

Educational conditions and inclusion processes

Condizioni educative e processi di inclusione

Francesca Bracci^a, Giovanna Del Gobbo^b, Daniela Frison^c, Laura Menichetti^{d,1}

^a *Università degli Studi di Firenze*, francesca.bracci@unifi.it

^b *Università degli Studi di Firenze*, giovanna.delgobbo@unifi.it

^c *Università degli Studi di Firenze*, daniela.frison@unifi.it

^d *Università degli Studi di Firenze*, laura.menichetti@unifi.it

1. Inclusione e equità

Quale ruolo possono giocare i processi educativi intenzionali per consentire a ciascun soggetto di gestire in forma consapevole la costruzione del proprio futuro e di definire, il più possibile in modo autonomo e auto-diretto, le traiettorie di crescita personale e professionale? Quali condizioni educative e formative possono innescare e sostenere processi di inclusione, connotati a partire da prospettive di equità e giustizia sociale? Quali professionalità sono intenzionalmente deputate a facilitarli o quali potrebbero esserne coinvolte? Quali condizioni e quali fattori possono sostenere l'emergere e il consolidarsi di condizioni educative in grado di evitare il perpetuarsi di esposizione a processi di esclusione per particolari pubblici?

Queste domande, o meglio, forse, questi input alla riflessione, partono dalla considerazione che spesso l'esclusione si costruisce e si consolida nel tempo: deriva da esperienze formative plurime, con una prevalenza di quello che potrebbe essere definitivo in termini di *hidden curriculum*, il curriculum implicito caratterizzato da opportunità differenti e determinate dalle condizioni esperienziali nei contesti informali di vita, che possono essere avverse o positive, che possono rafforzare o ostacolare e bloccare il potenziale di apprendimento e di sviluppo. Basti pensare non solo a situazioni di disabilità, ma a tante situazioni di povertà educativa, che limitano o, addirittura, compromettono la possibilità di apprendere, di formarsi, di sviluppare capacità e competenze, di coltivare aspirazioni e talenti. La mancanza o i limiti di opportunità educative, connesse con le categorie di accesso e fruizione determina di fatto processi di esclusione.

Le dinamiche di inclusione ed esclusione nei diversi setting educativi e formativi, dalla prima infanzia alla scuola ai contesti lavorativi, possono così essere determinate da una molteplicità di fattori che attengono ai setting, alle professionali, alle condizioni di accesso, ai prerequisiti di fruizione, alla sistematicità o estemporaneità degli interventi. Si comprende come alla categoria di inclusione si connetta quella di equità, non solo sociale, ma didattico-educativa. L'equità in campo educativo si persegue se si creano le condizioni educative necessarie anche al recupero e al superamento dei limiti imposti da condizioni educative avverse presenti nei contesti di vita: è l'equità delle opportunità formative che devono essere offerte a tutti, diventando strumento operativo per una adeguata azione

¹ Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto sinergico tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che il paragrafo 1 deve essere attribuito a Giovanna Del Gobbo, il paragrafo 2 a Laura Menichetti, il paragrafo 3 a Francesca Bracci, il paragrafo 4 a Daniela Frison.

inclusiva, intendendo con questo concetto non l'inclusione nel "qui e ora", ma come capacità di inclusione per se stessi e per gli altri.

Basti pensare ai meccanismi, di fatto autoescludenti, legati alle prefigurazioni professionali determinate da esperienze informali, profondamente diverse tra studenti provenienti da famiglie di professionisti e laureati e studenti che provengono da famiglie in cui molte persone sono disoccupate o impiegate in lavori scarsamente qualificati o con un background migratorio o altre forme di disagio che determinano condizioni di esclusione da opportunità educative. La possibilità di auto-determinazione del proprio percorso di sviluppo appare quindi condizionata in assenza di meccanismi che garantiscano una equità di opportunità. L'equità appare, dunque un criterio guida, per promuovere la giustizia sociale, sostenere l'imparzialità all'interno delle procedure, dei processi e dell'accesso alle risorse educative da parte delle istituzioni o dei sistemi che le presiedono. Affrontare problemi di equità richiede una comprensione delle cause profonde della disuguaglianza nei risultati all'interno della nostra società, che hanno spesso alla base condizioni educative differenti.

L'equità educativa non è solo un principio astratto: si gioca dal livello macro delle strategie e delle politiche al livello micro: dall'organizzazione dello spazio alla selezione delle risorse, nella consapevolezza che le regole nei contesti educativi possono riflettere e perpetuare confini di ordine socio-culturale, economico, politico, legati ad appartenenze e identità presenti nella società, favorendo o ostacolando processi di rielaborazione, creazione, protagonismo, contaminazione, autostima, empowerment. L'organizzazione dello spazio educativo e delle risorse formative possono contribuire al mantenimento di confini, anche come forme di controllo sociale, che con modalità non dichiarata, nei fatti escludono piuttosto che rappresentare un varco per attivare un cambiamento e un sostegno per promuovere la capacità di inclusione.

Con il costrutto "inclusione sociale" si fa riferimento al processo di miglioramento delle condizioni in cui gli individui e i gruppi prendono parte alla società, migliorando le proprie capacità, ampliando le opportunità e vedendo riconosciuta la propria dignità di persone, superando situazioni di svantaggio e di disuguaglianza (WB, 2017). Una società inclusiva è "una società per tutti", in cui ogni individuo, ciascuno con diritti e responsabilità, ha un ruolo attivo da svolgere. Una società inclusiva è dotata di meccanismi che assecondano le diversità e facilitano/consentono la partecipazione attiva delle persone alla vita politica, economica e sociale, garantiscono pari opportunità a tutti per raggiungere il pieno potenziale nella vita, indipendentemente dall'origine o dalla condizione (UN, 2010).

L'inclusione è, dunque, un risultato che si realizza nella misura in cui tutti i soggetti sono in grado di partecipare pienamente ai processi decisionali e alle opportunità di sviluppo per se stessi e all'interno di un'organizzazione o di un gruppo. Le disuguaglianze nelle opportunità educative possono essere definite come il fenomeno per cui alcuni non hanno accesso a opportunità di apprendimento disponibili per altri.

Se l'inclusione è parte integrante e condizione necessaria per un impegno pubblico etico ed efficace, troppi rimangono ancora esclusi dai processi di coinvolgimento a causa di barriere e disuguaglianze sistemiche che rischiano di essere mantenute, rafforzate e legittimate anche nei sistemi educativi che dovrebbero, in realtà contribuire a contrastare.

La sfida è aperta, ma presente al dibattito scientifico attuale come dimostra il presente fascicolo. Tre cluster di contributi, illustrati nei successivi paragrafi, costituiscono le possibili piste secondo cui il lettore può attraversare il presente fascicolo della rivista: Paradigmi educativi inclusivi, professionalità a supporto dell'inclusione, accessibilità dei

contesti, Metodologie inclusive e contesti sociali, Engagement, equità e inclusione. Per ciascun cluster sono presenti varie direttrici di ricerca attraverso contributi teorico-argomentativi, risultati di ricerca ed esperienze.

2. Paradigmi educativi inclusivi, professionalità a supporto dell'inclusione, accessibilità dei contesti

Undici lavori – sei articoli e cinque esperienze/riflessioni – accompagnano il lettore nel primo percorso che la rivista propone: essi formano un cluster dedicato alla esplorazione dei contesti sociali e fisici entro cui si sviluppano apprendimenti, per attraversarli da più prospettive e metterne a fuoco l'effetto facilitatore o di barriera a supporto dell'inclusione.

L'Organizzazione Mondiale per la Sanità (WHO) definisce la disabilità come frutto dell'interazione tra individui con una determinata condizione di salute e fattori ambientali con i quali tali individui devono confrontarsi, sottolineando come gli ambienti possano costituire barriere tali da ostacolare la piena ed effettiva partecipazione delle persone ad una vita di qualità (https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_2).

Il modello sociale della disabilità, e quelli che si sono sviluppati a partire da questo quadro teorico, centrano l'attenzione sul ruolo esercitato dai contesti (Oliver, 1996), che si configurano spesso sulla base di un'epistemologia abilista. Sul piano dei principi da tempo, però, sono entrati in crisi “i concetti di norma e di normalità (Medeghini, 2015), intese dal punto di vista etico come conformità a una regola, a un modello di riferimento, oppure, dalla prospettiva statistica, come una frequenza numerica di condizioni e di stati che caratterizzano la maggior parte delle persone” (Cottini, 2017, p. 56). Tali considerazioni sono estese all'inclusione sociale nella sua globalità, ma valgono particolarmente per i contesti formalmente demandati all'acquisizione di saperi e competenze e in tutti quegli spazi culturali in cui gli apprendimenti auspicabilmente potrebbero svilupparsi.

La ricerca ha rilevato, per contro, anche una potenziale relazione positiva tra la qualità dei contesti – sia fisici che sociali - e il rendimento, i comportamenti, il benessere dei soggetti in formazione (Mitchell & Sutherland, 2020). Sul piano metodologico didattico e su quello organizzativo, quindi, la comunità scientifica sviluppa con continuità un processo di ricerca di orientamenti, metodi, strategie, strumenti, teso a identificare – e valorizzare – quali elementi del contesto, sotto quali condizioni e attraverso quali procedure di concreta applicazione, possano meglio contribuire al successo dei destinatari dell'azione educativa e formativa, prendendosi cura di coloro che si trovano in situazione di svantaggio, all'interno di un quadro di riferimento unitario, che vada a beneficio di tutti (Eadsne, CAST).

Con riferimento a questo primo cluster si distinguono tre direttrici di ricerca: la prima, di livello macro, di ordine sistemico, si concentra sui paradigmi educativi e sulla struttura delle organizzazioni formative in rapporto al tema dell'inclusione; la seconda, di livello meso, si interroga sul profilo e sul ruolo dei docenti e degli educatori che si qualificano come attivatori e facilitatori di inclusione, preoccupandosi della mediazione tra il soggetto in formazione e l'oggetto di apprendimento; la terza, di livello micro, esplora soluzioni, strategie, strumenti in grado di accompagnare il processo formativo in forma inclusiva, a vantaggio di tutti, per ogni singolo evento e per ogni gruppo in formazione.

La prima direttrice di ricerca è rappresentata dai contributi di Cegolon, di Dell'Anna e Marsili, di Piccioli, e di Mastrogioseppe, Span e Bortolotti.

Cegolon, con il suo lavoro *Inclusion/exclusion: an educational challenge*, va alla radice del lessico e del pensiero pedagogico, proponendo una riflessione su chi siano oggi gli esclusi. Nell'esaminare le condizioni minime di riconoscimento e di autoriconoscimento del soggetto nella società, ci accorgiamo che gli esclusi non sono racchiudibili in una lista di etichette definite una volta per tutte (disabilità, abuso, povertà, etc.), ma i criteri da prendere in conto per rintracciarli evolvono con i tempi e con le culture. Il fattore discriminante che sembra qualificarli meglio è l'interruzione di quel flusso di relazioni che dovrebbe intercorrere tra ogni soggetto e la comunità di appartenenza. Tale interruzione, come in un circolo vizioso, provoca una sorta di disaffiliazione dalla società anche da parte del soggetto stesso e l'azione pedagogica inclusiva deve andare in primis verso il recupero di questa dimensione di relazioni.

L'articolo di Dell'Anna e Marsili, *Parallelismi, sinergie e contraddizioni nel rapporto tra Special Education, Gifted Education e Inclusive Education*, affronta la separatezza che, per storici motivi normativi e di ricerca, si è creata tra la pedagogia speciale e la pedagogia della plusdotazione, troppo spesso ancora intese nella pratica come scienze separate, che per quanto riguarda le capacità intellettive sembrano prendere in carico le due code di una distribuzione normale dei quozienti. Pur riconoscendo l'eterogeneità dei bisogni e le corrispondenti professionalità specifiche, il contributo richiama l'attenzione ai temi dell'equità e della partecipazione ad un sistema d'istruzione comune, secondo percorsi che possono ed è opportuno che confluiscono nell'ambito dell'Inclusive Education.

Piccioli, nel suo articolo *Autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola*, documenta una ricerca volta a rintracciare i punti di forza e di debolezza di un'istituzione scolastica in ordine alla sua inclusività, con lo scopo di consolidare azioni positive già in essere e di attivare azioni di miglioramento. I dati raccolti sono frutto di un'autovalutazione da parte di soggetti a vario titolo coinvolti con un ruolo formale nella scuola e sono analizzati all'interno di un disegno di ricerca che fa uso di mixed methods. Dallo studio emergono i tratti distintivi della "via italiana all'inclusione scolastica", che promuove la realizzazione di una comunità educante unica per tutti i soggetti inseriti in uno stesso percorso formativo.

L'articolo di Mastrogiuseppe, Span e Bortolotti, dal titolo *Accessibility to textual resources for people with Intellectual Disabilities within cultural spaces* affronta il tema della fruibilità degli spazi culturali a vantaggio di tutti. Nel caso specifico, persone con disabilità intellettiva si confrontano con l'accessibilità di un museo e in particolare di tutte le informazioni testuali che arricchiscono l'esperienza di chi sia in grado di acquisirle e comprenderle. Il contributo è di rilievo non solo perché illustra come le risorse possano essere rese disponibili a vari livelli di approfondimento o semplificazione, ma anche perché sottolinea la praticabilità di un processo partecipativo che coinvolga gli stessi destinatari nella trasformazione degli spazi sociali e culturali, favorendo così una migliore aderenza dei risultati agli obiettivi e l'empowerment dei partecipanti.

La seconda direttrice di ricerca, quella di livello meso, che mette a fuoco la professionalità acquisita e il ruolo esercitato dai docenti, è alimentata dagli articoli di Bellacico, Ianes e Macchia e di Mariotti e Maffia.

L'articolo di Bellacico, Ianes e Macchia, *Insegnanti con disabilità e DSA: una revisione sistematica della letteratura internazionale*, affronta un tema ancora poco studiato. Dalla systematic review emerge una figura di insegnante che sembra comprendere i bisogni speciali dei soggetti in formazione meglio dei colleghi, ma che incontra nella sua carriera pratiche discriminatorie e di esclusione. Gli autori del contributo segnalano che la difficoltà nel trarre vantaggio da queste ricerche, però, deriva non solo dal fatto che i docenti con

disabilità o disturbi siano sottorappresentati nelle classi e che ancora di più i loro percorsi siano sottorappresentati come oggetto di ricerca, ma anche da una prevalenza di studi qualitativi e da una eccessiva aggregazione dei campioni in categorie molto ampie, ad esempio spesso senza distinguere tra le diverse disabilità sensoriali o tra i diversi disturbi specifici dell'apprendimento.

La professionalità dei docenti in ogni caso costituisce l'elemento strategico per la qualità della formazione e l'articolo di Mariotti e Maffia, dal titolo *Apprendere la matematica con gli strumenti: il ruolo di mediazione dell'insegnante*, mostra proprio il ruolo del docente in azione come attivatore delle competenze di ciascun discente, all'interno del quadro teorico della Teoria delle Situazioni. Attraverso uno studio di caso, il contributo esemplifica come orchestrare e sostenere una discussione collettiva che faccia emergere dalla classe stessa alcune strategie orientate agli apprendimenti, ad esempio comprendere il potenziale semiotico di un artefatto, ad esempio saper elicitarlo, sintetizzarlo e condividere significati personali fino a farli evolvere in significati comuni. Il contributo si situa nell'ambito della didattica della matematica, ma se ne può ravvisare la valenza anche per altre discipline.

Infine, la terza direttrice di ricerca, all'interno di questo primo cluster, riguarda i contesti fisici e virtuali entro cui l'evento con valenza formativa si dispiega: tre contributi – di Galdieri e Di Gennaro, di Vedovelli, e di Tammaro, Gragnaniello e Scarano – studiano il rapporto con gli spazi, altri due contributi – di Virano e di Filosofi, Pasqualotto e Venuti si concentrano su strategie e strumenti.

Galdieri e Di Gennaro, nella loro riflessione *Ripensare lo spazio didattico-educativo: suggestioni per promuovere l'inclusione scolastica*, pongono il tema della progettazione in prospettiva inclusiva dello spazio fisico in cui si attivano gli apprendimenti. L'accessibilità e la fruibilità degli spazi vanno ben oltre il rispetto delle norme contro le barriere architettoniche: lo spazio didattico-educativo è il luogo in cui si dispiega la relazione tra docente e discente e con le sue affordance ha anche la forza di determinarla. La riflessione abbraccia, oltre a considerazioni sulla conformazione fisica degli spazi, anche riferimenti a studi presenti in letteratura sul posizionamento dei soggetti entro le architetture e gli arredi, e sulla prospettiva culturalmente determinata che i soggetti assumono per la comprensione del proprio posizionamento in quei luoghi.

Vedovelli, con il contributo *Ambienti di apprendimento che potenziano il funzionamento cognitivo degli studenti*, presenta uno studio preliminare relativo allo sviluppo e al miglioramento di competenze cognitive di tipo esecutivo, ottenibile grazie alla sinergia che si può instaurare tra metodi e spazi. Il metodo Montessori, il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) di Feuerstein, il metodo Let's Think propongono una rivisitazione del sistema formativo anche attraverso la progettazione e la predisposizione di setting scolastici, e più in generale ambienti di apprendimento che, come afferma l'autrice, possano favorire "controllo inibitorio, flessibilità cognitiva, abilità di problem solving, ragionamento e pianificazione", competenze per il XXI secolo.

La progettazione dello spazio di apprendimento è oggetto anche della riflessione di Tammaro, Gragnaniello e Scarano. Le autrici, nel loro contributo *Dagli spazi educativi fisici all'aula virtuale: il ruolo del docente nell'era della digitalizzazione*, si concentrano sugli ambienti virtuali, che presentano caratteristiche peculiari diverse da quelle degli spazi fisici, che rendono inadeguata una semplice traslazione di metodologie e azioni didattiche da una parte all'altra. Una consistente digitalizzazione delle pratiche è diventata necessaria nel periodo pandemico e questo fattore ha contribuito alla diffusione di studi sull'argomento, oltre che alla sollecitazione di competenze specifiche per i docenti: gli

ambienti online hanno infatti la potenzialità di amplificare meccanismi di inclusione o di esclusione e in questa direzione il contributo guida i lettori.

Il lavoro “*Parole in orbita*”. *Il talk show ed il debate come metodologie per l’insegnamento e l’apprendimento delle scienze* di Virano descrive un’esperienza media-educativa condotta nell’ambito delle scienze, ma che anche in questo caso può essere riapplicata con discipline diverse. Il talk show, un format che si colloca nell’alveo delle strategie di didattica attiva, così come il debate, sono usati per sollecitare le capacità degli studenti di riflettere e argomentare intorno ad un tema, sfruttando la rete non solo a fini comunicativi, ma anche di studio, ricerca, professionali. Lo spazio digitale entro cui la situazione pandemica ha costretto le classi da un lato può provocare un deskilling, dall’altro, se ben sfruttato, può stimolare l’acquisizione di nuove competenze.

La disponibilità all’inclusione e la capacità di pensarla e attuarla socialmente passano dalla formazione culturale di tutti noi fin dalla più tenera età. Ecco quindi che l’articolo di Filosofi, Pasqualotto e Venuti, *Rappresentazione della disabilità nei libri di testo: gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria*, esplora questi artefatti culturali, scoprendo che sembrano marginalizzare una cultura che parli di differenze, di svantaggi vissuti e di realizzazioni possibili. È attraverso le parole dei docenti che gli autori rilevano la scarsa presenza nei materiali educativo-didattici di scenari che includano vissuti reali eterogenei e forme di possibile inclusione sociale, con il risultato di alimentare quella invisibilità dei bisogni e delle persone che ne sono portatrici, che costituisce la prima forma di discriminazione.

3. Metodologie inclusive e contesti sociali

Nove contributi di questo numero di Form@re presentano riflessioni metodologiche e teorico-concettuali sullo sviluppo di processi inclusivi in contesti scolastici, universitari e familiari, offrendo lenti interpretative utili a tematizzare la complessità che il costrutto di inclusione sta assumendo oggi. L’interesse è rivolto all’analisi delle condizioni sociali e organizzative che possono concorrere a rendere la gestione delle diversità una leva strategica per promuovere innovazione, equità, coesione sociale e creatività nei sistemi educativi di istruzione e formazione.

I contributi propongono un articolato panorama di strategie ed esperienze di ricerca che hanno come finalità la trasformazione delle culture organizzative, sociali, personali e dei modi di apprendere, pensare e agire la diversità.

L’articolo di La Marca e Longo, dal titolo *Il Progetto Nessuno resta indietro: formazione alla ricerca didattica*, illustra un percorso progettuale che ha coinvolto studenti e studentesse del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Palermo nella realizzazione di attività didattiche a distanza di recupero e potenziamento rivolte a bambini e a bambine in situazioni di fragilità provenienti da trentatré scuole palermitane.

Mori, Panzavolta e Rosa, con il loro articolo *Covid, distance education and families. The Italian case within the international survey on family support to learning processes*, presentano un segmento di una ricerca internazionale che ha indagato come i membri familiari abbiano supportato i processi di apprendimento in cui figli, figlie e nipoti di età compresa tra i sei e i sedici anni sono stati coinvolti durante la pandemia da COVID-19. Un’attenzione particolare è rivolta all’individuazione dei fattori di vulnerabilità

caratterizzanti i contesti familiari prima della situazione pandemica e quali siano state le attività che li abbiano aiutati nel costruire le competenze ritenute necessarie a far fronte e gestire una situazione senza precedenti.

Perla, Amati e Palermo, con l'articolo *Prevenire e contrastare bullismo e cyberbullismo attraverso il dispositivo SEP: sensibilizzare, educare, proteggere. Risultanze di un'indagine*, raccontano un'indagine che ha esplorato la fenomenologia dei comportamenti di bullismo e cyberbullismo, focalizzandosi in particolar modo sulle azioni didattiche di contrasto e prevenzione che è promettente adottare in una logica inclusiva. Il contributo analizza, inoltre, i risultati di una ricerca-formazione collaborativa avviata con una rete di scuole secondarie di primo e secondo grado pugliesi che hanno consentito di mettere a punto un dispositivo di educazione alla prevenzione e cura del fenomeno – il dispositivo SEP: sensibilizzare, educare, proteggere.

L'articolo di Bruschi, Ricchiardi e Torre, *Un Assist verso il successo: un progetto per l'inclusione (attraverso il) digitale*, esplora il progetto nato durante la pandemia per garantire l'inclusione di studenti e studentesse della scuola secondaria di primo grado. È discusso l'andamento degli interventi sperimentali condotti, che hanno previsto un uso mirato delle tecnologie e il coinvolgimento di tirocinanti del Corso di Studi in Scienze dell'Educazione, formati sulle strategie di mediazione cognitiva a distanza.

Scalcione, con l'articolo *Condizioni educative e formative degli ambienti di apprendimento: gli standard di controllo della qualità nella scuola*, propone uno studio sulle condizioni educative e formative degli ambienti di apprendimento, con riferimento agli standard di controllo della qualità nella scuola, analizzando i sistemi di azione in grado di promuovere il controllo continuo della qualità.

Salerno e Pegorin, nel loro articolo *Verso significati condivisi. La co-costruzione del patto educativo come processo inclusivo: una esperienza di campo*, analizzano il patto educativo come strumento pedagogico specifico per delineare un'autentica esperienza educativa di soggettivazione e inclusione dei e delle minori che fanno il loro ingresso in comunità residenziali.

Il contributo di Bracci, *Creatività e professioni educative. Verso un modello di sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo*, propone una riflessione sullo sviluppo di un modello didattico per promuovere competenze di pensiero critico e creativo specificatamente indirizzato a studenti e studentesse che si preparano alle professioni educative e di insegnamento, iscritti cioè a CdS L-19, LM-85, LM-57, LM-85 bis.

Ferrantino, Tiso e Iannotta presentano una riflessione dal titolo *Una sfida culturale: rinnovare lo spazio mentale per una scuola inclusiva*, di carattere espositivo, nella quale esaminano l'urgenza di trasformare la scuola in un ambiente inclusivo, al fine di promuovere la valorizzazione personale e arricchire la dimensione collegiale, sociale e culturale. Sono presentati diversi strumenti utili alla progettazione e valutazione di una scuola inclusiva.

Ceccacci, in *Un gioco di tutti e di ciascuno: l'apprendimento con la Didattica Digitale Integrata e le competenze degli studenti*, analizza un'esperienza didattica condotta con due classi prime di un liceo scientifico marchigiano, che hanno sperimentato un'attività integrata con elementi di gioco variamente caratterizzati, con lo scopo di verificare il gradimento e individuare le modalità di giochi online più adatti a vari gruppi di studenti e studentesse, distinti in base al livello di competenze nell'area alfabetico funzionale.

4. Engagement, equità e inclusione

Un ulteriore cluster di contributi di questo numero di Form@re potrebbe essere ricondotto ai temi dell'*engagement*, dell'equità e dell'inclusione. Sette contributi, infatti, seppur a partire da prospettive metodologiche differenziate e con riferimento a target molteplici, si interrogano sul ruolo che processi partecipativi, collaborativi, di costruzione di reti e di co-progettazione possono rivestire per contrastare processi di esclusione e perseguire dinamiche di equità all'interno dei contesti scolastici, formativi, professionali e di vita.

Altre tre direttrici paiono infatti attraversare questa ultima aggregazione di studi, ricerche ed esperienze.

La prima direttrice di ricerca si sostanzia sul piano eminentemente metodologico. Essa rimanda a metodi di ricerca partecipativi, collaborativi e orientati a promuovere l'*engagement* di beneficiari diretti e stakeholders a cui i servizi educativi si rivolgono, verso la promozione di *collaborative multi-stakeholders partnership* (Groves *et al.*, 2021) che includono scuola, università, provider dell'istruzione e formazione professionale, terzo settore, ma anche imprese e organizzazioni, istituzioni locali e comunità come soggetti chiave di ambienti di apprendimento articolati, estesi ed aperti che poggiano sulla costruzione di reti e relazioni. Quanto questa direttrice pare portare in superficie, è che i temi dell'equità e dell'inclusione richiedano approcci metodologici orientati al coinvolgimento attivo, riconosciuto come imprescindibile, di tutti gli attori ritenuti parte in causa di un fenomeno. Tale comune approccio sembra dirci che l'esclusione non è mai parziale, ma si sostanzia in processi ricorsivi e riproduttivi che ricadono nei molteplici contesti che le persone abitano. La ricerca, grazie alle scelte metodologiche - di strategia, di strumenti, di contesti e soggetti da coinvolgere - può contribuire a contrastare e, ove possibile a disinnescare, tali meccanismi di autoriproduzione.

Su questa linea, i contributi di Del Gobbo *et al.*, di Giuliani, di Brunetti, e di Curto e Marchisio si concentrano, sia dal punto di vista della scelta metodologica che dal punto di vista delle esperienze educative e didattiche indagate, sulla promozione di processi partecipativi, di dialogo e collaborazione internamente al contesto scolastico, esternamente ad esso, tra scuola e soggetti del territorio, e tra servizi educativi e territorio.

Un'ampia veduta sulle interazioni tra scuole, soggetti del terzo settore e istituzioni locali, tra cui Comuni e reti di servizi socioeducativi, è offerta da Del Gobbo *et al.*², nella riflessione *Ecosistemi educativi: un modello di ricerca applicato in quattro territori della Toscana*. La ricerca presentata, infatti, mira alla definizione di un modello di ecosistema formativo integrato che vede il sistema scolastico al centro di un *open learning environment*. Un approccio di tipo collaborativo e di *stakeholder engagement* ha guidato l'esplorazione di pratiche educative promosse dal terzo settore e potenzialmente favorevoli nel prevenire e/o contenere il fenomeno dell'abbandono scolastico e nel promuovere meccanismi di inclusione dei soggetti a rischio.

Anche l'esperienza riportata da Giuliani, *Qualificare i processi formativi promuovendo pratiche inclusive: il caso dell'Istituto statale B. Pascal*, mette al centro la sfida dell'*engagement* e della co-progettazione nella lotta all'emarginazione e alla dispersione scolastica e nella promozione del successo formativo di tutti e di ciascuno. Con un focus più circoscritto alla realtà scolastica e alle relazioni interne ad essa, la ricerca restituita si è svolta in un contesto sensibile sia al coinvolgimento dei docenti in percorsi di sviluppo

² Gli autori sono Del Gobbo, Federighi, De Maria, Frison, Galeotti, Iossa, Pasquali, Spennato.

professionale specifici sia al coinvolgimento degli studenti in attività orientate allo sviluppo di competenze di cittadinanza.

Brunetti, con *La voce degli studenti*, restituisce i risultati di uno studio a più livelli che, nel campo dell'educazione interculturale, ha visto studenti della scuola primaria coinvolti in processi dialogici e di condivisione della leadership con i loro insegnanti. Il focus sui processi partecipativi e di co-progettazione è dunque al centro anche di questo contributo, volto ad indagare le dinamiche di partecipazione di bambini e giovani a processi di condivisione del potere e delle responsabilità e a rilevarne i cambiamenti sollecitati all'interno delle comunità di appartenenza.

L'articolo di Curto e Marchisio, *Inclusion processes for persons with intellectual disability through multiple negotiation networks*, si focalizza sul percorso di attuazione della *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* e restituisce i risultati di una ricerca che ha visto al centro il lavoro degli operatori coinvolti nel supporto alla transizione verso l'età adulta di persone con disabilità intellettiva e alle loro famiglie seguendo l'approccio della coprogettazione capacitante. La ricerca evidenzia come l'attivazione di una rete di supporto sia centrale per il perseguimento di una cittadinanza piena e paritaria.

Una seconda direttrice di ricerca pare concentrarsi sulle strategie a supporto di processi di equità e inclusione. I contributi di Frison e di Tino e Fedeli, si spostano nel contesto universitario interrogandosi sui temi dell'accesso ai servizi di *guidance* e al mercato del lavoro. Il focus su processi di *career education* e accompagnamento alla carriera pone al centro strategie e metodi che possano promuovere un superamento di quei fattori individuali e sociali che solo una proposta sistematica e strutturata di servizi pensati per studenti e studentesse può contrastare, contribuendo a superare il consistente gap tra aspirazioni e realtà occupazionale, determinato proprio da una scarsa e inadeguata conoscenza da parte dei giovani del mercato del lavoro (OECD, 2017). È ormai noto e condiviso dalla comunità scientifica come la conoscenza che i giovani maturano del mondo del lavoro e delle professioni derivi per lo più da esperienze informali, che si differenziano profondamente a seconda dello sfondo socio-economico-culturale da cui provengono. Indagare dunque prefigurazioni professionali, livelli di conoscenza dei servizi a supporto dello sviluppo di carriera e delle dinamiche che caratterizzano il mercato del lavoro diviene elemento rilevante per implementare strategie volte a facilitare processi di auto-determinazione e costruzione consapevole del proprio percorso di sviluppo.

Il tema dell'equità è, in particolare, al centro del contributo di Frison, *Accesso a Career Education e Work-Related Learning: una analisi complessa della letteratura su equità e inclusione*. L'analisi della letteratura presentata dall'autrice indaga, infatti, i temi di equità e inclusione nell'accesso a programmi, progetti, interventi di *Career Education* e *Work-Related Learning* con l'obiettivo di identificare fattori che possono favorirlo o al contrario ostacolarlo. Con particolare riferimento a studenti e studentesse, il contributo si chiede quali strategie scuole ed università possano attivare per facilitarlo ed evidenzia la centralità di processi di valutazione di effetti e impatti di programmi mirati di *guidance*.

Anche il contributo di Tino e Fedeli, *Career planning, proactivity, self-employability, and labour market: undergraduates' perceptions*, si pone il problema dell'accesso, con specifico riferimento al mercato del lavoro. Lo studio, infatti, indaga la relazione tra le percezioni degli studenti sullo stato attuale del mercato del lavoro e dell'*employability* percepita dagli studenti, la proattività, il controllo della carriera e i vantaggi delle posizioni, evidenziando la rilevanza di iniziative e programmi di sostegno alla carriera offerte dalle università per fornire significative esperienze di apprendimento e formazione a studenti e studentesse.

Una terza direttrice sposta il focus dai temi dell'accesso e dell'inclusione nei contesti scolastici, educativi e formativi, alla riflessione sui fattori facilitanti che supportano soggetti vulnerabili in contesti fortemente condizionati e condizionanti. Grazie ai contributi di De Maria e di Garista e Coccimiglio, infatti, l'attenzione viene condotta verso i giovani provenienti da aree particolarmente interessate da fenomeni migratori e verso soggetti che possono risultare maggiormente esposti ai disequilibri che situazioni di crisi e di emergenza possono generare.

De Maria, con un articolo che si colloca nell'ambito dei Migration Studies, indaga infatti *Il ruolo delle condizioni educative nella definizione del potenziale migratorio: il caso dei giovani della Costa d'Avorio*. L'attenzione dell'autore si concentra in particolare sulla dimensione formativa potenziale della migrazione legata alla ricerca di migliori opportunità di vita e di lavoro. La ricerca presentata intende indagare il concetto di aspirazione migratoria e di definire quei fattori che possono supportare nei giovani la costruzione di progetti di vita alternativi al progetto migratorio.

Garista e Coccimiglio, con il contributo *Narrazioni digitali resilienti. Le fragilità educative al femminile attraversano spazi e tempi dell'emergenza*, riflettono sulla dimensione dell'esclusione a cui risultano potenzialmente e maggiormente esposti, in tempo di crisi così come quello della pandemia, i gruppi vulnerabili e si concentrano precisamente su quella popolazione femminile impegnata nel tenere unite le proprie molteplici identità di madre, lavoratrice, moglie, caregiver. Le autrici osservano le tecnologie come strumento e strategia di condivisione di narrazioni resilienti in spazi digitali che divengono opportunità di esplicitazione di sé e di rispecchiamento.

Bibliografia

- CAST. Center for Applied Special Technology. <https://www.cast.org> (ver. 15.03.2022).
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- EADSNE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/> (ver. 15.03.2022).
- Groves, O., Austin, K., O'Shea, S., & Lamanna, J. (2021). 'One student might get one opportunity and then the next student won't get anything like that': Inequities in Australian career education and recommendations for a fairer future. *The Australian Educational Researcher*, 1–18.
- Medeghini, R. (Ed.) (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. Milton Park: Routledge.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2017). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap, Development Centre Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability, from theory to practice*. London: Macmillan.
- UN. United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html#Fulltext> (ver. 15.03.2022).

- UN. United Nations (2010). *Analysing and Measuring Social Inclusion in a Global Context*. New York, NY.
- WB. World Bank (2017). *Environmental and Social Framework*. Washington, WA. <https://www.worldbank.org/en/projects-operations/environmental-and-social-framework> (ver. 15.03.2022).
- WHO. World Health Organization. <https://www.who.int/> (ver. 15.03.2022).