

# NAVIGA NELLE SEZIONI DEL MANUALE

*Per facilitare la navigazione il*

***Manuale di Programmazione e Progettazione dei servizi per le nuove generazioni***

*è stato suddiviso in sezioni tematiche.*

*Il testo di questo documento è estratto dal Manuale*

## SEZIONE

# ADOLESCENZE E PROMOZIONE DEL BENESSERE





Istituto  
degli  
Innocenti



MINISTERO del LAVORO  
e delle POLITICHE SOCIALI

# Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni

Aggiornamento  
della prima edizione



Istituto  
degli  
Innocenti



# **Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni**

**Aggiornamento  
della prima edizione**



**Dipartimento per le politiche sociali, del terzo settore e migratorie**

Alessandro Lombardi

**Direzione Generale per lo sviluppo sociale e gli aiuti alle povertà**

Romolo de Camillis

**Divisione IV - Programmazione sociale. Segretariato della Rete della protezione e dell'inclusione sociale.**

**Gestione e programmazione dei trasferimenti assistenziali. Politiche per l'infanzia e l'adolescenza**

Renato Sampogna



**Presidente**

Maria Grazia Giuffrida

**Direttore Generale**

Sabrina Breschi

**Area documentazione, ricerca e formazione**

Aldo Fortunati

**Coordinamento scientifico attività di accompagnamento tematico  
al Ministero del lavoro e delle politiche sociali**

Donata Bianchi

**Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni**

**Aggiornamento della prima edizione**

**A cura di**

Donata Bianchi e Stefano Ricci

**Gruppo di redazione**

Federica Altieri, Donata Bianchi, Nezha Ben Taleb, Erika Bernacchi, Maria Enrica Bettinelli, Francesca Braga, Cristina Calvanelli, Ariela Casartelli, Francesco Chezzi, Tiziana Chiappelli, Adriana Ciampa, Katia Cigliuti, Massimiliano Colombi, Ugo De Ambrogio, Rosita Deluigi, Sara Degl'Innocenti, Francesco Elia, Lucia Fagnini, Andrea Failli, Tommaso Farina, Simona Ferrari, Dario Ianes, Donatella Fantozzi, Aldo Fortunati, Gianni Fulvi, Roberta Gaeta, Marianna Giordano, Monica Grassi, Cecilia Guidetti, Chiara Labanti, Giovanna Marciano, Liviana Marelli, Roberto Maurizio, Franco Mazzini, Paola Milani, Carla Mura, Roberta Oliviero, Tessa Onida, Maurizio Parente, Juri Pertichini, Andrea Petrella, Francesca Pierucci, Katia Provantini, Arianna Pucci, Stefano Ricci, Ennio Ripamonti, Valentina Rossi, Massimo Ruggeri, Antonella Schena, Sara Serbati, Franca Seniga, Maria Vittoria Sola, Flaviana Tondi, Valerio Valeriani, Angelica Viola, Maria Luisa Zuccolo, Federico Zullo

**Illustrazioni**

Simone Frasca

**Realizzazione editoriale**

Paola Senesi, Valentina Rita Testa

**Progettazione grafica e impaginazione**

Rocco Ricciardi

2025, Istituto degli Innocenti

ISBN 978-88-6374-133-9

Pubblicazione realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito delle attività previste dall'accordo di collaborazione pluriennale tra l'Istituto degli Innocenti e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, sottoscritto il 15/11/2022, ai sensi dell'art. 15, comma 1, legge n. 241 del 1990



# Sommario

<b>Premessa</b>	<b>05</b>
<b>Parte I</b>	
<b>Tra norme e programmazione</b>	
<b>Capitolo 1</b>	
<b>I diritti delle nuove generazioni nella normativa internazionale, europea, nazionale e regionale</b>	<b>09</b>
1.1 La programmazione nazionale nelle finalità del Piano sociale nazionale, del Fondo nazionale politiche sociali, del Fondo nazionale per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale	09
1.2 Le principali norme internazionali ed europee	19
1.3 I principi e gli orientamenti espressi dalla normativa nazionale e regionale	28
1.4 Le Linee d'indirizzo: strumenti di orientamento nazionale per la presa in carico di minorenni e famiglie	35
<b>Capitolo 2</b>	
<b>Programmare e progettare con un approccio basato sui diritti</b>	<b>45</b>
2.1 Il "perché" e il "senso" del capitolo	45
2.2 Bisogni e destinatari	48
2.3 I diritti nella programmazione, progettazione, organizzazione e gestione	51
2.4 Elementi di qualità	57
<b>Capitolo 3</b>	
<b>La programmazione territoriale</b>	<b>63</b>
3.1 Programmazione: ieri, oggi, domani	63
3.2 Piano di zona per la programmazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali	65
3.3 Orientamenti per una "nuova" programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza	72
3.4 Caratteri distintivi della "nuova" programmazione territoriale per le nuove generazioni	82
3.5 Accompagnare la "nuova" programmazione territoriale per le nuove generazioni	97
<b>Capitolo 4</b>	
<b>"Pensare" e realizzare progetti e servizi per l'infanzia e l'adolescenza</b>	<b>111</b>
4.1 Progettare in modo nuovo e partecipato	112
4.2 Metodi, tecniche e strumenti di progettazione	117
4.3 Il coordinamento e la <i>governance</i> sinergica	125
4.4 La partecipazione di destinatari e operatori	130
4.5 La dimensione amministrativa della progettazione dei servizi sociali	139
4.6 La documentazione nei progetti e nei servizi	148
4.7 L'organizzazione e la gestione	150
4.8 Le attività interne di monitoraggio e valutazione di progetti e servizi	153
4.9 La formazione permanente e la supervisione dei servizi	171

Parte II

**Aree di intervento nel sistema dei servizi per minorenni**

**Capitolo 5**

**Il servizio sociale per la rete assistenziale ai minorenni 179**

5.1	La progettazione sociale nel lavoro di cura e protezione dell'infanzia	179
5.2	Il servizio sociale professionale per minorenni e famiglie	184
5.3	Il segretariato sociale	192
5.4	Il Pronto intervento sociale (PIS)	198

**Capitolo 6**

**Misure per il sostegno e l'inclusione sociale 207**

6.1	I progetti territoriali di sistema	207
6.2	Supporto alle famiglie vulnerabili e alle reti familiari	213
6.3	Affidamento familiare	231
6.4	Progetti accessibili per tutti: bambini e bambine disabili	247
6.5	Interventi per l'integrazione e l'inclusione sociale e scolastica dei bambini rom	261
6.6	Processi di inclusione delle famiglie straniere	271
6.7	Il sostegno alle madri vulnerabili	279
6.8	Progetti con ragazze e ragazzi autori di reato e sostegno alla genitorialità	292
6.9	I percorsi per l'autonomia	299
6.10	Percorsi di partecipazione delle/dei giovani con background migratorio	311
6.11	Educazione alle differenze	318

**Capitolo 7**

**Interventi nella domiciliarità 337**

7.1	Educativa domiciliare	337
7.2	Home visiting 0-3 anni	352

**Capitolo 8**

**Educativa di comunità, Centri, servizi diurni e semiresidenziali 365**

8.1	Un approccio comune a progettazione, organizzazione e gestione	365
8.2	La progettazione educativa di gruppo	372
8.3	Dall'educativa di strada all'educativa di comunità	407
8.4	I centri: esperienze di socializzazione e aggregazione	425
8.5	Le esperienze di sostegno socioeducativo scolastico	434
8.6	I centri diurni socio-educativi	440
8.7	I centri diurni socio-assistenziali per minorenni con disabilità	450
8.8	Centri e attività a carattere socio-sanitario	455
8.9	I centri estivi: educazione non formale cercasi	460
8.10	DesTEENazione: un modello innovativo di Centro per adolescenti	472

**Capitolo 9**

**Accoglienza residenziale 487**

9.1	Servizi residenziali dei minorenni tra programmazione e progettazione	487
9.2	Accoglienza residenziale di emergenza	491
9.3	Servizi residenziali con prevalente funzione tutelare	493
9.4	Servizi residenziali socio-educativi a carattere familiare	500
9.5	Servizi residenziali socio-educativi a carattere comunitario	504
9.6	Servizi residenziali educativo-psicologici	511

Parte III

**Progetti e dimensioni di vita dei bambini e delle bambine**

**Capitolo 10**

**Salute 519**

10.1	Salute alla nascita	519
10.2	Costruire programmazione per la promozione e la tutela della salute dei gruppi di popolazione vulnerabili	536
10.3	Interventi per i bambini e le bambine malati e ospedalizzati	544

**Capitolo 11**

**Adolescenze e promozione del benessere nelle giovani generazioni 561**

11.1	Adolescenti tra cambiamento e ricerca di stabilità	561
11.2	I bisogni emotivi e relazionali negli adolescenti oggi	562
11.3	Bisogni relazionali ed emotivi in adolescenza: una prospettiva educativa	577
11.4	Promozione del benessere nelle giovani generazioni	591
11.5	Prevenzione dei fenomeni di dipendenza	600

**Capitolo 12**

**Uso dei social media nel lavoro educativo 617**

12.1	Relazioni tra online e offline per comprendere e sostenere la crescita	617
12.2	Apocalittici o integrati? Un tentativo di sguardo bilanciato	619
12.3	Espansione delle opportunità di relazione sociale	624
12.4	I social media: un cenno alle criticità	626
12.5	L'utilizzo dei social media nel percorso educativo	628

**Capitolo 13**

**Inclusione di ragazzi e ragazze con disabilità 643**

13.1	Criticità e opportunità dell'inclusione di ragazzi e ragazze adolescenti con disabilità nei diversi livelli scolastici	643
13.2	Dall'inclusione all'accessibilità. Cambiare il paradigma	655

**Capitolo 14**

**Tempo libero 667**

14.1	Elementi di sfondo, bisogni, diritti, destinatari e "campi di gioco" della progettazione	667
14.2	Partecipazione attiva: le parole e i fatti	684
14.3	Per una città accessibile e vivibile. Elementi di sfondo per contrastare l'entropia e la dispersione di idee, competenze ed esperienze	709
14.4	Azioni di sistema e microprogetti per l'autonomia degli adolescenti	717

**Capitolo 15**

**Emergenze e apprendimenti per le nuove generazioni 727**

15.1	L'emergenza che plasma il tempo e i confini personali	727
15.2	Emergenza ed enti pubblici: sciogliere i nodi, collegare i fili	737
15.3	Pandemia e servizi sociali ed educativi, territoriali e domiciliari	748
15.4	I contributi di ONG e associazioni	757
15.5	Situazioni di calamità: il post terremoto	764
15.6	Terremoto e bambini	766

**Avvertenza** Nel testo, convenzionalmente, si usa il termine "bambino", comprendendo tutti i minorenni, da 0 a 17 anni, sia di genere maschile che femminile; il termine "famiglie" per indicare tutte le diverse configurazioni familiari in cui possono trovarsi a vivere i bambini stessi.



Capitolo 11

## Aadolescenze e promozione del benessere nelle giovani generazioni

### 11.1

#### Adolescenti tra cambiamento e ricerca di stabilità

Come ricordano spesso coloro che lavorano prossimi a ragazzi e ragazze dagli 11 ai 18 anni, progettare servizi e interventi per e con loro significa accettare di essere consapevoli equilibristi sul confine di età in continuo mutamento.

L'adolescenza è una fase della crescita molto complessa, caratterizzata da difficoltà e ambivalenze che gli adulti sembrano aver dimenticato con risposte minimizzanti o di negazione della sofferenza che caratterizza questa fase della vita come inevitabile coloritura dei compiti evolutivi. Questa è l'epoca della fine del senso di onnipotenza che ha caratterizzato gli anni dell'infanzia, si coglie la propria finitezza e imperfezione, ed è necessario affrontare il superamento della dipendenza dalle figure adulte e genitoriali. La propria immagine, il proprio corpo raramente soddisfa, e la costruzione dell'identità passa attraverso tsunami di emozioni che richiedono ancoraggi stabili.

Gli operatori e le operatrici si trovano continuamente sollecitati da novità, trasformazioni e cambiamenti non sempre colti interamente, ma che è necessario imparare a intercettare per farsene carico. Alla mobilità connaturata a queste età corrisponde, oggi una realtà carica di tensioni, incertezze diseguaglianze sociali e generazionali, a cui le giovanissime e giovani generazioni stanno reagendo, a modo loro. I preadolescenti e adolescenti di oggi si trovano davanti a uno scenario caratterizzato dalla loro sempre minore incidenza nel "fungo" demografico, una rarefazione che si accompagna ha difficoltà di identificarli come soggetti delle politiche pubbliche, destinatari di servizi territoriali stabili, beneficiari "speciali" di azioni finalizzate alla promozione della qualità della vita nelle comunità locali.

Le nuove generazioni di adolescenti interpretano il processo adolescenziale secondo dei criteri che spesso li rendono quasi del tutto incomprensibili ai loro docenti, ai loro genitori e a molti operatori e operatrici che lavorano con loro, favorendo così le proiezioni più negative nei loro confronti perché quando non si capisce una cosa si tende ad attribuirle un significato parzialmente negativo. «Ma il profilo prevalente che emerge dagli adolescenti non è condizionato in modo esclusivo dal pessimismo. Anzi appare quello proprio di adolescenti attenti al nuovo. Il loro approccio appare aperto, pluralista, tollerante, cosmopolita; essi sperano nel progresso tecnologico, in una comunicazione più facile tra le persone che abitano il pianeta, in una maggiore diffusione della democrazia e dell'istruzione»<sup>1</sup>.

In altri capitoli del testo sono stati descritti servizi che intercettano questa fascia di età, si pensi in particolare al capitolo ottavo, ma non solo, qui si vuole però dedicare loro un focus specifico a partire dal concetto di benessere.

## 11.2 I bisogni emotivi e relazionali negli adolescenti oggi

Il presente contributo si propone di tratteggiare alcune tematiche connesse con i bisogni emotivi e relazionali degli adolescenti, focalizzandosi in particolare sulle peculiarità del contesto storico e sociale in cui i giovani di oggi sono chiamati a crescere e svilupparsi.

### 11.2.1

#### L'apprendimento nel contesto contemporaneo e l'evoluzione dell'identità adulta

L'apprendimento, inteso come strumento primario di adattamento e sopravvivenza, assume un'importanza cruciale nei contesti in continua evoluzione, offrendo spunti di riflessione significativi per comprendere le dinamiche attuali. In un'epoca caratterizzata da trasformazioni strutturali profonde, l'identità stessa subisce un processo di metamorfosi radicale, richiedendo un approccio innovativo per affrontare le sfide del mondo contemporaneo (Baumann, 2014).

Il concetto di adultità, in particolare, si evolve, trasformandosi da una condizione statica a un processo dinamico di acquisizione di competenze specifiche, necessarie per navigare la complessità del mondo moderno. Essere un adulto oggi significa possedere la capacità di agire e interagire efficacemente nel mondo, sviluppando al contempo una profonda consapevolezza di sé e del contesto circostante.

L'adulto moderno, a differenza delle generazioni precedenti, deve essere in grado di operare in un modo significativamente diverso, integrando competenze di consapevolezza, pensiero critico e capacità di dare un senso al mondo e alla propria esistenza. Il percorso verso l'età adulta rimane intrinsecamente legato all'apprendimento delle regole e all'adesione a logiche condivise, elementi imprescindibili per la convivenza sociale e la partecipazione attiva alla comunità. Tuttavia, l'essere adulto oggi richiede anche lo sviluppo di un solido equilibrio interiore, una capacità di orientamento consapevole e la competenza di prendere decisioni ponderate, basate su una profonda comprensione di sé e del mondo circostante (Coccimiglio e Garista, 2019). Questa trasformazione è in gran parte dovuta alla crescente complessità del mondo, accelerata dalle innovazioni tecnologiche che si sono susseguite a partire dal primo Novecento, culminando nell'intelligenza artificiale contemporanea. La linearità del passato è stata soppiantata da una rete intricata di connessioni e interdipendenze, in cui i cambiamenti si verificano con una rapidità senza precedenti.

Il concetto di adultità, in quanto costruito sociale, è intrinsecamente legato alle esigenze, ai valori e alle idee predominanti in un determinato momento storico (Herzog, 2020). Nonostante non vi sia una teoria unitaria sul concetto di adultità, il dibattito scientifico sembra focalizzarsi su due poli opposti: da un lato, l'adultità definita da criteri oggettivi come indipendenza economica e stabilità familiare, dall'altro come processo soggettivo di costruzione dell'individualità e di sviluppo personale. Le trasformazioni socio-culturali degli ultimi decenni sembrano aver generato sfide e opportunità soprattutto nella seconda declinazione e le traiettorie di vita degli adulti contemporanei si caratterizzano per la loro fluidità e imprevedibilità, richiedendo la capacità di gestire transizioni complesse e un costante adattamento a contesti in rapida evoluzione.

<sup>1</sup> Miur, 2019, *Adolescenti oggi. Nuova alleanza. Nuove sfide educative. Percorso di ascolto e di dialogo.*

Le specificità socio-culturali, norme e valori sociali, aspettative di genere e ideologie culturali, plasmano in modo differenziato il percorso di crescita verso l'età adulta per uomini e donne, influenzando lo sviluppo di competenze distinte e la costruzione di identità individuali. L'età adulta, in questa prospettiva, non rappresenta più una fase statica e definita, bensì un processo dinamico di apprendimento continuo, in cui gli individui sono chiamati a reinventarsi costantemente per affrontare le sfide del mondo del lavoro, delle relazioni interpersonali e della vita personale. I tempi di transizione si configurano sempre più prolungati, caratterizzati anche da una dilazione di tappe tradizionali come l'indipendenza economica o la costituzione della coppia convivente (Beckert et al., 2020). Questo fenomeno, spesso descritto con termini quali "adultescenza" richiede una lettura più approfondita e attenta, che superi le interpretazioni semplicistiche di immaturità o di fuga dalle responsabilità. La posticipazione delle tappe tradizionali dell'età adulta può essere interpretata come una strategia adattiva per affrontare un contesto socio-economico incerto e complesso, in cui i giovani cercano di acquisire le competenze e le risorse necessarie per costruire un futuro stabile e soddisfacente.

L'apprendimento emerge, nei processi descritti di sviluppo dell'adulto contemporaneo, come un pilastro fondamentale, trascendendo la mera acquisizione di nozioni e abilità per configurarsi come un processo trasformativo che coinvolge la sfera cognitiva, emotiva e relazionale (Knapke et al., 2024). In un contesto in cui i cambiamenti sono all'ordine del giorno, la capacità di apprendere in modo continuo e adattarsi alle nuove sfide diventa un fattore determinante per il successo personale e professionale. L'adattabilità, intesa come la capacità di modulare i propri pensieri, comportamenti ed emozioni in risposta a situazioni nuove, inattese o incerte, si rivela una competenza cruciale per affrontare le sfide del mondo contemporaneo (Feraco et al., 2022). L'apprendimento esperienziale, in particolare, si configura come un approccio efficace per promuovere l'adattamento, in quanto consente agli individui di apprendere attraverso l'azione, la riflessione e l'integrazione di nuove conoscenze. Allo stesso tempo, l'apprendimento non si limita più all'ambito formale dell'istruzione, ma si estende a tutte le dimensioni della vita, includendo le esperienze lavorative, le relazioni interpersonali e le attività del tempo libero. L'apprendimento permanente, o lifelong learning, diventa quindi un imperativo per gli adulti che cercano di rimanere competitivi nel mercato del lavoro, coltivare le proprie

passioni e partecipare attivamente alla vita privata e sociale. In particolare, la capacità di auto-regolazione, ovvero la capacità di gestire autonomamente il proprio processo di apprendimento, diventa sempre più importante in un contesto in cui l'apprendimento è autodiretto e personalizzato, così come la motivazione intrinseca, ovvero il desiderio di apprendere per il piacere di apprendere, gioca un ruolo fondamentale nel sostenere l'impegno e la perseveranza nell'apprendimento a lungo termine (Billet, 2018; Chianese, 2012). Le emozioni positive, come la curiosità e l'entusiasmo, possono favorire l'apprendimento, mentre le emozioni negative, come l'ansia e la frustrazione, possono ostacolarlo, come si evince dagli studi sui sistemi motivazionali di Linchtenberg.

Oltre all'apprendimento e all'adattamento, la consapevolezza di sé e la capacità decisionale emergono come competenze fondamentali per l'adulto contemporaneo. La consapevolezza di sé implica la capacità di riconoscere e comprendere le proprie emozioni, i propri valori, i propri punti di forza e di debolezza. Questa competenza consente agli individui di prendere decisioni più informate e coerenti con i propri obiettivi e valori, di gestire le proprie emozioni in modo efficace e di costruire relazioni interpersonali più autentiche e significative.

La capacità decisionale, a sua volta, implica la capacità di valutare le diverse opzioni disponibili, di considerare le conseguenze delle proprie scelte e di assumersi la responsabilità delle proprie azioni. In un mondo sempre più complesso e interconnesso, la capacità di prendere decisioni ponderate e consapevoli diventa essenziale per affrontare le sfide della vita personale e professionale. La capacità di pensiero critico, ovvero la capacità di analizzare le informazioni in modo obiettivo e di valutare le diverse prospettive, è fondamentale per prendere decisioni informate e consapevoli.

Inoltre, la capacità di *problem solving*, ovvero la capacità di identificare e risolvere i problemi in modo efficace, è essenziale per affrontare le sfide complesse del mondo contemporaneo. Le competenze socio-emotive, che includono la consapevolezza di sé, l'autoregolazione, la consapevolezza sociale, le abilità relazionali e il processo decisionale responsabile, svolgono un ruolo cruciale nel promuovere il benessere psicologico e il successo personale e professionale. Tali competenze possono essere promosse attraverso interventi mirati che favoriscono lo sviluppo di abilità di auto-riflessione, di gestione delle emozioni e di comunicazione efficace, contribuendo così a migliorare la qualità della vita e il benessere degli individui.

## 11.2.2

**L'impatto delle innovazioni tecnologiche sulla complessità del mondo moderno**

L'accelerazione tecnologica, con l'avvento dell'intelligenza artificiale e delle nuove frontiere digitali, ha trasformato radicalmente il panorama sociale ed economico, amplificando la complessità del mondo in cui viviamo. Questa trasformazione ha generato nuovi ostacoli, sfide e sicuramente opportunità per l'individuo contemporaneo, richiedendo un ripensamento delle competenze necessarie per orientarsi in questo contesto in continua evoluzione. La capacità di adattarsi ai cambiamenti tecnologici, di apprendere nuove competenze digitali e di utilizzare in modo critico e consapevole le nuove tecnologie è diventata essenziale non solo per rimanere competitivi nel mercato del lavoro, ma per garantire una partecipazione attiva e una dimensione democratica alla società digitale (Contucci et al., 2019).

Inoltre, l'esplosione di informazioni e la proliferazione di fonti di informazione online richiedono la capacità di valutare criticamente le informazioni, di distinguere tra fonti affidabili e non affidabili o di proteggersi dalla disinformazione tanto che l'alfabetizzazione digitale, intesa come la capacità di utilizzare le tecnologie digitali in modo efficace e responsabile, è diventata una competenza fondamentale per tutti i cittadini, indipendentemente dall'età o dal livello di istruzione. Parallelamente, l'inarrestabile avanzata dell'intelligenza artificiale solleva una serie di interrogativi etici e sociali di vasta portata che esigono una riflessione critica e multidisciplinare.

Torna, anche da questa prospettiva, la necessità di coltivare competenze trasversali come il pensiero critico, la creatività, la collaborazione e la comunicazione, che consentono di affrontare problemi complessi, di generare soluzioni innovative e di interagire efficacemente in contesti multiculturali e multidisciplinari per l'esercizio pieno della cittadinanza e per la partecipazione attiva alla costruzione di una società più inclusiva e consapevole.

La transizione digitale ha ulteriormente complicato la crisi del ruolo adulto che, sia come singolo sia nei ruoli istituzionali come portatore di sapere e certezze, ha perso gran parte della sua autorità e del suo prestigio, ritrovandosi a navigare in un mondo in rapido cambiamento, dove le competenze e le conoscenze acquisite nel passato rischiano di diventare rapidamente obsolete.

In questo scenario, i giovani si trovano a confrontarsi con figure adulte incerte e disorientate, incapaci di fornire loro un modello di riferimento stabile e affidabile. L'erosione delle certezze e dei valori tradizionali ha lasciato spazio a un senso di smarrimento e di precarietà, in cui i giovani si sentono soli e abbandonati nella ricerca di un significato e di un'identità.

I giovani, in particolare, si trovano a dover affrontare sfide inedite, come la precarietà del lavoro, la crisi ambientale e la polarizzazione sociale, che mettono a dura prova la loro capacità di progettare il proprio futuro e di dare un senso alla propria esistenza. Questo senso di smarrimento può sfociare in una forma di nichilismo, inteso come negazione dei valori e perdita di significato, che può avere conseguenze devastanti sulla salute mentale e sul benessere psicologico dei giovani (Serio, 2013). In Italia, questa situazione è stata ulteriormente aggravata da fattori specifici, come la crisi economica e la mancanza di opportunità lavorative, che hanno contribuito a creare un clima di sfiducia e disillusione nei confronti del futuro (Sica et al., 2015). La sociologia del lavoro ha evidenziato come le nuove generazioni stiano sviluppando un rapporto con il lavoro sempre più strumentale, focalizzato sulla ricerca di flessibilità e di un equilibrio tra vita professionale e personale, piuttosto che sulla realizzazione di una carriera stabile e duratura.

## 11.2.3

**Cambio del modello educativo: da formale ad affettivo-relazionale**

I cambiamenti fin qui descritti sono numerosi, articolati e profondi; e tuttavia, per comprendere i bisogni emotivi e relazionali attuali, occorre considerare le problematiche scaturite dal tentativo di superare un modello educativo tradizionale, connotato da una struttura formale, gerarchica e rigidamente definita, a favore di un approccio che pone al centro la soggettività, le emozioni e le relazioni interpersonali. Nel modello formale, l'adulto rappresentava un punto di riferimento stabile e autorevole, depositario di un sapere codificato e di valori assoluti da trasmettere alle nuove generazioni (Charmet, 2000); il percorso di crescita era tracciato da norme e regole ben precise, volte a garantire la conformità e l'integrazione sociale. Il messaggio dominante era incentrato sull'importanza di aderire a standard prestabiliti, di interiorizzare valori condivisi e di conformarsi alle aspettative sociali.

Tuttavia, a partire dagli anni '70 e '80, si è assistito a un progressivo cambiamento di paradigma, con l'emergere di modelli educativi che valorizzano l'espressione individuale, l'autonomia, la creatività e, soprattutto, la piena realizzazione delle inclinazioni personali.

Nel nuovo scenario, il focus si sposta dalla trasmissione di contenuti alla promozione della soggettività e dell'autorealizzazione. L'affettività, le emozioni e la relazione interpersonale diventano elementi centrali del processo educativo, con l'obiettivo di creare un ambiente accogliente e stimolante in cui ogni individuo possa sentirsi valorizzato e supportato. Lo sguardo di ritorno diviene così uno strumento educativo potente, in grado di confermare e rafforzare l'identità del bambino, comunicando affetto, accettazione e riconoscimento.

L'adulto, in questo caso, assume il ruolo di facilitatore e di guida, offrendo ascolto, sostegno e riconoscimento ai bisogni e alle potenzialità del bambino; si inizia a comprendere che sostegno e riconoscimento favoriscono lo sviluppo di una maggiore fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità e che le figure di riferimento esercitano un'influenza sostanziale e duratura sullo sviluppo personale dei più piccoli. In ambito clinico, aumentano i dati a favore degli interventi rivolti ai genitori finalizzati al supporto del ruolo genitoriale e alla trasformazione dei contesti di vita più significativi, sempre nella direzione del riconoscimento e della valorizzazione (Demaria et al., 2021); interventi che mirano, contemporaneamente, a ridurre anche le possibili implicazioni negative di questo approccio, come il rischio di un'eccessiva idealizzazione del sé, di una difficoltà a confrontarsi con i limiti e le frustrazioni, o di una dipendenza eccessiva dal giudizio degli altri.

Le possibili criticità del nuovo modello educativo richiedono un'attenzione particolare (data l'estrema facilità di scivolare su posizioni ideologiche o strumentali), per una corretta interpretazione dei fattori di rischio e la conseguente definizione degli interventi da porre in essere. Una prima questione da considerare è, per esempio, l'impatto generato dall'adolescenza, con i suoi funzionamenti e bisogni, e dalla sua fisiologica spinta al cambiamento e alla trasformazione.

Si potrebbe dire che, se l'educazione affettivo-relazionale ha avuto un impatto significativo sullo sviluppo dei bambini, con una maggiore enfasi sull'autostima, sulla fiducia in sé stessi e sulla capacità di esprimere le proprie emozioni, mostra alcune criticità nella fase evolutiva del passaggio dall'infanzia all'adolescenza: una fase dello

sviluppo particolarmente delicata in cui i ragazzi si trovano a dover integrare la fiducia acquisita in sé stessi con una valutazione e costruzione, aggiornata e autonoma, delle proprie competenze e capacità; una fase di crescita psichica estremamente complessa, caratterizzata da una precarietà fisiologica e con uno sguardo di ritorno degli adulti improvvisamente divenuto più critico e meno supportivo. La fase della "differenziazione e separazione" rischia, per certi versi, di trasformarsi in un fattore traumatico, generatore di disagio e condotte disfunzionali. Di fatto, nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza, questo modello mostra particolari fatiche e forse manifesta una certa difficoltà intrinseca, nella misura in cui non è così immediato garantire lo stesso sguardo di ritorno, la stessa valorizzazione, la stessa legittimità a dei funzionamenti che non sono più quelli del bambino, ma che sono in una fase di transizione e di cambiamento.

L'aspetto paradossale è l'effetto di dipendenza dallo "sguardo degli altri" in un modello che mira, per esplicita dichiarazione, allo sviluppo della individualità e della "soggettività autentica" e che, di fatto, sembra spesso generare dipendenza e fragilità, in adolescenza e nel giovane adulto. Sicuramente ciò che questo modello sembra patire è la valorizzazione della crescita divergente, della separazione, della differenziazione, dell'altro, del non compreso, del non visto o del non conosciuto. Un dilemma educativo carico di emozioni contrastanti e ambivalenti: da un lato siamo chiamati a valorizzare l'altro, a riconoscerne le potenzialità e a valorizzarne i funzionamenti, dall'altro risuliamo incerti quando si tratta di fornire garanzie in un percorso di cui non percepiamo il controllo. Di fatto, mentre le nuove generazioni sono incoraggiate a separarsi, differenziarsi e intraprendere percorsi individuali, risulta difficile offrire loro lo stesso sguardo di ritorno e la stessa valorizzazione che viene garantita ai bambini. Il passaggio dalla fase infantile a quella adolescenziale e adulta presenta una particolare complessità, poiché l'adulto fatica a mantenere lo stesso atteggiamento di apprezzamento e supporto verso funzionamenti in via di trasformazione e non più riconducibili ai modelli, consueti e familiari, del bambino.

I ragazzi direbbero che quella valorizzazione si perde, addirittura si spegne o si trasforma in uno sguardo, da parte degli adulti e delle istituzioni degli adulti, che si fa dubbioso, a volte fortemente critico, a volte persino minaccioso. Sicuramente quell'alleanza, che si è sperimentata nell'infanzia, viene meno. Si tratta di un aspetto interessante da approfondire, perché il problema presenta diverse sfaccettature.

Se da un lato la bolla dell'infanzia deve essere superata per accedere a un nuovo funzionamento, dall'altro, il passaggio alla fase successiva, senza un senso condiviso, percepito e narrato, rischia di respingere le persone o di far desiderare di rimanere nell'ambiente protettivo dell'infanzia, dove tutto sommato l'esistenza aveva una sua logica e sostenibilità. Allo stesso tempo, il futuro rischia di essere percepito in termini negativi e cupi, come una perdita esclusiva, una mancanza di riconoscimento del valore individuale, una sensazione di non esistere per gli altri, di aver deluso, ferito o mancato una promessa. Problematiche queste, in grado di minare il desiderio, la prospettiva e la motivazione alla crescita.

Si potrebbe dire che, oltre mezzo secolo di educazione incentrata sull'importanza dello sguardo di ritorno e dell'investimento narcisistico, ha favorito la crescita dei bambini e li ha aiutati a coltivare la speranza<sup>2</sup> e a immaginare di poter raggiungere i propri obiettivi; resta del lavoro da svolgere, per garantire lo stesso rifornimento emotivo e relazionale nella fase successiva, quando più fisiologicamente ci si imbatte nei limiti e nelle imprevedibilità della vita e nella percezione fisica del dolore associato alla crescita e alla conoscenza dell'inaspettato.

Il tema è ampio e non riguarda solo la dimensione relazionale tra le generazioni ma coinvolge significati e rappresentazioni, socialmente diffusi, sui processi di crescita, sui fattori di sviluppo, sulle caratteristiche umane da possedere o da contrastare. Alcuni miti che l'epoca attuale promuove, ad esempio, sono da considerare falsi o eccessivamente semplicistici; miti a cui, andrebbero dedicati interventi di sensibilizzazione e promozione culturale. Il talento, l'intelligenza, le competenze e le abilità non sono qualcosa di statico o determinato dalla nascita, ma piuttosto caratteristiche che gli esseri umani costruiscono, sviluppano e allenano, sempre in relazione con gli altri e attraverso una gradualità di esperienze; poco hanno a che con una qualità originaria o costruita grazie ad un'attività solitaria e solipsistica. Il mito da sfatare è che si possa essere speciali per nascita, quanto piuttosto che si possa diventarlo nel tempo, attraverso l'impegno, l'allenamento, e la perseveranza (Dweck, 2000).

2 La speranza assume un valore estremamente significativo nella presa in carico di adolescenti bloccati e/o ritirati: un fattore clinico che contribuisce a delineare dispositivi e logiche di prese in carico come nel caso di Officine del Minotauro, progetto nato per garantire una logica interdisciplinare nella comunità educante, un'attenzione al fare e una ricerca di sperimentazioni co-costruite. (<https://officine.minotauro.it/>)

Il problema dell'incapacità è un altro esempio interessante: le nuove generazioni si trovano a confrontarsi con il problema di percepirsi come incapaci e incompetenti; ciò può portarle a pensare di ritirarsi, perdere la speranza o apparire arroganti e indisponenti, poiché molto viene misurato sul sentimento di vergogna e sul bisogno di valorizzazione di sé. In questa dimensione di incertezza e autovalutazione, ogni stimolo esterno – attività, compito o sguardo – viene filtrato attraverso la lente della validazione personale: "Questo mi riconosce? Mi legittima?" Il valore di ogni esperienza non risiede più nel suo contenuto o nel potenziale di crescita, ma nella capacità di confermare o smentire il valore personale percepito. Tale processo di costante autovalutazione può determinare una condizione di immobilità, che costringe l'individuo nell'immediato presente, privato della benché minima possibilità di cambiamento.

E ancora, in materia di intervento e sostegno: ciò che gli esperti, professionisti della cura, intendono per "ascolto" può discostarsi da ciò che i giovani si aspettano quando parlano con un adulto competente; lo stesso può accadere per i concetti di disagio, fragilità, sostegno.

Da un lato, gli adulti tendono a percepirsi come punti di riferimento, in un'accezione "forte", come fornitori di conoscenza e di soluzioni per risolvere i problemi sperimentati dai giovani; problemi spesso correlati alla presunta fragilità di questa generazione. Dall'altro, i giovani esprimono il bisogno di essere ascoltati in modo diverso: non si aspettano risposte immediate o soluzioni preconfezionate, ma piuttosto uno spazio di condivisione e sostegno emotivo per affrontare le loro paure e incertezze: del resto, in loro cresce la consapevolezza che, a volte, i problemi non hanno soluzioni immediate e che la rassicurazione dell'"andrà tutto bene" rischia di essere controproducente, espressione di un antico gioco delle parti più che testimonianza autentica di una certezza.

Il difficile incontro adolescenti/adulti consente di mettere in luce alcuni punti importanti:

- L'ascolto "ansioso" degli adulti: gli adulti, pur impegnandosi nell'ascolto, spesso lo fanno con l'ansia di dover fornire una risposta o una soluzione, rischiando di non cogliere appieno le esigenze dei giovani. Si tratterebbe di una reazione alla crisi della competenza adulta sperimentata di fronte a un mondo in rapida evoluzione; il che può generare disagio e la necessità di ridefinire "ideologicamente" il proprio ruolo.

- Il bisogno di “tenere” “so-stare” nella paura: i giovani sottolineano l’importanza di essere aiutati a “tenere” la paura, ovvero a elaborarla e a conviverci, senza necessariamente doverla risolvere subito.
- La collaborazione e la speranza: i giovani desiderano una collaborazione con gli adulti per ragionare insieme sulle sfide del presente e del futuro, con la consapevolezza che non esistono risposte facili o soluzioni predeterminate. Senza considerare che talvolta i giovani sembrano avere più risorse e risposte degli adulti, forse perché più esposti ai cambiamenti in corso; certamente la dimensione della collaborazione e della co-costruzione divengono centrali.
- Il mito del talento originario: sarebbe opportuno ridimensionare la percezione diffusa di un’infanzia idealizzata, portatrice di un talento innato che non ammette limiti o difficoltà. Questa visione rischia di non riconoscere le reali fatiche emotive e i dolori che i giovani possono sperimentare, in modo del tutto fisiologico e non come inciampo patologico.

Molti di questi aspetti costituiscono una sfida cruciale per gli adulti di oggi e si connettono con la rapidità dei cambiamenti di cui si è parlato in questo contributo e la mancanza di “mappe” predefinite per il futuro. Si crea una situazione di incertezza e precarietà a molteplici livelli, perché l’esperienza e le competenze del passato sembrano perdere valore e perché tutto sembra assumere una valenza traumatica, generando chiusure e ritiri difensivi e in cui il presente è rappresentato ancor più da negatività e perdita. Il rischio di autoalimentare vissuti di impotenza e rappresentazioni scisse e distruttive appare evidente.

Come appare evidente la necessità urgente di costruire una nuova logica per sentirsi nuovamente adulti e competenti, riuscendo ad integrare quanto appreso nei rispettivi percorsi di crescita con le capacità di adattamento, l’apprendimento continuo e la collaborazione con le nuove generazioni.

#### 11.2.4

##### **La comunità di adulti al servizio della fisiologia della crescita**

Al cambio di logica sono esposti tutti i ruoli adulti, personali e professionali, ognuno con una specifica agenda dei lavori; al contempo tutti sono chiamati ad una ridefinizione collettiva dei dispositivi in grado di garantire interconnessioni, interdisciplinarietà, ibridazione. Solo così i contesti di vita potranno divenire ambienti favorevoli alla sperimentazione, alla messa alla prova in condizioni protette, alla comprensione di ciò che è riuscito e alla risoluzione di quanto è andato storto; solo così si potrà garantire lo svolgimento autentico dei processi di crescita, fornendo un tempo adeguato per le valutazioni, la comprensione, la decisione, la ripartenza, le nuove sperimentazioni, in un susseguirsi di esperienze che alimenteranno conoscenze e competenze e, sul piano psichico, promuoveranno il processo di costruzione identitaria.

Il ruolo dell’adulto, nel tempo prolungato della prova, non è quello di fornire risposte preconfezionate o di “aggiustare” la prospettiva del giovane, ma di offrire uno spazio di ascolto attivo, empatia e collaborazione, in cui sia possibile esplorare insieme le sfide del presente e del futuro. Si tratta di promuovere un senso di agency e di autoefficacia, aiutando i giovani a diventare protagonisti del proprio percorso di vita e a sviluppare la capacità di chiedere aiuto, di condividere le proprie fragilità e di reinventare il concetto di forza e adultità in modo più coerente con le proprie emozioni e con le condizioni umane attuali (Fonagy & Allison, 2023). La ricerca di senso assume un significato strategico. Lo psicologo dovrebbe supportare le persone nell’analisi del significato delle proprie azioni e scelte, stimolando la riflessione sulle rappresentazioni di sé, sui propri obiettivi e sulle strategie utilizzate per raggiungerli. Anche il processo valutativo dovrà garantire sempre maggior spazio alla esplicitazione dei significati delle condotte assunte, dilazionando laddove è possibile il ricorso ad azioni di etichettamento e categorizzazione.

Sul versante educativo, occorre ripensare la formazione degli insegnanti. Il ruolo dell’insegnante si trasforma, nel momento in cui contenuti non sono più il fine ultimo dell’insegnamento, ma uno strumento per sviluppare competenze più ampie negli studenti.

La scuola stessa dovrebbe essere un luogo di esperienza sociale e di costruzione di competenze cognitive e relazionali necessarie per lo sviluppo individuale e la vita in gruppo. In generale, scuola e contesti naturali di vita garantirebbero una potenziale *messa alla prova* realistica, naturale e fisiologica in cui è possibile creare esperienze trasformative che suscitino “meraviglia” e che permettano alle persone di sentirsi nuovamente connesse a se stesse e al mondo circostante.

Queste esperienze possono includere attività creative, progetti di co-costruzione e iniziative che promuovano la possibilità di sentirsi significativi per gli altri. Tali interventi, affiancati alla “stanza delle parole”, possono favorire la ricostruzione di un progetto di esistenza possibile, basato sulla valorizzazione del potenziale individuale, sull'accettazione delle naturali fragilità dell'essere umano e, contemporaneamente, con lo sguardo rivolto alla costruzione e ri-costruzione del sé relazionale e sociale.

Infine, alcune considerazioni circa gli effetti, sulla vita degli adolescenti, di figure professionali che operano in modo separato senza una vera e propria collaborazione. Gli insegnanti si trovano a dover gestire classi sempre più complesse, con studenti che presentano bisogni diversi e difficoltà di apprendimento, mentre gli psicologi scolastici sono spesso principalmente impegnati nella valutazione e nell'intervento individuale. Lo stesso si può dire delle altre figure educative e di cura, impegnate con i giovani e le loro famiglie senza la garanzia di un progetto integrato, multidisciplinare e “di senso” condiviso. Si è parlato di professionisti che operano in silos per descrivere come insegnanti, psicologi scolastici e altre figure educative portino avanti le proprie competenze e visioni senza un progetto integrato e condiviso. Ciascun professionista portatore di un sapere, di una cultura istituzionale, di una propria visione sulle difficoltà e, soprattutto, di una propria soluzione di intervento; può essere molto difficile per un giovane in crisi, e in una progettualità così frammentata, individuare un senso del proprio disagio e una direzione per la ripresa.

La gestione della complessità delle problematiche attuali sta, infatti, mostrando come la mancanza di una visione unitaria tra le diverse figure professionali può compromettere l'efficacia degli interventi, limitando la capacità di rispondere in modo adeguato alle difficoltà dei giovani e delle loro famiglie; la difficoltà maggiore, in un approccio disconnesso tra istituzioni scolastiche, servizi sociali e agenzie sanitarie, è di non riuscire a tener conto delle molteplici dimensioni del benessere adolescenziale.

L'approccio evolutivo, con l'attenzione rivolta alle caratteristiche dei compiti di sviluppo in relazione ai contesti di vita e alle specificità storiche e culturali, mostra quanto siano utili, per comprendere le complesse interazioni che influenzano la salute mentale e il comportamento degli adolescenti, i fattori biologici, psicologici e sociali: il disagio adolescenziale non è semplicemente il risultato di problemi o funzionamenti individuali, ma è il prodotto di dinamiche familiari disfunzionali, pressioni scolastiche, influenze dei pari e contesti sociali sfavorevoli. Cogliere ed esplicitare il gioco dei diversi fattori costituisce una tappa imprescindibile per promuovere il cambiamento e rendere possibile il superamento delle difficoltà.

Il lavoro frammentato e disgiunto, tra i diversi operatori viene alimentato da una pluralità di fattori e motivazioni: dalla tradizionale divisione delle dimensioni educative, cliniche e assistenziali più inclini a cogliere le specificità delle proprie proposte che indagare le tematiche trasversali; dalla percezione che la molteplicità di approcci terapeutici e consigli divergenti possa indurre un senso di spaesamento nel giovane, diminuendo la motivazione verso un percorso di recupero o dal timore che si perda troppo del poco tempo a disposizione per incontri di rete inconcludenti; o ancora che i presunti vantaggi della collaborazione siano gravati dal timore di venir giudicati nello svolgimento del proprio lavoro (da qui l'idea che si possa fare rete solo con chi si conosce e si stima o che si chieda aiuto solo per ciò di cui ci si considera esperti).

Anche nelle condizioni più difficili dell'esistenza, è essenziale interrogare costantemente l'ambiente in cui una persona vive, per coglierne il senso e la logica, evitando di snaturare la realtà o comprenderla in modo parziale o distorto. I progetti realizzati negli anni '90 si rivolgevano a territori difficili, come si andava sperimentando in molti quartieri dormitorio delle grandi città italiane, a sud come a nord; aree definite “a rischio” a causa di un disagio diffuso, articolato, multidimensionale. Vi sono alcune dimensioni interessanti dell'esperienza di rete nella Comunità educante.

La rete concepita in quegli anni risulta un sistema capace di collegare risorse e territori, mettendoli in comunicazione per creare una maglia abbastanza fitta da intercettare il disagio giovanile emergente. Un disagio precoce, silenzioso, fatto di ragazzi che spariscono, che non arrivavano più a scuola e di cui si perde traccia. Nulla di eclatante nella condotta, scarso allarme sociale. Qualche anno dopo sono stati definiti “ritirati”.

Era difficile intercettarli e, per questo, c'era bisogno di una rete capillare, che arrivasse nei luoghi di aggregazione spontanea, nelle scuole, nelle parrocchie, nei centri sportivi, nei servizi sociali, nei consultori; ovunque ci fossero giovani. Nata come uno strumento di razionalizzazione delle risorse, si è rivelata una strategia per intercettare il bisogno.

Un altro nodo concettuale riguarda l'“abitare il territorio”, nella consapevolezza che il lavoro di presa in carico non può essere svolto in solitudine: collaborare con istituzioni come la scuola, che possedevano informazioni sui ragazzi assenti, costruire progetti condivisi con i servizi sociali, raccogliere segnalazioni e coinvolgere attori diversi come la banda musicale, il parroco e le agenzie di volontariato, tutto questo serviva a costruire una rete sociale di adulti che accettano di scambiare informazioni, riguardo a coloro che suscitano preoccupazione e immaginano azioni specifiche per loro.

Quelle prime esperienze hanno insegnato che la rete ha bisogno di essere nutrita, continuando a narrare una storia condivisa, dando senso ai progetti e agli intoppi, e permettendo alle persone di uscire dai confini rigidi dei propri ruoli professionali, integrando prospettive diverse. Si tratta di un'operazione estremamente delicata caratterizzata da equilibri instabili perché, se i ruoli professionali rischiamo di ingabbiarci quando interpretati in modo rigido, forniscono supporto e linee guida alle nostre azioni; l'esposizione al dolore psichico, per esempio, può risultare gestibile grazie alle risorse di ruolo per uno psicologo, mentre rischia di destabilizzare un insegnante, il quale non necessariamente possiede strumenti adeguati per gestirla. Spingersi oltre la propria esperienza e quotidianità può lasciare smarriti e impauriti, portando alla tentazione di chiudersi nuovamente nel proprio ambito di lavoro e riprendendo modalità di lavoro più tradizionali (torna qui l'urgenza di modificare i percorsi di formazione dei nuovi professionisti). La rete è in grado di rifornire e sostenere i ruoli professionali, soprattutto nelle situazioni complesse e “disperanti”, con una riduzione della percezione di solitudine e impotenza.

In tempi più recenti, nel pieno della complessità delle competenze che gli individui sono chiamati a sviluppare, il lavoro interconnesso tra professionisti e Istituzioni consente l'ampliamento dello spazio di sperimentazione ed è in grado di riconfigurare i contesti di vita, luoghi simbolici e metaforici della possibilità, della potenzialità, del cambiamento.

Perché tutto ciò si realizzi è essenziale che i professionisti sviluppino competenze specifiche nella gestione delle relazioni interpersonali e nella comunicazione interprofessionale. La capacità di lavorare in team, di condividere informazioni e di negoziare obiettivi comuni diviene fondamentale per garantire la coerenza delle cure e per evitare sovrapposizioni o conflitti di intervento. Ma al di là degli aspetti pragmatici resta la ricaduta sui processi di crescita delle nuove generazioni. Costruire un dialogo tra i diversi punti di vista si configura come una competenza di cui dotarsi, considerando che il modo in cui noi adulti percepiamo i ragazzi, ha un impatto diretto sul loro sviluppo, e la frammentazione di questo sguardo può generare disagio e ostacoli nella loro crescita.

La speranza è di contribuire a costruire una comunità capace di uno sguardo consapevole, dialogante, aperto, flessibile, disposto a mettersi in discussione. Una comunità che sia consapevole di come il suo sguardo possa essere un'opportunità preziosa per il benessere delle nuove generazioni, ma anche un possibile veicolo di sofferenza.

### 11.3. Bisogni relazionali ed emotivi in adolescenza: una prospettiva educativa

L'adolescenza non è un «fatto» ma un «fenomeno culturale» di cui abbiamo una conoscenza problematica. È importante dire, con una formula apparentemente paradossale, che gli adolescenti non sono sempre esistiti ma sono stati “inventati”. L'idea di una condizione sociale specifica e distinta che si colloca fra l'infanzia e l'età adulta è, infatti, databile a poco più di un secolo fa.

La soggettività collettiva dei ragazzi e delle ragazze comincia a manifestarsi sulla scena pubblica già durante il XIX secolo, in pieno romanticismo, conoscendo peraltro una forte reazione dell'*establishment* adulto delle società dell'epoca<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Un esempio letterario molto famoso è rappresentato da *I dolori del giovane Werther* (1776), romanzo in cui Goethe descrive magistralmente il sentimento di alienazione di un giovane insofferente verso le convenzioni della società dell'epoca.

È con la pubblicazione del celebre saggio *Adolescence* (1904) che si teorizza l'esistenza di uno spazio biologico e psicologico a sé e s'invitano gli adulti a considerare che per il completo apprendistato della vita i giovani hanno bisogno di riposo, tempo libero, arti, leggende, romanticismo, idealismi, e in particolare di fede nell'umanesimo (Hall, 1904).

Sono gli anni in cui si comincia a porre il problema della «devianza giovanile» e del modo, più o meno repressivo, con cui affrontarla. È a partire da queste questioni, fra l'altro, che prende vita lo *scoutismo* (1907), un movimento finalizzato a educare i giovani delle classi più povere che influenzerà in maniera considerevole i programmi giovanili negli anni seguenti.

Negli Stati Uniti dei primi anni Cinquanta viene introdotto il termine *teenager* e gli adolescenti cominciano ad assumere caratteri sempre più specifici: aumenta la scolarità e appaiono consumi distinguibili su base anagrafica soprattutto nella musica e nel cinema.

Gli anni Cinquanta e Sessanta sono quelli in cui in Italia si forgia, soprattutto a opera del mercato, la prima generazione di adolescenti in senso proprio, costitutivamente diversa dai genitori e immersa in una differente modernità fatta di canzoni, libri, riviste, film e vestiti tutti per loro (Piccone Stella, 1993).

Oggi, più che mai, l'età giovanile è oggetto di proiezioni massicce e continue da parte del mondo adulto, di molte attribuzioni e rappresentazioni. Sovente il «metro di misura» degli adulti è costruito sulla propria esperienza giovanile.

Ma di quali «adolescenze» parliamo? E come? Essere adolescenti non elimina le differenze di genere, ceto sociale, condizione socioeconomica e background socioculturale familiare e etnico-nazionale. Essere adolescenti chiama in causa il territorio in cui vivi, il paese o il quartiere dove cresci, la casa che abiti, la scuola che frequenti e i coetanei con cui passi il tempo.

### 11.3.1

#### Diverse visioni dell'adolescenza

Nel corso del tempo sono state elaborate diverse visioni dell'adolescenza e dei bisogni relazionali ed emotivi che la caratterizzano.

Una prima visione rimanda all'idea di una *transizione* essenziale, durante la quale gli individui sviluppano competenze vitali per la loro vita adulta. È un periodo di scoperta e crescita, spesso segnato da turbolenza, ma anche da un grande potenziale creativo e di sviluppo personale. Non a caso una delle declinazioni più frequenti di questa visione è quella di una fase di passaggio «che va superata» per «entrare nel mondo adulto». Per quanto non ci sia nulla di sbagliato in questa prospettiva se ne intravede facilmente anche il limite, nella forma di una riduzione fisiologico-naturalistica di un tempo della vita e un'identità che sembra affermarsi solo in *negativo*: l'adolescente che «non è più bambino», ma «non è ancora adulto».

Una seconda visione, oggi piuttosto diffusa, è quella dell'adolescenza come *età del rischio*, una fase intrinsecamente problematica e segnata dalla crisi e dalla sofferenza. Da questa preoccupazione hanno preso forma una serie di approcci che mirano a prevenire e curare il disagio. Per quanto apprezzabili nella loro attenzione ai segnali (e ai sintoni) di vite giovanili fragili o affaticate vi è qui un rischio di «sanitarizzazione» della condizione adolescenziale e di una progressiva «medicalizzazione» della cura. Leggere l'adolescenza con la categoria della *patologia* finisce per trasformarla in una malattia da cui guarire<sup>4</sup> o a un atteggiamento iperprotettivo e giustificatorio da parte dei genitori e degli educatori, che alla fine deresponsabilizza i giovani e impedisce loro di sviluppare competenze essenziali per affrontare le difficoltà della vita.

Senza negare il disagio che segna l'esistenza di diversi ragazzi e ragazze, soprattutto nello scenario post pandemico, è importante nutrire aspettative positive e fiducia che le risorse degli adolescenti emergano e li portino al di fuori delle situazioni di difficoltà.

Una terza visione pone maggiore accento sull'adolescenza come un'età della vita con *compiti di sviluppo* chiari, anche se impegnativi. Innanzitutto, elaborare un'immagine di sé, un processo di costruzione identitaria che chiama in causa la corporeità e la dimensione sociale.

4 Ne *Il giovane Holden* lo scrittore J. D. Salinger regala un affresco critico quantomai efficace della tendenza degli adulti a patologizzare il comportamento degli adolescenti

Un altro compito si riferisce al tema dell'autonomia: gli adolescenti devono separarsi psicologicamente dai genitori e sviluppare una propria indipendenza emotiva e comportamentale. Questo processo può includere la formazione di opinioni proprie e la gestione di responsabilità.

Non meno importante è lo sviluppo di capacità di formare e mantenere relazioni affettive significative, sia amicali che sentimentali, che contribuiscono al senso di appartenenza e al benessere emotivo.

Infine, l'adolescenza è un tempo cruciale per sviluppare un sistema di valori e riflettere su questioni etiche. Il pensiero morale diventa più sofisticato e astratto, passando da un'ottica egocentrica a una più orientata alla giustizia e ai principi universali.

### 11.3.2

#### Una mente in piena trasformazione

Ulteriori spunti sul tema dei bisogni relazionali ed emotivi in adolescenza provengono dalle neuroscienze più recenti. Nel suo libro *La mente adolescente* (2014) Daniel Siegel cerca di sfatare molti miti su questa età della vita mettendone in evidenza il potenziale di crescita, creatività e scoperta.

L'adolescenza, secondo l'autore, è un periodo di grandi cambiamenti nel cervello, in particolare nella corteccia prefrontale, responsabile di funzioni come il controllo degli impulsi e il processo decisionale. Questo processo rafforza le connessioni neuronali più utilizzate e rende il cervello più efficiente. Detto in altri termini: durante l'adolescenza, il cervello non è rotto o disfunzionale, ma piuttosto in una fase di trasformazione e riorganizzazione.

Secondo Siegel sono identificabili quattro caratteristiche peculiari che caratterizzano l'età adolescenziale: la ricerca di novità (spinta alla sperimentazione e al rischio), il coinvolgimento sociale (accresciuta priorità alle relazioni con i pari), l'aumento dell'intensità emotiva (esperienze emotive più profonde) e l'esplorazione creativa (pensiero fuori dagli schemi e ricerca di nuove idee). Come ha dimostrato sempre Siegel in *The Developing Mind* (2001), l'esperienza sociale influenza i programmi di maturazione geneticamente determinati del sistema nervoso. La mente emerge quindi dalle attività del cervello, le cui funzioni sono direttamente influenzate dalle esperienze interpersonali.

Le interazioni con l'ambiente (e in particolare con le persone) influenzano direttamente lo sviluppo biologico delle strutture cerebrali. La mente si forma, cioè, attraverso processi di sintonizzazione fra diverse aree cerebrali non solo all'interno di un unico cervello ma soprattutto fra cervelli diversi.

Il concetto di *sintonizzazione* consente di spiegare come nella mente del bambino, attraverso l'interazione con la mente della madre o di un'altra persona significativa, prenda forma la capacità di integrare in modo coerente la molteplicità delle istanze che si generano, siano esse percezioni, emozioni, paure, ricordi o desideri. È l'adulto che fornisce al bambino gli schemi di organizzazione che verranno da lui interiorizzati e utilizzati: in questo senso la mente individuale è, in realtà, una mente sociale. Adulto e bambino entrano in uno stato di *risonanza*, un tipo di interazione qualitativamente diverso da un puro scambio di informazioni.

Ne scaturisce una visione della mente umana come il prodotto delle interazioni fra esperienze interpersonali e strutture e funzioni del cervello. Possiamo quindi dire che un cervello di *homo sapiens* che non si sviluppa attraverso relazioni affettive e linguistiche non diventa una mente umana. La mente relazionale non nasce già formata e per svilupparsi deve sintonizzarsi con le menti con cui ha relazioni.

### 11.3.3

#### Il ruolo fondamentale dell'ambiente sociale

Se la mente è relazionale allora non è collocabile nella scatola cranica ma è letteralmente "sparpagliata" in tutte le attività e le menti con cui il soggetto interagisce. Per queste ragioni i bisogni emotivi e relazionali si giocano in ambiente sociali più o meno facilitanti e stimolanti. Come intuì un secolo fa John Dewey, infatti, l'ambiente non è riducibile a «ciò che circonda un individuo» ma consiste «nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano» (Dewey, 1994, p. 55). All'interno di questa prospettiva assume un ruolo determinante l'*esperienza sociale* del soggetto, punto di partenza fondamentale per ogni percorso di crescita e di cambiamento. L'ambiente sociale si connota per la sua quotidianità concreta, con tutti i caratteri di imperfezione, confusione e disordine a essa correlati.

Se si prendono in considerazione, ad esempio, i comportamenti antisociali in adolescenza, si può riscontrare l'influenza combinata di fattori *macro-sociali* (maggiore frequenza fra i ragazzi che risiedono nelle periferie urbane), fattori *demografici* (decisa prevalenza fra i maschi e tra i ragazzi più grandi) e contesti *di vita* (caratteristiche specifiche della famiglia, del gruppo dei pari e della scuola).

Dal punto di vista relazionale incide la frequentazione di amici *devianti* e una libertà decisionale priva di contenimento da parte di figure adulte. La devianza è, invece, negativamente associata a un alto livello di *monitoring* paterno.

Per comprendere il comportamento di un individuo, quindi, è indispensabile collocarlo all'interno di un contesto, termine la cui radice semantica (dal verbo latino *con-texere*, ossia «tessere-con») indica un sistema costituito da diversi elementi intrecciati insieme; una trama di fili che produce un particolare tessuto.

Se questo significato rimanda a ciò che è esterno al soggetto, il termine "situazione" (dal latino *situs* "positura", "sito") sottolinea la quota di variabilità introdotta dall'interazione individuo-contesto. È quindi a partire dalla situazione che si attivano processi di trasformazione: la *spinta situazionale* può modificare la cornice offerta dal contesto.

Questa riflessione ci porta a elaborare un approccio educativo all'adolescenza che tenga conto in modo accurato di cinque aspetti che ci sembrano oggi quantomai significativi: la condizione di minoranza, il cambiamento di segno del futuro, l'individualizzazione del sociale, l'enfasi sulla performance e la trasformazione digitale.

Come i numeri dimostrano in modo sempre più chiaro gli adolescenti contemporanei si trovano in una condizione di «minoranza demografica» in società sempre più anziane. Secondo il rapporto *Giovani 2024: il bilancio di una generazione*, negli ultimi venti anni l'Italia ha perso oltre un quinto della sua popolazione giovane, diventando l'ultimo Paese europeo per la presenza di persone sotto i 35 anni (Agenzia italiana per la gioventù, 2024).

Questo calo demografico è particolarmente evidente tra i giovani under 35, con una riduzione di circa il 21%. Essere una minoranza, come insegna l'esperienza storica, non è un vantaggio, in quanto manca la "forza del numero" nella interazione con le generazioni più adulte.

In un'epoca segnata dalla minoranza demografica è necessaria una vera e propria pedagogia dell'emancipazione, capace di allestire e sostenere contesti di sperimentazione di sé, nonché di autorganizzazione e di autopromozione di ragazzi e ragazze.

#### 11.3.4

##### **Da contesti disciplinari a contesti performativi**

Per il quanto riguarda il cambiamento di segno del futuro significa crescere facendo i conti con un clima culturale in cui prevalgono l'incertezza, l'insicurezza e la precarietà. Siamo tutti, chi più chi meno, immersi in una crisi di fiducia e a una perdita della speranza in un futuro migliore, una convinzione storicamente fondamentale dell'Occidente.

Questa situazione ha un impatto particolarmente forte sulle generazioni più giovani, che si trovano privi delle guide adulte e delle figure di autorità che potrebbero offrire supporto e orientamento (Benasayag & Schmit, 2005).

Nell'epoca dei futuri distopici e del disincanto è necessaria una pedagogia del desiderio, in grado di aiutare gli adolescenti a collocarsi nel *tempo*, rapportandosi con il passato (infanzia) e con il futuro (adulità), perché pensarsi nel tempo consente di progettare.

Un terzo aspetto di cui tenere conto riguarda l'indebolimento dei legami sociali. Le società «individualizzate» in cui viviamo enfatizzano l'importanza della libertà personale (grande conquista, sia chiaro) ma espongono, come mai nella storia, al rischio della solitudine esistenziale.

Come è evidente nella letteratura sociologica *l'individualizzazione* non è sinonimo di *individualismo*, sono concetti legati tra di loro, ma comunque distinti.

È bene ricordare che, quando parliamo di individualizzazione, intendiamo un processo storico-sociale che vede la progressiva emancipazione del singolo individuo dai vincoli tradizionali e dall'intransigenza delle norme e delle sanzioni sociali. Ci riferiamo quindi a un processo che ha consentito maggiore libertà di espressione.

Nell'epoca dell'indebolimento dei legami sociali e dell'iper-individualizzazione è necessaria una pedagogia della relazione, in grado di allestire *setting* di gruppo accessibili, inclusivi e costruttivi.

Non possiamo comprendere le dinamiche relazionali ed emotive degli adolescenti contemporanei senza tenere conto, inoltre, di un cambiamento socioculturale di enorme importanza, dalle società «disciplinari» del passato alle società «performative» di oggi. Se nel primo caso a fare da padrone era un potere esterno che imponeva limiti e regole nel secondo caso il potere è stato interiorizzato, spingendo gli individui a una costante ottimizzazione di sé, in una vera e propria ossessione per la positività, la felicità e il successo, obiettivi che diventano un motivo di ansia costante e paura di fallimento (Han, 2020). Gli adolescenti contemporanei fanno i conti, parafrasando Alain Ehrenberg, con la “fatica di essere sé stessi”, poiché, in un contesto dominato dalla necessità di mostrarsi sempre all'altezza, finiscono per esaurire le proprie energie vitali. In questo senso la depressione non è che la contropartita delle grandi riserve di energia che ciascuno di noi, giovane o adulto, deve spendere per diventare sé stesso (Ehrenberg, 1999).

### 11.3.5

#### Tracce per una pedagogia del contemporaneo

Nell'epoca dell'ansia da prestazione il benessere per gli adolescenti ha a che fare con l'integrazione di sé, della propria identità individuale e sociale. Avere una immagine di sé «collocata» in rapporto a qualcosa e/o a qualcuno. È importante pensarsi in una situazione: la funzione cruciale dei ruoli sociali.

Da ultimo (non certo per importanza) è imprescindibile prendere in considerazione l'influenza dell'ambiente digitale nei processi di crescita e nelle interazioni sociali. I ragazzi e le ragazze vivono in un'epoca in cui l'adolescenza e l'età giovanile sono oggetto di interesse da parte della comunicazione di massa, con il portato inevitabile di stereotipi, pervasività delle logiche di mercato e seduttività delle merci.

Come ha dimostrato Jonathan Haidt nei suoi studi più recenti la cosiddetta “Generazione Z” (quella nata fra il 1997 e il 2012) è la prima ad aver sperimentato la transizione da un'infanzia basata sul gioco a un'infanzia basata sul telefonino, ma anche da un'infanzia libera a una ipercontrollata.

Secondo l'autore questa “riconfigurazione” ha interferito con lo sviluppo di molti bambini e adolescenti causando ansia, privazione del sonno, frammentazione dell'attenzione, dipendenza e paura del confronto sociale; un insieme di fenomeni che andrebbero approcciati con una serie di contromisure (legislative, regolamentative e educative) finalizzate a proteggere la salute mentale dei ragazzi (Haidt, 2024). In un'epoca dove il ruolo più disponibile per gli adolescenti è quello di «consumatore» è necessaria una pedagogia della cittadinanza attiva, della creatività e della co-produzione.

Condizione di minoranza, incertezza del futuro, individualizzazione marcata, enfasi performativa e pervasività digitale sono fenomeni da cui la pedagogia non solo non può prescindere ma che è chiamata a ri-tematizzare. I modi e le forme dell'educare di ogni epoca e di ogni generazione sono un mix di antico e di contemporaneo, di specie-specifico e di culturale.

Un approccio educativo al tema bisogni relazionali ed emotivi in adolescenza oggi ci pare debba svilupparsi tenendo conto di alcuni ingredienti imprescindibili: gruppaltà coetanea, avventura, sperimentazione di ruoli, interazioni con adulti non familiari.

Il gruppo, come dimostrano molte ricerche, è uno dei più potenti agenti di socializzazione nello sviluppo infantile. Nelle nostre società iperorganizzate i bambini passano sempre più tempo in situazioni di gruppo, c'è una vita comunitaria sempre più precoce, si sta sempre più tempo in “gruppi organizzati” che in “gruppi spontanei”. Ma è con l'adolescenza che il *gruppo dei pari* massimizza la sua importanza, sia in termini positivi che critici.

Allestire e promuovere esperienze “in” gruppo e “di” gruppo è, oggi più che mai, un vero e proprio *must* di progetti e programmi educativi *per* e con *gli* adolescenti. Contesti sicuri in cui esplorare e negoziare valori, norme e comportamenti prosociali (aiuto, supporto reciproco, collaborazione) e preziosa fonte di autostima e di sostegno sociale. In contesti dominati da ansia performativa vanno però costruiti setting gruppali *alternativi*, nella forma di palestre per sviluppare competenze sociali essenziali, come la comunicazione empatica e la capacità di risoluzione dei conflitti.

## 11.3.6

**Corrispondere al desiderio di straordinario**

L'adolescenza, com'è noto, è anche il periodo in cui emerge in modo più forte il desiderio di avventura e di esplorazione, elementi indispensabili per conoscere il mondo e sé stessi. Sono molti i programmi educativi, basta pensare al già citato movimento scoutistico, che hanno fatto dell'avventura un vero e proprio tratto distintivo, facendo leva sulla capacità di adattamento, l'intraprendenza, il coraggio e il gioco di squadra. Diversi studi hanno dimostrato l'impatto positivo sulla salute e il benessere psicologico di attività escursionistiche in natura e pratiche esplorative e creative che stimolano la capacità di *problem-solving* e la fiducia in sé stessi.

La dimensione dell'avventura (fisica, mentale, estetica, culturale) implica la possibilità di vivere esperienze che vanno oltre il "già noto". C'è un «bisogno di straordinario», di «divertimento» come espressione di divergenza dal consueto. La scoperta dei propri limiti personali. In una società della sicurezza e della tutela i bambini e gli adolescenti, per il loro bene, sono sempre meno esposti a queste opportunità, in modo da evitare rischi e prevenire pericoli.

Per cercare di andare oltre ai limiti di questa tendenza iperprotettiva si sono di recente sviluppati approcci educativi basati sul concetto di *Risky play*, cioè di un gioco che contempla una certa quota di rischio in quanto esperienza ineliminabile della vita e in cui sviluppare abilità di valutazione e gestione del rischio stesso e la capacità di affrontare e superare le paure.

Gli studi sull'impatto educativo del *Risky Play* mostrano interessanti benefici in termini di miglioramento della fiducia in sé stessi e nello sviluppo delle abilità motorie e capacità decisionali in situazioni di rischio controllato (Kvalnes & Sandseter, 2023).

La dimensione esplorativa dell'avventura chiama in causa un terzo ingrediente d'importanza cruciale per una efficace pedagogia dell'adolescenza, cioè la sperimentazione attiva, soprattutto di ruoli adulti. Secondo Albert Bandura, sperimentare ruoli adulti è cruciale per lo sviluppo della percezione di autoefficacia nei bambini e negli adolescenti. L'autoefficacia riguarda la convinzione di essere capaci di affrontare e portare a termine con successo attività e sfide, attraverso diversi processi: il *modellamento* (osservazione e imitazione dei comportamenti apprendendo nuove competenze e strategie per affrontare le situazioni), le *esperienze dirette* (opportunità di vivere esperienze concrete di successo, incrementando la fiducia nelle proprie capacità), il

*feedback positivo* (ricevere incoraggiamenti e riconoscimenti da adulti o pari durante queste esperienze rafforza la convinzione di essere in grado di gestire compiti complessi) e la *regolazione emotiva* (affrontare e risolvere situazioni simili a quelle degli adulti aiuta i giovani a sviluppare una migliore regolazione delle emozioni e una maggiore resilienza) (Bandura, 2012).

## 11.3.7

**Potersi mettere alla prova in un ambiente protetto**

Negli ultimi anni sono molti i programmi che hanno coinvolti i ragazzi e le ragazze in attività di volontariato, *mentoring* e iniziative prosociali, contribuendo a favorire pensiero critico e responsabilità sociale. Anche il coinvolgimento in attività scolastiche o comunitarie che prevedono la gestione di progetti o l'assunzione di ruoli di *leadership* ha un impatto significativo. La possibilità di esplorare le proprie capacità in un ambiente protetto aiuta a costruire una visione più chiara di sé, dei propri obiettivi e delle proprie aspirazioni.

Affinché tutto ciò sia possibile è importante che gli adolescenti possano vivere relazioni con *adulti non familiari*, in cui, se e quando se ha bisogno, essere «ascoltati», essere «valutati», essere «contenuti» o essere «confermati». Questo tipo di interazioni offrono agli adolescenti una serie di preziosi modelli di comportamento alternativi e spunti per la costruzione della propria identità. Ma non solo, insegnanti, allenatori, animatori e altre figure adulte forniscono un importante supporto emotivo e pratico e un punto di vista percepito come più neutrale rispetto a quello dei genitori. Tutto questo aiuta gli adolescenti a sviluppare una maggiore autonomia e consapevolezza di sé.

Nelle nostre comunità urgono adulti in grado di giocare questa partita. La cosa non è per nulla facile e scontata se, come mostra Matteo Lancini nel suo libro *Sii te stesso, ma a modo mio* (2023), per molto tempo è stato chiesto ai ragazzi di aderire alle aspettative ideali di genitori e insegnanti, proteggendoli dall'infelicità e dal dolore, mentre oggi è in atto il rischio di una vera e propria inversione dei ruoli. Mentre i ragazzi si adattano alle esigenze degli adulti pur di farli sentire tali, questi ultimi sono alle prese con una crescente fragilità.

Non a caso molti progetti educativi sviluppati negli ultimi anni hanno dato vita a un sistema di azioni che facilitano l'interazione positiva fra ragazzi e adulti, favorendo l'espressione e la responsabilizzazione dei primi e, allo stesso tempo, l'ingaggio positivo e costruttivo dei secondi.

### ESPERIENZE

#### IL PROGETTO CI STO! AFFARE FATICA

L'iniziativa è rivolta a adolescenti dai 14 ai 19 anni e mira a valorizzare l'importanza dell'impegno, della fatica e della collaborazione, stimolando i giovani a trascorrere in modo costruttivo il periodo estivo attraverso attività di volontariato, cittadinanza attiva e cura del territorio.

Organizzati in gruppi da dieci, i partecipanti si impegnano settimanalmente in varie attività di cura del bene comune, dalla pulizia delle strade alla manutenzione dei parchi, alla tinteggiatura di strutture pubbliche e molto altro. Ciascun gruppo è accompagnato da un tutor, una persona giovane dai 20 ai 30 anni, che viene opportunamente formato e affiancato da un esperto tuttofare ("*handyman*"), che coordina le attività pratiche svolte dai ragazzi. Ogni partecipante riceve un "buono fatica" settimanale del valore di 50 euro, da spendere in negozi convenzionati.

Nata come iniziativa sperimentale nella città di Bassano del Grappa (VI) su un'idea della cooperativa sociale Adelante il progetto si presenta oggi come una rete nazionale che include realtà e territori in 14 diverse regioni italiane, coinvolgendo oltre 200 comuni e 400 realtà ospitanti, per un totale di 6000 partecipanti in 703 squadre, in cui hanno preso parte 594 *handyman* e 441 tutor<sup>5</sup>. I numeri restituiscono il senso di un riscontro positivo di quanto il progetto sia riuscito a cogliere un bisogno di protagonismo sociale e partecipazione attiva, sia adulto che giovanile, altamente sottostimato.

<sup>5</sup> <https://cistoaffarefatica.it/rete-nazionale/>

### ESPERIENZE

#### IL PROGETTO ALIENI

In tema di formazione si segnala l'esperienza del progetto *Alieni*, un programma messo a punto dall'agenzia Metodi di Milano rivolto a adulti con ruoli educativi che mira a fare un salto di creatività: esplorando nuovi linguaggi e nuove parole d'ordine, ripensando spazi e ritualità, inventando nuovi strumenti. L'idea guida è quella di fare esercizi di immaginazione insieme ai ragazzi, affinché le pratiche educative possano davvero incidere sul mondo che si abita.

La scelta di *Alieni* è quella imparare a utilizzare, come strumenti riflessivi e di espressione la musica rap, i graffiti, la poesia, le immagini fantastiche, i video musicali presenti sulle piattaforme e i personaggi preferiti delle serie tv<sup>6</sup>.

Un tema intensamente esplorato è il rapporto che ragazzi e ragazze hanno con l'ambiente digitale e con i social. Rispetto a questa tematica si è scelto di evitare sia la deriva "catastrofista" (dove prevale l'idea di proteggere i ragazzi dai pericoli incombenti) che quella "pacificante" (che si limita a ripetere che l'importante è sapere usare bene le tecnologie) per assumere le istanze più fertili della pedagogia *hacker*, nella consapevolezza che possono essere spazi «tossici» tanto gli ambienti digitali quanto quelli formali dell'istruzione.

Come scrivono Davide Fant e Carlo Milani, per ridurre l'alienazione tecnica, la pedagogia *hacker* si propone di indagare le nostre relazioni con le tecnologie, guardando dietro lo schermo per riconoscere le dinamiche oppressive e sperimentare pratiche di immaginazione liberatoria. Si tratta di un approccio che procede per attivazioni grazie alle quali gli schermi incontrano i corpi, la tecnologia è interrogata anche attraverso l'arte, il teatro, la poesia, e il gioco torna a essere spazio di emancipazione (Fant, Milani, 2024).

Diventa quindi necessario adottare e sviluppare un approccio critico, che permetta di sostare in quell'ambiente con una sorta di «autodifesa digitale». Una pedagogia che aiuta a esercitare il protagonismo dei soggetti (soprattutto in età evolutiva) a cui viene in soccorso la capacità critica presente nella cultura hip hop, una postura che induce a non farsi assorbire passivamente da questi ambienti.

<sup>6</sup> <https://www.retemetodi.it/it/corsi/alieni2425/>

Da questo punto di vista anche i pomeriggi su TikTok possono diventare luoghi di rifugio per i ragazzi, a patto di saperli abitare in modo intelligente e critico, altrimenti rischiano di trasformarsi in nuove prigioni, più che in luoghi di rigenerazione; altri luoghi di auto-esclusione, dove sembra di sottrarsi dall'esclusione vissuta a scuola, ma ci si ritrova in un ambiente dominato dalla logica del capitalismo digitale.

È interessante osservare come il progetto *Alieni* riesca a reinterpretare in modo attuale e convincente l'insegnamento pedagogico di Paulo Freire, mettendo al lavoro la capacità di adulti e adolescenti a problematizzare gli ambienti di vita.

Un approccio educativo è «problematizzante» nella misura in cui fa nascere i problemi, soprattutto quando una realtà viene presentata come "normale" o "naturale". Diventa quindi imprescindibile imparare insieme a recepire il mondo e restituirlo sotto forma di problema, decostruendolo e ricostruendolo in modo da coglierne le contraddizioni, le ingiustizie e le iniquità.

Questi due esperienze, nella loro diversità di finalità e articolazione operativa, sono accomunate dall'idea di provare a rispondere ai bisogni relazionali ed emotivi degli adolescenti attraverso l'allestimento di *setting* aperti, pubblici e inclusivi; spazi e luoghi dove siano possibili interazioni inedite e fiduciose fra ragazzi, giovani e adulti all'insegna del benessere, della cura dei beni comuni e di un modo curioso, conviviale e critico di vivere la vita.

## 11.4

### Promozione del benessere nelle giovani generazioni

La salute mentale è un bene dinamico, prezioso e fragile, che va curato e coltivato per restare integro e vitale lungo l'intero arco della vita.

La pandemia ha messo a nudo la particolare fragilità delle ragazze dei ragazzi dagli 11 ai 18 anni, costretti a rispettare regole e modalità di interazione del tutto contrarie ai normali bisogni evolutivi di questa fascia di età orientata allo svincolo dalla famiglia di origine, alla progressiva proiezione verso il gruppo dei pari, il mondo oltre la famiglia, le relazioni sociali e affettive di intimità.

Tutto questo per tanto, troppo tempo, non è stato possibile, il distanziamento fisico è diventato un distanziamento emotivo e psicologico che, in molti casi ha portato a slatentizzare spinte al ritiro sociale che erano tenute sotto controllo dalla routine della scuola, delle attività sportive o artistiche ormai strutturate nel programma di vita dei ragazzi e delle ragazze.

Dalle forme più estreme di "hikikomori" a quelle meno drammatiche dei temporanei abbandoni dell'aula scolastica o dello schermo della DAD, il bisogno di sostegno psicologico da parte dei ragazzi e delle ragazze si è espresso in tutta la sua intensità ed evidenza. E da loro stessi rivendicato.

La salute dell'adolescente, intesa come benessere psicofisico, è il risultato dell'interazione di eventi che accadono durante tutto lo sviluppo, ma in particolar modo nei primi anni di vita e nel periodo prepuberale.

Per questo occorre dedicare attenzione sia al periodo infantile, quando si stabiliscono le prime relazioni significative e determinanti per la qualità delle relazioni successive, sia a quello adolescenziale, quando invece è l'ambiente esterno ad assumere maggiore rilievo.

Sono queste le fasi in cui si vengono a definire e strutturare i più importanti cambiamenti sia biologici che psico-relazionali che caratterizzeranno le successive fasi della vita. Adolescenti e genitori devono affrontare una fondamentale trasformazione relazionale che comporta la rinegoziazione dei ruoli e dei rapporti intrafamiliari, correlata al crescente bisogno di autonomia e di emancipazione da parte dell'adolescente e alla conseguente messa in discussione delle strategie genitoriali da parte della famiglia.

Occorre però sottolineare che autonomia non significa “fare da soli”, ma utilizzare al meglio l’aiuto che famiglia, scuola, amici, servizi socio-sanitari possono dare per sviluppare l’impegno e l’interessante invenzione del proprio modo di stare nel mondo. Si può quindi affermare che gli adolescenti vivono grandi trasformazioni interne che si intrecciano con la storia personale, familiare e sociale e che condizionano il processo di costruzione della propria identità tra sollecitazioni e frustrazioni, regressioni e anticipazioni, avvicinamenti e fughe, disadattamenti e sintonie.

Negli ultimi anni la letteratura scientifica si è concentrata particolarmente sul primo periodo della vita – i primi mille giorni – e sulla necessità di promuovere uno stile di attaccamento sicuro tra *caregiver* e bambino. Meno attenzione era rivolta al periodo adolescenziale.

La 45<sup>a</sup> sessione delle Nazioni Unite che aveva come tema centrale “gli adolescenti e i giovani”, in un suo documento, ha identificato come prioritario iniziare a occuparsi concretamente dell’adolescente nella sua globalità e non solo quando presenta situazioni problematiche come ad esempio gravidanze e contraccezione nelle giovani ragazze, disturbi dell’alimentazione, fenomeni di *addiction*, disturbi della condotta... Tutto ciò anche in considerazione delle implicazioni che la qualità della vita in epoca adolescenziale rappresenta per le età successive.

A tal proposito una metanalisi pubblicata nel 2012 su *Lancet* ha analizzato la salute degli adolescenti, valutando in modo specifico le possibili interazioni con la salute dell’età adulta e definendo i fattori che possono prevenire un disagio psico-sociale o una patologia neuropsichiatrica. Le conclusioni di questi lavori si possono riassumere nelle seguenti affermazioni:

- negli ultimi 50 anni, considerando i tassi di mortalità, la salute degli adolescenti è migliorata molto meno rispetto a quella dei bambini sotto i 5 anni di vita;
- la salute dell’adolescente è il risultato di una interazione tra sviluppo prenatale e della prima infanzia;
- gli interventi efficaci in termini di prevenzione devono essere precoci (primi anni di vita, *early child development*), o nel periodo adolescenziale coinvolgendo e valorizzando il ruolo di scuola e famiglia;

- l’uso di sostanze stupefacenti, i vissuti di violenza, l’assenza di un ruolo di supporto sociale (scuola, famiglia, gruppo di pari), i problemi di identità sono confermati fattori di rischio peculiari del periodo adolescenziale;
  - lo stato di salute nel periodo adolescenziale incide in modo determinante su quello dell’età adulta, con la conseguente necessità di investire maggiormente in questo periodo della vita.
- Per predisporre progetti di promozione alla salute qualitativi e definire politiche sanitarie rivolte agli adolescenti è indispensabile comprendere come il cervello di questi ragazzi abbia modalità di funzionamento particolari, che le loro decisioni dipendono molto dall’influenza dell’ambiente relazionale dei pari, dalla risposta emotiva ai bisogni primari e che la capacità di valutare le conseguenze future delle proprie azioni è ancora incompleta.

È conoscenza diffusa che i processi di apprendimento sono condizionati da alcuni fattori:

- il contesto e lo stile di vita;
- le esperienze personali (neuroni specchio e attaccamento, reti sociali di resilienza, vissuti emozionali);
- maturazione corticale cerebrale (sinaptogenesi dell’infanzia, *pruning* adolescenziale, circuiti serotoninergici e dopaminergici).

Recenti contributi delle neuroscienze attestano che la corteccia cerebrale nell’età adolescenziale subisce un *processo di pruning*, che consiste nella “potatura” e nel “rimaneggiamento” delle strutture corticali, preservando le connessioni sinaptiche usate in modo privilegiato e ripetuto durante il periodo infantile.

Tale processo si sviluppa e procede in senso cranio-caudale, lasciando per ultima la corteccia prefrontale deputata al pensiero logico, alla elaborazione delle emozioni, al controllo critico dei comportamenti e alla correlazione causa-effetto degli eventi (il cervello che coordina).

Il completamento della maturazione dell’area prefrontale avviene oltre dieci anni dopo la conclusione del periodo puberale e cioè circa a 22-25 anni. Questo ritardo di maturazione della corteccia prefrontale rispetto alle altre aree, associato alla prevalenza dei sistemi limbici che regolano gli aspetti emozionali (cervello che sente) individua l’area di rischio del periodo adolescenziale definita anche *Risk Period* (figura 1).

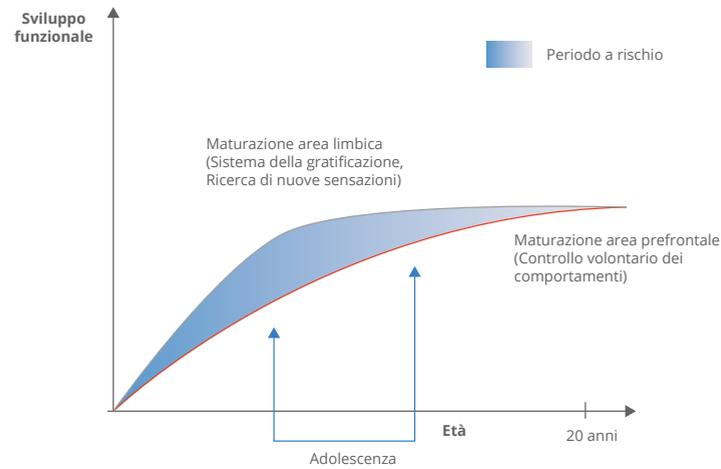


Figura 1. Area del Risk Period

La graduale anticipazione della pubertà e il posticipo del momento in cui i ragazzi assumono ruoli convenzionalmente adulti (es. prolungamento del tempo dell'istruzione, ritardo dell'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro) determinano un allargamento del Risk Period (figura 2).

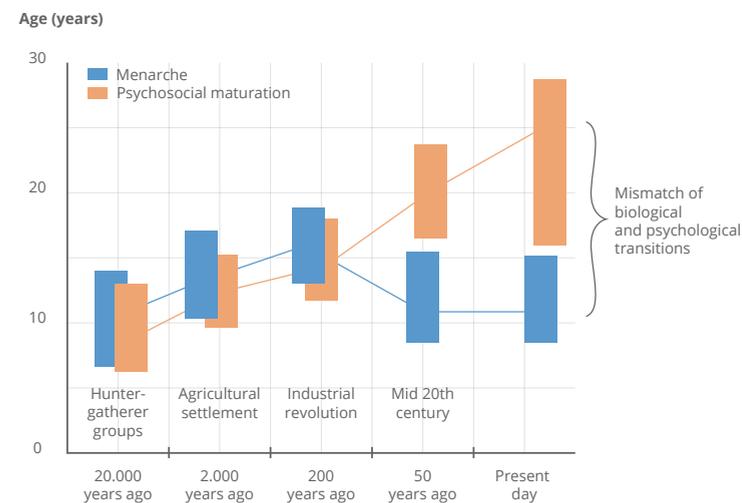


Figura 2. Allargamento del Risk Period

Le descritte acquisizioni in neuroscienze, confermano e rinforzano la necessità di sviluppare progetti di educazione alla salute e servizi socio-sanitari dedicati a promuovere il benessere degli adolescenti. In particolare, considerando la salute un equilibrio dinamico tra processi protettivi e fattori di rischio, appare necessario sostenere e potenziare le capacità dell'adolescente di saper affrontare le situazioni critiche che il proprio vivere quotidiano (*life skills*) attiva, sviluppando i propri **processi protettivi**.

Le ricerche effettuate sui più efficaci fattori protettivi per la salute psicologica dell'adolescente sottolineano l'importanza dell'immagine del proprio corpo e del livello d'autostima. Sono considerati indicatori positivi, soprattutto se in parte compresenti, la presenza di una soddisfacente relazione con almeno un genitore o un adulto significativo, l'alto valore attribuito alla salvaguardia della salute e al conseguimento di buoni risultati scolastici, l'intolleranza alla devianza, il coinvolgimento in attività sociali positive, la frequentazione di coetanei con modelli comportamentali sostanzialmente convenzionali e sotto controllo sociale e il non sentirsi frequentemente annoiati.

Tuttavia non è possibile prevedere in modo assoluto lo sviluppo evolutivo di un adolescente a partire dalla sua storia: alcuni ragazzi e ragazze, pur attraversando difficili condizioni di vita, appaiono pressoché invulnerabili; altri sembrano bisognosi di continue attenzioni e sostegno.

Le esperienze di dolore e di confusione, similmente al contatto con alcuni ceppi virali o batterici, rafforzano e maturano alcuni individui mentre producono danni permanenti in altri. La resistenza individuale alle condizioni di rischio psicologico (resilienza) e la salute mentale sembrano accompagnarsi alla capacità di valorizzare le ricchezze e le risorse del proprio ambiente di vita, di tollerare le frustrazioni, di conservare la speranza.

Gli scenari relazionali privilegiati nel periodo adolescenziale all'interno dei quali promuovere il benessere sono rappresentati dal microambiente familiare, dal macroambiente scolastico e da quello dei pari.

## La famiglia

Nel corso del secolo scorso è avvenuta la fine sociale di un unico modello di famiglia nucleare tradizionale con la diffusione di nuovi assetti parentali. Ogni organizzazione familiare va egualmente sostenuta e valorizzata nei propri potenziali educativi ed evolutivi. Si può affermare che la famiglia, con le proprie risorse, incertezze e oscurità, è l'ambito privilegiato di sviluppo e di promozione del benessere dell'adolescente. Le vicissitudini generazionali, le esperienze dei genitori, i loro limiti e le loro particolari caratteristiche personali, sono le qualità che rendono sostenibile e fruttuoso il confronto dell'adolescente con i suoi familiari. Le esperienze di incapacità, di fraintendimento e di contraddizione, sono anch'esse fattori che caratterizzano la costituzione di una famiglia vivibile e creativa. Per assurdo apparirebbe inquietante e quasi insopportabile l'ipotetica azione educativa di una coppia di genitori perfettamente coerenti in ogni atteggiamento e scelta riguardo ai figli, sempre in grado di capire e di affrontare ogni problema e ogni esigenza che si affaccia nella loro famiglia, capaci, in ogni occasione, di dire e di fare ciò che va detto e ciò che va fatto.

La famiglia che riesce a riconoscere e a valorizzare le singolarità caratteriali dei suoi componenti, che mantiene aperta la comunicazione al proprio interno, che fa sperimentare la reciproca distanza e la reciproca empatia, che valorizza le occasioni di contatto con la complessa diversità del mondo esterno, che è capace di litigare, d'essere allegra, triste e scherzosa, è la famiglia in grado di aiutare l'adolescente ad attraversare i momenti critici della sua crescita e a tutelare il proprio benessere.

## La scuola

La letteratura in materia di educazione alla salute mostra che l'espressione dei propri pensieri in contesti di ascolto e di dialogo e la possibilità di essere autentici e di conoscersi, sono esperienze che supportano la salute mentale e favoriscono l'attivazione di comportamenti e stili di vita salutari.

Da questo punto di vista i docenti sono gli interlocutori privilegiati per promuovere e gestire progetti formativi che vedono i ragazzi protagonisti nel costruire e condividere in classe comportamenti a tutela del proprio benessere. Il docente, in questi contesti, ha un ruolo di **facilitatore dell'esperienza educativa** e di coordinamento delle riflessioni espresse nel gruppo-classe.

La potenzialità educativa e correttiva dell'esperienza scolastica è contrastata però da una partecipazione passiva, annoiata e insofferente da parte dei ragazzi e dal rapporto insoddisfacente con gli insegnanti.

Diversi studi prospettici hanno dimostrato la scarsa utilità di interventi sanitari frontali, giudicanti e normanti. Gli adolescenti più fragili e più esposti ai comportamenti a rischio sono anche i più sensibili agli effetti paradossali di interventi di questo tipo. In altre parole il comportamento normativo proposto (es. uso del casco o del contraccettivo) è difficilmente accolto da adolescenti a rischio sociale e, all'opposto, potrebbe favorire la trasgressione all'indicazione prescritta (**effetto paradosso**).

In alcuni casi le difficoltà e gli insuccessi scolastici agiscono come fattore di irrigidimento in relazioni familiari insoddisfacenti, accompagnando il rischio di esacerbazione dei conflitti e di crisi dell'autostima del ragazzo.

## Gruppi formali, gruppi informali

L'adolescente va incoraggiato ad avere un sufficiente desiderio e fiducia in sé per scegliere di coinvolgersi nelle relazioni sociali e amicali. La molteplicità e la diversità dei suoi incontri contribuiranno a renderlo capace di senso critico e all'occorrenza in grado di distogliersi da derive sterili, vacue o pericolose e di cambiare percorso. All'interno dei gruppi formali (sportivi, religiosi, del volontariato, hobbistici), l'adolescente può sperimentare rapporti di tipo educativo con adulti diversi dai genitori e avere la possibilità di relazioni significative per il proprio benessere psico-fisico, generalmente in una gestione abbastanza libera e autonoma del proprio tempo libero.

Questi gruppi di aggregazione hanno obiettivi condivisi e controllabili che permettono al ragazzo di sperimentare e verificare le proprie capacità nel raggiungimento di talune competenze, sotto lo sguardo valutativo, protettivo, e anche prescrittivo, di adulti di riferimento che possono, in tal modo, compensare talune carenze di ruolo dei genitori. La natura e la struttura organizzativa del gruppo formale condizionano, in modo maggiore di quanto i partecipanti generalmente percepiscano, la qualità e lo sviluppo delle relazioni d'amicizia personali che possono nascere al suo interno.

Il gruppo informale (del quartiere, della strada, della sala giochi, della vacanza), permette all'adolescente di vivere un'esperienza di rapporto con i pari, o con persone di età diversa, senza la rete protettiva/giudicante degli adulti, senza compiti precostituiti e al di fuori di ruoli prefissati, avendo così l'opportunità di scoprire e di confrontare, in modo chiaro e diretto, le proprie possibilità sociali. Le relazioni che si sviluppano, evolvono, finiscono, nella libera e mutevole fluttuazione delle scelte e dei rifiuti, si possono configurare come esperienze d'acquisizione d'autonomia e di crescita personale. Alcuni adolescenti con genitori tendenti alla rigidità o all'iperprotezione, possono trovare, in tal modo, spazi sociali alternativi ed equilibratori.

**ESPERIENZE****IL CONSULTORIO GIOVANI**

Uno spazio dedicato per portare domande sul corpo che cambia, avere informazione contraccettiva e sessuale, chiedere aiuto in relazione a difficoltà personali e familiari, incontrare un gruppo di pari per condividere comuni esperienze, questo è molto altro ancora e può essere il Consultorio Giovani.

Nell'esperienza della Regione Toscana il Servizio Centro Consulenza Giovani è il "luogo centrale" per le tematiche degli adolescenti e dei giovani (Il corpo che cambia, lo e il mio progetto personale, La sessualità, La relazione con la famiglia, L'amicizia, L'innamoramento, Divertimenti e rischi, Le scelte consapevoli, La contraccezione, La prevenzione). Il Servizio, coordinato in rete e in raccordo con gli altri Servizi sociosanitari, è il "luogo centrale" per accogliere, ascoltare e rispondere alle tematiche del mondo adolescenziale e giovanile, in ottica interdisciplinare-multiprofessionale. Al suo interno operano figure professionali qualificate ad accogliere, ascoltare, comprendere e rispondere ai bisogni di questa fase evolutiva offrendo consulenze, prestazioni sanitarie e accompagnamento nei percorsi di salute specifici, fra i quali anche la contraccezione gratuita (come da delibera Giunta Regionale Toscana 1251/2018): medici, ginecologhe/i, ostetriche, psicologhe/i, assistenti sociali, assistenti sanitarie, dietiste, pedagogiste, consulenti sessuali, tutti qualificati a comprendere i bisogni di questa fase evolutiva e a orientare nei percorsi di salute previsti.

Al Servizio possono accedere ragazze e ragazzi dai 14 anni fino al compimento dei 24 anni. Il Servizio, durante l'orario di apertura, è ad accesso diretto e senza appuntamento. L'accesso è senza richiesta medica e per i minorenni anche senza coinvolgimento e consenso dei genitori, con assoluta garanzia della privacy.

All'interno delle varie sedi si realizzano anche progetti pilota, come il progetto "Spazio RIM" (Relazioni Internet Mediate). Si tratta di un progetto sperimentale della AUSL Toscana Sud-Est, inserito all'interno del Consultorio Giovani di Siena e nato, oltre che da un interesse particolare degli operatori coinvolti verso la problematica del ritiro sociale in adolescenza, anche dall'esigenza di rispondere alle richieste dell'utenza. Nel tempo, la difficoltà delle famiglie di trovare un modo per "liberare" i propri figli dall'isolamento sociale è divenuta sempre maggiore, e con essa l'esigenza di creare degli interventi specializzati. Il progetto "Spazio RIM" si rivolge ai ragazzi tra i 14 e i 26 anni. Comprende attività di consulenza individuale con accesso libero e diretto e consulenze su appuntamento per i genitori che hanno figli adolescenti e che vogliono comprendere meglio il rapporto che essi hanno instaurato con la tecnologia. Sono inoltre previste attività di psicoeducazione individuali o di gruppo, sia per adolescenti che per i genitori. Inoltre, sono previste iniziative in collaborazione con le scuole che prevedano percorsi di sensibilizzazione e di formazione all'uso del web oltre che informazioni legate alla protezione dai rischi connessi. I temi principali trattati dallo Spazio RIM riguardanti la relazione internet e adolescenti sono relativi a *sexting*, *cyberbullismo*, *catfish*, *ghosting*, ai disagi relazionali online, mentre i genitori accedono per consulenze, psicoeducazione e per situazioni di importante ritiro sociale.

## 11.5 Prevenzione dei fenomeni di dipendenza

La salute degli adolescenti è influenzata dalla qualità dell'ambiente in cui vivono. La loro probabilità di avere una vita sana è anche determinata dal tipo di alloggio, di alimentazione, di sonno, di reddito, di consumi, di relazioni e di valori igienici espressi dalle famiglie e dalle comunità di appartenenza.

La fragilità della famiglia contemporanea, i flussi migratori, le problematiche dell'integrazione sociale, della solitudine e del malessere giovanile confermano la necessità e l'attualità di servizi socio-sanitari capaci di interpretare le nuove domande di salute e di prevenire e accogliere i fenomeni di dipendenza, vecchi e più recenti. La cultura organizzativa di questi servizi deve essere improntata sull'analisi epidemiologica, sulla formazione permanente multiprofessionale, sull'appropriatezza e l'integrazione delle cure, sulla verifica degli interventi e dei risultati e sull'attenzione alla gestione delle risorse.

La capacità degli adulti di riferimento (i familiari, gli insegnanti, gli educatori, gli operatori socio-sanitari) di utilizzare le possibilità presenti sul territorio, di sostenere le potenzialità dell'adolescente e di conservare la speranza e l'ottimismo agevoleranno l'affronto delle inevitabili difficoltà del periodo adolescenziale.

Da questo punto di vista la **rete dei servizi socio-sanitari** può coadiuvare il complesso compito dei genitori avviando un dialogo attento e partecipe con le famiglie e con le istituzioni.

Le dipendenze sono fenomeni multifattoriali in cui i fattori genetici e ambientali interagiscono tra loro nel determinismo dei disturbi. Gli individui che geneticamente sono portatori di una particolare variante del trasportatore della serotonina (variante s del 5HTTLPR) manifestano una maggiore responsività dell'amigdala a stimoli che generano paura. Questa disfunzione del sistema serotoninergico determina disinibizione comportamentale, impulsività, scarsa tolleranza alle frustrazioni, e favorisce un temperamento portato alla ricerca di continue nuove sensazioni (*sensation seeking*). Si sa, inoltre, che lo sviluppo di un attaccamento insicuro nel periodo infantile e la sperimentazione di vissuti traumatici condizionano fortemente il comportamento adolescenziale, e può essere associato più di frequente all'utilizzo di sostanze stupefacenti o a stimoli psicotropi come fattore di regolazione delle emozioni non adeguatamente mentalizzate (figura 3).



Figura 3. Eziopatogenesi dell'addiction attraverso l'esperienza traumatica

Il paradigma neurobiologico è correlato al sistema di ricompensa delle nostre strutture neurali (*brain reward system*). Questo sistema di gratificazione e compensazione interviene in ogni processo legato alla motivazione. Sebbene sia alla base di comportamenti che generano dipendenza, svolge anche un ruolo chiave nell'ottenimento di piacere e benessere. Lo scopo di questo circuito cerebrale è quello di garantire la nostra motivazione verso comportamenti specifici che si considerano piacevoli e necessari, attraverso il rilascio di dopamina: i recettori della dopamina sono responsabili delle sensazioni di soddisfazione e gratificazione.

L'attivazione del *brain reward system* è quindi evocata da alcune esperienze di vita: i successi in ambito scolastico o professionale, le soddisfazioni affettive e sessuali, le gratificazioni mediate dal cibo, il piacere determinato dall'assunzione di sostanze stupefacenti o da stimoli/comportamenti psicotropi (alcol, internet...). Le sostanze psicoattive o i meccanismi psicostimolanti riproducono il comportamento dei neurotrasmettitori endogeni, determinando il rilascio di dopamina nei circuiti cerebrali che mediano le gratificazioni naturali. In quest'ultimo caso, però, si innesca il fenomeno dell'assuefazione che prevede che per ottenere il medesimo risultato di piacere occorre aumentare la dose dello stimolo.

Considerando questi presupposti relativi alle cause e ai processi di insorgenza e sviluppo di queste patologie, risulta chiaro come gli interventi preventivi psicoeducativi debbano iniziare già nel periodo infantile promuovendo una genitorialità competente e favorendo stili di attaccamento sicuro tra madre e bambino. Il lavoro dei Pediatri di Libera Scelta, dei Centri Famiglia e dei Consultori Familiari rappresenta a tal proposito un riferimento centrale. Per

quanto concerne la fascia di età adolescenziale occorre prevedere programmi di promozione della salute nelle scuole o in altri ambiti comunitari, in stretta collaborazione con i docenti o educatori, volti a valorizzare le capacità e le abilità individuali nell'autotutela del benessere.

Come anticipato, accanto alle "tradizionali" dipendenze da sostanze stupefacenti o alcool, negli ultimi anni, stanno sviluppandosi nuovi fenomeni di **addiction comportamentali**: le dipendenze tecnologiche (da Internet, da smartphone o da videogiochi), da gioco d'azzardo, dallo shopping o dal cibo (bulimia, Disturbo da fame compulsiva o Binge Eating Disorder). Si tratta di dipendenza in cui l'oggetto è un comportamento o un'attività lecita e socialmente accettata. Le dipendenze comportamentali presentano forti similitudini con la dipendenza da sostanze spesso presentano una elevata comorbilità con altri disturbi psichici e si caratterizzano per la ricerca di una gratificazione immediata.

Può essere utile, anche per i necessari collegamenti a una progettazione territoriale integrata, proporre alcuni esempi di progetti mirati alla prevenzione della dipendenza da Internet, della *food addiction* e della dipendenza da bevande alcoliche e stupefacenti.

### Media education e prevenzione dell'Addiction Internet Disorder

La pandemia di Sars-Cov2 ha determinato lunghi periodi di quarantena e conseguenti disarmonie psichiche per la limitazione di relazioni amicali e la perdita di comportamenti sociali routinari. In una recente ricerca sull'utilizzo dello smartphone durante il periodo del lockdown effettuata dal Movimento Etico Digitale sono stati intervistati un migliaio di ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 18 anni. È emerso che il 79% dei ragazzi ha trascorso più di 4 ore al giorno sui social, ossia 28 ore a settimana, 120 ore al mese, due interi mesi in un anno. Di questi adolescenti il 52% ha tentato invano di ridurre il tempo on line e il 33% è stato abbastanza consapevole di fare un utilizzo eccessivo dello smartphone. I ragazzi hanno sbloccato il dispositivo in media 120 volte al giorno, usandolo oltre che per essere connessi ai loro coetanei tramite i social, anche per vedere film o ascoltare musica fino a tarda notte. Un ragazzo su 2 ha dichiarato di reagire malamente, rispondere o alzare la voce se disturbato.

La media education è un'attività didattica ed educativa finalizzata a sviluppare informazione e comprensione critica negli adolescenti in merito ai nuovi mezzi di comunicazione. L'obiettivo è quello di migliorare la qualità dei media e di educare alla comprensione critica dei media intesi come linguaggio e cultura.

Nell'utilizzo delle tecnologie digitali si può considerare sicuro e responsabile l'adolescente che è in grado di riconoscere e gestire le emozioni che possono emergere utilizzando tali strumenti, di assumersi la responsabilità finale delle proprie decisioni, consapevole del rispetto che deve a sé stesso e agli altri. Il progetto Generazione Z (illustrato nel box) è un esempio di progetto di *media education*, promuove questi obiettivi di conoscenza e consapevolezza, valorizzando le competenze didattiche, emozionali ed educative dei docenti nelle scuole.

#### ESPERIENZE

##### PROGETTO GENERAZIONE Z, USO CONSAPEVOLE DELLE TECNOLOGIE DIGITALI

L'azienda USL della Romagna, attraverso gli operatori specializzati nel settore propone un progetto di educazione alla salute intitolato "Generazione Z". Questo programma educativo rivolto agli studenti delle classi delle scuole secondarie di 1° grado del territorio tratta l'argomento dell'uso consapevole delle tecnologie digitali nel periodo adolescenziale. Gli insegnanti partecipanti attivano il progetto nel corso dell'anno scolastico in stretta collaborazione e supervisione con il gruppo promotore. Ai docenti come prerequisito sono richiesti un interesse e una discreta alfabetizzazione sulle tecnologie digitali, particolarmente sulla piattaforma Classroom su cui è installato e costruito tutto il progetto. Inoltre è prioritaria la partecipazione delle figure dell'animatore digitale e del responsabile della prevenzione del cyberbullismo. La rete wifi e l'utilizzo di un'aula informatica rendono applicabili i moduli in modo informatizzato. Il gruppo promotore che ha pensato, discusso e definito il programma ha la funzione di formare e sostenere i docenti nella realizzazione dei vari moduli educativi. A tal fine viene attivato un corso di formazione in videoconferenza articolato in quattro incontri ciascuno che si tengono sulla piattaforma digitale.

Il calendario degli incontri è il seguente:

- 1° incontro: Cornice culturale e inquadramento legislativo:
- 2° incontro: Strategie metodologiche e piattaforma digitale Classroom
- 3° incontro: Presentazione analitica del progetto
- 4° incontro: Valutazione del percorso svolto nelle classi

La struttura del progetto prevede 8 moduli di 1 o 2 ore ciascuno che gli insegnanti, con flessibilità, possono scegliere di attivare in toto o parzialmente, durante l'orario scolastico curricolare. Tutto il progetto si sviluppa online e utilizza tecniche didattiche specifiche (digital storytelling, produzione di format multimediali, valutazione critica di video o materiale del Web).

È consigliabile iniziare il progetto con gli studenti delle prime classi ed eventualmente, a discrezione dei docenti, proseguirlo e completarlo nei successivi due anni scolastici. Gli studenti lavorano sui temi dell'identità digitale, sul concetto pubblico-privato, sul rapporto diritti/doveri, sui rischi e le regole nell'uso delle tecnologie digitali, sul *gaming* e sulla prevenzione del cyberbullismo. È previsto l'utilizzo della piattaforma didattica Classroom e l'impiego di PC, tablet o smartphone per esercitazioni, foto e attivazioni, previo consenso dei genitori.

### Educazione alimentare e prevenzione della Eating Addiction

Il concetto di *food addiction* ha acquisito un crescente interesse nella letteratura in materia e ha stimolato molti dibattiti nella comunità scientifica. Esistono similitudini tra gli episodi di abbuffata compulsiva propri dei disturbi dell'alimentazione e il disturbo da uso di sostanze. Negli individui con bulimia o Binge Eating Disorder sono stati rivelati elementi comuni nei processi di ricompensa cerebrale tra l'assunzione di alcuni alimenti e l'uso di sostanze; ciò non significa che un alimento in grado di attivare il sistema della ricompensa possa essere classificato come sostanza che crea dipendenza. Si configura un contesto di dipendenza quando si consolida un comportamento di *craving*, cioè un desiderio improvviso e incontrollabile di assumere una sostanza psicoattiva o un particolare alimento. Attualmente ci sono scarse evidenze sulla presenza di cibi con proprietà tali da creare dipendenza; è preferibile, pertanto, affermare l'esistenza di un comportamento alimentare additivo (eating addiction).

Le più attuali ricerche sull'eziologia dei Disturbi del Comportamento Alimentare (DCA) concordano sui seguenti fattori di rischio:

- fattori individuali: età adolescenziale, preoccupazioni eccessive per il peso e le forme del corpo, esperienze dolorose di derisione legate al sovrappeso e all'aspetto fisico, tratti di personalità caratterizzati da perfezionismo, bassa autostima, ossessività, difficoltà di mentalizzazione, pensiero dicotomico, malattie croniche con attinenza con il cibo (es. diabete, Mild Cognitive Impairment (MCI) in italiano compromissione cognitiva lieve...);
- fattori di rischio familiari: contesti relazionali di attaccamento insicuro, figli di madri depresse o che hanno avuto o hanno un disturbo alimentare, genitori eccessivamente preoccupati del peso e giudicanti sull'aspetto fisico dei figli;
- fattori di rischio socio-culturali: ideale "tubuliforme" della bellezza, diffusione di diete e di prodotti per dimagrire, pressione alla magrezza e alla performance fisica.

Per quanto concerne i fattori protettivi, si concorda nel sostenere l'efficacia di elementi quali una sufficiente resilienza (buone capacità di affrontare le situazioni difficili), una buona stima di sé (piacere agli altri e capacità di far bene le cose), la capacità di pensiero critico, autonomo e non discriminante, vivere serenamente in una famiglia accogliente e protettiva, essere inseriti in un gruppo amicale non deviante.

Una recente meta-analisi sugli esiti dei programmi di prevenzione primaria rivolti ai disturbi alimentari negli adolescenti ha mostrato che gli effetti più significativi sono stati osservati con le seguenti tipologie di interventi:

- programmi diretti a popolazioni selezionate rispetto a programmi universali;
- uso di metodologia interattiva rispetto a progetti didattici con lezioni frontali;
- programmi organizzati in multisessioni rispetto a singola sessione;
- programmi che includono tecniche atte a migliorare l'autostima, l'immagine corporea e le strategie di *coping*, rispetto a programmi volti solo ad accrescere la consapevolezza degli effetti negativi delle condotte alimentari attivate in diete estreme;
- programmi che promuovono la capacità di analizzare criticamente i messaggi pubblicitari sviluppando una alfabetizzazione mediatica (*media literacy*).

In considerazione di quanto riportato si può affermare che i destinatari di questi programmi preventivi devono essere i bambini, le diadi madre-bambino, le coppie genitoriali, gli adolescenti. Ulteriori interventi preventivi di tipo indiretto possono essere rivolti a gruppi-classe nella scuola o ad adulti significativi che gli adolescenti incontrano nel loro percorso di crescita (es. pediatra di libera scelta, medico di medicina generale, operatori socio-sanitari, preparatori atletici o allenatori...).

Alcune indicazioni operative per realizzare un progetto di promozione alla salute mirato alla prevenzione dei disturbi del comportamento alimentare sono state recentemente prodotte dalla Regione Emilia-Romagna (Circolare n. 6 del 2017) e sono riassunte nel box dedicato.

### PROGETTO DI PREVENZIONE E DI PROMOZIONE DELLA SALUTE NELL'AMBITO DEI DISTURBI DEL COMPORTAMENTO ALIMENTARE (DCA)

Obiettivo: introdurre negli interventi di promozione di sani stili di vita elementi utili per prevenire l'insorgenza di problematiche alimentari in soggetti di 11-19 anni.

La prospettiva è quella della "psicologia positiva" volta al potenziamento delle risorse e della promozione del benessere. Il modello educativo di riferimento è quello di "formare i formatori", avendo come vantaggio quello della formazione a cascata, con relativa diffusione capillare dei contenuti e riduzione dei costi. Le iniziative e i progetti dovranno sviluppare i Must ed evitare i Tabù sotto riportati.

#### Must

Il documento di consenso della Conferenza nazionale sui DCA (2012), nella sezione Prevenzione, individua due temi di efficacia *evidence-based* che devono essere previsti e contenuti all'interno di progetti di intervento per la promozione alla salute alimentare negli adolescenti e per la prevenzione dei disturbi alimentari:

1. Educazione ai media e alle scelte alimentari: l'obiettivo è quello di aumentare la capacità critica nei confronti dei modelli identitari proposti dalla pubblicità e dai media, al fine di sviluppare maggiore consapevolezza rispetto alle scelte e ai comportamenti alimentari.

2. Autostima e dissonanza cognitiva secondo il metodo STICE: il modello ha l'obiettivo di prevenire le minacce all'autostima derivanti dal confronto tra l'ideale di magrezza e i tentativi di perseguirla e di ridurre i comportamenti restrittivi e i vissuti di insoddisfazione, attraverso la promozione di dissonanza cognitiva nelle due vie di ingresso ai DCA nelle fasi previste dal metodo:

- Fase 1: dissonanza cognitiva e introiezione dell'immagine di magrezza
- Fase 2: dissonanza cognitiva nella definizione e gestione del peso salutare

#### Tabù

Il documento di Consenso sopracitato fornisce indicazioni sugli argomenti che è bene non prevedere in sede di intervento formativo con i destinatari adolescenti o adulti. Sebbene tali temi possano essere intuitivamente utili, la letteratura scientifica dimostra che, se trattati, possono produrre come effetto l'induzione di un disturbo del comportamento alimentare, piuttosto che la sua prevenzione. Tali argomenti devono essere affrontati nella fase formativa dei docenti o degli adulti di riferimento per indurre una adeguata sensibilizzazione.

#### Prevenzione Universale (sulla popolazione generale)

Destinatari finali: adolescenti e popolazione generale per i progetti di comunità.

- formazione di docenti o di educatori sulla *media education*
- formazione di adolescenti destinati alla *peer education* e dei loro insegnanti referenti sul tema della autostima e della dissonanza cognitiva basata sul metodo STICE

#### Prevenzione selettiva (sui contesti che possono favorire comportamenti a rischio)

Destinatari: adolescenti che svolgono sport agonistici e non agonistici (es. danza, ginnastica artistica, nuoto...) o comunque attività che richiedono particolare attenzione al peso, alla dieta, alla competizione e performance o legati alla moda.

- formazione degli adulti di riferimento che operano in questi contesti (allenatori, preparatori atletici...)
- aggiornamento degli operatori delle palestre e delle associazioni sportive che promuovono salute secondo i criteri inseriti in queste linee di indirizzo

### Peer Education, Parent Training e prevenzione dell'uso di bevande alcoliche e di sostanze stupefacenti

Dall'ultima indagine Health Behaviors in School-aged Children Italia effettuata nel 2014 emerge che la regione Veneto è tra le regioni che registra i più alti livelli del fenomeno del *binge drinking* nella popolazione adolescenziale italiana. Poiché è ampiamente documentato nella letteratura scientifica l'impatto negativo a breve e a lungo termine dell'uso frequente e dell'abuso di alcol sulla salute degli adolescenti, il Dipartimento per le Dipendenze dell'Azienda ULSS 7 Regione del Veneto nel territorio del Quartier del Piave/Vallata, comprendente otto comuni, ha attivato nel 2014 il progetto "Peer Education per la prevenzione dell'uso e abuso di alcol".

L'idea di un approccio di tipo orizzontale è nata dal fallimento dei progetti di prevenzione basati su interventi informativi frontali condotti da esperti che, spesso, quando rivolti agli adolescenti, si sono rivelati ininfluenti se non addirittura controproducenti. La **peer education**, letteralmente educazione tra pari, è un processo mediante il quale giovani adeguatamente preparati e motivati intraprendono attività educative orizzontali, informali o organizzate, con individui appartenenti al loro stesso gruppo, per un periodo di tempo stabilito. Si basa sul principio che le informazioni circolano meglio e vengono apprese più facilmente se trasmesse tra pari, in particolare modo quando questi hanno un ruolo di leader all'interno del gruppo.

#### PEER EDUCATION PER LA PREVENZIONE DELL'USO E ABUSO DI ALCOL

La prima fase del progetto è rappresentata dal reclutamento dei peer educator che avviene per autocandidatura, per segnalazione da parte degli insegnanti o attraverso la somministrazione di un questionario utile a individuare persone con caratteristiche di leadership e capaci di veicolare un messaggio di tutela della salute.

Successivamente viene realizzato il percorso formativo per i *peer educator*. Tale percorso prevede dieci incontri con l'obiettivo di approfondire le tematiche specifiche (uso e abuso di alcol) e sviluppare competenze nella gestione di un gruppo, nell'acquisizione di informazioni, di strumenti didattici e di conoscenze su aspetti normativi.

L'ultima fase del percorso formativo è dedicata alla preparazione degli interventi nelle classi. Nel corso del programma sono utilizzati anche strumenti specifici di valutazione (questionario *self report* anonimo pre e post-test, *Drink Motive Questionnaire* DMQ)

Programma degli incontri

- 0. introduzione generale del progetto
- 1. conoscenza e costituzione dei gruppi
- 2. chi è il peer educator? perché trattare l'argomento alcol con la tecnica del peer educator?
- 3. perché si beve? lavori di gruppo e *role playing*
- 4. approfondimento degli aspetti di socializzazione legati all'alcol, informazioni sugli aspetti normativi
- 5. incontro col medico sulle caratteristiche della sostanza, effetti e rischi alcol correlati
- 6. alcol e guida
- 7. alcol nella pubblicità e nella comunicazione
- 8. ideazione di una campagna che promuova una visione critica, attività di fotolinguaggio
- 9. analisi dei fattori di rischio e di protezione legati all'alcol
- 10. definizione della scaletta degli interventi, ripasso degli argomenti da trattare, somministrazione del questionario di valutazione post formazione

Come già detto, processi comunicativi efficaci tra i membri di una famiglia favoriscono lo sviluppo positivo dei figli e dell'intero nucleo familiare e svolgono un ruolo protettivo rispetto a comportamenti devianti. Gli adolescenti che hanno la possibilità di esprimere le proprie opinioni e di negoziarle coi genitori saranno più verosimilmente in grado di maturare un proprio senso di responsabilità e autonomia, di acquisire una identità positiva, di essere empatici ed emotivamente competenti e, di conseguenza, di attivare comportamenti salutari e prosociali.

Uno dei metodi utili a favorire una comunicazione intrafamiliare efficace, contenere il malessere adolescenziale e potenziare le risorse familiari è il **parent training**. Questo programma formativo interviene sulle dimensioni "apertura" e "problematicità" nella comunicazione genitori-figli adolescenti, interazione spesso caratterizzata da una diminuzione dei livelli di intimità e da un aumento della comunicazione conflittuale.

**PARENT TRAINING: "GENITORI EFFICACI IN ADOLESCENZA" (GEA)**

Il percorso GEA viene proposto a genitori delle scuole secondarie di primo grado in un'area circoscritta del Veneto orientale (provincia di Treviso) mediante una metodologia derivante dal programma educativo *Systematic Training for Effective Parenting of Teens* di Dinkmeyer e McKay (1983), adattato al contesto italiano e modificato nel tempo per renderlo più attuale (Santinello e Canna 1998).

Il programma si propone di fornire una chiave di lettura del comportamento adeguato e inadeguato dei figli e suggerisce strategie di comunicazione (ascolto riflessivo, messaggi-lo, incoraggiamento) che facilitano la relazione e offrono la possibilità di una riduzione dei conflitti familiari attraverso strategie di Problem Solving.

La metodologia del lavoro prevede la distribuzione di dispense didattiche, l'uso di giochi interattivi e simulazioni, la visione di filmati esplicativi e la somministrazione di esercizi da svolgere a casa. La conduzione è cogestita da uno psicologo e da un educatore che si alternano nella trattazione delle varie tematiche, nella gestione delle esercitazioni e del confronto tra i partecipanti.

**Fasi del progetto:**

- Reclutamento - Al fine di ridurre la probabilità di costituire un gruppo formato prevalentemente da genitori altamente motivati, si è optato per un tipo di reclutamento misto: adesione spontanea e individuazione di genitori che avevano manifestato delle difficoltà nella gestione dei figli preadolescenti da parte di insegnanti delle scuole interessate e dei Servizi Sociali dei Comuni. Tali genitori sono stati invitati personalmente ed è stata riservata loro la priorità nell'iscrizione.
- Programma del corso - Il corso si articola in dieci incontri con sequenza simile: discussione delle dispense consegnate l'incontro precedente, introduzione della tematica prevista, esercitazioni, attività di *role playing*, discussione:
  - 1. Introduzione con presentazione delle tematiche e modalità di svolgimento del corso
  - 2. Comprendere i propri figli e se stessi: esplorazione delle modalità di gestione della difficile transizione dall'essere genitore di un bambino, all'essere genitore di un adolescente
  - 3. La crescita della personalità
  - 4. Le emozioni: una fonte di supporto o di frustrazione? Comprensione e significato delle emozioni attraverso il modello ABC di Ellis

- 5. L'incoraggiamento, costruire la stima di Sé di vostro figlio. Differenza tra incoraggiamento e predica
- 6. Comunicazione: l'ascolto riflessivo. Importanza di stabilire a chi appartiene il problema (al genitore, al figlio o a entrambi)
- 7. La comunicazione: esprimere i propri sentimenti ed esplorare le alternative. Riconoscere l'inefficacia dei messaggi-Tu e costruzione dei Messaggi-lo
- 8. La disciplina: lo sviluppo della responsabilità. Viene illustrato il metodo delle conseguenze logiche e naturali. Inefficacia del sistema disciplinare basato su interventi di tipo punitivo.
- 9. La disciplina: selezionare un approccio adeguato
- 10. Prevenzione dei comportamenti a rischio attraverso l'educazione. Significato di rischio in adolescenza, prevenire comportamenti a rischio inadeguati attraverso pratiche educative efficaci. In particolare vengono trattate le problematiche connesse alla sperimentazione di sostanze stupefacenti illegali e alcol.

Nel corso del programma sono utilizzati strumenti specifici quali Modello ABC di Ellis sul significato delle emozioni, *Parent-Offspring Communication Scale* validata a livello internazionale e nazionale (Lanz, 1997) per la valutazione della comunicazione genitori-figli.

## Bibliografia

- Agenzia italiana per la gioventù (2024). *Giovani 2024: il bilancio di una generazione*, Roma: Eures.
- Ammaniti, M. (2024). *I paradossi degli adolescenti*, Milano: Raffaello Cortina
- Bandura, A. (2012). *Autoefficacia e adolescenza*, Trento, Erickson Edizioni.
- Bauman, Z. (2014). *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino.
- Beckert, T. E., Lee, C. P., & Albiero, P. (2020). Reaching Adult Status Among Emerging Adults in United States, Italy, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(9), 659.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*, Milano: Feltrinelli.
- Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 2(1), 1. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2017.3>
- Charmet, G.P. (2000). *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Chianese, G. (2012). Assessment for Learning: A Way to Improve Continuously. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2927. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.591>
- Coccimiglio, C., & Garista, P. (2019). Giustizia sociale, empowerment e sostenibilità. Come l'orientamento può sostenere una coscienza critica nel life-long learning. Vol. 19 No. 2 (2019): *Adult Education Perspectives in a Changing World: from the Learning to the Job Competences*. <https://doi.org/10.13128/formare-25188>
- Contucci et al. (Eds.): *The Future of Digital Democracy*, 2019. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-05333-8\\_1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-05333-8_1_2)
- Demaria, F., Pontillo, M., Tata, M. C., Gargiullo, P., Mancini, F., & Vicari, S. (2021). Psychoeducation focused on family accommodation: a practical intervention for parents of children and adolescents with obsessive-compulsive disorder [Review of Psychoeducation focused on family accommodation: a practical intervention for parents of children and adolescents with obsessive-compulsive disorder]. *The Italian Journal of Pediatrics/Italian Journal of Pediatrics*, 47(1). BioMed Central. <https://doi.org/10.1186/s13052-021-01177-3>
- Dewey, J. (1994). *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1916).

- Dweck, C. S. (200). *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Erickson
- Ehrenberg, A. (1999). *La fatica di essere sé stessi*, Torino: Einaudi.
- Fant D. & Milani C. (2024) *Pedagogia Hacker*, Milano: Eléuthera
- Fant, D. (2024). *R-esistere adolescenti*, Torino: Animazione sociale.
- Feraco, T., Casali, N., Ganzit, E., & Meneghetti, C. (2022). Adaptability and emotional, behavioural and cognitive aspects of self-regulated learning: Direct and indirect relations with academic achievement and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 353. <https://doi.org/10.1111/bjep.12560>
- Fonagy, P., & Allison, E. (2023). Beyond Mentalizing: Epistemic Trust and the Transmission of Culture. *The Psychoanalytic Quarterly*, 92(4), 599. <https://doi.org/10.1080/00332828.2023.2290023>
- Fornari, F., (1977). *Il Minotauro. Psicoanalisi dell'ideologia*. Rizzoli
- Haidt, J. (2024). *La generazione ansiosa*, Milano: Rizzoli.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*, New York: Appleton.
- Han, B (2020). *La società della stanchezza*, Milano: Nottetempo edizioni.
- Herzog, M. (2020). How to define the adult in 2020? *International Journal of Business and Social Science Research*, 1. <https://doi.org/10.47742/ijbssr.v1n3p1>
- Knapke, J. M., Hildreth, L., Molano, J. R. V., Schuckman, S., Blackard, J. T., Johnstone, M., Koprass, E. J., Lamkin, M., Lee, R. C., Kues, J. R., & Mendell, A. (2024). Andragogy in Practice: Applying a Theoretical Framework to Team Science Training in Biomedical Research. *British Journal of Biomedical Science*, 81. <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.12651>
- Kvalnes, Ø., & Sandseter, B.H. (2023). *Risky play: an ethical challenge*, Cham: Springer International Publishing AG.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio*, Milano: Raffaello Cortina.
- Piccone Stella, P. (1993). *Prima generazione*, Milano: Franco Angeli.
- Rete nazionale di "Ci sto? Affare faticale!" (2024). Adolescenti che si prendono cura di «beni di paese». *Animazione sociale*, n. 373/24.
- Ripamonti E. & Mariani A.M. (2021) *Età della vita e formazione*, Milano: Unicopli
- Ripamonti, E. (2018). *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Roma: Carocci.

Ripamonti, E., e Boniforti, D. (2020). *Metodi collaborativi*, Torino: Animazione sociale.

Serio, M. R. (2013). Psychological Disorders and Social Distress Affecting Today's Youth in Italy: The New Face of Adolescent Problems. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(1). <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000114>

Sica, L. S., Crocetti, E., Ragozini, G., Sestito, L. A., & Serafini, T. (2015). Future-oriented or present-focused? The role of social support and identity styles on 'futuring' in Italian late adolescents and emerging adults. *Journal of Youth Studies*, 19(2), 183. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1059925>

Siegel, J.D. (2001). *La mente relazionale*, Milano: Raffaello Cortina.

Siegel, J.D. (2014). *La mente adolescente*, Milano: Raffaello Cortina.



## Capitolo 12

## Uso dei social media nel lavoro educativo

### 12.1

#### Relazioni tra online e offline per comprendere e sostenere la crescita

Certamente quando gli esseri umani hanno inventato un sistema di codifica come la scrittura, superando i limiti che caratterizzavano la preistoria e introducendo l'intera umanità nell'era della storia, per la prima volta dotandosi di un apparato che permetteva di inserire informazioni in un sistema di codifica e di comunicarle ad altri esseri umani, non potevano prevedere quanto la loro operazione avrebbe modificato la vita delle persone sulla terra nelle successive ere. Vista con il senno di poi, l'attuale espansione delle opportunità di documentare fatti e di comunicarli ad altri esseri umani attraverso il ricorso ai social media, ne appare infatti una diretta conseguenza. Attraverso una serie di trasformazioni, i sistemi di codifica si sono via via complessificati, tenendo conto delle esigenze e delle caratteristiche del modo di procedere degli umani nel produrre significati e nel renderli disponibili ad altri e altre (Bruner, 2000).

La necessità di far divenire sociale e multimediale ciò che veniva immesso in rete è stato il risultato degli studi che indicavano quanto fosse il cervello umano a funzionare secondo queste stesse modalità, cioè in modo connesso (Rumelhart, McClelland, 1986), multimediale (Mayer, 2009) e sociale (Bandura 1977; 1986). Dopo anni di ricerche che avevano ridotto il funzionamento mentale in accoppiate di stimoli e risposte (Watson, 1913) o in processi lineari logicamente pianificati (Miller, Galanter, Pribram, 1960), in campo psicologico gli studi avevano mostrato che la mente umana opera il più delle volte in modo sincretico, a volte per intuizione, a volte per ragionamento, a volte in modo analogico, altre in modo digitale, connettendo dati o procedendo per libere associazioni, immaginando visivamente o percependo uditivamente, avanzando nel mondo dei significati con l'attivazione di ricordi e la partecipazione

emotiva, saltando “di palo in frasca” secondo andamenti mentali spesso singolari, discutendo, litigando, tra dissensi e consensi, argomentazioni logiche o gerarchie socialmente basate.

Seguendo il corso delle ricerche, che svelavano sempre più accuratamente i processi cognitivi e le continue interazioni con quelli emotivo-affettivi e socio-culturali, anche gli strumenti a sostegno dei sistemi di conoscenza e degli scambi di insegnamento-apprendimento si modernizzavano. Dal libro a stampa, che presentava la conoscenza in modo lineare, seguendo un filo logico che si snodava pagina dopo pagina, si è passati a testi che evidenziavano parole chiave collegandole a concetti presenti in altri capitoli e in altri testi, passando per la digitalizzazione dell'informazione che permetteva una navigazione a più livelli di significato, come per qualche tempo è avvenuto con gli *ipertesti*. Sebbene si stesse superando la linearità e si iniziassero a inserire contenuti di diversa natura, quali immagini e video, brani musicali e registrazioni audio, mappe dei luoghi e vedute tridimensionali, gli ipertesti presentavano comunque elementi di conoscenza in universi chiusi al loro interno, legati da un concetto chiave che poteva essere esplorato secondo diverse prospettive e apporti di tipo disciplinare, ma pur sempre confinati in un dischetto che ne segnava i limiti.

Quando questa modalità di conoscenza si è trasferita in rete, ogni confine è stato superato e tutta l'informazione caricata è divenuta via via disponibile alla navigazione, esplodendo in modo rapidissimo e travalicando ogni aspettativa. Poco più di 30 anni sono passati dal momento in cui, nel 1990, Tim Berners-Lee mette in campo l'idea di fondere le tecnologie in evoluzione di computer, reti di dati e ipertesti in un sistema informativo globale potente e potenzialmente infinito. In quell'era poi nominata del web 1.0, per un breve lasso di tempo è restata in piedi la differenza tra gli addetti ai lavori, cioè quanti e quante si dedicavano alla produzione dei contenuti e alla loro trasposizione in rete, avendo professionalità molto specializzate, e la gran parte delle persone che continuava a essere solo fruitrice, potendo accedere ai contenuti immessi nella rete per esplorarli secondo percorsi del tutto personali, superando barriere di tipo temporale e spaziale, ed entrando in contatto con contenuti informativi di vario genere. Nel decennio successivo le persone connesse alla rete sono aumentate esponenzialmente, arrivando a circa 18 milioni di utenti nel 1995. Le potenzialità di tale tecnologia si facevano sempre più chiare, diventando oggetto di interesse anche per il mondo del marketing.

Nel 2004 si deve a O'Reilly Media l'espressione che sancisce un passaggio di qualità della navigazione in rete: con Web 2.0 si indica sia la disponibilità di motori di ricerca che facilitavano il reperimento delle informazioni e l'utilizzo del web anche senza specifiche competenze tecniche, sia la comparsa di blog e wiki che permettevano una costruzione collaborativa dei contenuti da parte di qualsiasi utente, sia la comparsa dei primi social network. Il web 2.0 segna la rivoluzionaria tappa del flusso di comunicazione su base partecipativa, con un'interazione di massa mai vista prima.

In soli due anni l'evoluzione delle nuove tecnologie è tale che già nel 2006 si inizia a parlare di web 3.0. La caratteristica saliente è che si tratta di un web semantico (Berners-Lee, Hendler, Lassila, 2001), capace di recuperare in modo velocissimo qualsiasi tipo di informazione, in qualsiasi forma si trovi essa immessa in rete, a un concetto o a una parola chiave. L'associazione è possibile grazie alla presenza di algoritmi che rendono facilmente rintracciabile qualsiasi contenuto facendo ricorso a interrogazioni con un linguaggio naturale, quindi accessibile da questo punto di vista praticamente a qualsiasi persona in grado di leggere e scrivere.

Attualmente possiamo dire di vivere nell'epoca del web 4.0, in cui tra dimensione online e offline la differenza appare sempre più sfumata, con tutte le conseguenze che questo comporta nella vita quotidiana di una sempre più ampia massa di persone che, con un semplice strumento che si può tenere nel palmo di una mano, possono estendere le opzioni possibili nel qui e ora della vita reale ai tanti qui e ora a disposizione nel mondo virtuale.

## 12.2 Apocalittici o integrati? Un tentativo di sguardo bilanciato

Nel trattare una tematica così ampia e complessa come quella delle interazioni tra online e offline, si può adottare una visione da apocalittici o da integrati, come aveva a suo tempo affermato Umberto Eco nei confronti della moderna cultura di massa: gli uni, gli apocalittici, sono quelli che adottano un atteggiamento critico e aristocratico, mentre gli altri, gli integrati, sono rappresentati da quanti e quante ne hanno una visione ingenuamente ottimistica (Eco, 1964).

Essendo lo sguardo che ci guida nella trattazione, nel caso di specie, di tipo educativo, è indispensabile prescindere sia da facili idealizzazioni quanto da terroristiche demonizzazioni: come per qualsiasi avvenimento che caratterizzi la vita umana, è sempre consigliabile affrontare le vicende dotandosi di un bilanciato senso di realtà e di spirito critico, esaminando minacce e vantaggi, avendo chiari limiti e punti di forza, valutando attentamente ostacoli e opportunità, potenziali pericoli e vantaggiose.

La realtà ci chiede di fronteggiare il mondo virtuale, che molto più coinvolge le giovani generazioni in quanto nate dopo il suo avvento, dunque per lo più prive di esperienza nella sola dimensione offline. Difficile immaginare, per chi ne ha vissuto i progressivi passaggi, quale possa essere la visione del mondo e l'organizzazione mentale di quanti e quante sono venuti al mondo già immersi nella dimensione online, anzi forse essendo online anche prima di venire al mondo in senso fisico, cioè in quanto dotati di corporeità.

Proprio per questo all'attuale mondo adulto, che proviene da esperienze diverse e diversificate, sono richieste attenzione e consapevolezza, considerazione e cognizione, tanto più se implicato in dinamiche educative. Proviamo quindi a addentrarci in questa complessa sfida, facendoci parte in causa per tutto quanto nell'interazione dinamica tra online e offline possa costituire elemento di supporto alla crescita e al benessere delle giovani generazioni, con sguardo attento e positivamente orientato.

### Una complessa definizione

In *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media*, i media sociali sono definiti come «un gruppo di applicazioni internet-based che costituiscono i fondamenti ideologici e tecnologici del web 2.0 e che consentono la creazione e lo scambio di user-generated content» (Kaplan, Haenlein, 2010).

La caratteristica principale è quindi la loro orizzontalità nella ideazione, redazione e diffusione dei contenuti che si contrappone alla verticalità e unilateralità dei classici mass media, come ad esempio sono stati i giornali o la TV.

### Vivere nell'infosfera

Nel 1980 il termine *infosfera* fu utilizzato per la prima volta da Alvin Toffler nel suo libro *La terza ondata*. Sempre più necessitante di informazione e di averla in modo rapido e aggiornato, l'attuale vita degli esseri umani in gran parte del pianeta ha iniziato a fondere le esperienze online e offline, facendo perdere di vista i confini tra le due modalità e intrecciandone sempre di più le peculiarità, le tempistiche, i protagonisti e le protagoniste, gli statuti esistenziali e i codici. Un'esperienza reale può essere catturata nel mondo virtuale secondo diverse modalità così come quanto accade in situazioni virtuali può proseguire e avere concrete ripercussioni nel mondo reale. La carta d'imbarco presente nella nostra posta elettronica, passata su un sensore, apre il cancelletto davanti a noi e ci permette di viaggiare; il qr code inserito in un pannello in un museo ci mostra le informazioni su un'opera d'arte e ne ricostruisce la storia sullo schermo del nostro smartphone; possiamo incontrarci in un luogo sconosciuto seguendo il puntino sullo schermo che identifica in tempo reale le nostre rispettive posizioni; un incontro tra persone in situazioni online può trasformarsi in un vero e proprio progetto di vita, ad esempio di tipo sentimentale, nella condivisione di un viaggio o nella realizzazione di un piano di azioni condivise; una conferenza che si tiene online può essere trascritta in simultanea e valere come verbale di una riunione, trasformarsi in un libro stampato, restare come traccia audio che può essere riascoltata sia da chi era presente sia da persone in luoghi diversi, così come a distanza di tempo; l'incontro online di una famiglia residente in più parti del mondo genera comunque interazioni affettive e contribuisce alla costruzione dei legami sociali, ha la valenza di un vero e proprio incontro.

Ciò che avviene online non è più o meno vero di ciò che avviene offline: si tratta di due tipi di realtà profondamente interconnessi in cui è sempre più difficile distinguere le origini, le fonti, i linguaggi, i codici, le intelligenze coinvolte, così come le comprensioni e rappresentazioni del mondo, anzi dei mondi, soprattutto in considerazione del sempre più frequente ricorso da parte degli esseri umani all'intelligenza artificiale e alle sue stesse incursioni nel loro mondo, sebbene non sempre su specifica richiesta, ad esempio nel ritocco automatizzato di foto o nella correzione di testi o nell'invio di messaggi predisposti nei sistemi di comunicazione, come avviene nelle chatbot.

Se la dicotomia online/offline mantiene ancora un minimo di significato è solo perché oggi la nostra condizione di base è ancora offline e per connetterci dobbiamo utilizzare uno strumento, come ad esempio lo smartphone. Ma tale condizione è già stata minata, per esempio, dalla crescente presenza degli smart speaker o dall'avvento dei visori in realtà aumentata che si indossano come occhiali o da tutti gli *smart objects* che popolano il mondo cosiddetto reale attraverso l'*internet of things*: si ordina la spesa e la si riceve direttamente a casa, magari mentre si sta cucinando, semplicemente con un comando vocale; si dialoga in lingue che non si conoscono; si accendono luci da remoto e si controlla l'andamento di una caldaia, così come i consumi dell'impianto solare, interagendo anche solo con la voce; si esprime un voto e si elegge il governatore/la governatrice di un intero paese, come è già possibile in alcune nazioni del mondo. A breve, se non già ora, la nuova normalità per una gran parte degli esseri umani sarà quella di essere sempre connessi alla rete e di passare ininterrottamente dalla interazione online a quella offline, senza soluzione di continuità.

Si deve dunque parlare di *onlife* come distinzione non netta, sfumata, tra reale e virtuale. Anche questo neologismo è stato creato dal filosofo italiano Luciano Floridi giocando sui termini online ("in linea") e offline ("non in linea"): *onlife* è quanto accade e si fa mentre la vita scorre, restando collegati a dispositivi interattivi (on + life).

### Social presence e media richness

Tra le opportunità offerte dalle interazioni online si può annoverare ai primi posti l'espansione delle occasioni di avere informazione e coltivare apprendimenti, avendo a disposizione in qualsiasi momento della giornata e in qualsiasi situazione ci si trovi immersi, quasi ininterrottamente, accesso illimitato a informazioni e risorse che possono ampliare le conoscenze in modo socialmente basato, in interazione con altri/e. Si può infatti utilizzare la rete per apprendere nuove competenze, seguire corsi o partecipare a forum di discussione, così come farsi guidare da tutorial, coltivare hobbies, arricchendo in tal modo la propria crescita. Ma è altrettanto possibile divenire autori/autrici nella diffusione di conoscenza, in una interazione tra pari che toglie forza ai detentori dei poteri e permette una circolazione delle idee e una rappresentazione del mondo secondo una prospettiva orizzontale: chiunque può immettere in rete informazioni, che sono via via monitorate ed eventualmente corrette da altri e altre utenti, secondo un modello

di interazione che consente maggiore democrazia. Si può pensare a questo proposito a un fenomeno come quello di Wikipedia, l'enciclopedia online che viene continuamente redatta e consultata da milioni di utenti nel mondo.

*"Wikipedia è un'enciclopedia online, libera e collaborativa. Grazie al contributo di volontari da tutto il mondo, Wikipedia è disponibile in oltre 320 lingue. Chiunque può contribuire alle voci esistenti o crearne di nuove, affrontando sia gli argomenti tipici delle enciclopedie tradizionali sia quelli presenti in almanacchi, dizionari geografici e pubblicazioni specialistiche. Tutti i contenuti di Wikipedia sono protetti da una licenza libera, la Creative Commons CC BY-SA, che ne permette il riutilizzo per qualsiasi scopo a condizione di adottare la medesima licenza"* (Wikipedia, l'enciclopedia libera, ultima consultazione il 30.11.24).

Solo per la parte in lingua italiana, Wikipedia conta oltre 2.500.000 di utenti registrati, dei quali circa 7.500 hanno contribuito con almeno una modifica nell'ultimo mese a una qualche voce dell'enciclopedia e poco più di un centinaio funzioni di servizio.

Altrettanto interessante si presenta Vikidyia, sorella minore di Wikipedia, sia perché nata in tempi più recenti, sia perché costruita e destinata a un pubblico di ragazze e ragazzi tra gli 8 e i 13 anni.

*"Vikidia è un'enciclopedia junior in lingua italiana in stile wiki, destinata a giovani lettori di età compresa tra gli 8 e i 13 anni e per tutti coloro che vogliono una semplice presentazione di un argomento. Ha aperto i suoi battenti il 15 marzo 2012 e chiunque è invitato a partecipare. Questa enciclopedia libera esiste dal 2006 in francese, dal 2007 in spagnolo, dal 2012 in italiano, dal 2013 in russo, dal 2014 in inglese e in catalano, dal 2015 in siciliano, dal 2016 in basco e in tedesco e dal 2017 in armeno. Dal 2018 esiste anche in greco. Dal 2021 esiste in portoghese e in occitano. Esiste anche un progetto simile: Wikikids in olandese"* (Vikidia, ultima visita 30.11.24).

## 12.3 Espansione delle opportunità di relazione sociale

La vita online consente di connettersi con persone in diverse parti del mondo, superando alcuni limiti spazio-temporali e offrendo una vasta gamma di opportunità di contatto. Attraverso i social media o le piattaforme di networking professionale, è possibile stabilire relazioni significative con individui che condividono interessi simili o che possono offrire opportunità di crescita sia personale sia professionale. organizzare incontri tra più persone, coltivare amicizie e formarne di nuove.

La vita online può servire come uno specchio virtuale, permettendo di riflettere su sé stessi/e e di sviluppare una maggiore consapevolezza di chi si è e di come si viene percepiti/e. Attraverso i social media o i blog personali si possono esplorare e condividere idee e progetti, ricevere feedback e arricchire in tal modo la propria immagine di sé riflessa (Cooley, 1902) nelle e dalle interazioni sociali.

Se nella vita offline la suddivisione per fase di età è sancita anche dagli spazi di maggiore frequentazione in momenti diversi del ciclo di vita (l'infanzia negli asili nido, le bambine e bambini a scuola, i giovani nei locali pubblici adibiti al divertimento, gli adulti e le adulte nei luoghi di lavoro, gli anziani nei parchi o nelle case di riposo), la dematerializzazione offerta dalla frequentazione online concede opportunità di dialogo e di collaborazione intergenerazionale, come attestano numerosi prodotti multimediali realizzati da nipoti che rilanciano i video con i propri nonni e nonne all'opera, per aggiustare oggetti o sfornare piatti di cibo fatto a mano in casa. Circolano in rete contenuti che mostrano interazioni giocose tra genitori e figli/e così come gag che coinvolgono giovani generazioni in interazione con adulti/e e anziani/e. Il web sembra aver offerto nuove opportunità di relazione e dato occasione per esplorarne i vantaggi, avendo a disposizione spazi ulteriori per l'esercizio della creatività relazionale.

I social media offrono altresì una vasta gamma di piattaforme per esprimere con fantasia e senso dell'umor le proprie idee e commenti a fatti e situazioni. Attraverso la creazione di contenuti come meme, video, arte digitale o scrittura di testi, è possibile sviluppare e migliorare le proprie abilità ideative, ricevere feedback sui propri prodotti e connettersi a propria volta con comunità di artisti e di creativi.

L'opportunità di comunicare potenzialmente e simultaneamente a un vasto e differenziato pubblico, ma anche di ricevere ed essere coinvolti in flussi di comunicazioni, modifica e sfuma le differenze tra chi produce oggetti che vanno in rete e chi ne fruisce, tanto da dover anche in questo caso ricorrere a un altro neologismo. Con il termine *prosumer*, immesso anche esso da Toffler (1980), si prefigura infatti un essere umano che è contemporaneamente produttore e consumatore, attivo gestore e agente di mercato ma anche acquirente e utente.

### Riconoscere e sviluppare i propri talenti

I social media offrono una vasta gamma di piattaforme per creare prodotti di ogni genere, a carattere audio, video, testuale orale e scritto, fotografico, in 3D, virtuale, così come giochi, percorsi, itinerari, visite, esplorazioni, e così via. Nella creazione di questi contenuti è possibile mettere a frutto e portare a valore le proprie intelligenze, allenando i propri punti di forza non sempre riconosciuti ed esercitabili nei contesti offline. In questo modo si accede a diverse e diversificate opportunità di usare e sviluppare tutte le intelligenze, ampliando il proprio raggio di azione. Allo stesso modo si danno maggiori possibilità di sviluppare idee creative, vedendole riconosciute da altri e altre utenti.

### Espansione delle opportunità e necessità di bilanciamento

Vita online e vita offline possono dunque interagire positivamente. È importante trovare un equilibrio tra queste due dimensioni per favorire il ben-essere personale. Se la vita online può offrire molte opportunità, è essenziale dedicare del tempo anche alla vita offline per coltivare relazioni interpersonali "in carne e ossa", praticare attività fisiche, vivere all'aria aperta, prendersi cura della propria corporeità materiale, interagire con il mondo fisico e biologico, con le piante e con gli animali, in una continua ricerca di equilibri secondo la prospettiva *one health* (One Health - ISS, visitato il 30.11.2024).

## 12.4

### I social media: un cenno alle criticità

Tuttavia, nel porsi seriamente il problema, bisogna considerare che i social media sono di fatto uno strumento, un artefatto umano come direbbe L. Vygotskij (1934), sebbene molto potente sia dal punto di vista spaziale che temporale. Rispetto ad altri artefatti, hanno caratteristiche particolarmente potenti, per la rapidità con la quale si possono veicolare e trasmettere informazioni, e per l'estensione praticamente infinita della loro portata di azione. Una volta in rete, il dato persiste nel tempo, anche se prontamente cancellato, può essere intercettato e replicato numerose volte, può raggiungere milioni di utenti con un solo click, in più parti del mondo e simultaneamente. La questione è che i social media si sono diffusi davvero rapidamente e ampiamente, molto prima che si potesse mettere in campo un'adeguata fase di apprendistato per l'enorme e differenziata platea sia di fruitori, sia di consumatori sia di prosumer.

Sul piano collettivo, questo comporta che ci sia al mondo una vasta platea di «smanettoni» non necessariamente dotati di precisi indirizzi valoriali, di pensiero critico, di qualsiasi forma di autoregolazione emotiva (De Marchi, 2023), in grado di trasmettere informazioni di varia natura, di crearne di nuova senza alcuna verifica e fondamento, di veicolare messaggi e usare la rete per scopi egoistici o narcisistici, ma anche per manipolare, truffare, orientare l'opinione pubblica, interferire politicamente, isolare socialmente, distruggere psicologicamente, aizzare conflitti, distruggere finanziariamente, appropriarsi di dati e di identità, entrare nella privacy.

Da qualche tempo l'allarme rispetto all'uso di smartphone nei primi anni di vita è stato lanciato da esperti del settore che, in base alle ricerche in corso e agli esiti sulle prime generazioni di bambini e bambine che hanno avuto molto precocemente in mano dispositivi connessi alla rete, sono giunti alla conclusione che sia meglio aspettare la maturazione di alcuni sistemi neuronali e cerebrali prima di essere esposti a questa tipologia di esperienze. Come è già avvenuto nella filogenesi, nell'ontogenesi è necessario allenarsi e coltivare competenze nella vita offline per poterle trasporre alla vita online.

Proprio la complessità del web 3.0 e 4.0 presume lo sviluppo completo di abilità cognitive, sociali e affettive, che ne permettono un uso consapevole e corretto (Miscioscia, 2021; Oliverio Ferraris, 2022). Tra le competenze decisamente necessarie quella dell'autoregolazione è alla base della possibilità di utilizzare i social media, in quanto il passaggio dal lavoro online al lavoro offline richiede continua rifocalizzazione, l'attivazione di processi mentali diversi e anche la messa in funzione di *mindset* appropriati. Le sollecitazioni che arrivano quasi continuamente dai nostri smartphone possono essere distrattori che non sempre si è in grado di dominare, tenendo a mente in modo chiaro e determinato i propri obiettivi entro un sistema temporale adeguato per poterli raggiungere.

I problemi nascono quindi, e lì troverebbero anche soluzione, nel campo dell'educazione ai valori, all'affettività, all'ascolto, al rispetto delle differenze, alla negoziazione dei conflitti, sia per le giovani che per le meno giovani generazioni. Per questo motivo chi lavora in campo socio-educativo non può e non deve permettersi atteggiamenti da apocalittici né da integrati. Il fenomeno esiste, è in espansione velocissima, e bisogna dotarsi di apparati concettuali che ne permettano la "navigazione" in sicurezza.

Accanto a queste brevi considerazioni, in ultimo ma non meno importante, c'è quella relativa all'accessibilità che, se come mostrato è divenuta più facilmente realizzabile, al contempo lascia fuori dalla circolazione in rete un'ampia parte della popolazione che vive in paesi cosiddetti in via di sviluppo, privandola di voce e del diritto di farla contare. Un elemento non di poco conto, che richiede politiche di sostegno e militanza sociale per la loro salvaguardia.

## 12.5 L'utilizzo dei social media nel percorso educativo

Il presente contributo ha l'obiettivo di mappare gli stimoli che la lettura del *Manuale di programmazione e progettazione*<sup>1</sup> (di seguito Manuale) fornisce. A partire da questa lettura, il discorso prova, a mettere in luce gli elementi fondamentali che consentono di capire come il tema dei social media entri in gioco nell'esercizio della professionalità educativa dal punto di vista delle competenze.

I quattro passaggi chiave riguardano: la competenza come questione di *literacy*, le *digital literacies*, il ruolo del corpo e, infine, il tema del metodo.

### 12.5.1

#### Le *literacies* e la dinamicità delle competenze

Quando parliamo di competenze, oggi, facciamo riferimento alle *literacies*, al plurale. Se noi traduciamo questo termine dall'inglese come alfabetizzazione, occorre evidenziare che non restituisce completamente la complessità e l'ampiezza del costrutto. Emerge la fatica del lavorare con le *literacies* dovuta al fatto che in questo settore rileviamo un dinamismo che implica cambiamenti nel tempo. Tale dinamismo è evidente dalla pandemia a oggi poiché il digitale ci restituisce uno scenario che è in continuo mutamento. Occorre segnalare anche il grosso impatto che in questi ultimi anni sta avendo il tema dell'intelligenza artificiale che richiede un ripensamento dello stesso costrutto di competenza digitale, di *digital literacy*. Risulta sempre più evidente la forte dinamicità che caratterizza le competenze nel tempo. Senza dubbio vi è maggiore consuetudine rispetto a saperi più codificati e che resistevano di più al passaggio del tempo, quando ci riferiamo alle competenze che si correlano a un sapere ma anche a un saper fare, ci accorgiamo della dinamicità complessiva del costrutto. Un secondo tema è rappresentato dalla stretta correlazione delle competenze rispetto ai contesti di riferimento. Al fine di riuscire a educare quel tipo di competenza, occorre che sia considerata in connessione al contesto.

Con l'espressione contesto si fa riferimento all'individuazione del tipo di situazione educativa in cui collocare l'esercizio di una competenza in riferimento anche al target: parlare di competenza digitale nel bambino è diverso dal parlarne in riferimento al preadolescente, all'adolescente o all'anziano. Quindi, occorre evidenziare il forte legame delle competenze con la stessa contestualizzazione della singola *literacy*.

In relazione al concetto fondamentale della dinamicità della competenza, è utile fare riferimento a Le Boterf (2008), il cui approccio sottolinea l'importanza sia del sapere che del saper agire in un contesto specifico. Questo assunto porta a considerare, quindi, le competenze in termini dinamici e in termini plurali, di *literacies* appunto. È opportuno fare riferimento, per un eventuale approfondimento, a tutto il lavoro che Cope e Kalantzis (2016) sviluppano su questo tema. Facendo riferimento a un framework teorico, occorre citare specificamente Le Boterf (2008) che ci permette di cogliere come la competenza costituisca la possibilità di attivare azioni dentro contesti. Le competenze degli educatori, che si trovano a confrontarsi con temi aperti, richiedono molteplici strategie di soluzioni, che spingono a riflettere sulle caratteristiche delle strategie che sono state adottate in quel determinato contesto, e che esigono pluridimensionalità, innovazione e saper gestire la complessità.

Se pensiamo alle *literacies* come forme culturali che sono sempre più ibride, il digitale si configura come un terzo spazio (Potter, McDougall, 2017) intermedio fra quelli che sono gli apprendimenti, quindi i processi educativi più formalizzati e i processi educativi meno formalizzati. Un primo spazio di formalizzazione è rappresentato proprio dalla scuola che prova a mettere in forma quello che è l'apprendimento mentre i secondi spazi sono costituiti dagli apprendimenti informali che il bambino, preadolescente e adolescente sviluppa nei suoi contesti di vita e che l'educatore prova a cogliere mediante uno sguardo sul processo che avviene in termini di apprendimento, ma non in modo formalizzato. Fra questi due spazi di formalizzazione e di informalità si viene a generare un terzo spazio. Potter e McDougall (2017) concepiscono il digitale proprio come un terzo spazio: una membrana porosa fra uno spazio di apprendimento del primo tipo e uno spazio di apprendimento del secondo tipo. Il digitale si pone a metà fra questi due spazi, costituendone un terzo, e richiede un cambiamento nel ruolo che l'adulto esercita.

<sup>1</sup> In Internet, URL: <https://www.lavoro.gov.it/notizie/pagine/manuale-di-programmazione-e-progettazione-dei-servizi-per-le-nuove-generazioni>

Il digitale porta dentro sé fortemente tutto il costruito di socio-materialità ossia di spazi artefatti materiali che ci consentono in modo ibrido di produrre cultura.

### 12.5.2

#### Digital literacies e la multidimensionalità

Rispetto alle competenze riferite al digitale, è necessario riflettere all'interno di una prospettiva educativa sulle trasformazioni che incidono sulle competenze dell'agire educativo, quindi, sulla progettazione, sulla relazione e sulla valutazione. È possibile osservare come spesso si rintracci una matrice comune nella *media literacy* con l'alfabetizzazione mediale che esiste da quando i media sono entrati nella storia dell'uomo. Da quando i media, dalla scrittura, alla radio, al cinema, ecc., si sono posti tra l'uomo e la natura, nel suo processo di conoscenza e modifica del mondo, la *media literacy* ha avuto come obiettivo lo sviluppo del senso critico e della responsabilità. È importante notare che il paradigma è cambiato: con l'arrivo del digitale, la *media literacy* non è più sufficiente da sola.

Prima del digitale tutte le altre forme di medialità richiedevano all'adulto, all'educatore, di accompagnare in chiave di *media literacy* i ragazzi provando a fare un lavoro di analisi, cioè provando a svelargli quello che era il processo di produzione mediale che stava dietro a quello che era il loro processo fruitivo. Questa operazione includeva l'insegnamento della lettura e della decodificazione del quotidiano, del quotidiano in classe, della pubblicità, del cinema, provando a far capire, quindi utilizzando i meccanismi delle analisi per interpretare quei tipi di testo, di tipo cinematografico, fotografico, ecc. Con il digitale, con lo smartphone, ossia il device che mi consente di accedere al digitale ovunque, le forme testuali diventano complesse. Questo significa che non è più possibile riflettere su singole forme di testualità: lo scritto, l'immagine, il sonoro, il video, l'immagine in movimento, poiché queste diventano multimodali, dunque possono essere azionate tutte insieme contemporaneamente con il supporto del digitale. Il secondo elemento che emerge è rappresentato dal fatto che i dispositivi, in particolare lo smartphone, diventano strumenti autoriali, cioè consentono alla persona di passare da un'idea di testualità passiva come lettore/spettatore a un'autorialità come funzione attiva di produzione di immagini, foto, in forme sempre più semplici e facili come accesso.

I linguaggi testuali diventano sempre più collegati e quindi le grammatiche di questi testi diventano sempre più trasparenti anche se celate secondo modalità che non chiedono di appropriarsi del linguaggio testuale specifico.

Questa idea di multi-modalità e autorialità può essere riferita a tutte le competenze semiotiche che possono fornire aiuto nel settore dell'educazione. In più, con i social ci troviamo di fronte non solo a una multi-modalità e autorialità, ma a una dinamicità del testo. Si tratta di testi dove l'altro che accede alla pagina di Facebook, su piattaforme quali TikTok, se interagisce mediante un *like*, o altri sistemi, si trova a introdurre il suo punto di vista come autore sul testo elaborato da un'altra persona. Quindi, il testo si modifica nella dinamica delle interazioni fra coloro che leggono il testo, il post, il video pubblicato e introducono il loro punto di vista anche in forme che a volte non sono di immediata comprensione (la spunta di lettura fornisce un feedback ma segnala una non interazione che può essere interpretata in vari modi). Questa dinamicità dei testi richiede di fare ricorso a logiche anche di pragmatica della comunicazione, da Watzlawick (1967) in poi, che ricordano come il dire rappresenti sicuramente un agire e sui social questo è particolarmente chiaro.

La Social Network Analysis si fonda sull'analisi di questa specifica relazionalità che i social consentono di sviluppare. A partire dal ricorso a sistemi di intelligenza artificiale, questa analisi viene declinata diversamente perché essa nasconde le forme testuali di dati e algoritmi e registra una trasformazione che dall'analisi chiede di addentrarsi nel tema della conversazione con questi *Inforg*, come direbbe Floridi (2014). Nel contesto dell'intelligenza artificiale, emerge tutta la questione della relazione con questi sistemi e con questi agenti in chiave conversazionale.

Questo cambiamento di *media literacy* richiama almeno altre quattro competenze: quella digitale, quella dell'informazione, citata precedentemente, quella di un'alfabetizzazione anche al tema dei dati, e quella dell'*artificial intelligence literacy* rispetto al tema di algoritmi, gestione, ecosistema, ecc.

L'*European framework for the digital competence of educators* è la cornice di competenza digitale di cui l'Europa si è fornita ed è cambiato nel tempo e adesso siamo già alla versione 2.2<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> In Internet, URL: [https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/assets/docs/DigComp-2\\_2-Italiano-marzo.pdf](https://repubblicadigitale.innovazione.gov.it/assets/docs/DigComp-2_2-Italiano-marzo.pdf)

In questa cornice è possibile individuare i temi affrontati dall'Europa in relazione alla competenza digitale, nonché un framework che delinea tale competenza in base alle specifiche esigenze degli educatori.

Per CREMIT<sup>3</sup>, Centro di ricerca sull'educazione ai media, all'innovazione e alla tecnologia, la questione del digitale è sostanzialmente una questione culturale. Grazie all'approccio pedagogico del Centro, il lavoro si muove in contesti diversi tra cui la sanità rispetto alla quale nell'ambito delle cure palliative il digitale può diventare una tecnologia di comunità capace di potenziare informazione e comunicazione.

All'interno di una competenza digitale ci sono tre dimensioni fondamentali: una prima dimensione, riscontrabile anche nei vecchi media, riguarda l'educazione al pensiero critico, a cui si aggiunge, da tempo, il tema dell'etica. Oggi è importante considerare anche la capacità espressiva e la creatività soprattutto in riferimento all'intelligenza artificiale generativa e agli algoritmi.

Dal punto di vista culturale, una prima parola chiave è quella della cittadinanza rispetto alla quale si sono già verificati tentativi di codificazione come questione onlife che riguarda tutte le età. Un tempo la Media Education riguardava la fascia della scolarizzazione e l'extra scuola connessa alla fascia d'età compresa tra i 6-18 anni, adesso riguarda tutte le fasce di età dagli 0 ai 99 anni che spinge a riflettere sulla rilevanza delle competenze digitali rispetto alla partecipazione alla vita politica e sociale.

Una seconda parola chiave è povertà educativa mentre una terza parola chiave è benessere.

Sulla questione della povertà educativa digitale occorre sviluppare alcune osservazioni che possono essere di interesse per gli educatori. Congiuntamente con Save the Children, CREMIT sta sviluppando un progetto che concerne sia la misurazione della povertà educativa che la povertà educativa digitale.

Le quattro aree della povertà educativa (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022) che questo progetto considera sono le seguenti: apprendere per comprendere; apprendere per essere; apprendere per vivere assieme; apprendere per una vita autonoma e attiva.

Questo costrutto è in via di sviluppo anche al fine di andare a vedere quelle che sono le forme espressive, i nuovi linguaggi che modificano le *literacies* dei ragazzi.

3 In Internet, URL: <https://www.crem.it/>

Uno strumento, è in via di costruzione, è stato testato sulle scuole secondarie di primo grado del territorio ed è emerso che è necessario sviluppare anche un'educazione all'autorialità dentro forme di scrittura online. Tali risultati chiedono un ripensamento delle modalità espressive secondo cui il podcast, il digital storytelling e il marketing sociale diventano strumenti finalizzati a costruire nuovi artefatti. Emerge, inoltre, che la povertà educativa non corrisponde al tema del digital divide, non è una questione, in Italia perlomeno, di accesso al digitale, ma è una questione di competenza culturale.

L'opportunità di situazioni educative che includono la dimensione digitale non produce necessariamente competenza digitale; quindi, se non strutturiamo quell'esperienza in senso sostanziale, impostando riflessioni su come il digitale modifica il lavorare insieme, non impattiamo sulla competenza digitale la cui acquisizione, in ogni caso, non corrisponde a una consapevolezza mediale. Su questo occorre evidenziare che se gli studenti possiedono determinate *skill* questo non significa che abbiano consapevolezza del processo complessivo: di cosa la gratuità del digitale implichi, di quali siano le sottese questioni di mercato. Il tema della consapevolezza non è necessariamente connesso a una alfabetizzazione di tipo digitale.

Un costrutto interessante e controintuitivo riguarda le tecnologie di comunità (Rivoltella, 2017): la terza età dei media evidenzia che la tecnologia non è ciò che isola; potenzialmente la tecnologia è uno strumento capace di sostenere processi comunitari in cui il social, a certe condizioni, può divenire una dinamica potenziante.

La tecnologia amplifica quello di cui le persone sono portatrici, ma per come attualmente è strutturato il digitale vi è una componente importante che concerne le tecnologie di comunità. Se si pensa a una metafora, queste tecnologie funzionano da tessuto connettivo (si pensi alla capacità connettiva del telefono cellulare). Il tema chiave di questa tecnologia attualmente è rappresentato dal contatto con l'altro perché ha l'obiettivo – e questo è il costrutto che è in via di definizione - di rigenerare e ricostruire le comunità.

Rispetto a questo tema, tutta la questione della cittadinanza *onlife* (Floridi, 2014) richiama alcuni passaggi che è possibile trovare nel capitolo 1 e nel capitolo 6 del Manuale, in particolare sulla questione dei diritti e doveri e su cosa significa rispettare e garantire in chiave educativa questa cittadinanza.

Sulle tecnologie di comunità ci sono osservazioni rilevanti nei capitoli 2, 3, 4 del Manuale.

## 12.5.3

**La questione del corpo**

Le *digital literacies*, menzionate precedentemente, sono l'oggetto del tipo di intervento e di lavoro sviluppato nei contesti considerati. In realtà, seconda sfida un po' controintuitiva, è molto utile lavorare con il tema del corpo. Rappresentato e usato dai media, costituisce un tema che porta a sviluppare rappresentazioni e influenza gli stili di vita delle persone. Si pensi solo all'idea dei corpi femminili e quanto questo possa impattare sui disturbi alimentari di preadolescenti e adolescenti.

I media sono in relazione con il soggetto, generando una retroazione proprio perché, fin dall'inizio, si è affermato che il digitale è "onlife", cioè fa parte dell'ecosistema. Entrando in essi, e attraversandoli anche con il corpo, il digitale esercita un impatto sulle persone.

È essenziale riflettere sul tema del corpo proprio perché è stato osservato come con la pandemia, dove i nostri corpi sono stati fermi e immobilizzati, si sono generate problematiche attinenti al benessere e in questo caso è utile richiamare i capitoli 10 e 11 del Manuale.

Il processo di cognizione e di apprendimento, che sono alla base del processo educativo, sono fortemente legati al costrutto di cognizione incarnata, di embodied cognition. Il nostro cervello ha un funzionamento motorio, quindi vi è una forte connessione fra la funzione mentale e l'interazione del corpo dentro l'ambiente, sia che questo sia fisico, sia che questo sia digitale.

Vi è una stretta connessione tra funzioni mentali e interazioni tra corpo e ambiente: le aree cerebrali legate al controllo motorio e quelle legate alle funzioni esecutive possono influenzare il funzionamento cognitivo e sociale, favorendo l'autoregolazione e l'empatia (Hughes, Ensor, 2007; Bock et al., 2015).

Secondo la prospettiva neurocostruttivista (Karmillof-Smith, 2009; Tomasello, 2018), la qualità delle interazioni con l'ambiente fisico e sociale può influire sulla capacità dell'individuo di comprendere e relazionarsi con successo con le altre persone e di sviluppare strategie adattive nel suo contesto di vita.

Le neuroscienze affermano che la qualità dell'interazione con l'ambiente fisico e l'ambiente sociale, in special modo riferendosi al fatto che per i preadolescenti e adolescenti il tema della socialità avviene nel digitale, influenza la capacità dell'individuo di comprendere prima e poi di relazionarsi.

Le preoccupazioni degli adulti riguardano il supposto analfabetismo affettivo e relazionale, ma in realtà vi è un problema di mancata comprensione di base che incide sull'azione e sull'espressione fisica ed emotiva. Il tema del cervello motorio impatta sulla *physical literacy*. Recuperando gli studi di alcuni ricercatori (Jurbala, 2015; Morgan, 2019; Young et al., 2020; Comish et al. 2020), in particolare Jurbala, ricercatore canadese che codifica la *literacy* come affettiva, fisica, cognitiva, comportamentale, è possibile rileggere questa considerazione sulla competenza fisica nel senso dell'importanza della valorizzazione dei corpi in contesti quali la scuola o l'ospedale. Per esempio al Maria Letizia Verga di Monza c'è una palestra nella quale i bambini oncologici allenano il corpo prima e dopo gli interventi proprio perché il tenere in movimento i corpi facilita i processi di cura, la riabilitazione e il benessere.

Rispetto allo 0-6, quindi ai bambini più piccoli, emerge il tema delle modalità di interazione del bambino con digitale, con schermi digitali. Su questo è in corso una sperimentazione all'interno del LAB0-6<sup>4</sup> con il Comune di Milano che ha aperto spazi di laboratorio in collaborazione col Muba, Museo dei bambini. In questa sperimentazione l'obiettivo è quello di capire come il corpo di un bambino interagisce con schermi digitali, al di là di quelle che sono le interazioni del bambino piccolo con schermi come la televisione, in modo da vedere il tipo di abilità che il bambino può sviluppare, anche grazie al digitale, nel senso dell'esplorazione, del potenziamento, ecc.

## 12.5.4

**Un metodo per la prevenzione educativa**

Dal punto di vista del metodo, occorre segnalare che CREMIT ha elaborato e utilizza in particolare per la prevenzione dei comportamenti a rischio il metodo della Peer&Media Education che è un modello di intervento preventivo socioeducativo basato su una metodologia che integra le tecniche della *peer education* con gli approcci della *media education*.

Due riferimenti da richiamare sono, rispetto al metodo della Peer&Media Education, il *Tunnel e il Kayak* (Rivoltella, Ottolini, 2014), mentre, sulla progettazione nell'ambito di questo metodo, il secondo riferimento è la *Scala e il Tempio* (Rivoltella, 2021).

4 In Internet, URL: <https://www.comune.milano.it/web/labzerosei>

Da questo punto di vista, un aspetto fondamentale riguarda la possibilità di vedere i pari come protagonisti che accanto alla figura dell'adulto – che non scompare – vengono formati sulle tecniche di prevenzione, di gestione del gruppo, di moderazione online, e di produzione mediale. I media rappresentano protesi per la costruzione di processi identitari, relazionali, di interazione con il mondo e con l'ambiente dove si lavora al fine di sostenere l'idea della cittadinanza sulla base dei principi di cooperazione e di partecipazione che sono risultate essere l'elemento debole anche durante la pandemia. Un cittadino che è presente, ma non partecipa non esercita il suo diritto di cittadinanza appieno.

Gli scenari sono rappresentati da una Peer&Media Education, quale P&M brick, con i laboratori che vengono fatti in presenza supportati dal digitale; oppure da una Peer&Media Education già un po' ibridata, quale P&M brick e click, che lavora con un prolungamento anche nel digitale, che diventa ambiente di lavoro insieme ai pari; l'ultimo scenario, invece, Only Click, nel quale la rete diventa proprio lo spazio di reclutamento e prosecuzione delle azioni dei pari.

Nelle conclusioni di questo intervento, è utile segnalare alcuni esempi di progetti di Peer&Media Education sviluppati da CREMIT con altri partner. I progetti sono di diverse tipologie: una prima tipologia fa riferimento alla ricerca-azione: un progetto con l'ATS di Cuneo, Alba-Cuneo, sul tema del comunicare la salute con il metodo Peer& Media. Una seconda tipologia fa riferimento al design partecipativo: con l'Associazione Contorno Viola di Verbania, proprio sul tema del lavorare sulla Peer&Media Education, è stata sviluppata una app che i pari possono utilizzare per il rischio alcool correlato. Il processo è stato fortemente generativo e ha consentito ai successivi gruppi di pari di lavorare non sul linguaggio della app ma sul linguaggio video in modo da produrre tutorial o video promo in particolare come Simpatia, lo ho un affetto, Stop the Monkey, ecc.

Una terza tipologia di progetti è basata sul tema del *warm expert*. In questi progetti (ad es., *Cyber scuola per nonni*) gli adolescenti sono stati chiamati ad agire in qualità di *warm expert* a sostegno delle competenze digitali dei loro nonni. La domanda di partenza ha riguardato le modalità attraverso cui rendere il nonno maggiormente partecipe ai processi di cittadinanza. A fronte di quelle che erano le solite richieste che il nonno faceva al nipote, la risposta è stata quella dell'ibridazione (i ragazzi hanno prodotto glossari cartacei, ad es.) che anche sulla base della logica educativa include l'integrazione nella logica dell'et/et e non si identifica mai con i meccanismi dell'out/out, o in presenza o a distanza o digitale o non digitale.

Lo strumento più democratico che aiuta a mettere in forma questi elementi sono i MOOC, acronimo di *massive online open course*, che sono dei corsi online gratuiti senza limiti di accesso. È possibile iscriversi a questi MOOC quando si vuole e, nella prospettiva della propria professionalità è possibile seguire il corso interamente, scaricare un attestato pari a 25 ore di lavoro che può essere funzionale ai fini dell'aggiornamento professionale.

Un esempio di MOOC che può interessare ai fini di questo contributo è quello che prova a sviluppare una riflessione sulle sette virtù del buon cittadino che possono essere considerate nella prospettiva del digitale. È possibile trovare un MOOC intitolato "3-6-9-12" che rappresenta un ausilio rispetto alla campagna di Serge Tisseron sulla crescita con gli schermi digitali prima dei 3 anni, fra i 3 e i 6, fra i 6 e 9 e fra i 9 e i 12. In questo MOOC vengono analizzati i punti di attenzione e le regole da seguire in questo processo. Infine, un MOOC sul tutor di comunità come tecnologia facilitante i processi di comunità. Oggi il digitale è un problema di competenza informativa, di *information literacy*, e su questo è rilevante il MOOC "Check and design", pensato per studenti dai 17 ai 23 anni e nella realtà frequentato da educatori e insegnanti che provano a interrogarsi su quella che è l'*information literacy*.

**Bibliografia e sitografia**

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Berners-Lee, T.; Hendler, J.; Lassila, O. (2001). "The Semantic Web". *Scientific American*. 2841 (5).

Bianchi, D., Ricci, S. (a cura di). (2022). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*, Istituto degli Innocenti.

Bock, G.-W., et al. (2005). Behavioral Intention Formation in Knowledge Sharing: Examining the Roles of Extrinsic Motivators, Social-Psychological Forces, and Organizational Climate. *MIS Quarterly*, 29, 87-111.

Bruner, J. (2000). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Tr. it.: Bollati Boringhieri.

Cooley, Charles H. (2023) [1902]. *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.

De Marchi, V. (a cura di) (2023). *Tempi digitali. Atlante dell'infanzia a rischio in Italia*, STC.

Cornish, K., Fox, G., Fyfe, T. et al. (2020). Understanding physical literacy in the context of health: a rapid scoping review. *BMC Public Health*, 20, 1569. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09583-8>

Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani, 1964.

Kaplan, A., Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53, 1, January–February, pp. 59-68, <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003>

Mayer, R. E. (2009). *Apprendimento multimediale*, Cambridge University Press.

Miscioscia, D. (2021). *I valori degli adolescenti. Nuove declinazioni degli ideali e ruolo educativo degli adulti*, Franco Angeli.

Oliverio Ferraris, A. (2022). *La costruzione dell'identità*, Boringhieri.

Floridi, L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo* (M. Durante, Trad.), Milano: Raffaello Cortina.

Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Milano: Raffaello Cortina.

Hughes, C., Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Dev Psychol.* 2007 Nov; 43(6):1447-59. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1447. PMID: 18020823.

Jurbala, P. (2015). What Is Physical Literacy, Really? *Quest.* 67. 367-383. [10.1080/00336297.2015.1084341](https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1084341).

Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2nd ed.), Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (2009). Nativism versus neuroconstructivism: rethinking the study of developmental disorders. *Dev Psychol.* 2009 Jan; 45(1):56-63. doi: 10.1037/a0014506. PMID: 19209990.

Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande* (M. Vitolo & A. Calvaruso, a cura di), Napoli: Guida Editori.

Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022). Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *QTimes*, 14(4). [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_14418](https://doi.org/10.14668/QTimes_14418).

Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). Plans and the structure of behavior. *Henry Holt and Co.* <https://doi.org/10.1037/10039-000>

Morgan, K. (2019). Applying the TARGET Pedagogical Principles in Physical Education to Enhance Students' Physical Literacy. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance.* 90. 9-14. [10.1080/07303084.2018.1535339](https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1535339).

Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*. Palgrave Macmillan.

Rivoltella, P.C. (2010). Educazione e nuovi media. *Via verità e vita Comunicare la fede*, 2/2010 (marzo-aprile) [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37440643/Educazione\\_e\\_nuovi\\_media-libre.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37440643/Educazione_e_nuovi_media-libre.pdf) visitato il 24.11.24

Rivoltella, P.C., Ottolini G.M. (2014). *Il tunnel e il kayak: teoria e metodo della peer & media education*, Milano: Franco Angeli.

Rivoltella, P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*, Brescia: La scuola.

Rivoltella, P. C. (2021). *La scala e il tempio: Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, Milano: Franco Angeli.

Rumelhart, D. E., McClelland J. L. (1986). *Parallel Distributed Processing*, Volume 1: Explorations in the Microstructure of Cognition: Foundations, The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5236.001.0001> (visitato il 20.11.24)

Toffler, A. (1980). *The Third Wave: The Classic Study of Tomorrow*. Sperling & Kupfer.

Vygotskij, L. S. (2007) [1934]. *Pensiero e linguaggio*, Firenze: Giunti.

Tomasello, M. (2018). *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: Il Mulino.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2016) [1967]. *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (M. Ferretti, trad.), Roma: Astrolabio.

Young, L., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2019). Physical literacy: a concept analysis. *Sport, Education and Society*, 25(8), 946–959. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1677586>

Capitolo 13

## Inclusione di ragazzi e ragazze con disabilità

### 13.1

#### Criticità e opportunità dell'inclusione di ragazzi e ragazze adolescenti con disabilità nei diversi livelli scolastici

Il tema della scuola inclusiva rappresenta un tema molto rilevante e attuale.

Alcune questioni centrali saranno di seguito analizzate per poi passare a parlare di alcune esperienze significative.

Una prima questione centrale è costituita dalla definizione di inclusione.

Innanzitutto, occorre procedere alla disambiguazione di questo termine. La nozione di inclusione ha, infatti, una discreta estensione in termini di possibilità di significato.

Se facciamo ricorso a una ristretta accezione della nozione, facciamo principalmente riferimento alla questione della disabilità di alunne e alunni. In questa prospettiva è possibile affermare che il nostro Paese ha una storia pluridecennale di previsione e impiego di strumenti di inserimento, poi di integrazione, infine di inclusione a beneficio di questa "categoria" di studenti e studentesse portatori di una disabilità certificata secondo quanto stabilito dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104.

Questa legge ha introdotto uno degli strumenti più importanti che abbiamo nel nostro Paese rispetto all'integrazione e all'inclusione di studenti e studentesse che è il Piano Educativo Individualizzato (PEI).



Il Piano Educativo Individualizzato costituisce un presidio fortissimo di integrazione e inclusione perché la norma prevede che lo studente con disabilità possa beneficiare di un percorso tagliato su misura sulle sue esigenze e non improntato sull'idea che debba adeguarsi a un curriculum standard, come succede in molti altri paesi del mondo.

Questo strumento permette, dunque, di adattare l'offerta formativa alle caratteristiche del singolo studente.

Questo elemento di flessibilità è uno dei punti di forza del sistema inclusivo italiano, per cui nell'ottica di una concezione "ristretta" dell'integrazione e dell'inclusione, quei 338.000 circa di studenti e studentesse – non tutti nella secondaria evidentemente – che hanno una disabilità certificata, possono beneficiare nel nostro Paese di presidi inclusivi quali il Piano educativo individualizzato, la disponibilità di un insegnante specializzato per il sostegno, tanto per citare i due più noti.

Nella prospettiva invece di una concezione "ampia" di inclusione è necessario pensare al 100% degli studenti e delle studentesse nell'ambito di una visione di scuola inclusiva che valorizzi l'infinita varietà delle differenze umane. Riprendendo l'espressione coniata da Fred Vargas, una giallista francese, *"l'infinita varietà delle differenze umane"*, è possibile, dunque, fare ricorso a un'ottica e a una didattica personalizzata per le quali vengono accolte e valorizzate caratteristiche personali differenti, quali che siano, problematiche e non problematiche, eccellenti e non eccellenti, di iperdotazione e di ipodotazione, e così via.

A ogni modo, occorre specificare che una visione ampia o una visione ristretta dell'inclusione non determinano necessariamente un cambiamento sostanziale del nostro ragionamento. Chiaramente una preferenza viene qui accordata a una nozione estesa di inclusione. La stessa evoluzione normativa in materia nel nostro Paese conferma la solidità della nozione estesa di inclusione; pensiamo al fatto che dopo la legge n. 517 del 1977 è stata adottata la legge n. 104 del 1992, la legge n. 170 del 2010 sino a tutte le norme sui bisogni educativi speciali che tracciano un percorso di evidente allargamento della platea di quegli alunni e alunne che hanno un qualche tipo di "titolo" per avere diritto a una forma di personalizzazione, di individualizzazione, di differenziazione degli interventi. In questo scenario, è utile affrontare alcune questioni che sembrano particolarmente rilevanti quando si parla di inclusione di studenti e studentesse con disabilità.

Una prima questione, che ha un carattere più tecnico, è quella che potremmo chiamare *dell'apprendimento di competenza*, cioè, lo studente con disabilità nella scuola secondaria deve apprendere una serie di competenze specifiche. È una affermazione banale, ovviamente, però, di fatto, lo studente va a scuola al fine di imparare delle cose, e quindi è necessario che intercorra una discontinuità fra una situazione di partenza, situazione A, e la situazione di completamento dell'anno e/o del ciclo scolastico, situazione B, che si basi sullo sviluppo di alcune competenze. E qui emergono una serie di interrogativi e di problemi.

Primo problema di base: se lo studente ha una disabilità intellettiva, un disturbo dello spettro dell'autismo o presenta una altra situazione complessa è chiaro che anche il suo apprendimento è caratterizzato da varie difficoltà e farà più fatica a sviluppare competenze.

Se la situazione è particolarmente complessa, è naturale che faccia fatica anche a sviluppare delle competenze semplici, chiamiamole così. Allora qui emerge un primo nodo, evidenziato da molti insegnanti della scuola secondaria: certi docenti non hanno una formazione adeguata, né psicologica né pedagogica, per cui non sono in grado di sviluppare un percorso che porti all'apprendimento di alcune competenze. Non avendo questi strumenti, si trovano di fronte a degli studenti e a delle studentesse complessi di cui non conoscono il funzionamento e non possiedono quelle necessarie leve di tipo metodologico/didattico/educativo/formativo utili per sostenere e accompagnare lo sviluppo delle competenze.

Ad esempio, lo studente con disabilità a scuola sta seguendo un curriculum e sta svolgendo delle attività formative. L'obiettivo è quello che impari quante più competenze possibili aderenti a questo percorso. Questo significa che se nel programma è inserito lo studio di Dante, anche lo studente con disabilità deve avere la possibilità di ascoltare la lezione su Dante, così come se viene affrontata a storia la Prima guerra mondiale, anche lo studente con disabilità deve avere la possibilità di seguire la lezione sulla Prima guerra mondiale, in modo che possa, con le sue caratteristiche, aderire al curriculum previsto. Il senso è che non vada a scuola per colorare schede con i personaggi di Walt Disney, a maggior ragione, se frequenta la secondaria, magari di secondo grado. Il problema, citato prima, è di sviluppo di competenze il più possibile aderenti al curriculum, in modo che sia incluso nel suo gruppo di riferimento che sta affrontando la Prima guerra mondiale o sta studiando in letteratura Verga.

Di conseguenza, i suoi obiettivi, i suoi apprendimenti, le sue competenze devono essere il più possibile aderenti al percorso in atto nella classe di riferimento. E qui naturalmente nascono una serie di problemi soprattutto nella secondaria di secondo grado rispetto a quello, che è il cosiddetto esonero, che fra l'altro ha dato origine anche a un ricorso al TAR rispetto alla prima versione dei modelli di PEI, cioè il fatto che lo studente con disabilità non affronti alcune materie. Lo studente con disabilità intellettuale può non avere le competenze cognitive, metacognitive, tali per comprendere, ad esempio, una disciplina come economia aziendale. Ci si trova dunque nella situazione di capire, e questo riguarda i familiari, gli insegnanti, il senso reale del fatto che lo studente stia in quelle ore a cercare di aderire il più possibile alle competenze di quel curriculum.

Questo aspetto può aprire una discussione molto interessante in tantissimi contesti: rispetto all'esigenza di adattare, modificare, rendere il curriculum reale, flessibile al punto tale che lo studente possa anche scegliere – non è opportuno usare la parola esonero ma più appropriatamente la parola scegliere – di non fare alcune materie, piuttosto fare altro, che non vuol dire essere escluso, ovviamente, dal percorso dei suoi compagni, che sia adattato, a quelle che sono le sue traiettorie evolutive, il suo diventare gradualmente adulto, in modo da essere in grado di sviluppare delle competenze.

Per cui su questo primo tema emerge la questione di imparare delle cose significative, sensate e c'è il punto, da segnalare come nodale, rispetto alla scuola secondaria di secondo grado, di rendere flessibile e adattare il curriculum in maniera sensata, declinando l'inclusione in senso realistico e non ideologico, in modo da superare quell'argomento formale, che non può funzionare nell'esperienza pratica, che si basa sull'osservazione che siccome lo studente con disabilità è uguale agli altri studenti deve svolgere attività uguali a tutti gli altri. È opportuno rimarcare che nessuno di noi è uguale agli altri, ognuno di noi avrebbe il "diritto" di poter personalizzare e scegliere un percorso formativo adeguato a sé. Proprio questo assunto dà l'occasione di lanciare un altro tema. Nella secondaria di secondo grado si verifica forse una delle ultime occasioni per sviluppare le competenze utili per la vita, le competenze dell'adulthood; in quel momento e nella scuola, emerge questa possibilità di sviluppare le competenze che non sono strettamente proprie del curriculum del liceo o del tecnico/professionale, ma riguardano il curriculum della persona, della persona che sta diventando adulta.

Emerge un'altra questione, che verrà ripresa anche più avanti perché è fondamentale, ossia quella del progetto di vita. Per ora l'attenzione rimane focalizzata sull'apprendimento e sullo sviluppo di competenze. Una questione rilevante è quella delle competenze emotive, relazionali, comportamentali: perché se lo studente presenta una disabilità intellettuale o una situazione complessa, può avere – e purtroppo questo lo vediamo abbastanza spesso – anche comportamenti problematici. Comportamenti che creano una gabbia di difficoltà e mettono sotto stress i suoi compagni, i suoi docenti che, tendenzialmente, non sanno come fare, non hanno una competenza pedagogico/didattica, per cui si trovano in difficoltà, anche dal punto di vista psicologico. In un corso TFA di sostegno un docente di scuola secondaria di secondo grado ha segnalato che è stato aggredito da una ragazza con disabilità intellettuale che l'ha minacciato con una penna brandita come arma. La vicenda ha ovviamente avuto risvolti delicati, dovuti allo stress e all'impatto psicologico di un'aggressione di questo genere, e il docente per tre giorni non riusciva più a tornare a scuola. Anche in questo caso emerge come sia cruciale lavorare sull'apprendimento di competenze: per lo studente con disabilità è utile apprendere modalità meno aggressive, meno emotive, più comunicative di gestire alcune situazioni, alcuni possibili conflitti, alcune eventuali difficoltà. Per cui, un rilevante tema che occorre mettere in agenda è sicuramente quello dello sviluppo di competenze che si lega – e su questo dobbiamo essere molto decisi – con la formazione di competenze psico/pedagogiche dei docenti della secondaria. Questo è un tema che nessun governo finora ha affrontato completamente: le SISS prima, i PAS, i FIT e tutta quella serie di operazioni concernenti i crediti formativi (i 24 CFU e i 60 CFU adesso). Tutta questa serie di tentativi di riforma dei percorsi formativi ha reso evidente che lavorare con adolescenti o preadolescenti, magari con disabilità o situazioni complesse, comporti un bisogno di maggiore formazione rispetto a quanto invece si fa nella formazione primaria (dove ci sono cinque anni molto pieni, ricchi di competenze psicologiche e didattiche).

Una seconda questione da mettere in agenda, propositivamente parlando, è la valorizzazione della partecipazione sociale nella scuola. Vale a dire che lo studente con disabilità a scuola vuole imparare appunto una serie di cose sensate, ma le vuole imparare attraverso la partecipazione sociale con i suoi compagni, le sue compagne e tutti i suoi docenti.

Ciò significa che non le vuole imparare in uno stanzino da solo con l'insegnante di sostegno. Questa ultima non è una scuola inclusiva. L'inclusione si verifica quando si imparano una serie di cose, con il Piano Educativo Individualizzato anche attraverso la socializzazione con i compagni e con tutti i docenti. Nella secondaria, di primo e secondo grado, abbiamo una moltiplicazione importante di docenti e alcuni, purtroppo, soprattutto nella secondaria di secondo grado si tengono ai margini di un discorso inclusivo. Invece, l'inclusione è ovviamente responsabilità di ciascuno degli attori della scuola, anche se non è percepita sempre così.

La seconda dimensione che si vuole evidenziare è quella della partecipazione sociale, cioè lo studente impara attraverso la partecipazione sociale. Questo vuol dire una cosa evidente che ormai tutta la letteratura scientifica ci ha insegnato: lo studente impara in una dimensione cooperativa, impara in una dimensione di tutoring fra pari, impara in una dimensione di un gruppo all'interno del quale sono concordati ruoli e attribuzioni di comportamenti precisi. L'apprendimento cooperativo ormai è una delle strategie didattiche più inclusive e più efficaci sul quale sono state sviluppate ricerca e documentazione. In questa prospettiva, si può dire che lo studente va a scuola al fine di imparare cose sensate e giuste per lei/lui, rispetto al curriculum e rispetto al suo diventare adulto, in un'interazione con i compagni e in un'ottica territoriale del fare e del costruire insieme. Questa è una dimensione problematica nella secondaria di secondo grado perché sappiamo benissimo che in questo step scolastico la didattica è ancora profondamente frontale e trasmissiva – su questo non c'è alcun dubbio purtroppo – per cui lo studente si trova nella condizione di poter imparare un sacco di cose nell'interazione con i suoi compagni, ma questa interazione con i compagni è poco frequente, è poco utilizzata all'interno della scuola italiana oggi.

C'è un secondo punto meritevole di attenzione che è quello della didattica poco operativa, poco laboratoriale, quando invece cooperazione e laboratorio sarebbero proprio i modi di partecipazione sociale più potenti per coloro che entrano nella scuola e vogliono imparare attraverso la partecipazione sociale. Fra l'altro, non occorrerebbe citare Vygotskij per dimostrare come l'apprendimento si sviluppi efficacemente nell'interazione sociale con i compagni, con le compagne oltre che, ovviamente, con i docenti.

Una terza questione chiama in causa l'appartenenza sociale. Perché appartenenza sociale non vuol dire partecipazione sociale. Lo studente può partecipare socialmente in maniera ottima a scuola, poiché sono stati organizzati dei bei gruppi cooperativi, svolge tante attività laboratoriali, beneficia anche dei momenti di tutoring con i compagni. Tale partecipazione sociale nella scuola è ottima ma non è detto che questo – anzi purtroppo è così – determini anche ad appartenenza sociale. Si può, infatti, affermare che ci sia appartenenza sociale quando lo studente si sente, rispetto al suo gruppo di compagni, dentro il loro radar emotivo, affettivo, di consapevolezza. Se lo studente è assente e si sente appartenere, qualcuno lo chiamerà per telefono. Lui/lei sanno che qualcuno lo/le telefonerà perché si accorgono che manca. In un certo senso desiderano che lui/lei sia a scuola. E lo stesso vale viceversa, nel senso che lo studente desidera avere i suoi compagni, se manca qualcuno lo chiama, organizza una festa, un'uscita, qualcosa, a cui vuole invitare i compagni e, viceversa. Purtroppo, sappiamo che anche una buona partecipazione sociale a scuola non è affatto garanzia di appartenenza sociale. Questo viene dimostrato da tutta la ricerca svolta anche a livello internazionale. È chiaro che è più difficile plasmare quelli che possono essere rapporti informali di amicizia, piuttosto che di vicinanza, di appartenenza però tale obiettivo richiama l'importanza della dimensione sociale della scuola come comunità. Teniamo presente che questa distinzione tra partecipazione sociale e appartenenza sociale deve essere contestualizzata all'interno di una visione ecologica ed ecosistemica del mondo scuola.

Possiamo fare un esempio: un ragazzo adolescente con disturbo dello spettro dell'autismo ad alto funzionamento, per cui molto competente nelle situazioni di didattica cooperativa, lavora e impara benissimo quando il gruppo cooperativo è organizzato con ruoli, funzioni, dinamiche ben definite. Nel momento però in cui questa ecologia, definiamola di partecipazione sociale ben costruita, si destruttura perché è finita la lezione, vengono attivate altre dinamiche per cui il docente scherza, fa qualche battuta, gira per i corridoi con questi ragazzi, secondo modalità informali di interazione. In quell'evoluzione dell'ecologia precedentemente definita, la situazione è cambiata completamente e questo ragazzo inizia a sentire un disagio fortissimo, si emoziona negativamente e scappa via non riuscendo più a star dentro a quella determinata ecologia.

Perché l'ecologia è cambiata, sono gli stessi ragazzi, con lo stesso docente nella stessa scuola, ma la situazione da formale è divenuta informale. Allora, questa informalità rende la situazione maggiormente complessa per il ragazzo perché siamo nell'ambito di un disturbo dello spettro autistico che incide maggiormente sulle modalità di appartenenza piuttosto che di partecipazione. Occorre tenere presente che nella situazione informale gli alunni e le alunne di questa classe menzionata erano perfettamente a loro agio, mentre per lo studente con un disturbo dello spettro autistico è esattamente il contrario.

Il quarto punto meritevole di attenzione riguarda il passaggio alla vita adulta, il passaggio all'extra scuola. Tra l'altro, proprio la Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze finanzia un bando che si chiama "Passaggi". Diverse realtà nella zona Toscana lavorano proprio su questo aspetto, sul passaggio fra scuola ed extra scuola come tempo libero di vita che sia il più possibilmente inclusivo. Questo aspetto introduce la questione di una responsabilità diretta della scuola che viene chiamata a creare il ponte di passaggio che deve iniziare a essere costruito anche con queste occasioni, anche con tante altre forme di partnership, di contatto, di rete, chiaramente con le dimensioni territoriali esistenti. La scuola non è un'isola, non dovrebbe essere un'isola, bensì dovrebbe essere un luogo situato all'interno di un arcipelago di occasioni di possibilità di crescita, di sviluppo di competenze. Si potrebbe dire che un dirigente scolastico di secondaria di secondo grado dovrebbe vedersi riconosciuta la funzione di costruire ponti, si dovrebbe cominciare a costruirne sempre di più, per creare questi passaggi graduali, questi passaggi ben costruiti, concernenti sia una vita di inclusione sociale sia di inclusione lavorativa, evidentemente mediante alcuni strumenti quali stage, tirocini e varie attività che accompagnano questo passaggio.

E questa argomentazione conduce al quinto punto che riguarda il progetto di vita. Progetto di vita che pare attualmente, anche con le ultime norme adottate dal governo, essere diventato un punto di assoluta forza che necessita di essere adeguatamente sviluppato e presidiato. Già la legge n. 328 del 2000 faceva riferimento al progetto individuale, ovviamente a carico dell'ente locale, in modo da sviluppare proprio questo accompagnamento verso la vita adulta. Fra l'altro è interessante menzionare un collega pedagogo, giornalista della Stampa di Torino, Matteo Tortello, il quale ha coniato questa espressione molto significativa che è "pensami adulto".

Questa espressione rappresenta una invocazione e una richiesta che la persona con disabilità fa al genitore prima di tutto, ovviamente, ma poi anche alla scuola, anche ai servizi, alla dimensione sociale, culturale per sollecitare a pensarlo e trattarlo da adulto, non da eterno bambino o bambina. Questo è estremamente potente perché nel pensare ci sono due tipi di pensiero nella realtà pratica. È interessante potere distinguere fra un pensiero "caldo" e un pensiero "freddo". Il pensiero caldo include la possibilità di immaginare l'adulthood, immaginare un figlio o uno studente che è adulto, che si proietta in una vita adulta che implica la possibilità di andare a vivere da solo, di avere relazioni affettive, sessuali, lavorative, cioè, significa la possibilità di una vita indipendente e realizzata. Questo è un pensiero caldo che comprende il pensiero del desiderio, dell'immaginazione, e anche dell'utopia, da un certo punto di vista. E poi c'è il pensiero freddo che prefigura i limiti, vede le difficoltà, razionalmente cerca di capire quali sono i passaggi tecnici, i passaggi di competenza, i passaggi di apprendimento, i passaggi di adattamento di una persona che può avere delle grandi difficoltà. Allora, il pensare adulto è interessante vederlo in questa dialettica continua fra caldo e freddo, che vuol dire molto concretamente, anche qui, almeno una pluralità di piani di analisi sui progetti di vita. Un piano, che emerge abbastanza evidente, è quello dell'apprendimento: se la persona vuole andare a vivere da sola, se vuole andare a lavorare, se vuole avere delle relazioni mature, evolute, ecc., deve, preliminarmente, imparare una serie di cose.

Occorre segnalare alcune belle esperienze che sono state sviluppate in piccoli gruppi nel contesto della provincia di Trento, dove una cinquantina di ragazzi si cimentano in un progetto che si chiama *AbitoLab* che è un laboratorio dell'abitare indipendente. Questi ragazzi fanno un percorso di apprendimento di tutte quelle micro-competenze che serviranno poi per abitare da soli quali il farsi la lavatrice, andare a fare la spesa, ecc. Questa dimensione pratica è la prima dimensione razionale dell'apprendimento di competenze, ma poi c'è un'altra dimensione nel progetto di vita che è altrettanto, se non più importante, che è quella dell'identità adulta. È inutile che il ragazzo sappia fare la lavatrice con i vari programmi, le varie cose, se nella sua identità non riesce a valorizzare questa scelta del vivere indipendentemente, non usa la sua autodeterminazione per affermare ciò che vorrebbe e potrebbe fare e valorizzare questa dimensione della sua personalità.

Più nello specifico, la dimensione identitaria viaggia a fianco della dimensione della competenza tecnica. Ossia, si impara a lavorare nel senso dell'ottica identitaria della persona che attribuisce un valore e lo inserisce nell'orizzonte di significato della sua identità personale, perché la persona vuole crescere, vuole essere adulta e indipendente, ecc.

Per cui il tema identitario deve essere connesso al sistema di valori, al principio di autodeterminazione, all'autoefficacia e all'autostima, e a tutta una serie di dimensioni che portano psicologicamente in maniera forte a desiderare e presidiare quel tipo di situazione.

E poi c'è una terza dimensione fondamentale del progetto di vita che è quella della corresponsabilità. Un progetto di vita non lo fa il comune, non lo fa la scuola, non lo fa la famiglia, non lo fa la persona da sola. Andrea Canevaro farebbe riferimento alla mediazione fra interazioni e alla condivisione dei progetti di costruzione. Abbiamo bisogno di mediazioni e mediatori per creare alleanze e per creare collaborazioni. Rispetto a questo discorso il progetto di vita costituisce un grande mediatore.

Sarebbe stato significativo, quando si stava elaborando il nuovo Piano Educativo Individualizzato, se si fosse messo nel titolo, accanto a Piano Educativo Individualizzato, anche Progetto di Vita per rammentare a tutti, famiglie, scuole, ecc., che i bambini piccoli diventeranno adulti velocissimamente per cui dobbiamo avere già questa idea, questo strabismo, figurativamente parlando. È necessario vedere un piano educativo qui e ora, magari siamo nella primaria e quindi abbiamo delle esigenze evidentemente non tanto di fare la lavatrice o di far la spesa, ma di sviluppare competenze mentali importanti, però l'altro occhio già guarda alla vita adulta perché sa che questo bambino o questa bambina diventeranno velocemente adulti.

La formazione universitaria nella scuola primaria, si occupa di una persona che ha 8 anni, ma ne avrà 18, 28, 38, 48, 58, 68, e deve incentrarsi sul percorso di vita di questo bambino, magari con la sindrome di Down. Quindi dobbiamo preoccuparci di avere uno sguardo, diciamo così, il più possibile strabico e allora il progetto di vita che mette in evidenza questi fattori deve diventare proprio un filo conduttore di un'analisi, di un ragionamento su ogni tipo di servizio fin dai primissimi anni di vita e avanti sempre più, ovviamente nell'ottica della scelta, dell'autodeterminazione, del protagonismo della persona interessata.

A sostegno di questa tesi, che anche con i bambini molto piccoli bisogna cominciare a pensare al progetto di vita, è interessante un aneddoto che ha raccontato Montobbio di Genova qualche anno fa. Questi ha narrato che una mamma portava la bambina con la sindrome di Down nella scuola dell'infanzia per far l'inserimento. La bambina aveva 3 anni e mezzo e nel procedere all'inserimento nella scuola dell'infanzia incontrano come persona che lavora lì, come operatore della scuola dell'infanzia, una signora trentenne con la sindrome di Down.

È come se tale situazione consentisse di realizzare una proiezione nel futuro in modo tale da immaginare fra trent'anni l'evoluzione della bambina, con una vita piena e forte, almeno apparentemente. Dunque, questo contatto del presente, consente a quella mamma una piccola apertura al progetto di vita; si verifica un'apertura psicologica di uno spazio per potere affermare la dimensione della possibilità di una vita adulta soddisfacente.

Vi sono altre questioni che sono sul tappeto se parliamo di inclusione secondaria. Una questione è riferita sempre, come tema ricorrente, al ruolo dell'insegnante di sostegno o comunque come "personale speciale".

Dunque, al netto di tutte le considerazioni che è possibile fare sugli insegnanti di sostegno, c'è un punto paradigmatico su cui è necessario riflettere che è quello della competenza tecnica, di cui c'è bisogno, rispetto alla normalità del fare scuola. Esiste un estremo bisogno di una competenza tecnica, senza dubbio, ma è necessario che la normalità del fare scuola si arricchisca sistematicamente di questa competenza tecnica. Tale assunto viene dimostrato di seguito con un piccolo esempio. Nel primo anno della secondaria di secondo grado un ragazzo con disturbo dello spettro autistico presenta in generale un buon funzionamento però, un giorno, nel primo quarto d'ora della mattina si mostrava molto agitato. Il ragazzo va in giro per l'aula, molto agitato, dandosi anche ogni tanto delle botte in testa e la docente non riesce a fermarlo in nessuna maniera. Questa situazione va avanti per circa un quarto d'ora. Viene chiamato l'educatore tecnico che accompagna il ragazzo al fondo dell'aula, dove era affisso un cartellone grande con attaccate tutte le varie foto dei professori che si sarebbero succeduti nella mattina con le copertine dei loro libri e l'agenda visiva della mattina che rappresenta una strategia sulla quale ormai c'è ampia evidenza di efficacia rispetto alla risposta del pensiero visivo nel disturbo dello spettro autistico.

A partire da questa visualizzazione, emerge che il ragazzo capisce la successione delle lezioni che rende per lui prevedibile la mattina, si tranquillizza e torna al suo banco con il suo zaino. Il tipo di intervento attuato dall'educatore è un intervento tecnico che potrebbe essere diffuso e trasmesso anche all'insegnante di italiano che, in tal modo, potrebbe apprendere come gestire la situazione. Il cambio di paradigma su queste competenze tecniche, più o meno incarnate dal sostegno, dall'educatore, dall'assistente all'autonomia e comunicazione, comporta proprio la trasmissione della competenza tecnica a coloro che si trovano poi a gestire la normalità. Pertanto, normalizzare questa situazione, facendo riferimento al concetto della "speciale normalità", significa arricchire di una competenza chi si trova a gestire le situazioni quotidiane senza licenziare l'educatore, ovviamente, poiché l'educatore avrà, in ogni caso, molto lavoro per "specializzare" tutta la normalità esistente. Andrea Canevaro direbbe che alla fine ciò che conta, la parola d'ordine, è abilitare i contesti. Un contesto normale viene abilitato, e come lo abiliti dipende da quale tipo di competenza viene attivata.

Un'ultima questione che pare particolarmente rilevante se parliamo di scuola secondaria è il discorso sulle famiglie. Il discorso sulle famiglie diventa molto delicato nella secondaria di secondo grado, soprattutto, perché hanno accumulato una serie di esperienze di vita magari non del tutto positive. Arrivano alla secondaria di secondo grado abbastanza cariche, in alcuni casi, di difficoltà, di frustrazione e c'è un punto nodale che andrebbe ben presidiato, che è quello del valore legale del titolo di studio se parliamo di secondaria di secondo grado. I genitori vogliono che il PEI del figlio sia un PEI personalizzato, non differenziato perché se è differenziato questo implica il conseguimento di un attestato e non di un titolo valido, mentre il genitore vuole che il figlio consegua un titolo valido. Questo aspetto può introdurre ragioni di conflitto e di fraintendimento oltre che di tensione non da poco fra famiglie e docenti nella scuola secondaria di secondo grado. In questo caso, un dirigente scolastico, al fine di prevenire i conflitti, potrebbe provare a investire tempo e risorse sulle famiglie nei primi anni della secondaria di secondo grado per concordare come costruire i complessivi cinque anni di percorso. È opportuno, infatti, condividere riflessioni e considerazioni su come costruire insieme il percorso per non arrivare poi magari al terzo o quarto anno a confliggere rispetto ad aspettative differenti fra docenti e famiglie.

I punti che sono stati toccati in questo contributo sintetizzano le menzionate questioni meritevoli di attenzione e analisi che paiono intersecare, sotto diversi aspetti, quello che potrebbe essere definito un discorso inclusivo da sviluppare nella nostra scuola, soprattutto secondaria di primo e di secondo grado.

## 13.2 Dall'inclusione all'accessibilità. Cambiare il paradigma

### 13.2.1

#### Il nesso, il senso, lo scopo

*Non insegnate ai bambini  
Ma coltivate voi stessi il cuore e la mente  
Stategli sempre vicini  
Date fiducia all'amore, il resto è niente.*  
Giorgio Gaber

Tentare di trovare risposte alle emergenze educative e formative che le giovani generazioni stanno vivendo in questa nostra epoca rappresenta un imperativo al quale non possiamo più sottrarci specialmente se rappresentiamo, in qualche maniera e in qualche forma, le istituzioni, specialmente se riteniamo di essere, in qualche maniera e in qualche forma, portatori sani di cultura, se ci posizioniamo su un piano intellettuale che deve generarsi dal piano etico. Sentirsi responsabili nella misura in cui la responsabilità corrisponde al sentirsi non tanto nel dovere, quanto nel bisogno di offrire risposte basate sull'esperienza, sulla competenza, sul desiderio di accompagnare il futuro, deve procurare uno spostamento del punto di vista, tale che lo sguardo si posi e si posizioni sui cambiamenti che soprattutto gli adulti devono provocare, nella fattispecie coloro che sono *informati sui fatti* e che quindi, con ragionevole e necessaria competenza, devono saper indicare la strada, perché è il loro compito, il loro dovere; una strada che deve preliminarmente essere condivisa, costruita, pubblicizzata e, soprattutto, realizzata. *"L'educazione non è solo la trasmissione del sapere, ma è anche la guida alla comprensione della complessità e della condizione umana"*<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina, Milano, 2000.

È in questa complessità che risiede la sfida dell'educazione: non solo offrire conoscenze, ma sviluppare nelle nuove generazioni uno sguardo critico e aperto sul mondo.

Uno dei luoghi comuni da smantellare, nocivo se non addirittura lesivo nei confronti delle giovani generazioni, è rappresentato dalla diffusione del pregiudizio che *i giovani non ascoltano più, non leggono più, non sono motivati...*

Tale convinzione, se accettata senza interrogarsi sulle sue cause, rischia di essere controproducente e di diventare una *profezia che si autoavvera* secondo la quale i giovani, vedendosi considerati incapaci di ascoltare, finiranno per agire di conseguenza. Occorre chiedersi quali siano i modelli educativi e culturali che trasmettiamo, *"l'educazione deve cominciare nel riconoscimento dell'altro come soggetto e non come oggetto, attraverso una pedagogia dialogica e problematizzante"*<sup>6</sup>. La domanda da porsi è: perché? Chiediamoci quali cambiamenti ha provocato chi li ha preceduti, ovvero chi avrebbe dovuto accompagnarli nel periodo evolutivo durante il quale si costruiscono e si alimentano le cornici di riferimento per l'ascolto, per la comprensione, per la partecipazione, per la responsabilità.

Gli *addetti ai lavori*, quindi la famiglia e la scuola *in primis*, quasi senza rendersene conto sono passati da un atteggiamento che potremmo definire autoritario nel senso classico del termine, basato su una sorta di sistema binario di educazione, oscillante fra il sì o il no senza alcuno spazio per le sfumature, i dubbi, l'interlocuzione, la discussione e al limite anche il contraddittorio e il contrasto, a un tipo di relazione che si connota prevalentemente per le decisioni non prese, le discussioni non affrontate, la ricerca di deleghe e di giustificazioni più o meno implicite o inconsapevoli: è *colpa della scuola, è colpa della famiglia, è colpa delle cattive compagnie, di internet, ecc.* Tale oscillazione crea nei giovani una percezione di insicurezza e disorientamento, non rintracciando nei contesti educativi le linee guida e i riferimenti necessari. La soluzione risiede nella costruzione di alleanze educative, nella cooperazione tra tutte le agenzie formative e nella creazione di un ambiente che accolga la complessità e la diversità delle esperienze di apprendimento, così come delle esperienze di vita, e di scelta.

Se vogliamo insegnare alle giovani generazioni il rispetto delle differenze, siano esse determinate da una disabilità, da scelte religiose, sessuali, politiche, dobbiamo lavorare affinché gli adulti, modello per i bambini e i ragazzi, prendano atto dei loro comportamenti e li rielaborino in maniera tale da permettere alle giovani generazioni di poter avere riferimenti ed esempi validi e coerenti.

Per quanto riguarda le persone con disabilità, nonostante sia la ricca produzione normativa, sia l'enorme ricerca scientifica di settore mostrino unanimemente i percorsi necessari affinché su tutti i piani e in tutti i contesti sia realmente praticata l'inclusione, di fatto stiamo assistendo a una sorta di *esclusione di ritorno*.

*"È necessario ricollocare il processo inclusivo affrancandolo dall'idea di normalizzazione della disabilità, peraltro velleitaria nonché scorretta sia sul piano scientifico che etico, quando invece si presenta in maniera ancor più significativa e urgente il bisogno di specializzare la normalità grazie a un processo trasformativo che riconosca nella possibilità di avvicinarsi alle situazioni particolari una grande opportunità di crescita non solo socio-solidale-relazionale ma anche di tipo cognitivo-culturale e, se si tratta di scuola, di tipo metodologico-didattico, quindi pedagogico"*<sup>7</sup>.

### 13.2.2

#### Dall'inclusione all'accessibilità

*La nostra identità [...] pur debole, che cerchiamo di rassicurare e di raccogliere sotto una maschera, non è che una parodia: il plurale la abita, anime innumerevoli vi si disputano.*

Michel Foucault

Nella seconda metà del secolo scorso, in maniera particolare e originale in Italia, abbiamo visto rivoluzionare l'approccio normativo e scientifico per ciò che concerne le persone con disabilità e il loro diritto a un'adeguata qualità della vita.

<sup>7</sup> D. Fantozzi, *Accomodamento Ragionevole per una pedagogia ecologicamente orientata*, in Scholé, Rivista di educazione e studi culturali, 1/2022 - Anno LX.

<sup>6</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA Editore, Torino, 1967.

La contestazione studentesca del '68 generò l'ambiente ideale (e forse anche ideologico); ma l'Italia, all'interno di un Movimento di portata mondiale, offrì il proprio prezioso e incontrovertibile contributo attraverso l'opera di figure passate alla storia per la loro capacità di sovvertire quella sorta di *ancien regime* che teneva cristallizzato l'*ordine costituito* che, sulla discriminazione non dichiarata ma agita, fondava la propria idea di scuola e di chi dovessero essere coloro che potevano accedere a forme di istruzione superiore; quell'*ordine costituito* che sulla segregazione, non dichiarata ma agita, fondava la propria idea di società escludendo, isolando, nascondendo, coloro che per qualche motivo genetico o sopraggiunto si discostassero da quello che era ritenuto il profilo *normale* di persona.

In un caso l'opera di Don Lorenzo Milani, nell'altro quella di Franco Basaglia, entrambi personaggi che hanno contribuito a modificare definitivamente lo scenario giuridico, pedagogico, politico, scientifico riguardante le persone con Bisogni educativi speciali.

Don Lorenzo Milani, il priore di Barbiana, dedica tutto il suo impegno al tentativo di scardinare le regole selettive della scuola denunciando – attraverso le sue famose dichiarazioni pubbliche che culmineranno con *Lettera a una professoressa*<sup>8</sup> - quanto l'istruzione e la formazione fossero di fatto privilegio indiscusso di chi già beneficiava di un ambiente familiare culturalmente ed economicamente agiato, quanto la scuola pubblica in realtà fosse *“un ospedale che curava i sani e respingeva i malati”*. La sua idea di scuola era una *scuola per tutti*, non orientata alla selezione, ma all'integrazione, in cui ogni studente avrebbe dovuto trovare spazio per crescere e apprendere, indipendentemente dal proprio background.

Franco Basaglia, noto psichiatra italiano, ritenuto il massimo ispiratore della legge 180 del 1978<sup>9</sup> che determinò la chiusura dei manicomi e introdusse un approccio inclusivo nella cura della salute mentale, rivoluzionò il campo della medicina specifica e delle politiche sociali mettendo in discussione il sistema degli ospedali psichiatrici.

La sua visione, generata da principi di umanità e di uguaglianza, rompe letteralmente la cortina che nascondeva che cosa accadesse quotidianamente negli ospedali psichiatrici, mettendo in risalto quanto in tali luoghi la condizione dei pazienti fosse molto distante dal concetto di vita e di persona, che l'isolamento e la marginalizzazione non erano che una risposta inadeguata a una condizione di diversità, e sosteneva che una società realmente civile dovesse accogliere e rispettare le differenze, anziché emarginarle: *“Vedemmo che, dal momento in cui davamo risposte alla povertà dell'internato, questi cambiava posizione totalmente, diventava non più un folle ma un uomo con il quale potevamo entrare in relazione. Avevamo già capito che un individuo malato ha, come prima necessità, non solo la cura della malattia ma molte altre cose: ha bisogno di un rapporto umano con chi lo cura, ha bisogno di risposte reali per il suo essere, ha bisogno di denaro, di una famiglia e di tutto ciò di cui anche noi medici che lo curiamo abbiamo bisogno. Questa è stata la nostra scoperta. Il malato non è solamente un malato ma un uomo con tutte le sue necessità”*<sup>10</sup>.

Ed è in questo scenario culturale e politico che nel 1975 viene pubblicata la *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*<sup>11</sup>, documento richiesto dal Ministero della pubblica istruzione e che ancora oggi è definito la *Magna Charta* dell'integrazione scolastica. Il Documento Falcucci, ispiratore della normativa che nel 1977 abolì definitivamente le scuole speciali e le classi differenziali<sup>12</sup>, è tuttora fonte di riflessione pedagogico-didattica per le proposte all'epoca di avanguardia ma che in parte tuttora restano purtroppo sulla carta.

Molto è stato fatto, l'Italia può ancora ritenersi un modello nel mondo per quanto riguarda i processi inclusivi delle persone con disabilità; ancora molto però dobbiamo fare, soprattutto è importante non allentare l'attenzione cercando di continuare a costruire.

Si può ritenere di essere attualmente in una nuova produttiva fase che dai processi inclusivi ci sposta e ci permette di concentrarci maggiormente sul concetto di accessibilità.

10 F. Basaglia, Conferenze brasiliane, Raffaello Cortina, Milano 2018.

11 MPI, *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975.

12 L. 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. (GU Serie generale n. 224 del 18-08-1977).

8 L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

9 Legge 13 maggio 1978, n. 180, Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori (GU Serie generale n. 133 del 16-05-1978).

È un cambiamento di prospettiva sensibile ma molto significativo; può a prima vista sembrare soltanto una questione di sinonimia, in realtà il nucleo concettuale fondante è molto diverso e, in base a ciò, anche le azioni cambiano radicalmente configurazione e connotazione.

Mentre parlare di processi inclusivi ci induce, più o meno consapevolmente, a concentrarci sul tipo di disabilità e sulle sue conseguenze, quindi sulla persona, trattare di accessibilità trasferisce inevitabilmente – e spontaneamente – la questione sul contesto e su quanto sia possibile intervenire affinché esso risponda con efficacia al maggior numero possibile di utenti; è una prospettiva che pone l'accento non tanto sulla persona, ma sull'ambiente e sul modo in cui questo può adattarsi per accogliere le diverse esigenze.

In questo senso, il concetto di accessibilità rappresenta un'evoluzione dell'inclusione: se l'inclusione mira a integrare le persone in un ambiente già esistente, l'accessibilità si propone di costruire un ambiente in cui tutti possano accedere senza ostacoli.

Siamo davanti ai concetti di Accomodamento Ragionevole e di Progettazione Universale, definiti magistralmente all'interno della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità<sup>13</sup>: *per 'accomodamento ragionevole' si intendono le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali; per 'progettazione universale' si intende la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. La 'progettazione universale' non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari.*

<sup>13</sup> ONU - Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Nazioni Unite, Ginevra.

Ma siamo anche davanti ai criteri enunciati e sostenuti dall'*Universal Design for Learning*<sup>14</sup>, sulla base dei quali è necessario fondare l'insegnamento, se vogliamo favorire e scatenare l'apprendimento:

- *fornire molteplici modalità di rappresentazione;*
- *fornire molteplici modalità di rappresentazione;*
- *fornire molteplici modalità di coinvolgimento.*

Sui principi della Convenzione ONU e dell'*Universal Design for Learning* possiamo e dobbiamo procedere con un'opera di revisione del modo di porci nei confronti delle persone con disabilità per offrire loro, tutti insieme, prospettive migliori e più adeguate.

Si tratta di rivedere l'impostazione generale che avvolge ogni contesto formale e non-formale: la scuola, i luoghi di lavoro, il tempo libero, per andare a scovare le azioni che potrebbero essere riorganizzate in modi, tempi, spazi diversi in modo da permettere la fruizione di quanto viene proposto al maggior numero di persone, nel miglior modo possibile.

Un *qui pro quo* da smantellare rispetto sia al concetto di Accomodamento Ragionevole che ai principi dell'UDL circa la necessità di fornire molteplici opzioni di accesso riguarda l'idea, sbagliata, che per realizzare tutto ciò sia necessario ridurre il livello e la complessità di ciò che stiamo perseguendo (questo soprattutto nel contesto scolastico), il livello prestazionale e di *performance* (questo soprattutto nei luoghi di lavoro) o, infine, il livello di gradimento e soddisfazione (questo soprattutto nei contesti non-formali).

In realtà, tali principi scientifici non fanno altro che dimostrarci quanto sia ormai non più procrastinabile passare dal concetto di inclusione a quello di accessibilità: interrogarci, e trovare risposte, in maniera tale che tutto ciò che riguarda e interessa le persone possa essere fruibile da chiunque significa porci nell'ottica di un concetto di democrazia politica e di riflessione etica (non c'è politica senza etica, così come l'etica è inutile senza risvolto politico) che responsabilizzano tutti e ciascuno nella ricerca di risposte e soluzioni che danno spazio e tempo alle persone con Bisogni educativi speciali ma che, oltremodo, offrono soluzioni alternative e originali a chiunque.

<sup>14</sup> CAST, <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (ultima consultazione 02/11/24).

Le due categorie dello spazio e del tempo vanno connesse con una terza dimensione rappresentata dalla trasversalità la quale ci permette di creare una connessione fra la spazialità e la temporalità, ovvero fra la geografia e la storia della persona, creando legami produttivi fra il territorio (pubblico) e la vita (privata). Tutto ciò è realizzabile con l'attivazione (effettiva e non solo enunciata) della Rete tra le istituzioni coinvolte.

*“La costituzione e l'attivazione operativa della Rete rappresenta la condicio sine qua non se vogliamo che il processo giunga a destinazione, ovvero al prodotto. Il senso di ciò è contenuto nella raffigurazione stessa della Rete: i nodi che la tengono insieme sono fittamente intrecciati, e da ciascuno di essi dipende la vita e la tenuta di un'altra numerosa serie di nodi, tutto ciò senza soluzione di continuità. Se trasferiamo questo concetto all'interno di un contesto di cui fanno parte persone con diverse caratteristiche e diverse esigenze possiamo immaginare la complessità che la Rete richiede; c'è bisogno di resistenza, di efficacia, di efficienza, di affidabilità. Tali caratteristiche si possono raggiungere e soprattutto mantenere se il gruppo che compone la rete stabilisce un patto che potremmo definire di non belligeranza: le tensioni che troppo spesso si materializzano fra i vari membri possono minare pesantemente il buon funzionamento e, di conseguenza il perseguimento dell'obiettivo”<sup>15</sup>.*

Manuel Castells<sup>16</sup>, sociologo e teorico delle reti sociali, afferma che *“una rete è forte non solo per la sua connessione, ma per l'interazione tra i nodi,”* evidenziando che ogni nodo rappresenta un'entità il cui ruolo è essenziale per il funzionamento dell'intera rete. All'interno di una rete educativa, ogni nodo – sia esso una scuola, una famiglia, un servizio sociale o un centro di supporto – contribuisce alla realizzazione di un sistema di sostegno efficace e coerente, e funziona solo se ogni nodo collabora in modo attivo e sinergico, condividendo informazioni, risorse e obiettivi. Tale modello interattivo richiede una mentalità di apertura e di fiducia reciproca, poiché solo attraverso la cooperazione è possibile costruire un sistema inclusivo e flessibile.

15 D. Fantozzi, *L'accessibilità come processo di inclusione*, in (a cura di), V. Neri, *Accessibilità e comunicazione in ambito universitario. Da una didattica inclusiva all'editoria accessibile*, Pisa, University Press, 2024.

16 M. Castells, *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell Publishers, 1996.

La creazione di una rete educativa rappresenta dunque una sfida culturale e organizzativa, che implica il superamento delle divisioni istituzionali e delle logiche competitive, che supera il fronteggiamento del duello in favore dell'alleanza.

Le evidenze scientifiche ci impongono la necessità di rimodellare le azioni affinché possano riconfigurarsi nel rispetto dei bisogni di ciascuno, accogliendo tutto ciò come un'opportunità ulteriore di crescita civile.

A questo proposito basti pensare al concetto di vicarianza che il cervello umano è capace di attivare in situazioni di carenza o fragilità, andando a supplire risposte neuronali compromesse, ed è Alain Berthoz che ci chiarisce in maniera inequivocabile che:

*“Anche se non ci facciamo mai caso, il nostro cervello risolve problemi e prende decisioni di continuo. Per farlo, percepisce e agisce in molti modi a seconda del contesto, compensa mancanze, affronta situazioni nuove e cambia punto di vista. Questa straordinaria capacità creativa è la vicarianza, l'utilizzo cioè di molteplici e inattese strategie per raggiungere un obiettivo, rimpiazzare un senso con un altro (come quando ci si muove nel buio, o dopo un incidente) o delegare una funzione a una nostra estensione virtuale (nel mondo di internet e dei videogiochi). Lo studio di questa strategia cognitiva, oltre a rappresentare un grande progresso scientifico, può avere importanti ripercussioni in pedagogia, nel problem solving aziendale, in psicologia, nelle scienze sociali e nella riabilitazione dalle malattie del sistema nervoso”<sup>17</sup>.*

Un principio che ha implicazioni significative per l'educazione, poiché suggerisce che la diversità delle modalità di apprendimento può diventare una risorsa da valorizzare.

In ultimo, ma non ultimo, non possiamo certamente trascurare le scoperte riguardanti i neuroni specchio<sup>18</sup>, una certezza scientifica che ci consente di rivalutare tutta una serie di possibilità che fino a poco tempo fa ritenevamo impossibili e che invece rappresentano una frontiera di sviluppo che in nessun campo deve essere ignorata, poiché tali neuroni ci rendono capaci di comprendere l'altro dall'interno, come se vivessimo le sue stesse esperienze.

17 A. Berthoz, *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*, Torino, Codice dizioni, 2015.

18 Rizzolatti, G., e Sinigaglia, C., *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio* Milano, Raffaello Cortina, 2006.

**Bibliografia**

- Aiello, P., e Giaconi, C. (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche*. Brescia: Scholè, Editrice Morcelliana.
- Basaglia, F. (1968). *L'istituzione negata: Rapporto da un ospedale psichiatrico*. Torino: Einaudi.
- Basaglia, F. (2018). *Conferenze brasiliane*. Torino: Einaudi.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice Edizioni.
- CAST. *Universal design for learning (UDL)*. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- CAST. (2014). *UDL - Guidelines, version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0/>
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editore.
- Fantozzi, D. (2024). L'accessibilità come processo di inclusione. In V. Neri (a cura di), *Accessibilità e comunicazione in ambito universitario. Da una didattica inclusiva all'editoria accessibile*. Pisa: Pisa University Press.
- Fantozzi, D. (2022). Accomodamento ragionevole per una pedagogia ecologicamente orientata. *Scholè, Rivista di educazione e studi culturali*, 1(LX).
- Mace, R. (1998). *Universal design in housing*. North Carolina State University, The Center for Universal Design.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin, E. (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ministero della Pubblica Istruzione (MPI). (1975). *Documento Falcucci*. <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>
- ONU. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Ginevra: Nazioni Unite.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Zappaterra, T. (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.

**Normativa**

Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. (GU Serie Generale n. 224 del 18-08-1977).

Legge 13 maggio 1978, n. 180, Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori. (GU Serie Generale n. 133 del 16-05-1978).