

Semestrale

Numero 8
Aprile 2024

TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

Le strategie inclusive: nuovi approcci e realizzazioni pratiche nella fascia zero-tre anni

Stefania Carboni, Agnese Leonardi

Le autrici presentano alcune riflessioni teoriche in merito alla tematica dell'inclusione e si è voluta approfondire l'argomentazione tramite l'intervista diretta ai protagonisti, ossia gli educatori che lavorano all'interno dei servizi, per capire come i riferimenti teorici relativi all'inclusione trovino riscontri pratici quando sono presenti bambini/e con fragilità.

Gli stili di attaccamento possono preannunciare la propensione verso le dipendenze. Ricerca tra gli adolescenti delle scuole secondarie di secondo grado

Marco Sirotti, Krzysztof Szadejko, Ilaria Motta

Lo scopo principale di questo studio è analizzare se gli stili di attaccamento possono predire l'inclinazione alle dipendenze da sostanza e da nuove dipendenze.

L'indagine ha coinvolto più di 1400 soggetti di età tra 14 e 19 anni.

Ai soggetti è stata somministrata la batteria dei test che misuravano: i tre stili di attaccamento: sicuro, insicuro-ambivalente e insicuro evitante (IPPA); la soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità (BPNS); la percezione del senso della vita (EMS) e la soddisfazione della vita (SWLS).

Gli adolescenti di oggi: non solo resilienti, ma agili e antifragili

Domenico Larossa, Daniele Bisagni

L'articolo proposto mira ad esplorare l'emergente dimensione dell'antifragilità intesa quale evoluzione della resilienza. Vengono descritti i fattori che ne sono alla base e i meccanismi di sviluppo e potenziamento per poi vagliare il punto di vista della società attuale. Vengono poi illustrate le criticità riscontrate nella fase adolescenziale e l'importanza del ruolo dell'educatore.

Riflessioni e provocazioni: perché una nuova sezione

Da questo numero la rivista "Teoria e Prassi" presenta una nuova sezione intitolata "Riflessioni e Provocazioni", nata dalla consapevolezza dell'importanza di promuovere un dialogo aperto e critico su temi che influenzano la nostra società e il nostro futuro.

Libri segnalati

Le strategie inclusive: nuovi approcci e realizzazioni pratiche nella fascia zero-tre anni



Strategies for inclusion:
new approaches and experiences in early childhood.

Stefania Carboni, Agnese Leonardi

Le autrici presentano alcune riflessioni teoriche in merito alla tematica dell'inclusione, collegandole alla ricerca indagine realizzata nella fascia zero-tre anni.

Si è voluta approfondire l'argomentazione tramite l'intervista diretta ai protagonisti, ossia gli educatori che lavorano all'interno dei servizi, per capire come i riferimenti teorici relativi all'inclusione trovino riscontri pratici quando sono presenti bambini/e con fragilità.

Spesso l'educatore di infanzia opera per l'inclusione senza poter utilizzare il supporto della diagnosi, perché prematura o non necessaria, quindi l'interesse dello studio verte sulle strategie tecnico-pratiche utilizzate dagli educatori e sulle capacità di adattamento alle esigenze individuali e personalizzate di ogni bambino.

Introduzione

Lucio Cottini analizza la figura dell'educatore socio-pedagogico come professionista in grado di realizzare percorsi personalizzati che promuovano l'evoluzione dell'individuo, rispettandone le sue specificità (Cottini, 2021). Per questo, l'educatore non può che operare in un'ottica inclusiva, caratterizzata da complessità e ricchezza, riscontrabili anche nel sistema integrato di educazione e istruzione per gli educatori che lavorano con i bambini della fascia zero-tre anni, rispetto alle fragilità che possono emergere già nei primi anni di vita. Le linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei" specificano come sia fondamentale accogliere tutti i bambini, con disabilità o con bisogni educativi speciali. L'approccio inclusivo viene descritto come capace di valorizzare le caratteristiche individuali, riconoscendole e sviluppandole; allo stesso tempo, tale approccio identifica nella valorizzazione delle diversità l'occasione di formazione per l'intero gruppo (Mi-

¹ Per facilitare la lettura si utilizzerà il termine bambini in riferimento anche alle bambine

nistro dell'Istruzione, 2023). Le linee pedagogiche nascono dal decreto legislativo “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni” n°65/2017 (Parlamento Italiano, 2017) che stabilisce anche l’obbligo di laurea triennale in Scienze dell’educazione con indirizzo servizi per l’infanzia quale condizione necessaria per l’accesso a tale professione, riconoscendo il valore di una formazione adeguata. Tuttavia, non emerge l’importanza di questa fascia d’età, come possibilità di intervento precoce e globale sul progetto di vita (Salis, 2021).

In merito alle strategie attivate dagli educatori si tratterà nella presente ricerca indagine, ma occorre soffermarsi prima su alcune tematiche rilevanti per approfondire il quadro teorico di riferimento rispetto alla prospettiva dell’inclusione.

La nuova prospettiva pedagogica

La pedagogia speciale oggi si interroga rispetto alla possibilità di individuare nuove prospettive per favorire l’inclusione. A partire dagli anni ‘90 del secolo scorso si diffonde l’intenzione di modificare l’approccio al mondo della disabilità, come fattore sociale e non solamente individuale; per questo si inizia a parlare di inclusione come possiamo leggere nella dichiarazione di Salamanca del 1994.

«La Dichiarazione (...) non si limita a ribadire il diritto di tutti all’educazione, sancito nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948, ma sostiene che il problema dell’educazione dei disabili sia una questione radicalmente sociale, in quanto riconosce che non solo chi è affetto da particolari patologie, ma ogni individuo ha caratteristiche individuali proprie specificità.» (Marafioti, 2016, p. 439)

Inizia a circolare il pensiero di un’educazione capace di includere tutti, Inclusive Education. A dimostrazione di questo, l’evoluzione normativa in questo ambito prosegue con la Carta di Lussemburgo, la Convenzione sui diritti delle persone disabili e le Linee Guida sull’educazione inclusiva (Cottini, 2017). Questi riferimenti normativi evidenziano un cambiamento che interessa il sistema educativo e scolastico che accoglie le differenze tramite percorsi di qualità e accessibili per tutti. L’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva, a seguito di una conferenza internazionale, già nel 2014 individua cinque punti principali rispetto ai quali si è operato, ma sui quali è necessario continuare a riflettere e sperimentare nuove possibilità: il primo punto affronta la necessità di garantire a tutti, quanto prima, il sostegno necessario; il secondo, l’importanza di riconoscere l’educazione inclusiva come un elemento che apporta beneficio alla comunità allargata; i successivi tre punti sottolineano la necessità di professionisti qualificati, l’esigenza dell’analisi dei sistemi di sostegno e di finanziamento in termini di efficienza e la reperibilità dei dati (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l’Istruzione Inclusiva, 2014).

L’Italia segue l’approccio europeo con una scuola caratterizzata prima dall’integrazione dei bambini con disabilità, successivamente protesa alla dimensione inclusiva: ossia che non si limita ad accogliere le differenze, ma le esamina all’interno di una dimensione generalizzata che prende in considerazione anche i fattori contestuali e ambientali, secondo l’approccio bio-psico-sociale. Abolite le scuole speciali e le classi differenziali inizia un cammino legislativo, intrecciato a quello europeo, che tramite diverse leggi permette di evolvere verso l’educazione inclusiva. Tra le più recenti vi è il decreto legislativo n°66/2017 denominato “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità” (Parlamento Italiano, 2017), che apporta novità, quali la realizzazione del Profilo di Funzionamento dell’alunno e l’attivazione dei Gruppi per l’inclusione. Attualmente, con la legge “Delega dal governo in materia di disabilità”, n° 227 del 2021 (Parlamento Italiano, 2021) il governo è delegato a riordinare la normativa in merito al riconoscimento delle specifiche necessità della persona con disabilità. In particolare, per quanto riguarda il sistema educativo

zero-tre anni, la normativa nazionale lo definisce come servizio educativo inclusivo, declinando specifici riferimenti tramite le normative regionali (Bulgarelli, 2018).

Parallelamente a questa progressione normativa, procede la riflessione pedagogica rispetto alla possibilità di superare il termine inclusione, che rimanda agli alunni con difficoltà: superare l'approccio dedicato a chi viene riconosciuto in situazione di particolare necessità, per operare verso una scuola universale ed equa come la definisce Dario Ianes (Canevaro & Ianes, 2021). Una scuola che integra uguaglianza e equità, riconoscendo che non siamo tutti uguali, bensì che

«le differenze sono la normalità, sono la biodiversità che arricchisce gli ecosistemi dove si apprende e ci si relaziona». (Canevaro & Ianes, 2021, p. 11)

Il coraggio dell'educatore sarà nel riconoscere le differenze e agire per la valorizzazione di esse: agire con equità consente di evitare forme di disuguaglianza (Canevaro & Ianes, 2021).

Diventa fondamentale intrecciare fra loro tre dimensioni: fragilità, possibilità e cambiamento, in quanto ci permettono di delineare nuovi percorsi (possibilità), avendo riconosciuto e accettato le difficoltà caratterizzanti l'individuo (fragilità), che aprano nuovi orizzonti (cambiamento). Questa prospettiva permette di crescere come comunità educante, in quanto nessuno è al riparo dalla fragilità (Malaguti, 2020).

In questa nuova prospettiva si inseriscono la Differenziazione Didattica (DD) e l'Universal Design for Learning (UDL). La prima nasce grazie agli studi di Carol Ann Tomlinson e riconosce la pluralità che genera diversi bisogni formativi, quindi la necessità di adattare le modalità di gestione della classe con lo scopo di considerare le caratteristiche di ogni bambino, valorizzandone le potenzialità e capacità. Tramite questo approccio sarà la didattica a trasformarsi in base alle caratteristiche del singolo e non viceversa. La DD promuove il processo osservativo che permette di cogliere punti di forza e difficoltà, ma anche le preferenze dei singoli bambini. In fase di progettazione prevede una molteplicità di stimoli, in cui l'esperienza diviene apprendimento e sperimentazione, per questo è caratterizzata dalla flessibilità degli ambienti, con l'utilizzo di contesti differenti (aula, laboratorio, giardino, luoghi esterni) e l'alternarsi di momenti formativi individuali, di piccolo e grande gruppo, affinché possa essere garantita a ciascun studente la piena partecipazione (Baroni & Folci, 2022).

L'Universal Design for Learning nasce dalla trasposizione in ambito educativo dell'Universal Design che si occupa di progettazione, tecnologia e design di prodotti di uso quotidiano che possano essere accessibili per tutti. Il Center for Applied Special Technology (CAST) elabora questo modello di progettazione flessibile e accessibile, con lo scopo di facilitare l'apprendimento e la partecipazione, riducendo fin dall'inizio gli ostacoli che potrebbero incontrare gli alunni, garantendo un elevato livello di successo scolastico, quindi di benessere. I principi fondamentali che supportano questo approccio si riscontrano nell'offerta di una pluralità di mezzi di rappresentazione, espressione, azione per il coinvolgimento degli studenti (Ghedini & Mazzocut, 2018). L'UDL è favorita dall'uso delle tecnologie, che permettono una migliore accessibilità e consentono l'adattamento dei contenuti rispetto alle caratteristiche di apprendimento individuali. Questo modello si propone di sviluppare studenti esperti, consapevoli del proprio processo di apprendimento, in grado di padroneggiarlo, di conoscere le strategie per gestirlo tramite modalità flessibili e personalizzate (CAST, 2017). Come sostengono Malaguti e Augenti, fin dalla prima infanzia è necessario attivare processi di progettazione che permettano ai bambini e alle bambine di partecipare in base alle proprie caratteristiche, supportando il

principio di equità (Malaguti & Augenti, 2023). Entrambi i modelli sostengono la nuova prospettiva della pedagogia speciale, che valorizza le differenze, facendole diventare il presupposto dell'azione educativa e l'elemento caratterizzante la didattica inclusiva, non solo per alcuni, ma per tutti. Le ricerche e la nascita di nuove teorizzazioni evidenziano la necessità di un cambiamento che coinvolga tutti nell'approccio inclusivo (Camedda & Santi, 2016).

L'approccio inclusivo nella primissima infanzia

Nell'introduzione si è sottolineata l'importanza dell'approccio inclusivo secondo le linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei" (Ministro dell'Istruzione, 2023). I servizi che si dedicano a questa fascia di età hanno l'importante ruolo di essere i primi interlocutori esterni all'ambiente familiari: le linee pedagogiche evidenziano come i servizi educativi e le scuole dell'infanzia abbiano il compito di accompagnare il genitore nel riconoscimento delle fragilità del figlio (Ministro dell'Istruzione, 2023), favorendo la creazione della rete istituzioni-famiglia (Ghirotto, 2018).

Il ruolo dell'osservazione diviene importante per monitorare eventuali fragilità: l'atto osservativo anticipa e diviene parte fondante una progettazione educativa e didattica flessibile che permette di valorizzare le caratteristiche individuali di ogni bambino (Galanti, Giaconi, & Zappaterra, 2021); l'osservazione sistematica consente di studiarne lo sviluppo e le eventuali atipicità (Baumgartner, 2018).

La ricerca condotta da Samuel Odom e colleghi ha evidenziato come nella prima infanzia i programmi inclusivi non abbiano ancora un accesso universale (Odom, Buysse, & Soukakou, 2011). Molti fattori possono condizionare la realizzazione dei processi inclusivi da parte delle famiglie e dei professionisti. In generale, emerge che per avere un'inclusione di alta qualità bisogna avere dei sostegni specializzati e che l'inclusione porta benefici a tutti i bambini, non solo a quelli con disabilità (Malaguti, 2018). Questi risultati concordano con quanto emerso dall'analisi dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva precedentemente descritta (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014).

Ci sono stati studi, modelli e progetti che ci hanno permesso di definire alcune indicazioni e metodologie in grado di promuovere l'inclusione all'interno dei servizi per la primissima infanzia.

Un progetto particolarmente rilevante è l'*Inclusive Early Childhood Education*: progetto triennale, con lo scopo di individuare e analizzare le caratteristiche dell'inclusione nella prima infanzia per poi promuoverne la diffusione. La domanda chiave del progetto si interrogava su quali fossero le principali caratteristiche dell'educazione inclusiva e di qualità per tutti i bambini. Il rapporto conclusivo delinea l'importanza dell'approccio inclusivo per delineare l'alta qualità del servizio e la creazione di uno strumento di auto riflessione per i professionisti; soprattutto il rapporto individua un nuovo modello ecosistemico di inclusione, che raggruppa cinque dimensioni: l'interazione sociale positiva, il coinvolgimento nelle attività quotidiane, l'approccio centrato sul bambino, la valutazione personalizzata dell'apprendimento, gli accomodamenti, gli adattamenti e il sostegno. Al centro di queste si trova il bambino, la sua appartenenza, il suo impegno e il suo apprendimento (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2017).

L'*Inclusive Early Childhood Evidence Based Practices and Disabilities* (Pratiche Basate sulle Evidenze nell'Educazione Inclusiva per la prima infanzia in presenza di Disabilità), ha quindi cercato di progettare un modello in grado di rispondere sia al bisogno genitoriale sia ai bambini che presentano una disabilità o che presentano sviluppi atipici. Lo scopo è quello di poter attivare interventi precoci, non solo in caso di disabilità

accertate, per poter lavorare tempestivamente sul piano motorio, cognitivo, comunicativo, affettivo e sociale (Malaguti, 2018). Anche l'Evidence based practice (pratica basata sulle evidenze) ha promosso metodologie e strategie accessibili a tutti i bambini, non solo per bambini con disabilità.

Tra le pratiche per l'educazione inclusiva vi è l'Embedded Learning Opportunities (ELO) for Early Childhood Education (Opportunità di apprendimento attraverso l'utilizzo di metodologie e strategie integrate per l'educazione nella prima infanzia). Queste ultime hanno lo scopo di migliorare le competenze e lo sviluppo attraverso contesti naturali e lo svolgimento delle routine. Ci sono alcuni presupposti evidenziati dall'ELO tra cui: l'osservazione durante la giornata e durante le esperienze svolte dal bambino; gli oggetti, gli strumenti e i materiali proposti, considerati come stimolatori di apprendimento; l'agire sempre nell'interesse del bambino e infine la formazione dell'adulto. Inoltre, l'Embedded Learning Opportunities propone alcuni punti cardine nella pianificazione del lavoro rintracciabili nella progettazione educativa. Questa metodologia ci permette di proporre esperienze diverse, raggiungendo tutti i bambini, anche quelli con fragilità (Malaguti, 2018).

L'approccio inclusivo per tutti

Gli educatori all'interno dei servizi per la prima infanzia, molto frequentemente, si trovano a lavorare in situazioni di fragilità, ma assenza di diagnosi, perché non sempre vi è possibilità di predisporla precocemente, sia per le tempistiche di osservazione necessarie per definire l'eventuale problematica, sia per capire oggettivamente le difficoltà del bambino.

Avere delle indicazioni chiare riguardanti la disabilità permette di lavorare con i bambini in maniera efficace e preventiva, ma se il bambino in difficoltà non ha una diagnosi come si può lavorare adeguatamente? L'approccio teorico precedente descritto risponde già al quesito, ma l'interesse di questo lavoro verte sulla prassi realmente attivata all'interno dei servizi zero-tre anni. Per questo si è approfondita la tematica con un ristretto gruppo di educatrici.

Gli obiettivi della ricerca sono stati quelli di indagare le strategie utilizzate in presenza di bambini in situazione di disagio, ma senza diagnosi. In particolare, si è scelto di analizzare i seguenti aspetti: la percezione della quantità di bambini in condizione di fragilità; le difficoltà nella gestione di queste situazioni; gli eventuali punti di forza che possono emergere; le modalità adottate dall'equipé; infine, l'adattamento del contesto. Rispetto al primo punto, che non sarà affrontato, si rimanda alla ricerca nei servizi educativi per la prima infanzia del comune di Cesena di Malaguti e Augenti, il cui intento era di indagare i processi di educazione inclusiva presenti per i bambini con disabilità o in situazione di disagio: dalla ricerca emerge come i problemi comportamentali e l'iperattività, siano le caratteristiche principali attribuite dalle educatrici ai bambini percepiti come tali (Malaguti & Augenti, 2023).

"Campione"

L'indagine è stata condotta all'interno dei nidi d'infanzia del Comune di Bologna attraverso l'intervista, su base volontaria, a un ristretto gruppo di educatrici di genere femminile, di età compresa tra i 35 e i 65 anni, con almeno quindici anni di esperienza lavorativa.

Metodi e strumenti

L'argomento è stato approfondito attraverso una ricerca indagine di tipo qualitativo, tramite l'utilizzo delle interviste, composte da tredici domande aperte, successivamente analizzate tramite il software MAXQDA, programma utilizzato per l'analisi di ricerche con metodi qualitativi e misti. Ogni intervista è stata analizzata individualmente e sono stati attribuiti dei codici di primo livello alle domande svolte e successivamente dei codici di secondo livello alle risposte date. Grazie all'attribuzione di codici è stato possibile individuare i segmenti più importanti e la loro frequenza. Attraverso MAXQDA è stato quindi possibile, utilizzando il sistema codificato, fornire un'analisi olistica delle varie interviste.

Nella Tabella 1 vengono riportati i dati qualitativi che sono stati analizzati per la seguente ricerca.

Per rappresentare il sistema dei codici utilizzati in tutta l'analisi si è deciso di utilizzare come strumento visuale MAXMaps, impiegando il modello codice sub-codici gerarchico per rappresentare il sistema dei codici utilizzati in tutta l'analisi: è stato quindi possibile creare delle mappe concettuali riferite ad ogni domanda posta durante l'intervista evidenziando le risposte date.

Successivamente, tramite il modello codice co-occorrenza (sovrapposizione di codici), si sono esaminate le connessioni tra alcuni codici. I criteri che sono stati scelti per l'analisi delle mappe co-occorrenza sono stati: numero minimo di co-occorrenze: 5; dimensione dei simboli dei codici per la frequenza dei codici; etichetta in linea con la frequenza della co-occorrenza; lo spessore della linea (che riflette la frequenza delle co-occorrenze).

Tabella 1

Il database qualitativo

Quantità	Elementi
5	Interviste
5 ore	Tempo trascrizione
3121	Numero parole
131	Segmenti codificati
350	Codici MAXQDA
12	Mappe concettuali

Risultati

Dall'analisi delle interviste possiamo riportare alcuni dati e considerazioni.

Nella mappa concettuale (Figura 1) è stato utilizzato il modello codice co-occorrenze, scegliendo di analizzare i codici che riguardavano: l'esperienza svolta con i bambini con difficoltà, ma senza diagnosi; le difficoltà riscontrate nel lavoro con questi bambini; gli strumenti utilizzati e quale metodologia pratica si è deciso di utilizzare.

La mappa concettuale evidenzia alcune principali difficoltà: la relazione con la famiglia, la scelta di un percorso giusto per il bambino e l'incapacità di comprendere il principio del disagio. Inoltre, si sono sottolineate delle difficoltà gestionali legate alla mancanza di tempo nella progettualità e nella realizzazione di interventi efficaci. Tutto questo viene amplificato, secondo l'opinione delle intervistate, dalla mancanza di personale all'interno dei servizi zero-tre anni.

Un altro collegamento, che appare evidente dalla mappa concettuale, riguarda l'importanza del lavoro in équipe. I dati emersi mostrano il valore dato sia dal confronto professionale con le colleghe, sia l'importanza della costruzione di una rete con i servizi esterni. Inoltre, il lavoro in équipe diventa, in questo modo, anche uno dei punti di forza in grado di favorire la gestione di situazioni di disagio.

Durante l'indagine ci si è interrogati rispetto alle strategie pratiche attivate: dalle interviste emerge il supporto della figura del pedagogo il quale, dopo una descrizione da parte delle educatrici delle difficoltà rilevate, interviene attraverso un ruolo attivo nella gestione delle difficoltà. Altri elementi fondamentali nel lavoro con i bambini senza diagnosi evidenziati dall'analisi delle interviste sono stati: il lavoro costante con la famiglia e l'utilizzo di molteplici strategie, anche attraverso attività individuali e a piccoli gruppi, con il coinvolgimento di altri bambini.

Citazioni

- *«La difficoltà principale è quella di offrire un'esperienza adeguata per la problematica specifica del bambino, che magari va aggiustata rispetto a quello che si propone agli altri bambini.»*
- *«Non avendo ancora una diagnosi, è capitato che si fossero considerati dei professionisti esterni per un confronto e un'osservazione da parte loro. Abbiamo sempre cercato di lavorare con una rete di servizi.»*
- *«Si comincia a lavorare sia con la famiglia che con il coordinatore pedagogico e si mettono in atto delle strategie per vedere come poter approcciare il problema.»*

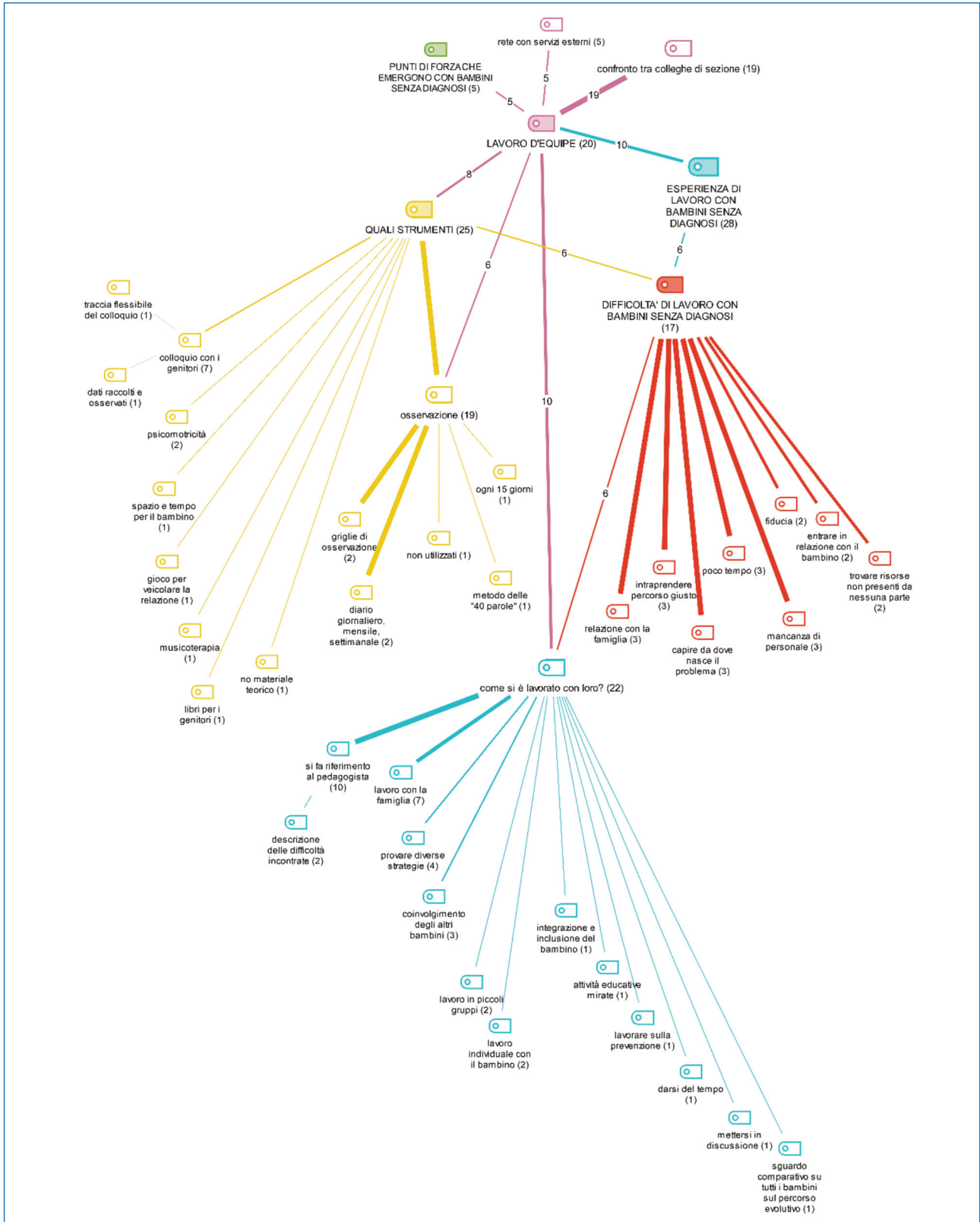
Il lavoro di équipe e le difficoltà di lavoro con bambini senza diagnosi sono legate in modo significativo agli strumenti impiegati nelle pratiche educative (Figura 2).

Lo strumento maggiormente utilizzato, all'interno dei nidi d'infanzia, è quello dell'osservazione attraverso diversi metodi, come per esempio l'utilizzo di griglie di osservazione e di diari giornalieri, settimanali o mensili, attraverso i quali viene annotato tutto ciò che riguarda il bambino.

Un altro strumento adottato, soprattutto per arginare le difficoltà emerse nella relazione con la famiglia, è il colloquio con i genitori, da cui è sorta l'importanza di avere sempre tracce flessibili di colloquio e avere a disposizione dati raccolti e osservati per non apparire davanti al genitore in maniera giudicante, limitandosi a riportare solo i dati osservati.

Figura 1

MAXMaps: esperienza lavorativa e lavoro d'equipe (modello codice co-occorrenza)



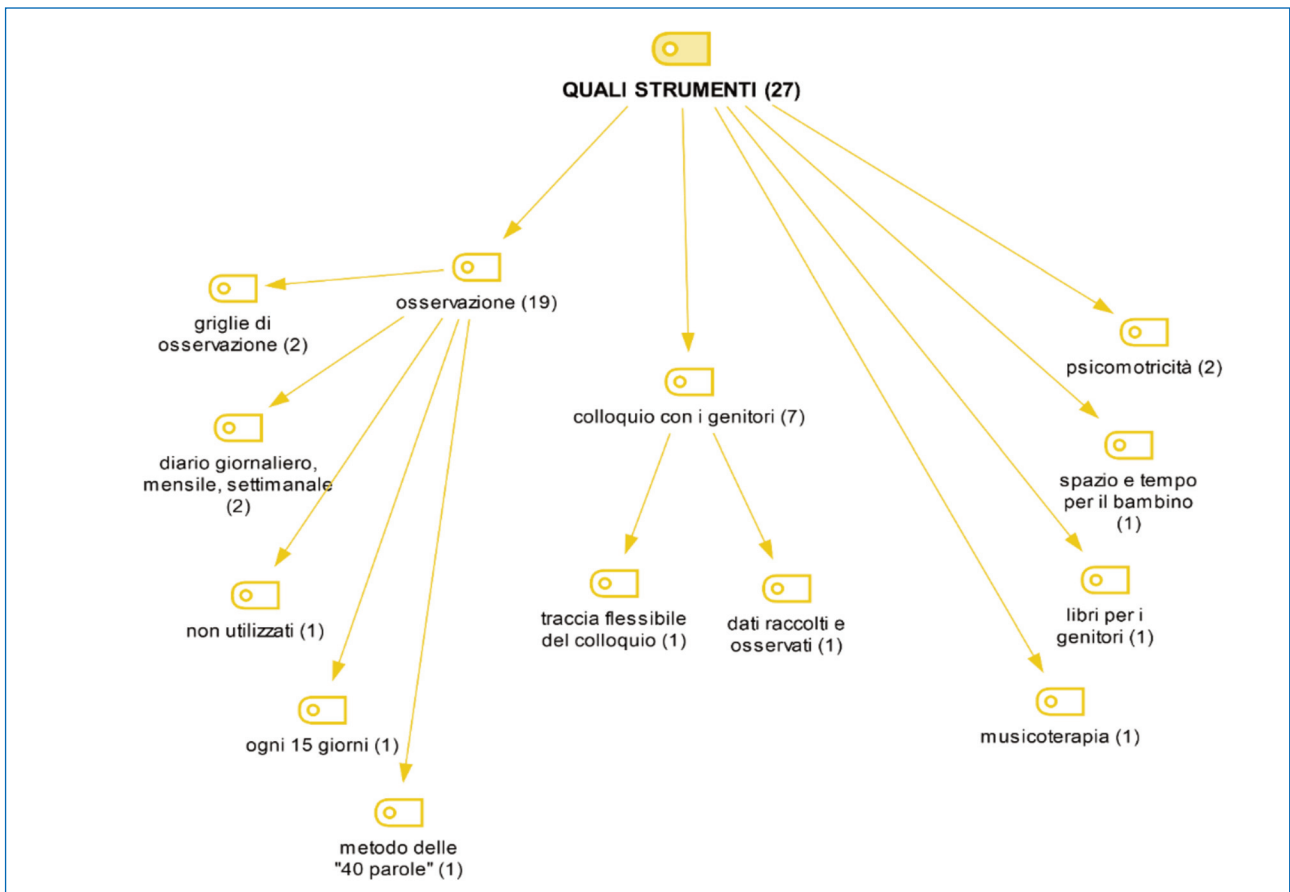
Dall'analisi svolta sono emersi molti strumenti utilizzati durante il lavoro con bambini in difficoltà, ma senza diagnosi tra cui: proporre esperienze di psicomotricità o di musicoterapia; dedicare al bambino uno spazio e un tempo e utilizzare il gioco per veicolare la relazione.

Dalle interviste si rileva quanto il lavoro con la famiglia sia uno degli strumenti maggiormente utilizzati ed emergono due approcci intrapresi dalle educatrici nel momento in cui si comunica alla famiglia una difficoltà. Nel primo approccio il servizio educativo indirizza la famiglia direttamente a servizi sanitari esterni; mentre, nel secondo approccio la comunicazione è strettamente legata al lavoro svolto con i genitori, attraverso un coinvolgimento attivo mediante colloqui personali, che spesso sono svolti con la figura professionale del pedagogo.

Infine, è emersa l'importanza dell'adattamento del contesto. Viene evidenziato che ripensare al contesto può aiutare ad entrare in relazione con il bambino con fragilità; in questo modo, si ha la possibilità di compensare le paure e gli ostacoli riscontrati nell'intraprendere un percorso adeguato al bambino. Inoltre, è apparso che in quasi tutti i servizi educativi il contesto viene riadattato a seconda delle esigenze e necessità riscontrate. Questo adattamento avviene generalmente ogni tre mesi, riguarda sia l'ambiente di gioco che le routine giornaliere. Sono stati evidenziati alcuni riscontri pratici messi in atto per l'adattamento al contesto, come per esempio la sistemazione di giochi divisi per tipologia, permettendo così al bambino di vivere un contesto che possa accogliere le diversità.

Figura 2

MAXMaps: Quali strumenti si attivano con i bambini senza diagnosi (modello codice-subcodici gerarchico)



Citazioni

- *«Il diario giornaliero, settimanale, mensile per annotare tutto ciò che riguarda il bambino, le attività, i cambiamenti che ha avuto, gli obiettivi da raggiungere e quindi quello che si può fare per il suo benessere. È importante sempre partire dall'osservazione perché riusciamo così a capire quale percorso intraprendere, anche attraverso i suoi feedback.»*
- *«Viene ripensato ogni volta che ci sono delle difficoltà evidenti di qualsiasi bambino.»*
- *«Ogni 3 mesi cerchiamo di cambiare a seconda dei bisogni dei bambini che cambiano e si modificano continuamente, specialmente se sono con dei bisogni speciali.»*

Conclusioni

I riferimenti teorici presentati e la ricerca indagine colgono alcune evidenze rispetto alla tematica dell'inclusione che potrebbero essere maggiormente approfondite in una ricerca di tipo misto con un campione più ampio. Dall'analisi delle interviste emerge come fondamentale il ruolo del sistema integrato zero-sei anni quale interlocutore che crea rete con la famiglia e la supporta, grazie alla presenza di personale qualificato, che è in grado di lavorare in equipe per la realizzazione di una progettazione educativa e didattica che valorizzi le potenzialità, riconoscendo le differenze e le fragilità, come occasione di apprendimento per tutti. Inoltre, l'attivazione di strategie educative inclusive, già nella prima infanzia, permette di operare tramite un approccio precoce e globale al progetto di vita.

Le figure educative devono riconoscere l'importanza delle differenze, avendo la capacità di intrecciare uguaglianza ed equità, come valori fondanti non solo del contesto educativo, ma dell'intera comunità. Questa evoluzione permetterebbe l'apertura verso l'altro e il suo riconoscimento, perché ogni sofferenza personale possa essere percepita come sofferenza sociale.

In conclusione, si potrebbe delineare un'ulteriore finalità per la pedagogia speciale, quella di formare al cambiamento, sostenendo un approccio inclusivo che non si ferma all'interno delle istituzioni scolastiche, ma promuove possibilità di riflessione complessa, rispetto al riconoscimento delle differenze, per l'intera comunità.

«I mondi della disabilità portano in dote per tutti, invece, proprio la capacità di entrare in relazione con esperienze umanissime come la cura, la presa in carico, l'interesse all'altro, la valorizzazione delle differenze» (Gorlani, 2018, p. 44).



Authors present some considerations related to inclusion, inferred by the research they did in early childhood.

They interviewed some educators directly involved in working in services for childhood, to understand the correlation between theoretic references and the normal practices when children with fragilities are part of the class.

Very often, educators in childhood work without diagnosis, due to the early age of the children, and for this reason the research aim to investigate which practices and technical strategies they apply considering each child's personal needs and coping skills.

Bibliografia

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva. (2017). *Insegnamento inclusivo nella prima infanzia: Nuovi approfondimenti e strumenti - Rapporto sommario finale*. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Ginè, & F. Bellour, A cura di) Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva.
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva. (2014). *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva.
- Baroni, F., & Folci, I. (2022). Managing inclusion between Differentiation and Universal Design for Learning: Approaches, Opportunities and Perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(2), 61-70.
- Baumgartner, E. (2018). *L'osservazione del comportamento infantile*. Teorie e strumenti. Roma: Carocci editore.
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Trento: Erickson.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. In D. Ianes (A cura di), *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. (p. 24-33). Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2021). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- CAST. (2017). *Suggerimenti UDL per favorire gli studenti esperti*. Tratto il giorno Novembre 28, 2023 da CAST: <https://www.cast.org/products-services/resources/2017/udl-tips-fostering-expert-learners>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Galanti, M. A., Giaconi, C., & Zappaterra, T. (2021). Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(1), 7-14.
- Ghedini, E., & Mazzocut, S. (2018, giugno). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa Italian Journal of Educational Research*, 18, p. 145-162.
- Ghirotto, L. (2018, ottobre 10). Disabilità al nido e alla scuola dell'infanzia: per definire i termini del discorso. *Educare.it*, p. 78-84. Tratto da Educare.it-Rivista open access sui temi dell'educazione: <http://www.educare.it/j/temi/scuola/scuola-e-dintorni/3784>
- Gorlani, L. (2018, giugno). Mondi di disabilità che producono un mondo per tutti. Le questioni che rilanciano un approccio cooperativo al lavoro. *Animazione sociale. Rivista per gli operatori sociali.*, 320(06), p. 42-52.
- Malaguti, E. (2018, novembre 4). Educazione inclusiva per la prima infanzia e bambini con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, p. 388-400.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Fano: Aras Edizioni.

Malaguti, E., & Augenti, M. A. (2023, giugno 21). Servizi educativi 0-6 e progettazione educativa inclusiva su base ecologica e sociale. Dal Piano educativo individualizzato (PEI) alla progettazione UDL secondo tre ambiti innovativi. Un'indagine esplorativa con i servizi 0-6 anni del Comune di Cesena. *Annali online delle Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), p. 519-540.

Marafioti, R. M. (2016, novembre). Il <circolo> dell'inclusione. Il learning circle e gli ambienti di apprendimento online. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(4), p. 439-454.

Ministro dell'Istruzione. (2023, novembre 29). *Ministero dell'Istruzione e del Merito*. (C. n. istruzione, A cura di) Tratto da miur.gov.it: <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities. A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.

Parlamento Italiano. (2017, aprile 13). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. *Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana*. Tratto da gazzettaufficiale.it: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

Parlamento Italiano. (2017, aprile 13). Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*. Tratto da gazzettaufficiale.it: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

Parlamento Italiano. (2021, dicembre 22). Delega dal governo in materia di disabilità. *Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana*. Tratto da gazzettaufficiale.it: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/30/21G00254/sg>

Salis, F. (2021). Dalle politiche assistenziali al welfare di comunità. Traiettorie e narrazioni per un sistema pedagogico integrato e inclusivo dei servizi educativi 0-6. In G. Amatori, & S. Maggiolini, *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi* (p. 3-29). Milano-Torino: Pearson Italia.

Gli stili di attaccamento possono preannunciare l'inclinazione alle dipendenze. Ricerca tra gli adolescenti delle scuole secondarie di secondo grado

Attachment styles may predict propensity
toward addictions. Research among
secondary school adolescents

Marco Sirotti¹, Krzysztof Szadejko,¹ Ilaria Motta²

Lo scopo principale di questo studio è analizzare se gli stili di attaccamento possono predire l'inclinazione alle dipendenze da sostanza e da nuove dipendenze.

L'indagine ha coinvolto più di 1400 soggetti di età tra 14 e 19 anni.

Ai soggetti è stata somministrata la batteria dei test che misuravano: i tre stili di attaccamento: sicuro, insicuro-ambivalente e insicuro evitante (IPPA); la soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità (BPNS); la percezione del senso della vita (EMS) e la soddisfazione della vita (SWLS).

Il questionario comprendeva anche le domande riguardanti un eventuale utilizzo delle sostanze.

I risultati mostrano che lo stile di attaccamento sicuro è un fattore protettivo nei confronti delle dipendenze, gli stili insicuro-ambivalente ed evitante possono incidere sull'inclinazione all'uso di sostanze e ad utilizzo problematico dei dispositivi digitali, diventando così i fattori di rischio.

Introduzione

Negli ultimi anni sempre più persone si sono interessate allo studio degli stili di attaccamento e alla loro relazione con le dipendenze, in particolare tra gli adolescenti. Gli stili di attaccamento si riferiscono ai modelli di relazione che si sviluppano nella prima infanzia e che possono influenzare le interazioni sociali e i legami affettivi nell'età adulta che sono state spiegate nella teoria dell'attaccamento di John Bowlby. L'autore ha sviluppato questa teoria negli anni '50 e '60, basandosi sull'osservazione dei bambini e delle loro interazioni con le figure di attaccamento. Questa teoria ha avuto un'enorme influenza nella psicologia dello sviluppo

¹ Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo"

² Ufficio Ricerca e Sviluppo del CEIS di Modena

e nei campi correlati, contribuendo alla comprensione delle relazioni umane e dell'importanza delle esperienze infantili nei percorsi di vita degli individui. La teoria si concentra su quattro punti principali:

1. *Attaccamento come bisogno primario.* L'attaccamento è un bisogno primario e biologicamente determinato, essenziale per la sopravvivenza e lo sviluppo del bambino.
2. *Ruolo dei caregiver.* I caregiver primari, di solito le figure materne, con la loro sensibilità e responsabilità svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo dell'attaccamento sicuro.
3. *Stili di attaccamento.* Gli stili di attaccamento includono l'attaccamento sicuro, insicuro-ambivalente e insicuro-evitante.
4. *Implicazioni per lo sviluppo futuro.* Il tipo di attaccamento formatosi durante l'infanzia ha un impatto duraturo sullo sviluppo emotivo, sociale e relazionale del bambino nel corso della vita (Bowlby, 1982).

Un attaccamento sicuro durante l'infanzia fornisce una base solida per la salute emotiva e relazionale, mentre gli stili di attaccamento insicuri possono aumentare la probabilità di sviluppare diverse forme di dipendenza, inclusa la tossicodipendenza. La tossicodipendenza è spesso caratterizzata da comportamenti compulsivi che possono variare in base alla persona e alle sostanze utilizzate. Pertanto, la nostra curiosità ci ha portato a chiederci se *esista una correlazione tra gli stili di attaccamento e la predisposizione alla dipendenza tra gli adolescenti?*

I giovani di oggi hanno i tempi interiori impostati su quelli della rete (Benelli, 2023). Sono abituati ad avere "tutto e subito" e alcuni fanno fatica a gestire le frustrazioni e la non immediata soddisfazione dei bisogni. Specularmente, troviamo adulti che faticano ad assumere posizioni educativamente coerenti e stabili e faticano a reggere l'impegno educativo, concedono spesso tutto e subito, abdicando al ruolo di chi deve porre limiti e dare spiegazioni. Troviamo quindi alcuni genitori che esprimono stili di attaccamento disfunzionali che generano nel futuro giovane difficoltà a gestire sia il suo mondo interno che quello relazionale (Bowlby, 1989). L'adolescente può quindi scegliere di rifugiarsi nei social network o nell'uso di sostanze psicotrope, fino al ritiro sociale (Piotti, 2012).

La regolazione emotiva è una capacità che si apprende nel proprio percorso di crescita, trasmessa da un contesto rassicurante e di ascolto, con il genitore che traduce i sentimenti e fa da specchio, che sostiene le spinte all'autonomia e non le soffoca né le abbandona. L'adolescente saprà prima vivere, poi riconoscere e infine dare voce alle proprie emozioni quando il genitore autorevole lo metterà in condizione di sperimentare i limiti. L'esperienza dei limiti permette al giovane di conoscere realmente le proprie capacità. I limiti costituiscono dei varchi entro i quali ci si può sentire al sicuro al di là delle prevedibili opposizioni e contestazioni. Il genitore che priva il bambino o l'adolescente di sperimentare frustrazioni, crisi, rischi e fallimenti, in ultima analisi, gli impedisce di sviluppare in sé le risorse necessarie a maturare la capacità di stare in relazione all'interno dei conflitti (Phillips, 2013).

Esprimere un attaccamento sicuro, invece, significa essere in relazione con il proprio bambino, dandogli la serenità della propria presenza nell'esplorazione di un mondo che ha confini chiari e coerenti (Bowlby, 1989). Questa esperienza di relazione permette al genitore di scoprire la propria solidità e al bambino/adolescente il dono di essere accompagnato.

Inoltre l'incertezza, spesso economica, e i cambiamenti climatici mettono in difficoltà i giovani nell'orientarsi nel futuro, nel proiettarsi nel domani (Allianz Foundation Study, 2023). La precarietà spinge nella dimensione del "vivi subito", "vivi tutto". Chi non riesce a raggiungere il successo, e/o a realizzare le ambizioni dei genitori e della società dei consumi, si rifugia in casa collegato alla rete (un fenomeno sempre più diffuso di

ritiro sociale, la cosiddetta sindrome di Hikikomori, termine coniato dallo psichiatra giapponese Tamaki Saito (Vicari & Pontillo, 2022) o aggredisce il proprio corpo o sperimenta sostanze che gli permettono di saltare nell'"effimera stanza", quella dell'autoaffermazione, della popolarità, delle prestazioni sia fisiche che mentali, soluzioni che a volte richiedono il pagamento di costi molto elevati (Baroncini & Dionigi, 2010). L'uso di sostanze tra gli adolescenti e i giovani e gli stili di attaccamento è un argomento delicato e complesso che richiede una comprensione approfondita delle dinamiche psicologiche e sociali coinvolte. Alcuni giovani e perfino adolescenti vivono stati di ansia, difficoltà relazionali, timidezza, bassa autostima, noia, insicurezza, competizione, ed è in questo quadro che si inserisce l'uso di sostanze e/o comportamenti trasgressivi e devianti. L'uso di alcol e sostanze psicotrope può quindi rappresentare una scorciatoia facilmente accessibile per non affrontare le difficoltà di una società che fatica a offrire ai nostri giovani un senso e una direzione per il futuro. Come afferma Roberto Baiocco:

«un elevato attaccamento alle figure genitoriali sia maggiormente associato alla soddisfazione personale e all'ottimismo. Diversi studi affermano come la ricchezza delle relazioni interpersonali e in particolar modo un ambiente familiare che supporta emotivamente il soggetto contribuiscono alla resilienza, al benessere e alla soddisfazione individuale.»

(Baiocco, Laghi, & Paola, 2009, p. 374)

L'obiettivo specifico di questo studio è stato indagare se i diversi stili di attaccamento possono essere predittivi del rischio di sviluppare una dipendenza e quali fattori psicosociali possono influenzare questa relazione. Si intendeva inoltre esplorare la relazione tra lo stile di attaccamento (Bowlby, 1982), la soddisfazione dei bisogni psicologici (Ryan & Deci, 2017), la percezione del senso della vita (Frankl, 1972), (Lyon & Younger, 2005) e il grado di soddisfazione della vita (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) degli adolescenti e dei giovani tra 14 e 19 anni.

Metodo

Soggetti e tempi di somministrazione

Lo studio è stato condotto su un campione di 1421 soggetti tra 14 e 19 anni delle scuole secondarie di secondo grado di Modena e di Bologna, di cui 683 (48,1%) maschi, 646 (45,5%) femmine e 92 (6,5%) persone che non si sono dichiarate. I soggetti risultavano iscritti a diversi indirizzi delle scuole: liceo 663 (46,7%), istituto tecnico 514 (36,2%), istituto professionale 244 (17,2%).

Tutti i soggetti sono stati invitati a rispondere alla stessa batteria di test in formato digitale. La somministrazione ha richiesto mediamente 30 minuti.

Strumenti

Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)

Il test Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA), creato da Gay Armsden e Mark Greenberg nel 1987 (Armsden & Greenberg, 1987) è stato utilizzato per misurare i livelli di attaccamento, ossia la qualità della relazione tra i genitori ed i figli. Il test trova i suoi riferimenti teorici nella teoria dell'attaccamento di Bowlby (Bowlby, Attachment and loss, 1969). Il test è composto da 28 items e misura tre fattori: Fiducia, Comunicazione e Alienazione. Nello specifico, la Fiducia valuta il livello di vicinanza ed affetto che il giovane sente verso i suoi genitori; la Comunicazione valuta la qualità della comunicazione tra il giovane e i suoi genitori, compreso il livello di apertura e la capacità di discussione; l'Alienazione valuta uno stato di disconnessione tra l'individuo e se stesso, o un senso di estraneità mentale o emotiva che può portare a una perdita

di identità, senso di smarrimento o isolamento. Alle affermazioni è stata affiancata una scala Likert a 5 punti, che va da 1 (per niente vero) a 5 (del tutto vero).

Il test IPPA è stato incluso nel disegno di ricerca per indagare se la sicurezza psicologica, derivante dalle relazioni con i genitori, possa predire l'inclinazione alle dipendenze. Specificamente si è voluto verificare se i diversi livelli di attaccamento possono preannunciare una maggiore vulnerabilità di adolescenti e giovani nei confronti dell'uso di sostanze o di alcool, nonché una eventuale predisposizione ad un utilizzo problematico dei dispositivi digitali e dei social networks.

Basic Psychological Needs Scale (BPNS)

Il questionario Basic Psychological Needs Scale (BPNS), creato da Edward Deci e Richard Ryan nel 2000 (Deci E. L., et al., 2001), (Deci & Ryan, 2000), è stato incluso nel disegno di ricerca per misurare la soddisfazione dei tre bisogni psicologici: Autonomia, Competenza e Relazionalità. Il questionario nella versione italiana è composto da 21 affermazioni (Szadejko, 2003): ai quali è stata affiancata la scala Likert a 5 punti, che va da 1 (per niente vero) a 5 (del tutto vero).

L'utilizzo del BPNS è stato previsto per verificare le correlazioni tra la soddisfazione dei bisogni psicologici, gli stili di attaccamento, la soddisfazione della vita e la percezione senso della vita.

Existential Meaning Scale (EMS)

Il test Existential Meaning Scale (EMS) è uno strumento che misura la percezione di significato esistenziale nella vita di una persona. Esso è stato creato da Debora Lyon e Janet Younger nel 2005 (Lyon & Younger, 2005). La scala consiste in 10 affermazioni alle quali i soggetti hanno risposto su una scala che va da 1 (per niente d'accordo) a 5 (del tutto d'accordo). La valutazione complessiva della EMS fornisce una misura del livello di significato esistenziale percepito nella vita di una persona. L'EMS è un unico costrutto dove il punteggio maggiore indica il senso di significato esistenziale.

Come risulta dalla letteratura, lo strumento è stato utilizzato per misurare gli effetti del senso della vita sulla salute e il benessere psicologico delle persone (Crego, Yela, Gómez-Martínez, & Karim, 2020). Inoltre, il concetto di senso della vita, anche se misurato con un altro test (Purpose in Life, PIL), è stato studiato in relazione agli stili di attaccamento, dove è emerso che una maggiore percezione di significato esistenziale delle persone è correlato in modo statisticamente significativo con l'attaccamento sicuro (Baiocco, et al., 2009). Come vedremo più avanti, lo stesso risultato è emerso anche nell'attuale studio.

Satisfaction with Life Scale (SWLS)

Il test Satisfaction with Life Scale (SWLS) è uno strumento creato da Ed Diener nel 1985 (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) che misura la soddisfazione complessiva della vita di un individuo. Il SWLS è composto da cinque affermazioni, alle quali gli individui hanno risposto valutando il grado di accordo con ciascuna affermazione su una scala a cinque punti che va da 1 (per niente vero) a 5 (del tutto vero). Le affermazioni includono aspetti come la valutazione globale della vita, dei propri obiettivi raggiunti, della sensazione di realizzazione personale e la soddisfazione generale della vita (Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991). La somma totale dei punteggi attribuiti a ciascuna affermazione fornisce un indice di soddisfazione complessiva della vita dell'individuo (Di Fabio & Gori, 2015).

Domande sui comportamenti a rischio

Nell'ultima parte del questionario sono state predisposte le domande per rilevare la presenza di eventuali comportamenti a rischio come: uso delle sostanze (es. "Fumi Hashish?"; "Fai uso di Crack?"; "Hai mai utilizzato psicofarmaci non per scopi medici?"), abuso dell'alcool (es. "Ti sei mai ubriacato negli ultimi 3 mesi?"). A questa serie degli item è stata affiancata la scala ordinale a 5 punti: 1=mai, 2=qualche volta, 3=più volte all'anno, 4=1-2 volte a settimana, 5=tutti i giorni. L'utilizzo problematico dei dispositivi digitali e dei social networks è stato analizzato con le scale nominali oppure dicotomiche (es. "Quali social usi?"; "Hai uno smartphone? Se, sì, Quante ore al giorno lo usi?").

Risultati

La validità interna delle scale

L'affidabilità dei test utilizzati nel disegno di ricerca è risultata generalmente elevata (tab. 1).

Tabella 1

Statistiche descrittive dell'IPPA, BPNS, EMS E SWLS (n=1421)

		Range	Media	DS	Asimmetria	Curtosi	Alfa di Cronbach
IPPA	Fiducia	10-50	38,1	8,451	-,936	,502	.92
	Comunicazione	10-50	33,3	8,838	-,369	-,418	.88
	Alienazione	8-44	21,1	7,106	,301	-,441	.84
BPNS	Autonomia	7-35	24,0	4,834	-,389	,020	.76
	Competenza	6-30	19,0	4,149	-,046	-,081	.71
	Relazionalità	8-40	29,6	5,205	-,397	-,129	.75
	Soddisfazione dei bisogni psicologici	21-105	72,7	11,977	-,211	-,243	.87
EMS	Senso della vita	10-50	36,5	7,466	-,630	-,075	.84
SWLS	Soddisfazione della vita	5-25	15,8	4,459	-,190	-,589	.84

Differenze tra il genere

Per verificare la presenza di differenze statisticamente significative in funzione del genere è stata condotta l'analisi della varianza fattoriale (ANOVA). Per quando riguarda gli stili di attaccamento, il test post hoc (HSD di Tukey con $p < .05$) ha evidenziato che, rispetto ai maschi, sono le femmine a sperimentare il livello minore di Fiducia e di Comunicazione e un maggiore livello di Alienazione. Lo stesso risultato è emerso in riferimento alla soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomi, competenza e relazionalità, il senso della vita e la soddisfazione della vita. La tabella seguente (Tab. 2) mostra i valori ANOVA delle differenze di genere.

Tabella 2

Differenze di genere. Tabella di ANOVA, Medie, F-Fisher e Sig. ($p < .05$) ($n=1421$)

		Range	Genere			gl	F	Sig. ($p < .05$)
			Maschi (683)	Femmine (646)	Altro (92)			
IPPA	Fiducia	10-50	39,4	36,6	38,5	2	19,137	.000
	Comunicazione	10-50	34,1	32,4	34,3	2	7,449	.001
	Alienazione	8-44	19,6	22,8	20,4	2	37,486	.000
BPNS	Autonomia	7-35	25,0	22,9	24,3	2	32,690	.000
	Competenza	6-30	19,9	18,0	19,1	2	36,190	.000
	Relazionalità	8-40	30,4	28,7	30,5	2	18,495	.000
	Soddisfazione dei bisogni psicologici	21-105	75,3	69,7	73,8	2	39,266	.000
EMS	Senso della vita	10-50	38,0	34,9	36,5	2	28,610	.000
SWLS	Soddisfazione della vita	5-25	16,7	14,8	15,7	2	30,245	.000

Analisi correlazionale

L'analisi correlazionale è una tecnica statistica utilizzata per valutare la relazione tra due o più variabili. Essenzialmente, si tratta di determinare se e quanto le variazioni in una variabile sono associate alle variazioni in un'altra variabile. È importante sottolineare che l'analisi correlazionale fornisce informazioni sulla relazione tra le variabili, ma non stabilisce una causa effettiva tra di esse. Per questo motivo successivamente è stato presentato il modello di equazione strutturale (SEM, Structural Equation Modeling) che spiega le dinamiche di causalità tra le variabili in esame.

Come si potrà notare, osservando la tabella 3, tutte le correlazioni sono statisticamente significative. La variabile Alienazione evidenzia le correlazioni negative con tutte le altre variabili. Le variabili Fiducia e Comunicazione si sono correlate in modo significativo con i Bisogni psicologici, il Senso della vita e la Soddisfazione della vita.

Tabella 3

Tabella correlazionale ($n=1421$)

		IPPA			BNPS			EMS	
		Fiducia	Comunicazione	Alienazione	Autonomia	Competenza	Relazionalità	Soddisfazione dei bisogni psicologici	Senso della vita
IPPA	Fiducia								
	Comunicazione	,82**							
	Alienazione	-,66**	-,66**						
BPNS	Autonomia	,55**	,51**	-,56**					
	Competenza	,44**	,43**	-,49**	,61**				
	Relazionalità	,41**	,42**	-,43**	,61**	,48**			
	Soddisfazione dei bi- sogni psicologici	,55**	,54**	-,58**	,88**	,80**	,85**		
EMS	Senso della vita	,57**	,56**	-,58**	,61**	,59**	,55**	,69**	
SWLS	Soddisfazione della vita	,56**	,54**	-,55**	,60**	,62**	,52**	,69**	,74**

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Analisi della relazione tra le tre variabili di IPPA, soddisfazione dei bisogni psicologici, soddisfazione della vita e percezione del senso della vita

Per poter esaminare le relazioni tra le variabili in esame è stato adottato il modello di equazioni strutturali (SEM). Questa metodologia ci ha permesso di testare simultaneamente molteplici ipotesi su come diverse variabili sono interconnesse. La composizione dei modelli presentati sotto includevano i seguenti passaggi:

- 1) la specificazione del modello;
- 2) la stima dei parametri del modello;
- 3) la valutazione del *fit* del modello ai dati osservati (Hancock & Mueller, 2013).

Il primo modello di equazione strutturale riporta sei variabili: tre esogene e tre endogene. Le tre variabili esogene: Fiducia, Comunicazione ed Alienazione, incidono direttamente sulla Soddisfazione dei bisogni psicologici di Autonomia, Competenza e Relazionalità, che a sua volta diventa un mediatore nei confronti della Soddisfazione della vita (.19) e della Percezione del senso della vita (.17). Molto significativo risulta l'impatto della variabile Alienazione sulla Soddisfazione dei bisogni psicologici dove il vettore riporta il peso beta negativo (-.60), ciò indica che all'aumentare dell'alienazione diminuisce la Soddisfazione dei bisogni psicologici e indirettamente la Percezione del senso della vita.

Figura 1

Modello di equazione strutturale SEM. Ogni vettore indica la direzione dell'influenza di una variabile su un'altra e il suo coefficiente standardizzato B descrive il peso di questo legame (n=1421)

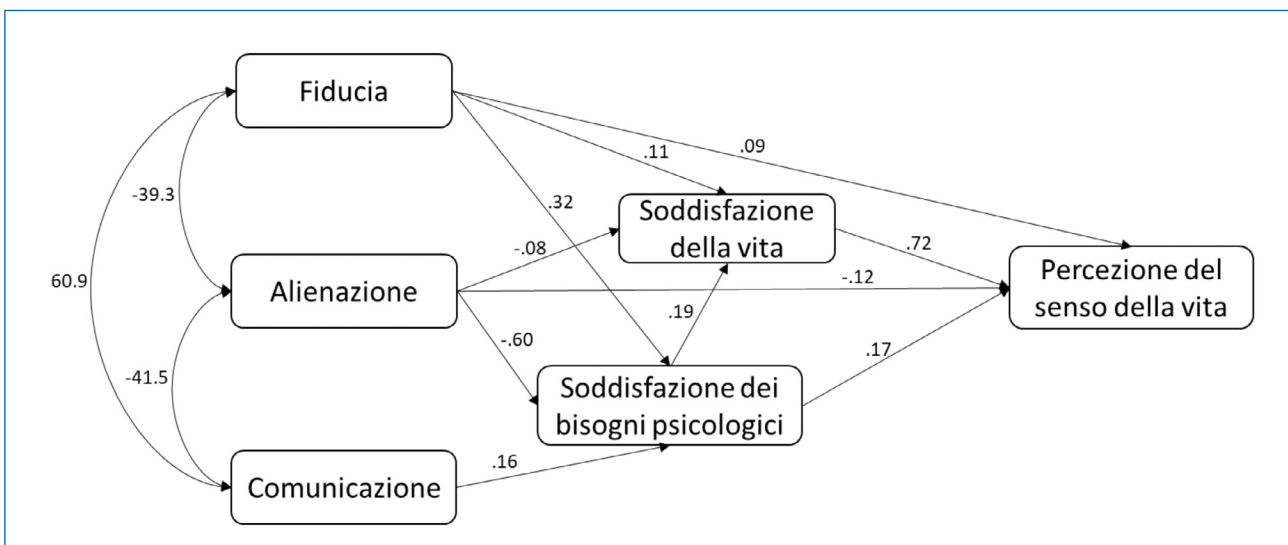


Tabella 4

Tabella con i parametri della bontà del Modello di Equazione Strutturale

Parametri della bontà (stabilità) del modello:
GFI ¹ (Goodness of fit index) = .998
NFI ² (Normed fit index) = .999
RFI ³ (Relative Fit Index) = .989
CFI ⁴ (Comparative Fit Index) = .999
RMSEA ⁵ (Root Mean Square Error of Approximation) = .048 (<.05)"

¹ GFI = Indice di bontà di adattamento.

Il GFI valuta quanto bene il modello si adatta ai dati osservati. Misura la proporzione di varianza e covarianza prevista dal modello rispetto a quella effettivamente osservata nei dati.

Più il valore del GFI è vicino a 1, migliore è l'adattamento del modello ai dati (Jöreskog & Sörbom, 1984), Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008).

² NFI = Indice di adattamento normato.

Il NFI è compreso tra 0 e 1 e un valore di NFI vicino a 1 indica un buon adattamento.

Secondo la letteratura l'indice di adattamento normato dovrebbe essere > .90 (Bentler & Bonett, Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures, 1980), (Byrne, 1994) o > .95 (Schumacker & Lomax, 2004).

³ RFI = Indice di adattamento relativo,

noto anche come Rho1, varia da 0 a 1. Un RFI vicino a 1 indica un buon adattamento del modello (Bollen, 1986).

⁴ CFI = Indice di adattamento comparativo (Bentler, 1990).

Il CFI confronta l'adattamento di un modello di destinazione con l'adattamento di un modello indipendente o nullo e dovrebbe essere > .90 (Fan, Thompson, & Wang, 1999).

⁵ RMSEA = Errore quadratico medio di approssimazione.

Generalmente si assume che un valore del RMSEA di circa .05 o meno indica una buona stabilità del modello in relazione ai gradi di libertà. Gli statistici affermano che un valore di circa .08 determina un errore di approssimazione ragionevole ma suggeriscono anche di non assumere un modello con il valore di RMSEA superiore a .10 (Browne & Cudeck, 1993), (Steiger, 2007).

Uso di sostanze tra gli adolescenti

Lo studio ha permesso di rilevare il fenomeno di consumo non solo occasionale delle sostanze, ma anche settimanale e quotidiano. Le sostanze più “popolari” tra gli adolescenti risultano Marijuana, Hashish, Sigarette e soprattutto l'alcool (vedi la tab. 5). È emerso inoltre che il 3,7% dei partecipanti a questa indagine usa lo smartphone più di 10 ore al giorno.

Tabella 5

La tabella con le frequenze e le percentuali del consumo di sostanze stupefacenti e l'uso problematico dello smartphone (n=1421)

		Consumo			Tavola di contingenza: Consumo settimanale/quotidiano *Genere (% entro Genere)		
		Mai	Uso occasionalmente	Uso settimanale/quotidiano	M (683)	F (646)	Altro (92)
	Marijuana	1174 82,6%	189 13,3%	58 4,1%	34 2,4%	20 1,4%	4 5,2%
	Hashish	1303 91,7%	63 4,4%	55 3,9%	32 4,7%	22 3,4%	1 1,1%
	Spice	1406 98,9%	10 0,7%	5 0,4%	4 0,6%	1 0,2%	0,0%
	MDMA	1407 99,0%	9 0,6%	5 0,4%	4 0,6%	1 0,2%	0,0%
	Cocaina	1398 98,4%	17 1,2%	6 0,4%	5 0,7%	1 0,2%	0,0%
	Crack	1410 99,2%	7 0,5%	4 0,3%	4 0,6%	0,0%	0,0%
	Ketamina	1407 99,0%	10 0,7%	4 0,3%	1 0,1%	1 0,2%	2 2,2%
Sostanze stupefacenti	Rivotril	1409 99,2%	7 0,5%	5 0,4%	3 0,4%	2 0,3%	0,0%
	Xanax	1398 97,7%	26 1,8%	6 0,4%	4 0,6%	1 0,2%	1 0,2%
	Valium	1407 99,0%	8 0,6%	6 0,4%	5 0,7%	1 0,2%	0,0%
	Tavor	1402 98,7%	12 0,8%	7 0,5%	4 0,6%	3 0,5%	0,0%
	Acidi	1402 98,7%	14 1,0%	7 0,4%	5 0,7%	0,0%	0,0%
	Eroina	1408 99,1%	9 0,6%	4 0,3%	2 0,3%	2 0,3%	0,0%
	Psicofarmaci	1368 96,3%	47 3,3%	6 0,4%	3 0,4%	2 0,3%	1 1,1%
	Alcool	539 37,9%	604 42,5%	278 19,6%	146 21,4%	119 18,4%	13 14,1%
	Sigarette	659 67,5%	205 14,4%	257 18,1%	114 16,7%	113 15,5%	10 10,9%
Uso dello smartphone					Tavola di contingenza: Uso problematico di smartphone * Genere (% entro Genere)		
		1-3 ore	4-10 ore	Più di 10 ore	M (683)	F(646)	Altro (92)
Dispositivo digitale	Smartphone	362 25,5%	1006 70,8	52 3,7%	23 3,4%	18 2,8%	11 12,0%

Analisi della relazione tra le tre variabili di IPPA, il consumo alcune sostanze e l'uso problematico dello smartphone

Il secondo modello di SEM dimostra che la variabile Alienazione incide direttamente sul consumo dell'alcool (.01) e sull'uso dello smartphone (.02). La Fiducia, a sua volta, previene l'utilizzo di psicofarmaci (-.01) e il fumo delle sigarette (-.01). Si noti che chi fa uso di psicofarmaci è molto propenso all'uso dell'alcool (.60).

Figura 2

Modello di equazione strutturale SEM. Ogni vettore indica la direzione dell'influenza di una variabile su un'altra e il suo coefficiente standardizzato B descrive il peso di questo legame (n=1421)

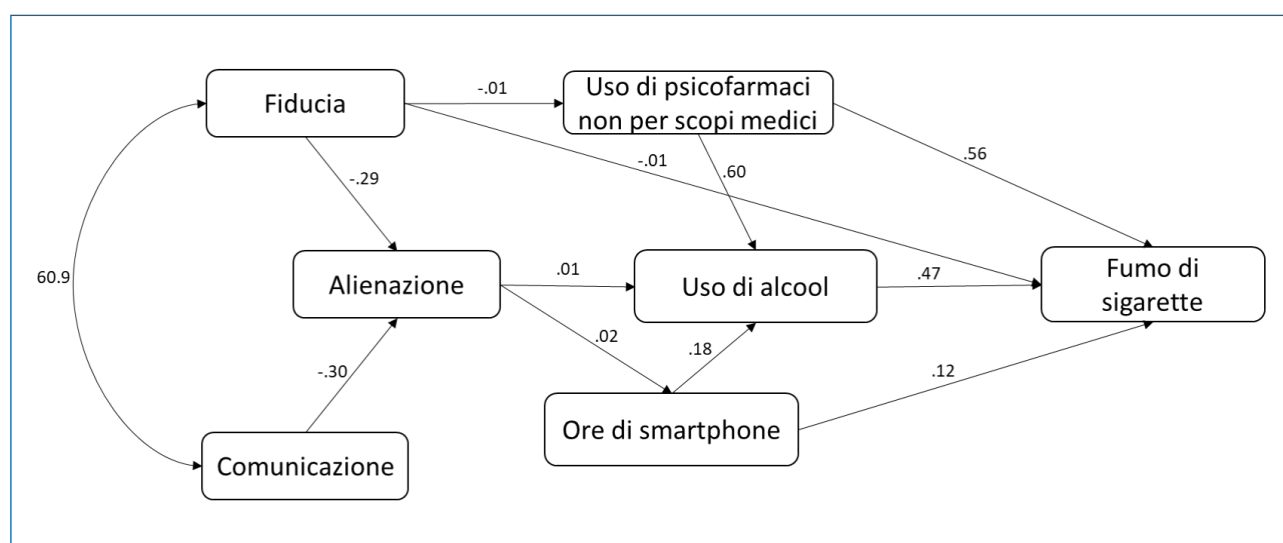


Tabella 6

Tabella con i parametri della bontà del Modello di Equazione Strutturale

Parametri della bontà (stabilità) del modello:

GFI¹ (Goodness of fit index) = .997
 NFI² (Normed fit index) = .995
 RFI³ (Relative Fit Index) = .985
 CFI⁴ (Comparative Fit Index) = .999
 RMSEA⁵ (Root Mean Square Error of Approximation) = .021 (<.05)"

Conclusioni

Questo studio ha rilevato un legame tra lo stile di attaccamento insicuro e l'uso di sostanze tra gli adolescenti. Gli adolescenti con un livello più alto di alienazione possono sviluppare un senso di inadeguatezza e insicurezza nei loro legami, che può portarli ad avere difficoltà a gestire le emozioni negative. Queste difficoltà, a loro volta, possono portare gli adolescenti a cercare conforto e gratificazione nell'uso di sostanze.

D'altro canto, gli adolescenti con uno stile di attaccamento sicuro tendono ad avere maggiore fiducia nelle loro relazioni e maggiore capacità di gestire le emozioni. Questo indicherebbe che non sono inclini all'uso di sostanze.

L'indagine ha anche evidenziato un forte consumo di alcol tra gli adolescenti e i giovani. Il 42,5% riferisce un uso occasionale, mentre il 19,6% riferisce un uso settimanale/quotidiano, per un totale del 62,1% dei consumatori adolescenti. Per quanto riguarda questo risultato, un dato molto preoccupante emerge dal modello di equazione strutturale SEM (Fig. 2), in cui il fattore consumo di psicofarmaci ha un effetto molto significativo (peso $\beta = .60$) sul consumo di alcol. Un giovane che, oltre all'uso di psicofarmaci, sperimenta poi un alto livello di *Alienazione* ha maggiori probabilità di consumare alcol.

Dallo stesso modello SEM (Fig. 2), emerge un altro dato degno di attenzione relativo al consumo di sigarette. Sembra che i fattori: uso di psicofarmaci (peso $\beta = .56$), uso di alcol (peso $\beta = .47$) e uso eccessivo di smartphone (peso $\beta = .12$), abbiano un effetto diretto sul consumo di sigarette. Pertanto, chi fa uso di psicofarmaci è anche probabile che faccia uso di alcol o fumo, così come chi beve è anche probabile che fumi sigarette. L'unico fattore che possiamo considerare protettivo nei confronti dell'uso di psicofarmaci e sigarette, sebbene il peso del β sia piuttosto piccolo ($-.01$), è uno dei fattori dell'IPPA, la Fiducia. Il β negativo indica che all'aumentare della *fiducia* diminuisce l'uso di psicofarmaci e sigarette.

Osservando il fattore *Alienazione* vediamo che la *Comunicazione* ha un effetto significativo su di esso ($-.30$), cioè, all'aumentare del livello di comunicazione, l'alienazione diminuisce. L'*Alienazione*, poi, a sua volta influisce, seppur leggermente ($.02$) sul tempo trascorso con lo smartphone.

In sintesi, questi dati confermano che un buon livello di attaccamento sicuro protegge i giovani dalla vulnerabilità all'uso di sostanze.

È importante anche considerare il contesto sociale in cui gli adolescenti si trovano. Uno degli studi che ha rilevato che gli adolescenti con attaccamento insicuro sono più influenzati dalla pressione dei coetanei a fare uso di sostanze rispetto agli adolescenti con attaccamento sicuro è stato condotto da Joseph P. Allen e collaboratori (1994). Nello studio è stato esaminato un campione di adolescenti che frequentano le scuole superiori degli Stati Uniti. Gli autori hanno misurato l'attaccamento degli adolescenti ai genitori e i livelli di influenza dei coetanei sull'uso di sostanze. I risultati dello studio di Allen hanno mostrato che gli adolescenti con un attaccamento insicuro ai genitori erano più influenzati dalla pressione dei coetanei sull'uso di sostanze rispetto agli adolescenti con un attaccamento sicuro. Questa relazione può essere spiegata dal fatto che gli adolescenti con un attaccamento insicuro possono cercare l'approvazione sociale e l'appartenenza attraverso l'uso di sostanze, rispondendo così alla pressione dei pari per conformarsi al comportamento del gruppo. Sembra che la nostra indagine ha riconfermato questa convinzione.

In breve, esiste una relazione tra gli stili di attaccamento e l'uso di sostanze tra gli adolescenti. Gli adolescenti con un attaccamento insicuro possono essere più vulnerabili all'uso di sostanze. Tuttavia, è importante affermare che questo legame è complesso e che gli adolescenti possono essere influenzati da molteplici fattori, tra cui la famiglia, gli amici, il contesto socioeconomico, l'accessibilità alle sostanze, ecc. Pertanto, per affrontare efficacemente il problema dell'uso di sostanze tra gli adolescenti, è fondamentale considerare una serie di circostanze e mettere in atto strategie di prevenzione e interventi mirati, a partire dai primi anni di vita dei bambini, magari già dai corsi di accompagnamento al parto dedicati alle madri e ai padri dal nostro sistema sanitario, promuovendo uno stile genitoriale autorevole caratterizzato da molta fiducia, sostegno e comunicazione efficace con i figli.

Alla luce dei risultati emersi da questa ricerca preliminare, emerge chiaramente la necessità di approfondire ulteriormente l'indagine sulla relazione tra gli stili di attaccamento e la propensione verso le dipendenze, coinvolgendo un campione più ampio e rappresentativo di adolescenti delle scuole superiori. Questo studio potrebbe contribuire a una migliore comprensione dei meccanismi sottostanti a tali relazioni e potrebbe avere importanti implicazioni per lo sviluppo di interventi preventivi mirati, finalizzati a promuovere relazioni di attaccamento sicuro e a prevenire il rischio di dipendenze nelle fasi cruciali dello sviluppo adolescenziale.



The main purpose of this study is to analyze whether attachment styles can predict inclination to substances and new addictions.

The survey involved more than 1,400 subjects between the ages of 14 and 19.

Subjects were administered a battery of tests that measured: the three attachment styles: secure, insecure-ambivalent and insecure-avoidant (IPPA); satisfaction of psychological needs for autonomy, competence and relationship (BPNS), perceived meaning of life (EMS) and life satisfaction (SWLS).

The questionnaire also included questions about substance use, if any, and its type, as well as relationship with digital devices.

The results show that secure attachment style is a protective factor against addiction, while insecure-ambivalent and avoidant styles may influence inclination to substance use and problematic use of digital devices, thus becoming risk factors.

Bibliografia

Allen, J., Hauser, S., Bell, K., & O'Connor, T. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent–family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development, 65*, pp. 179-194.

Allianz Foundation Study. (2023). *The Movers of Tomorrow? The Allianz Foundation Next Generations Study 2023. How Young Adults in Europe Imagine and Shape the Future*. Retrieved dicembre 15, 2023, from Allianz Foundation Study: <https://allianzfoundation.org/study/movers-of-tomorrow/>

Armsden, G., & Greenberg, M. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, pp. 427-454.

Baiocco, R., Crea, G., Eugenio, F., Gurrieri, G., Laghi, F., & Paola, R. (2009). Meaning in life and attachment to parents/Peers among Italian high school students. *International Forum for Logotherapy, 32*(2), pp. 65-72.

Baiocco, R., Laghi, F., & Paola, R. (2009). Le scale IPPA per l'attaccamento nei confronti dei genitori e del gruppo dei pari in adolescenza: un contributo alla validazione italiana. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*(2), pp. 355-383.

Baroncini, P., & Dionigi, A. (2010). *Vecchie e nuove dipendenze*. Bologna: Clueb Casa Editrice.

Benelli, C. (2023). Adolescenze sospese e nuove fragilità. *Pampaedia*(194), pp. 8-17.

Bentler, P. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, pp. 238–246.

Bentler, P., & Bonett, D. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*, pp. 588–606.

Bollen, K. (1986). Sample size and Bentler and Bonett's nonnormed fit index. *Psychometrika, 51*, pp. 375–377.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. London: Hogarth.

Bowlby, J. (1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bowlby, J. (1989). Una base sicura: *Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Browne, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. Bollen, & J. Long, *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.

Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crego, A., Yela, J. R., Gómez-Martínez, M. Á., & Karim, A. A. (2020). The contribution of meaningfulness and mindfulness to psychological well-being and mental health: A structural equation model. *Journal of Happiness Studies*(21), pp. 2827-2850.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*(11), pp. 227-268.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*(27), pp. 930-942.

- Di Fabio, A., & Gori, A. (2015). Measuring adolescent life satisfaction: Psychometric properties of the Satisfaction With Life Scale in a sample of Italian adolescents and young adults. *Journal of Psychoeducational Assessment*, p. Pubblicazione online. doi:10.1177/0734282915621223
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*(49), pp. 71-75.
- Fan, X., Thompson, B., & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6(1), pp. 56–83.
- Frankl, V. (1972). The feeling of meaninglessness: A challenge to psychotherapy. *The American Journal of Psychoanalysis*, 32(1), pp. 85-89.
- Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (2013). *Structural equation modeling: A second course (2nd edition)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), pp. 53-60.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1984). *LISREL-VI user's guide (3rd ed.)*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Lyon, D., & Younger, J. (2005). Development and preliminary evaluation of the existential meaning scale. *Journal of Holistic Nursing*, 23(1), pp. 54-65.
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, pp. 149-161.
- Phillips, A. (2013). *I no che aiutano a crescere*. Milano: Feltrinelli.
- Piotti, A. (2012). *Il banco vuoto. Diario di un adolescente in estrema reclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Steiger, J. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), pp. 893-898.
- Szadejko, K. (2003). Percezione di autonomia, competenza e relazionalità. Adattamento italiano del questionario Basic Psychological Needs Scale. *Orientamenti Pedagogici*, 50(5), pp. 853-872.
- Vicari, S., & Pontillo, M. (2022). *Adolescenti che non escono di casa. Non sono Hikikomori*. Bologna: Il Mulino.

Gli adolescenti di oggi: non solo resilienti, ma agili e antifragili

The today adolescents: they are not just resilient,
but agile and anti-fragile

Domenico Larossa, Daniele Bisagni

L'articolo proposto mira ad esplorare l'emergente dimensione dell'antifragilità intesa quale evoluzione della resilienza. Dopo aver definito questa dimensione vengono descritti i fattori che ne sono alla base e i meccanismi di sviluppo e potenziamento per poi vagliare il punto di vista della società attuale. Vengono poi illustrate le criticità riscontrate nella fase adolescenziale, in quanto tappa importante nello sviluppo dell'individuo, e l'importanza del ruolo dell'educatore per la promozione e lo sviluppo della resilienza e antifragilità nel contesto odierno.

Introduzione

Oggi i cambiamenti sociali, politici ed economici sono irrimediabilmente mutati e di conseguenza anche il modello educativo si è dovuto scontrare con nuovi concetti, come ad esempio: cambiamento, crisi, incertezza, pluralità; parole ormai ridondanti nella vita degli adolescenti. Ciò ha spinto gli autori a domandarsi: cosa deve fare l'educatore per incentivare gli adolescenti ad accogliere questi nuovi mutamenti e trarne un vantaggio per aprire nuove prospettive?

In psicologia il termine “resilienza” è utilizzato per indicare quel processo multidimensionale e dinamico in cui un individuo, a seguito di un evento traumatico, di condizioni di disagio o di deprivazione, utilizza una serie di risorse psicofisiche per mettere in atto comportamenti adattivi. Gli studi scientifici – peraltro numerosi – sono concordi nel definire la resilienza come una condizione che coinvolge diversi fattori protettivi, interni o esterni dalla persona, i quali agiscono per modificare le conseguenze negative derivanti dagli eventi.

La parola “resilienza” è divenuta comune, se non ridondante, nella prima metà del 2020, durante la prima fase della pandemia da Covid-19. Tuttavia, ai cittadini alle prese con le varie misure restrittive, si chiedeva

non solo di resistere a tale disagio, ma anche di provare a percepire il *lockdown* come una opportunità da sfruttare per migliorarsi. Pertanto, la terminologia più adeguata a questa situazione sarebbe stata “antifragilità”.

Il costrutto dell’antifragilità è stato introdotto dal filosofo libanese Nassim Nicholas Taleb per indicare l’attitudine della persona – alla pari di qualsiasi sistema naturale - di modificarsi e di migliorare a seguito di eventi negativi, definiti dall’autore come “cigni neri” (Taleb, 2013). Più precisamente, secondo lo studioso,

«l’antifragilità va al di là della resilienza e della robustezza. Ciò che è resiliente resiste agli shock e rimane identico a sé stesso, l’antifragile migliora.» (Taleb, 2013, p. 21)

L’adolescenza è una fase transitoria della vita in cui l’individuo è soggetto a mutamenti psicologici, fisici e relazionali, accompagnati da una successione continua di emozioni. Così, i ragazzi si trovano spesso ad affrontare situazioni critiche e di vulnerabilità, per cui le capacità di resilienza risultano davvero significative in età adolescenziale, come pure la loro evoluzione nell’antifragilità.

In letteratura non esistono ancora studi inerenti l’antifragilità negli adolescenti in quanto la maggior parte delle ricerche scientifiche pubblicate sono orientate esclusivamente alla resistenza. Di conseguenza, i risultati raggiunti attraverso questo studio mettono in luce una sfaccettatura della professione dell’educatore poco nota, vale a dire il suo essenziale contributo all’implementazione nei giovani della capacità di percepire gli eventi negativi, il caos, il disordine, l’incertezza – tipici della società attuale – come opportunità di cambiamento positivo e vantaggioso per sé stessi, in una prospettiva di evoluzione continua, peraltro caratteristica dei sistemi naturali.

L’upgrade della resilienza: l’antifragilità

La resilienza è un processo attraverso il quale, a seguito di un evento traumatico (lutto, separazione, aggressione, abuso, perdita del lavoro, malattia e così via) o di condizioni di vita sfavorevoli, il soggetto mette in atto una serie di risorse psicofisiche; consiste nella capacità dell’individuo di reagire di fronte ai traumi e di riorganizzare positivamente la propria vita.

Tuttavia, l’antifragilità rappresenta la capacità non solo di affrontare e superare un evento traumatico o un periodo di difficoltà, ma altresì di trarre vantaggio dall’esperienza vissuta nei momenti di complessità e di incertezza (Taleb, 2013). Ne deriva quindi, che il costrutto dell’antifragilità rappresenta l’upgrade della resilienza in quanto presuppone lo sviluppo di quest’ultima per poi evolversi in una capacità più completa.

Per esplorare il concetto di "antifragilità" è dapprima opportuno immergersi nelle sue radici contrapposte, ovvero la "fragilità". Entrambi i concetti delineano una coreografia temporale di cambiamenti, distinguendosi dalla staticità della resilienza, la quale si presenta come un tratto fisso di individui o sistemi (Vercelli & D'Albertas, 2021).

Un sistema fragile, più precisamente, è in preda a dei rischi, sempre sul punto di subire danni o addirittura di crollare. Per proteggerlo, ci si impegna in comportamenti e aggiustamenti, cercando di renderlo più robusto e resiliente, e quindi di restaurare la sua condizione iniziale. Eppure, resistenza e resilienza hanno un limite intrinseco che può condurre alla rottura e al ritorno alla fragilità. Contrariamente, un sistema antifragile non solo subisce gli eventi traumatici, ma li assorbe, trasformandoli in opportunità per migliorare la propria

condizione (Salzano, 2020). Qui, l'antifragilità, a differenza della resilienza, non solo supera le prove traumatiche, ma si propone di evolvere e progredire affrontando le sfide di complessità e incertezza (Taleb, 2013).

Di conseguenza, i momenti di crisi, gli errori e gli eventi incontrollabili diventano i punti di partenza e le palestre dell'antifragilità. Se analizzati criticamente, questi momenti si trasformano in catalizzatori emotivi, scolpendo uno spazio fertile per la crescita e il potenziamento personale. Inoltre, l'atteggiamento critico conduce a una "distuttività consapevole", intesa come

«la capacità di eliminare i pregiudizi per arrivare all'obiettivo.» (Lucarelli, 2021, p. 59)

Le sfide diventano così occasioni di perfezionamento, spingendo l'individuo a plasmare competenze e abilità mentali.

È anche opportuno distinguere l'antifragilità dall'invulnerabilità. Per spiegare la differenza, si può fare riferimento all'evoluzione biologica darwiniana, la quale afferma che gli organismi viventi competono tra loro per la sopravvivenza, con la selezione naturale che favorisce l'adattamento all'ambiente. In questa prospettiva, il successo di una specie si attribuisce al differenziale riproduttivo dei tratti culturali piuttosto che genetici. L'evoluzione naturale dunque, non si focalizza sulla salvaguardia degli organismi o sulla loro robustezza, e quindi sul loro essere "invulnerabili", ma procede attraverso perturbazioni e mutazioni casuali, privilegiando il superamento di fattori stressanti, casualità, incertezza e disordine (Salzano, 2020).

In base a tali elementi evolutivi, il corpo umano, per natura, si presenta come un sistema antifragile, poiché si rafforza quando sottoposto a diversi fattori stressogeni di stampo "evolutivo": soltanto così, riuscirà a sopravvivere a un ambiente ostile, rispetto a un altro essere che non si è "rafforzato" evolutivamente. Pertanto l'antifragilità permette all'individuo di affrontare gli imprevisti della vita, trarne vantaggio e progredire attraverso la crescita e il rafforzamento. Quindi l'incertezza e l'asimmetria delle informazioni devono essere considerate come strumenti evolutivi, spazi per sperimentare, commettere errori, innovare e migliorare.

In ambito filosofico, è possibile avvicinare il concetto di antifragilità all'antica formula eschiliana del *pàthei mātōs*, che significa "imparare attraverso il dolore":

«l'esperienza della sofferenza determina il modo di essere dell'uomo e [...] è proprio in essa che risiede la possibilità di fare una più profonda conoscenza di sé stessi e del mondo.» (Iaquinta, 2019, p. 359)

L'antifragilità, secondo tale visione, può essere associata alla crescita post-traumatica, identificata come la trasformazione individuale positiva che segue sfide di vita significative (Nocentini, Taddei, & Menesini, 2021). In questo contesto, la *ruminatio* costruttiva rappresenta un processo cognitivo-emotivo che conduce alla crescita personale dopo gli eventi traumatici, sulla base di determinate caratteristiche personologiche e percettive, nonché relazionali con il gruppo sociale di riferimento. L'antifragilità, quindi, emerge come uno strumento prezioso per affrontare difficoltà e incertezze, permettendo alle persone di procedere razionalmente con tranquillità e destrezza grazie all'autoefficacia e alla gestione dello stress (Salzano, 2020).

Riguardo il concetto di crescita post-traumatica dell'antifragilità, sono state sollevate diverse critiche; alcuni argomentano che i benefici individuali riportati sono illusori o auto ingannevoli, in quanto le persone de-

nigrerebbero il passato per preservare l'autostima. Al contempo, vi è la mancanza di una distinzione empirica tra il coping orientato alla reinterpretazione positiva di un evento e un effettivo cambiamento positivo (Prati & Pietrantonio, 2006). Altra critica è di tipo sistemico e consiste nel fatto che l'antifragilità è un concetto astratto e ancora poco studiato, per cui i benefici che ne deriverebbero non sono garantiti ai fini dell'apprendimento dagli errori, nel senso evolucionistico del termine.

Lo sviluppo e il potenziamento dell'antifragilità

Per potenziare l'antifragilità, è essenziale sviluppare varie competenze, tra cui la gestione dello stress, delle emozioni e l'utilizzo positivo dell'ansia. La creatività, l'accettazione dell'incertezza e la riduzione della paura del cambiamento sono altrettanto cruciali. Il processo di potenziamento dell'antifragilità è considerato come una sorta di evoluzione della resilienza, poiché richiede esperienza e risorse personali, quali fiducia in sé stessi ed empowerment.

Un elemento chiave dell'antifragilità consiste nel superare la resistenza al cambiamento, spesso interpretata come perdita, specialmente delle certezze. Accogliere l'incertezza e sviluppare il pensiero creativo permette infatti, di percepire il cambiamento come un'opportunità di crescita, indipendentemente dal giudizio positivo o negativo che viene attribuito ad esso (Vercelli & D'Albertas, 2021). Anche perché il cambiamento, derivante dall'esperimento e dall'acquisizione di nuove competenze, offre a sua volta la possibilità di far emergere il talento e il potenziale individuale. La forza di volontà e la motivazione intrinseca sono necessarie affinché lo stesso cambiamento si manifesti. La motivazione, uno stato emotivo e cognitivo, guida infatti le azioni e il comportamento finalizzato di un individuo: un processo correlato sia ai risultati che la persona vuole raggiungere, ovvero evitare, sia alle azioni necessarie per ottenerli (Maeran & Boccato, 2016).

Per sviluppare l'antifragilità è cruciale, inoltre, abbandonare strumenti di difesa negativi come il senso di colpa e il vittimismo, che rappresentano l'apice della fragilità. L'autoregolazione, in tal senso, è fondamentale, consentendo all'essere umano di modulare la risposta psicologica, comportamentale e fisiologica in modo adattivo al contesto (Osler, 2021). Un processo che richiede un lungo sviluppo iniziato dalla nascita e che continua per almeno due decenni, coinvolgendo altresì il controllo della risposta cognitiva, emotiva e comportamentale.

Il processo di cambiamento implica, in definitiva, la rimozione di regole e procedure consolidate tipiche della *comfort zone*, a favore di soluzioni innovative e dinamiche. Di conseguenza, è essenziale che l'individuo coltivi uno spirito collaborativo, favorendo il confronto, la cooperazione e la creatività condivisa per valutare idee e prospettive diverse e favorire tale processo. Per abbracciare l'antifragilità, è necessario cioè che la persona sia disposta a mettere in discussione le proprie priorità, talvolta rielaborandole o cambiandone la focalizzazione attraverso nuovi percorsi. La fragilità, d'altronde, è anche alimentata dalla cosiddetta *path dependence*, cioè dalla dipendenza da un percorso, che, in un pensiero statico, porta a un'identificazione predefinita e pregiudizievole di ciò che è fragile o no.

La fragilità nella società attuale

Oggi la fragilità viene spesso vista come debolezza, poiché in contrasto con la tradizionale concezione di stabilità. In particolare, la comune percezione negativa di fragilità e vulnerabilità entra in conflitto con un approccio razionale del concetto che, derivante dall'Illuminismo, ha sempre guidato la società. Categorie "illuministe" che non permettono cioè di fare previsioni basate su aspettative e convinzioni, ma

altresì consentono agli individui di intervenire sulla fragilità, potenziandone la robustezza e comprendendo i fattori che ne sono alla base per adattarsi alle sfide contemporanee.

Per spiegare meglio la tematica, partiamo dal presupposto che la gestione dell'incertezza si avvale solitamente delle euristiche, ovvero strategie cognitive che semplificano e accorciano il tempo dei processi mentali che conducono alla soluzione di determinati problemi. Queste rappresentano scorciatoie automatiche del processo decisionale, mirate a ridurre l'incertezza sulla base di esperienze passate (Palmonari, Cavazza, & Rubini, 2012). A loro volta, le euristiche vanno a incidere sulla percezione dell'individuo, ovvero su un processo psicologico che porta il soggetto a creare un'immagine interna del mondo esterno attraverso fasi come attenzione, memorizzazione selettiva, organizzazione e interpretazione, valutazione e decisione. Le stesse distorsioni percettive, al contempo, incidono però sulle strategie cognitive che vengono utilizzate.

Considerando che le euristiche inducono, spesso, errori percettivi, è importante comprendere come affrontare il concetto di “rischio”, legato alle aspettative umane e alla capacità di prevedere o intervenire in situazioni incerte. In economia – comunemente ritenuta un settore altamente razionale, poiché governata da precise leggi, cioè logiche lineari, consolidatesi nel tempo – il rischio

«consiste nella possibilità che il risultato effettivo diverga da quello che in media, nelle date condizioni, ci si può attendere.» (Chirichiello, 2014, p. 412)

Gli operatori economici, infatti, affrontano frequentemente situazioni di incertezza, dove le scelte non sempre si allineano con le azioni inizialmente pianificate. Non a caso, nel contesto economico, la stabilità prolungata può portare a un indebolimento aziendale a causa della mancanza di stimoli all'innovazione e all'accumulo di vulnerabilità latenti. Ad esempio, l'illusione di stabilità derivante dalla fissazione dei prezzi e dalla riduzione della volatilità può, paradossalmente, capitalizzare rischi nascosti, generando sconvolgimenti maggiori quando questi ultimi emergono (Taleb, 2013).

Nell'ardua gestione del rischio nelle organizzazioni, emerge però un curioso paradosso: anziché celebrare le vulnerabilità e le fragilità dei sistemi, l'attenzione e gli sforzi sono quasi sempre indirizzati a spazzarle via. Un approccio, quest'ultimo, ancorato a eventi e condizioni passate, che si sforza di misurare e valutare la probabilità del loro ritorno nel futuro, spesso ignorando l'imprevedibilità che li ha contraddistinti quando sono arrivati.

La società attuale, insomma, non considera ciò che Taleb ha definito come “cigno nero”¹, laddove nei processi di presa di decisione sarebbe più plausibile concentrarsi sulle potenziali conseguenze prevedibili piuttosto che sulla probabilità che l'evento possa verificarsi. Non solo, tali eventi straordinari rivelano come i media e il sistema educativo in generale non siano in grado di riconoscere la fragilità come un punto di forza, ma al contrario, spesso trasmettono pregiudizi e categorizzazioni attraverso interpretazioni distorte.

Un'ulteriore problematica dei “cigni neri” nella società attuale è dettata dalla ridondanza di informazioni, tipica della digitalizzazione. Molto spesso, le informazioni abbondanti indicano solo dei *rumors*:

¹ L'autore utilizzò l'espressione “cigno nero” in ordine al fatto che fino alla scoperta dell'Australia era conosciuta esclusivamente l'esistenza di cigni bianchi; perciò, il “cigno nero” indica un evento raro, di grande impatto e imprevedibile.

«più informazioni si danno, più le persone che le ricevono formulano ipotesi lungo il percorso e peggiori risultati ottengono.» (Taleb, 2014, p. 160)

Del resto, la ridondanza e la sovra-compensazione sono metodi con cui i sistemi naturali gestiscono il rischio e inducono ai cosiddetti bias di conferma, ossia alla tendenza a selezionare e ricercare quelle informazioni che confermano idee e convinzioni che il soggetto possiede in partenza (Taleb, 2013). Queste manifestazioni possono poi sfociare nel fenomeno dell'*eco chamber*, ovvero nell'amplificazione delle informazioni attraverso la loro ripetizione costante, accentuando la fragilità sia a livello sistemico che individuale. Oltre che dai "cigni neri", la fragilità, è esasperata dalla "neo-mania", un'affascinante inclinazione per il nuovo.

L'antifragilità negli adolescenti

L'adolescenza rappresenta un processo transitorio tra il mondo infantile e quello adulto attraverso una trasformazione individuale e uno stravolgimento degli schemi precedenti. Le sfide, o meglio i compiti evolutivi, che l'individuo deve affrontare sono diversi e rendono il giovane maggiormente sensibile al sorgere di diverse problematiche. In questa fase, emozioni e affetti risultano intensi e carichi di significato. In particolare, il soggetto avverte il desiderio di grandi cambiamenti e della piena autonomia, costruisce delle amicizie e sperimenta i primi amori (Buccolo, 2020).

La cosiddetta "crisi adolescenziale" si caratterizza per il rimodellamento della struttura dell'identità in quanto il giovane si ritrova ad aprirsi al mondo esterno e, quindi, acquisendo una dimensione più sociale mediante la riorganizzazione della propria realtà interna e relazionale (Albero, Freddi, & Pelanda, 2008). La riformulazione della sua identità, in effetti, può avvenire solo nelle relazioni di reciproco riconoscimento con i coetanei e con gli adulti di riferimento, in quanto questi sono i primi rapporti significativi che il soggetto adolescente sottoscrive al di fuori della cerchia dei legami familiari.

Il mancato adattamento alle condizioni che caratterizzano la vita sociale può provocare una conformazione di sofferenza comunemente chiamata "disagio giovanile", contraddistinta da forme di aggressività, forza fisica, sfida all'autorità e opposizione. Questi comportamenti sono intrapresi come ricerca dei cosiddetti "sintomi della felicità", la cui funzione risulta illusoria e temporanea, tramite la costruzione di un nuovo modo di essere, di una nuova identità. Nello specifico, i sintomi della felicità si configurano come:

«uno stato mentale complesso, costituito da sensazioni fisiche, stati emozionali, sentimenti, immagini mentali; sono originati da comportamenti, azioni, rituali, che fanno del corpo uno strumento-oggetto manipolato e abusato per ottenere un'esperienza eccitatoria mista, confusa, caratterizzata da sensazioni piacevoli e spiacevoli.»
(Bressa, Pisanu, Del Monte, & Impronta, 2012, p. 115)

Le situazioni che presentano un impatto stressante forte per i giovani, causati da minacce esterne, determinano un incremento dell'attività del sistema neuro-endocrino deputato a gestire le reazioni dovute allo stress. Tuttavia, è proprio dall'incertezza e dall'imprevedibilità che nasce e si sviluppa dapprima la resilienza e poi l'antifragilità.

Gli adolescenti antifragili sono quelli che sfruttano l'evento traumatico per migliorare sé stessi, tramite l'apprendimento di nuove competenze, considerando l'evento traumatico come opportunità per sviluppare creatività e intelligenza emotiva per riadattarsi alla nuova situazione in modo costruttivo tralasciando le vec-

chie abitudini. Numerosi fattori concorrono a rendere un adolescente resiliente e antifragile, per esempio il *coping*. Questa strategia risulta soggettiva e dinamica e può essere ricondotta a due direttrici fondamentali: quella orientata sul problema e quella sulle emozioni. Nel primo gruppo il soggetto agisce definendo il problema per il quale individua delle soluzioni; nel *coping* diretto sull'emozione invece, l'individuo agisce per modificare la propria risposta emotiva attraverso varie modalità come l'autocontrollo, l'assunzione di responsabilità, la rivalutazione positiva della situazione e il distanziamento (Petruccelli, Verrastro, & D'Amario, 2008). Inoltre, alcune strategie di *coping*, come il supporto e il *problem-solving* possono respingere gli effetti negativi che lo stress può provocare alla salute mentale del ragazzo (Costantino & Camuffo, 2009 A).

Anche l'autoregolazione vanta un ruolo determinante per il buon funzionamento dell'adolescente; in tale fase della vita è supportata da funzioni cognitive sempre più evolute ed efficienti che consentono una pianificazione sul lungo periodo e una definizione più chiara degli obiettivi che il giovane vuole perseguire. Per di più, il suo miglioramento comporta una gestione più intenzionale delle emozioni, del comportamento e una migliore adesione alle norme sociali rispetto al periodo infantile.

Nell'adolescenza, i momenti di svolta possono derivare da un processo di autoriflessione che conduce il soggetto a individuare il proprio bisogno di apportare dei cambiamenti alla propria vita, come può verificarsi nei casi ascrivibili alla cosiddetta "resilienza tardiva", ossia quando un ragazzo non resiliente e fragile, ad un certo punto della sua vita, diventa un adulto resiliente e antifragile, attraverso un processo di *recovery*.

L'Educatore in azione: promuovere l'antifragilità

Promuovere l'antifragilità, oggi più che mai, risulta importante. I recenti eventi drammatici (come, per esempio, la pandemia da Covid-19, la guerra in Ucraina, il conflitto in Medio Oriente) hanno influenzato profondamente i sentimenti e il vissuto dei giovani suscitando reazioni emotive rilevanti.

Da una recente indagine condotta da Telefono Azzurro con il supporto di Bva Doxa, - che ha coinvolto 800 ragazzi tra i 12 e 18 anni - è emerso che nelle precedenti due settimane soltanto il 41% dei ragazzi si era sentito felice, il 21% dei giovani ha dichiarato di sentirsi in ansia o preoccupato (20%), il 6% triste. Inoltre ad 1 ragazzo su 2 il futuro appare oscuro. Tra le principali sofferenze che gli adolescenti riscontrano tra i loro coetanei vi è al primo posto la dipendenza da internet e dai social network (52%), seguita dalla mancanza di autostima (41%), dalle difficoltà relazionali con gli adulti (40%), ansia e attacchi di panico (30%). Soltanto il 2% ritiene che i propri coetanei non vivano situazioni di sofferenza (Sanità24 - Il Sole 24 ore, 2023).

Lo sviluppo dell'antifragilità asseconda diverse dimensioni quali la gestione dello stress, la gestione delle emozioni, l'uso dell'ansia a livello positivo, ossia come stimolo e come motivazione, l'accettazione dell'incertezza, la riduzione della paura per il cambiamento. È chiaro che per rafforzare tali competenze è necessario un lungo percorso che richiede risorse personali come la fiducia in sé stessi o l'*empowerment*.

Il lavoro sull'antifragilità progettato dall'educatore non deve contemplare soltanto la persona ferita, ma anche il suo contesto familiare e culturale: l'attaccamento sicuro, la facilitazione della mentalizzazione, la condivisione delle emozioni, il sostegno familiare sono fattori che consentono al giovane di superare il trauma, recuperando uno sviluppo positivo (Cyrulnik, 2010). Deve insistere, poi, sulle competenze comportamentali del soggetto, sulla presenza di attitudini sociali appropriate e sull'assenza di problemi comportamentali (Costantino & Camuffo, 2009 A).

Un ulteriore compito dell'educatore per lo sviluppo dell'antifragilità negli adolescenti è quello di rendere l'imprevedibilità un fatto "normale" nell'esistenza di ciascuno. In altre parole, deve fare abbandonare ai giovani la convinzione che tutto possa essere previsto e controllato nella pianificazione delle strade percorribili per raggiungere i loro obiettivi, in quanto possono emergere improvvisamente e inaspettatamente fattori esterni, tali da produrre una situazione differente rispetto a quella lineare immaginata e costruita (Costantino & Camuffo, 2009 B). Questo non significa assolutamente l'abbandono della sicurezza e dei punti fermi nella vita di un giovane, ma una minore preoccupazione per quello che potrà succedere a favore, invece, della comprensione delle modalità in cui un evento può influenzare la propria vita.

Per accompagnare l'adolescente in questo percorso, l'educatore deve instaurare una relazione confidenziale; questa si può attuare attraverso la fiducia. Il lavoro sulla fiducia infatti, rappresenta il cardine mediante il quale l'intervento educativo può ottenere dei risultati promettenti; ha a che fare con la qualità umana della crescita e anche con la qualità della relazione che è sempre il cuore di ogni esperienza educativa. Questa prassi non è affatto facile, ma ogni buon educatore sa che, per stabilire un rapporto educativo, egli per primo deve dare fiducia. Tutto comincia da un gesto di fiducia, gratuito, a perdere, che non cerca necessariamente un ritorno; con ciò si riconosce la ricchezza che si nasconde nell'altro, nel giovane con cui si entra in contatto e bisogna riconoscere tale risorsa senza forzature. Questo gesto - una volta messo in pratica - permette di entrare in relazione; e quindi, iniziare a scoprire le fragilità esistenti.

Inoltre, il prolungamento dell'età adolescenziale significa che la relazione educativa richiede un maggiore impegno, considerando l'evoluzione dell'identità del giovane a partire dai dodici-quattordici anni per quasi un decennio. Pertanto, il lavoro educativo diventa ancora di più dinamico e in continuo aggiornamento, in quanto si concretizza nell'accompagnare l'adolescente a ricomporre la sua esperienza personale, attraverso la ricerca di nuovi equilibri e di nuove attribuzioni di senso alle sue esperienze.

Conclusioni

Il benessere mentale dei giovani è una questione cruciale che richiede attenzione e azione da parte di individui, famiglie, comunità e istituzioni. Attraverso i recenti dati sulla salute mentale dei giovani, emergono sfide significative, ma anche opportunità per promuovere il cambiamento positivo. Innanzitutto, è fondamentale riconoscere che la salute mentale non è una destinazione, ma piuttosto un percorso continuo. I giovani devono essere incoraggiati a comprendere e accettare la propria salute mentale come una priorità personale. La consapevolezza di sé stessi, insieme a un linguaggio aperto, può contribuire a creare una cultura in cui chiedere aiuto non è un segno di debolezza, ma di forza.

Un'altra componente chiave è l'educazione: è necessario investire nelle risorse educative che promuovono la consapevolezza e la comprensione della salute mentale. I giovani dovrebbero essere dotati di strumenti pratici per gestire lo stress, affrontare l'ansia e sviluppare resilienza e antifragilità.

A livello di persona, con il termine "resilienza" si fa riferimento a un complesso di fattori che definiscono la capacità di riuscire a vivere e a svilupparsi positivamente, in modo socialmente accettabile, a discapito di un fattore di stress o di circostanze avverse che prospettano un rischio elevato di esito negativo. Tuttavia, di per sé la resilienza non permette alla persona - come pure a un sistema naturale - di evolversi, in quanto è orientata al recupero, ossia al ritorno progressivo alla condizione di partenza, della situazione e dell'equilibrio originari.

L'antifragilità invece, che rappresenta l'upgrade della resilienza, permette non solo di riprendersi dagli eventi stressanti, ma perfino di trarre beneficio da essi, diventando più forte, più adattabile e più performante. Ne deriva che i momenti di crisi, gli errori, gli eventi incontrollabili, le problematiche non devono essere percepiti incondizionatamente come negativi, poiché possono costituire un punto di partenza e un'opportunità per il singolo, come pure per la collettività.

Per promuovere l'antifragilità bisogna dapprima affrontare diverse circostanze - ad esempio la creazione di una relazione confidenziale, la costruzione della fiducia, l'apprendimento della condivisione, il riconoscimento delle fragilità - per poi approcciarsi in maniera efficace agli utenti. È necessario basare l'intervento sull'individualità del soggetto in quanto i ragazzi sono diversi tra loro, presentano vissuti familiari e sociali differenti e occorre rispettare le tempistiche di ognuno.

In conclusione, il nostro impegno collettivo per la salute mentale dei giovani è un investimento nel futuro della società. Coltivare una generazione di individui resilienti e antifragili non solo migliorerà la qualità della vita dei giovani di oggi, ma avrà un impatto duraturo sulla salute mentale delle future generazioni.



The idea of this article comes from the comparison with the students of the Institute during a Work Café activity.

The theme of creativity is not recent, it can be found among the arguments of different psychologists and pedagogists, yet it is not a common aspect in school educational practice.

The proposed article aims to explore the emerging dimension of antifragility understood as the evolution of resilience.

After defining this dimension, the underlying factors and mechanisms of its development and enhancement are described and then the viewpoint of current society is screened.

The following are then illustrated: the critical issues found in the adolescent stage, as an important stage in the development of the individual, and the importance of the educator's role in promoting and developing resilience and antifragility in today's context.

Bibliografia

Albero, D., Freddi, C., & Pelanda, E. (2008). *Il corpo come sè. Trasformazione della società e agiti autolesivi in adolescenza*. Milano: Franco Angeli.

Bressa, G. M., Pisanu, N., Del Monte, M., & Impronta, S. (2012). *Reduci dell'adolescenza. Prospettive psicobiologiche, cliniche e socio-educative*. Milano: Franco Angeli.

Buccolo, M. (2020). La gestione delle emozioni nel lavoro educativo con gli adolescenti e le famiglie. *Consultori Familiari Oggi*, 1(28), 24-33.

Chirichiello, G. (2014). *Microeconomia di base. Principi, metodi e applicazioni*. Torino: Giappichelli.

Costantino, M. A., & Camuffo, M. (2009 A). Fattori protettivi e promozione della resilienza nel bambino e nell'adolescenza. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 179-190.

Costantino, M. A., & Camuffo, M. (2009 B). Trasformazioni del concetto di resilienza e ricadute nella pratica. *Ricerca e Pratica*, 25, 57-64.

Cyrulnik, B. (2010). *Resilienza. Rivista sperimentale di Freniatria*, 9-19.

Iaquinta, T. (2019). Persona e sofferenza. Quando l'educazione si spinge in luoghi inaccessibili. *Pedagogia Oggi*, XVII(1), 355-368.

Lucarelli, M. (2021, 06). Antifragilità: superiamo il concetto di resilienza. *Dirigente*.

Maeran, R., & Boccato, A. (2016). *Lavoro e psicologia. Le persone nelle organizzazioni*. Milano: LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.

Nocentini, A., Taddei, B., & Menesini, E. (2021). Adolescenti e pandemia da Covid-19: stress, resilienza ed esperienze di crescita. Comprendere lo sviluppo in una prospettiva multi-sistemica. *Giornale italiano di Psicologia*, XLVIII(3), 609-631.

Osler, G. (2021). Lo sviluppo dell'autoregolazione dalla nascita all'adolescenza. Meccanismi cognitivi e implicazioni per la psicopatologia. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 25(1), 3-29.

Palmonari, A., Cavazza, N., & Rubini, M. (2012). *Psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Petrucelli, F., Verrastro, V., & D'Amario, B. (2008). *Dalla scuola all'Università: una scelta di vita: teorie e metodi: ricerche e percorsi: progetto Attivazione di un sistema tutoriale*. Milano: Franco Angeli.

Prati, G., & Pietrantonio, L. (2006). Crescita post-traumatica: un'opportunità dopo il trauma? *Psicologia Cognitiva e Comportamentale*, 12(2), 133-144.

Salzano, A. M. (2020). Antifragilità, nuovo approccio mentale oltre la resistenza e resilienza. *Betaniainforma*(34), p. 5.

Sanità24 - Il sole 24 ore. (2023, 11 15). *sanita24.ilssole24ore.com*. Tratto da Giornata dell'Infanzia e dell'adolescenza/ Telefono azzurro: il 21% dei giovani si sente in ansia ma un ragazzo su tre "si vergogna" di chiedere aiuto a un esperto di salute mentale: <https://www.sanita24.ilssole24ore.com/art/medicina-e-ricerca/2023-11-15/giornata-infanzia-e-adolescenza-telefono-azzurro-21percento-giovani-si-sente-ansia-ma-ragazzo-tre-si-vergogna-chiedere-aiuto-un-esperto-salute-mentale-120058.php?uuid=AFHYPwdB>

TEORIA E PRASSI

Taleb, N. N. (2013). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Milano: Il Saggiatore.

Taleb, N. N. (2014). *Il cigno nero. Come l'imprevedibile governa la nostra vita*. Milano: Il Saggiatore.

Vercelli, G., & D'Albertas, G. (2021). *Antifragili. Fai della fragilità il tuo punto di forza e dell'incertezza un cavallo di battaglia*. Milano: Feltrinelli.

Riflessioni e provocazioni

Siamo lieti di presentare ai nostri lettori una nuova sezione all'interno della rivista, intitolata "Riflessioni e Provocazioni". Questa sezione nasce dalla consapevolezza dell'importanza di promuovere un dialogo aperto e critico su temi che influenzano la società e il nostro futuro.

Intendiamo esplorare idee innovative, interrogarci su questioni controverse e stimolare nuove prospettive in ambiti che vanno dalla pedagogia alla politica educativa, dalla tecnologia all'inclusione sociale.

Questo spazio desidera attingere dall'esperienza accademica e professionale per promuovere un confronto di idee, la messa in discussione di concezioni consolidate e l'esplorazione di soluzioni innovative per le nuove sfide sociali ed educative.

"Riflessioni e Provocazioni" incoraggia la diversità di opinioni, la sfida reciproca e la ricerca collettiva di approcci più efficaci e inclusivi.

«Out of Place. Religion and Literature Elsewhere»: resoconto del workshop seminariale

Con il workshop «Out of Place. Religion and Literature Elsewhere» (Bologna, 15-16 marzo 2024) ha preso avvio un progetto di ricerca internazionale, guidato dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo», che intende lavorare in forma transdisciplinare sui margini delle testualità.

Intendiamo questo campo di indagine in senso ampio, in grado di includere testualità di genere anche molto diverse tra loro: dai testi letterari in senso classico alle narrazioni di prassi, dalle forme artistiche della scrittura ai racconti per immagini e suoni, dalle strutture simboliche a quelle mitologiche intorno alle quali si plasma la formazione dell'umano all'interno di diversi contesti sociali e culturali.

Di queste molte testualità possibili, ci interessano - appunto - i margini: luoghi di confine poroso, ma anche di demarcazione violenta; spazi dimenticati, o non visti, delle nostre organizzazioni sociali e delle architetture

delle città; atmosfere che intimidiscono per la loro estraneità al nostro vissuto quotidiano, ma anche cariche di fecondità sovente non colte dal mondo dei saperi organizzato nelle accademie del nostro tempo.

Lavorare insieme, incrociando competenze diverse, ci sembra un campo fecondo anche per le stesse scienze dell'educazione – sia in chiave formativa che in quella di ricerca accademica. Lo è perché un istituto come il «Toniolo» si radica proprio in quei margini del sociale e dell'umano che il sistema neoliberale delle nostre società occidentali produce (salvo poi allocarli, nel momento in cui quei margini diventano scomodi, o semplicemente disturbano e frenano l'ingiunzione alla prestazione e alla riuscita, alle professioni educative).

Il workshop è stato anche l'occasione per delineare i passi futuri del progetto di ricerca. Da un lato, il gruppo di lavoro internazionale ha deciso di darsi un appuntamento seminariale annuale nel corso dei prossimi tre anni (2025-2027). D'altro lato, si è deciso di costituire una sezione italiana all'interno del progetto in collaborazione con il Centro culturale Insight di Bologna: questo grazie alla disponibilità del prof. Fabrizio Mandreoli, che ha preso parte al workshop di marzo. L'Istituto «Toniolo» si fa promotore e animatore sia della sezione internazionale del progetto, sia di quella italiana.

Per entrambe, il nostro ringraziamento va alla Biblioteca provinciale dehoniana p. Martino Capelli di Bologna e al Centro Studi Sara Valesio – che hanno accompagnato e contribuito in vario modo all'elaborazione e avviamento di questa indagine transdisciplinare sulle molteplici marginalità dei nostri sistemi sociali e culturali.

La forma del workshop seminariale è quella che più si adatta a un pensare insieme, che induca un transito e una condivisione di competenze accademiche all'interno di un orizzonte comune. Molto del lavoro fatto nella prima sessione lo si potrà trovare poi nelle pubblicazioni e nella partecipazione al dibattito pubblico europeo dei colleghi e delle colleghe che vi hanno preso parte. Ci è sembrato comunque significativo poter condividere almeno una parte di quanto fatto nel corso del primo incontro seminariale con i lettori e le lettrici della nostra Rivista.

I due interventi che pubblichiamo, del prof. Florian Bruckmann dell'Europa Universität Flensburg (Germania) e del prof. Marcello Neri dell'Istituto «Toniolo», mantengono lo stile e il taglio delle comunicazioni in sede di workshop. Si tratta di due articoli il cui scopo primario non è quello del rigore scientifico, ma piuttosto quello dell'invito a pensare, della provocazione a scoprire angoli magari inesplorati della condizione umana nel contemporaneo..

Evil Lurks in the Sea

Il male è accovacciato nel mare

Florian Bruckmann

It is possible to make theology at the sea and with the sea?
This paper tries to answer this strange question.
The sea is the ultimate border: reason of life and death.
In the Bible's mythology, the sea is also the dwelling place for evil.
Modernity, and Christianity with it, has transferred evil into the sensual life
of human beings - above all with regard to affections and emotions.
Such anthropological internalization of evil is the drive
for the great temptation of modern humanity: self-contemplation.
A temptation that challenges also education and its aim
of nurturing in a constructive way the human side of humanity.

Looking at the rim and situating theology right there is nothing unusual for a theologian. To us it is nowadays normal to an extent that even the Pope does it - though it usually takes Rome one generation more to get the news. Anyhow, Pope Francis told his church to go to the rims (Pope Francis, 2013). Here the rims denote rims of power and rims of perception, that are - from Roman perspective - Argentine or Latin America, slums of our cities or all those people who die unnoticed and silently day by day.

Two years ago, I came to Flensburg in order to work there as a theologian. Not as a Lutheran, as one might expect, but as a Catholic. For any German speaking theologian Flensburg is not only at the rim but, I have to admit, out of the area of one's perception. Things happening out of this area of perception or below the radar are normally judged as being not excellent and not even mainstream, that is to say: ordinary, if at all. If you want to call someone an average person or plain vanilla in the German language, then you say he or she is a mediocre "field-forest-and-meadow"-theologian, philosopher, doctor or the like, meaning:

not really very competent and nobody special. The German metaphor of “field-forest-meadow” doesn’t really work in Flensburg. It should rather be a “beach-dunes-and-sea”- theologian. What I’m going to take a closer look at now is the question whether one can make theology at the sea and with the sea. I don’t mind if this is perceived as ordinary or not. I’m working as a theologian at the sea and with the sea and that’s alright.

The sea as a place of meaning

Basically speaking, the sea represents a natural border for human beings: We cannot continue walking. On the land wThe sea as a place of meaninge can walk, we can stand, we can lie. On the sea we always need a vehicle. Of course, we can swim in the sea, but water always implies the danger of not keeping us afloat, of drowning and dying. Whereas we can sit down and even lie down on pure soil and sleep, especially in an emergency, the sea does not offer such safety to us. As a consequence, water is a very unsafe element for us human beings, we are not at home there.

Interesting enough we encounter this insecurity at the beginning of the Bible, when it says in Gen 1,1-2: «In the beginning God created the heavens and the earth.[c] 2 The earth was formless and barren, and darkness covered the abyss while the Spirit of God hovered over the waters» (New Catholic Bible). One might think that God didn’t create water or the sea, because first he creates heaven and earth, this is followed by a detailed description about the darkness covering the abyss (tehom) and about the Spirit of God hovering over the waters (mair). Above the abyss God creates the heavens under which earth can form. Though the Spirit of God gets close to the water, He stays away and touches it without diving into it. Even God himself seems to prefer the land and the heavens before water or the sea; to Him the wet element remains alien.

The primal sea, the primal flood is depicted as an insecure and threatening matter so that even God shies away from it and it doesn’t become clear whether God made this primal sea himself or whether He just took a bit from the chaotic mass and formed it, made it orderly. Form and order emerge from chaos but the Spirit of God doesn’t venture into the sphere of the dark and chaotic (Fischer, 2018). There is something that is strange to God. Human beings fear this sphere which is covered by darkness and which cannot be lightened up. Seen from this angle, the geographical situation of Flensburg urges us to not exclude the dark but to find light somewhere else. The sea does not offer any safety and remains a secret in the end. The sea has a different secrecy to it than God, because we can let go and fall into Him since we have the hope to be held in His hands, to be caught and saved by Him. Opposed to this, the tehom represents a place we are afraid of, a place we fear all our lives because there is no escape from it devouring us. Here trembling, fear and grinding of teeth prevail.

So, the sea is threatening and it reminds us of the possibility of God’s absence (Dalferth, 2009). In addition to this, seawater is known for its problematic property of being undrinkable: It is salty and therefore of no use to us land-beings, if not poisonous. Even though the salt content of the Baltic Sea might be comparatively low (Brackwassermeer), it’s still not bearable. For liturgical people seawater is an absolutely no go. If we use water in liturgy, then at least fresh, clear, pure water - the best option is of course spring water.

Nevertheless, liturgy knows that life without salt becomes stale and tasteless, so people to be baptized used to get some salt to taste – «You are the salt of the earth» - and during the Easter morning liturgy salt is being added to the water for the baptism before the Easter candle is immersed into it.

Of course, nowadays there are scientific explanations as to the longer durability of water that contains a pinch of salt. This might well be true, but it's not the liturgical background to it. «You are the salt of the earth». Without salt, everything is stale and dull and thus the water for baptism reminds us of the water of the sea, because we Christians survive every shipwreck, at least the shipwreck of sin, and cling to the driftwood of the cross that it saves us. Baptism is always a baptism into the death of Our Lord and it saves us from the storms of our time.

In a myth-poetical way we can phrase it like this: During baptism we get acquainted with what we fear. There is a biblical blueprint for this phenomenon in the Pesach night when blood on the doorframes of the Israelites kept the Angel of the Lord from killing the firstborn male in this particular house. Where there is blood already no further blood needs to be shed – where there is salt water another wave of the sea loses its place and mission. As a consequence, salty water of baptism and in the stoup saves from further evil (Neri, 2010).

From a mythological point of view it is not just salt water which is threatening and a place of insecurity and trembling, but it's also the fact that it's home to a creature whose shape we don't really know about - is it a snake or a dragon or a fish? This being is called Leviathan.

The sea as home of the Leviathan

The Leviathan is only mentioned 6 times in the Bible. Ps 104 praises God's creative action and depicts Leviathan as an animal which was made by God to be His playmate. The mentioning of Leviathan results much more vivid and powerful in Ijob 40,25 (Caquot, 1992). In this text we meet the pair of Behemoth (V.15) and Leviathan - both seemingly huge animals that cannot be tamed by man. In mythology these two become mythical creatures that are linked to evil. Whereas Behemoth is a land-animal, Leviathan is described as a water- or sea-animal. Isn't the sea dangerous enough already? Does it also have to accommodate a dreadful being whose form is unknown, ranging from snake to dragon? By the idea of Leviathan the sea gets even more dangerous and threatening. Not only does the sea represent chaos itself, that what cannot be controlled, but on top of this it's home to a creature that's in his element there, that lurks in the midst of chaos and that symbolizes God's opponent. Concluding from this, Flensburg is situated at the border to evil, a border that should not be crossed by all means.

At this point, we could respond that Christianity should be familiar with evil since we have been fighting it for centuries now. In that sense we are part of the epic battle between good and bad and we strongly believe that the good side is going to win, which implies that God is going to be successful in the end and all of us will find rest and peace in Him (or Her?). Unfortunately, we are not really familiar with evil if we only take a look at the history of spirituality. As a matter of fact, we're no longer looking for evil in the sea and we're also no longer trying to find Leviathan and finish him. We rather look for evil almost exclusively inside ourselves. We regard ourselves as the breeding ground for evil, we search for evil inside us and try our best to detect and eradicate evil in us. If this should fail we try to subdue it. This is how over centuries Christians have endeavored to control all human emotions one can think of. So many human emotions in a harming overdose are considered evil that the question arises which human emotion can ever put up with the purity of God's love.

Seen in this light, it is no wonder that we find a long and often unclear tradition of interpretation when it comes to the pleading in Our Father: «...and lead us not into temptation, but deliver us from evil» (Söding,

2017). The question remains how to imagine a God that actively leads into temptation. Is God spiteful and cynical? Is this whole drama of the history of mankind only a play for God who would otherwise feel bored in His blissful eternity? Often enough man doesn't seem to trust himself and temptation becomes a sexual temptation since the libido is even harder to control than all the other human drives. In our Western world in the more educated circles the lust for meat (Lust auf Fleisch) seems to come to an end slowly by slowly, but the carnality (Fleischeslust) is unbroken.

At least human beings seem to be exposed to desire. Is this the reason why we plead God not to lead us into temptation any further, so He could use our weaknesses to test us? I don't think that this quoted pleading from Our father is about sexual temptation. It hints more at an ethical temptation, because this prayer later focuses on evil. «Deliver us from evil». Of course, we hope for salvation by God. But what is the main danger? The libido is not the main danger for human souls, it's not about eating too much or hating our neighbor instead of loving him or her. Naturally, this will damage us and our social context. But which temptation should God save us from?

This pleading is surely not uttered by someone standing on the beach, having solid ground under his or her feet. I rather imagine a shipwrecked that clings to a driftwood just like Paulus (2Cor 11,25). «Lead us not into temptation» is the urgent plea for not suffering shipwreck at all, for not getting in the calamity of being exposed to the waves in the first place. «Lead us not into temptation» is the plea of somebody who has to make 100 decisions every day and feels tired of it. This plea is not spoken by the upright warrior who is well-prepared for the battle against evil and who is keen on getting on this epic battlefield at last. «Don't lead us into temptation» is the plea for support in everything we experience day by day. I'm afraid we Christians know very well that in this life we won't get away with pure and clean hands. We will have to get our hands dirty.

Unfortunately, this is the consequence of our constant self-contemplation. I know very well that there will always be the dilemma of doing this or that, while none of these options resembles the purity of a child of God.

During liturgy we take a break from all the things that bother us and therefore, we have clean hands then. But after liturgy we have to face our all-day life again. «Lead us not into temptation» is the urgent plea for the Kingdom of God to break through. With His Kingdom starting we would no longer have to decide what to do and what not to. All the time I have to make such decisions and by doing so I put the blame on me. If only I would be freed from all the ethical dilemmas, that would be when His Kingdom would break through, then I would stand at the beach and I could turn my back on evil, on the sea, on Leviathan and I could lay down in the sand.

Finally, the sun would warm my skin. But until this day, we are all like shipwrecked who are tossed and torn by the waves of daily challenges. Yes, every day we are being led into temptation, we have to decide: do I take the car or do I go by bike? Do I stay at my desk or do I buy a boot to save refugees out of the Mediterranean? Do I read a scientific article or do I read to my kids? All these decision tear us apart day by day. If only all this would stop soon! If only God could set off his Kingdom at last and do away with all of this, so that evil gets destroyed now and forever.

Concluding from all this, Flensburg is a wonderful place to make theology. I'm constantly confronted with this border, the border between land and sea. I stand on solid ground and look at the irreconcilable wet

element which often has a welcoming glitter to it, but which can also become very threatening when the storm whips up the sea.

We in Flensburg don't just face evil, we also know about all the challenges that a human all-day life, leave alone a Christian one, implies. I don't just want to obey all His commandments, I want to be freed from all the tearing in my soul. I want to have the possibility of only doing good things anymore not having to weigh what is less harmful. I don't want to always choose between all those minor evils that are presented to me by my capability to reflect upon myself. I want to live in heavenly peace where there is no tossing and tearing.

As a consequence, Flensburg is a place where we have the perspective of hope for His Kingdom to break through - then or now. Until this day we should not be bothered by the fact that we have to sin. Yes, we are led into temptation while walking this earth, all the time. We can only cope with this constant temptation if we hold on to our eschatological hope of never being led into temptation again. From the seed of this hope grows the strength to still try to choose the best way possible in order to keep swimming in a way that we cannot be overwhelmed by the storms of this world.

At the end of my speech I want to record the fact that he or she who makes theology at, in and on the sea knows about evil and about all the daily temptations, but never loses hope in God who is going to save us from all this.



Si può fare una teologia al mare e col mare?

Questo articolo cerca di rispondere a questa strana domanda.

Il mare è il confine dei confini: ragione di vita e di morte.

Nella mitologia biblica il mare è anche il luogo del male.

La modernità europea, e con essa il cristianesimo, ha spostato il male dal mare alla vita umana - in particolare, nella sua dimensione affettiva ed emotiva.

Questa internalizzazione antropologica del male rappresenta la grande tentazione dell'umanità moderna: quella della auto-contemplazione.

Tentazione, questa, che sfida anche l'educazione e lo scopo delle sue pratiche: quello di dare forma, in maniera costruttiva, all'umanità degli esseri umani.

Bibliography

Caquot, A. (1992). Le Léviathan de Job 40,25-41,26. *Revue Biblique*, 99(1), pp. 40-69.

Dalferth, I. (2009). *The Presence and Absence of God* (Claremont Studies in the Philosophy of Religion, Conference 2008. Edited by Ingolf U. Dalferth). Tübingen: Mohr Siebeck.

Fischer, G. (2013). *Genesis 1-11* (Herder theologisches Kommentar zum Alten Testament). Freiburg i. Br.: Herder Verlag.

Neri, M. (2010). *Il corpo di Dio. Dire Gesù nella cultura contemporanea*. Bologna: EDB.

Pope Francis (2013). *Apostolic Exhortation Veritatis Gaudium*.
https://www.vatican.va/content/francesco/en/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

Soding, Th. (2017). Vater Unser und Versuchung. *Christ in der Gegenwart*.
<https://www.herder.de/cig/geistesleben/2017/07-12-2017/vaterunser-bitte-vaterunser-und-versuchung/>.

At the Margins of Society: Education and Politics of Fraternity

Ai margini della società:
educazione e politiche della fraternità

Marcello Neri

The neo-liberal economic and social system produces human trash, to use an expression of pope Francis. Our cities are filled with human existences reduced to bare life, exposed to its violence and marginalization imposed by the social order. Faced with this (dis)human condition, the educational profession experiences an inextricable paradox: that of wanting to render the machine of marginalization inoperative, while being itself a product of this machine. The article seeks to traverse this paradox and outline policy practices to render it inoperative.

Something is rotten in the neoliberal system of finance-capitalism... so might begin a story that ventures to the margins of our societies – just to paraphrase Shakespeare. Neoliberalism produces a great deal of human trash, as pope Francis often reminds us (Pope Francis, 2020), and throw it into the great dumps of the world. The streets of Kinshasa, sure; the barrios of Caracas, sure; but by now also the streets of Manhattan, where one can find zombies of humanity, above all black people with serious mental health problems, on the same sidewalk where Wall Street guys walk.

This is life reduced to its nakedness, as it is happening in the North Kivu in Congo - where refugee women are raped, young girls forced to sell themselves and their body, kids turned into criminals... and for what? Not even to surviving, but just to desperately hanging on the bare biological life.

Bare life is a concept that Agamben used in his work on Nazi concentration camps (Agamben, 2005). Now that bare life walks the streets of the world's megacities, the camp is no longer far away from our eyes, in

some remote corner of Bavaria, or on the frozen Polish plains (Agamben 2018). The camp is here, in our midst - drawing a new topography of the human: telling who is worth of living a life beyond bare survival, and who is not. And the barbed wire of the camp fluctuates over our heads: one day, we are outside of the camp, the other day, we find ourselves within it – almost not knowing why: it just happened.

The camp is the banlieues of Paris and Brussels (Roy, 2017). The camp is the surrounding of the train stations of Milan and Berlin, where the desperate violence and anger of the human trash, we thought having threw far away from us, shares with us pieces of our cities.

But the camp is not limited to such non-places – as Augé calls them (Augé, 1992). The camp enters into our schools, our hospitals, our public offices – because bare life drags the camp along with it wherever it goes. This being everywhere of the camp frightens us, disturbs us, disgusts us – a disgust that we sanitize by talking about security, tidiness, decency, integration, respect for laws – yes, even talking about human rights (Neri, 2022).

Right here, next door to us, in the rooms of the Villaggio del Fanciullo, just outside the gate, there is always a gate between us and the camp, there are pieces of the camp, human stories of bare life: host communities for unaccompanied migrant minors – run by the CEIS.

The «Toniolo Institute», which organized this workshop, is a faculty of educational sciences where students are young men and women who will work, or are already working, not only at the margins of our Emilian cities, but also in the midst of the many floating camps we build within them.

Are these students, my students, the new tormentors of postmodern camps? Am I training a bunch of captors? In some way, yes. They stand beside the bare life of the others, they even enter in contact with their bare life, but they don't share it, they do not know anything at all of the disproportion of the social stigma experienced by bare life. After all, in the evening, my former students will return home and leave behind them the camp of human trash that their lives, despite everything, also help to produce.

The educator's work at the social margins, in the ghettos of our cities, in classrooms of our schools, in day-care center for disabled people, and in many other places, is soaked in the ambiguity brought about by the pervasiveness of the camp in our societies.

The violence of the camp makes inroad also into the professional language of educators, almost without being aware of it. Let's make an example. In Italy, a child – let's say his name is John – with learning disabilities due to his condition (social, medical, mental, and so on), in order to have an educator at his side, helping him to deal with the limitations related to his condition, needs to receive a certification by the Social Service of the city he resides in.

At this point, John is no longer John, but a so called certified child. And it is only as certified child that he can enjoy his right to an educational help.

But the exercise of this right also becomes a brand on his school and social life. To the others, a certified child is a lesser child; a difficult child; a child who disrupts the smooth running of the classroom. Certification by Social Services becomes a mark disrupting his social interaction with other kids.

There is more. In compliance with the Privacy Act, teachers and educators dealing with this certified child (whose name was John), when talking to each other about him at school, cannot use his name. John's right to privacy dictates that they must talk about him using an alphanumeric code. From John, to certified child, to A564.

The camp today is built by neutralizing the otherness that is disturbing - and this happens in compliance with the rights that our society has to accord to this otherness. As if the access to full citizenship, to the enjoyment of fundamental human rights, would demand to cancel the hard existence of a person - John, in this case.

In spite of all their good intentions, educators are a cog of this perverse machine - that they are trying to make inoperative by interrupting its dehumanizing mechanism. They play this role because the system is built for seeming the only one possible way of human social life.

In this social system, education is a profession invented to relieve the whole society of a duty of care and attention to people who are part of it. Modern society first decides that a children like John has the categorical need/duty to be like all other children. Then, it says to John that he has special needs which works against his being like the other children. At this point, to meet these special needs, modern society invents the educational profession, so that John is no longer a nuisance, a problem that questions society itself - once he got the educational help that he needs, he has no more claims to move against this society which has expelled him by making him special. Ivan Illich would speak of the education as a disabling profession (Illich, 2021).

Every semester, with my students we ask ourselves how it would be possible to subvert this perverse system - knowing very well that we are part of it. Not only does our profession exist to the extent that postmodern camps exist too, but by our dedication and care for people with whom we interlace an educational relationship we nurture the camp's existence. Within the neoliberal system, gestures of love, so dear to Kierkegaard (Kierkegaard, 2003), feed and reinforce the machine of violent exclusion, marginalization, and neutralization, where a code takes the place of the name.

For sure, we haven't find the answer yet. But we have set some stakes.

- 1) The aim of educational professions is to becoming unnecessary, unneeded.
- 2) Don't give up love, dedication, and care - which means making care and love a subversive political force.
- 3) Reactivate a thought of revolution, because revolution is the great engine of social changes in the history of the West (Prodi, 2015).
- 4) Let become educational professions a real political instance - that is, to exercise them to bother the social body, and not to appease it.
- 5) Developing an awareness of the fact that all this remains internal to the system of the neoliberal machine as well as of the camp of human trash that it produces.
- 6) Beginning to write a new narrative of human history: the narrative of the margins (Foucault, 2009); the narrative of human trash of our time; the narrative of the nameless because exercising their rights has reduced them to being an alphanumeric code.

We have chosen to enclose these stakes under the name of politics of fraternity, knowing very well that fraternity is a messy business (Sequeri, 2022). Fraternity is ambiguous and not smooth. Fraternity is always

already wounded by the necessity of ordering society in a hierarchical manner. Indeed, biblical wisdom alerts us that fraternity is an impossible possibility. In the Scriptures, fraternity is the desire always again broken by violence, jealousy, hubris, by the need of ordering society.

And yet, after every violence, after every jealousy, after every failed or successful social order, the desire for fraternity always resurfaces and announces itself again. Claiming to realize fraternity in the time of human history means to pave the road to a new totalitarianism.

To assume fraternity as eschatological horizon of human coexistence, on the other hand, is to work in the dirt of human history for creating small stories of revolution and subversion within the order that subjugates us all - Derrida would say: it is about acting in the horizon of the democracy that has to come (Derrida, 2003), 2003).



Il sistema economico e sociale neo-liberale produce scarti umani,
per usare una espressione di papa Francesco.

Le nostre città sono piene di esistenze umane ridotte alla nuda vita,
esposte alla sua violenza e alla marginalizzazione imposta dall'ordine sociale.

Davanti a questa condizione (dis)umana, la professione educativa
vive un paradosso inestricabile: quello di voler rendere inoperosa la macchina
della marginalizzazione, essendo essa stessa un prodotto di questa macchina.
L'articolo cerca di attraversare questo paradosso e di delineare prassi politiche
per renderlo inoperoso.

Bibliography

Agamben, G. (2005). *Il potere sovrano e la nuda vita. Homo sacer*. Torino: Einaudi.

Agamben, G. (2018). *Homo sacer. Edizione integrale*. Macerata: Quodlibet.

Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil.

Derrida, J. (2003). *Voyous*. Paris: Galilée.

Foucault, M. (2009). *La vita degli uomini infami. Il potere sovrano e il corpo dei miserabili*. Bologna: Il Mulino.

Illich, I., Zola, I.K., McKnight, J., Caplan, J., Shaiken, H. (2021). *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. Trento: Erickson.

Kierkegaard, S. (2003). *Gli atti dell'amore*. Milano: Bompiani.

Neri, M. (2022). Giustizia e diritto dei legami. In: Sequeri, P. (ed.), *Iniziare dai molti*. Città del Vaticano: LEV, p. 216-223.

Pope Francis (30 gennaio 2020). *Discorso ai partecipanti all'Assemblea plenaria della Congregazione per la dottrina della fede*. Città del Vaticano (Dicastero per la Comunicazione): LEV.
https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2020/january/documents/papa-francesco_20200130_plenaria-cfaith.html

Prodi, P. (2015). *Il tramonto della rivoluzione*. Bologna: Il Mulino.

Roy, O. (2017). *Jihad and Death. The Global Appeal of Islamic State*. London: C. Hurst & Co Publishers Ltd.

Sequeri, P. (ed.) (2022). *Iniziare dai molti*. Città del Vaticano: LEV.

Biografie degli autori ◀

Daniele Bisagni

Laureato in Psicologia all'Università degli studi di Parma, libero professionista, psicologo e psicoterapeuta si occupa prevalentemente di consulenza, formazione e supervisione di gruppi di lavoro che operano principalmente nel campo del Sociale. Da anni coordina il gruppo dei Supervisor del Gruppo CEIS di Modena.

Collabora come Psicologo nella progettazione e supervisione di attività di cohousing. Da settembre 2023 è Direttore dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» di Modena dove insegna Psicologia Sociale e Laboratorio di Dinamica di Gruppo.

Florian Bruckmann

Professore ordinario e direttore del Dipartimento di teologia cattolica presso l'Europa-Universität di Flensburg (Germania).

Tra gli ambiti di ricerca il rapporto ebraico-cristiano, la fenomenologia e la mediazione culturale della fede nel contesto contemporaneo.

Stefania Carboni

Laureata in Scienze Pedagogiche all'Università di Bologna, ha progettato e fondato il servizio Remida di CEIS Formazione di Modena, volto ad accompagnare studenti con difficoltà nell'apprendimento.

Lavora quotidianamente in rete con famiglie, scuole e servizi. Si occupa di attività di mentoring nelle scuole, supporto al metodo di studio e progetti per prevenire la dispersione scolastica. Per l'Istituto di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» è docente del corso di Pedagogia Speciale, del Laboratorio di Osservazione Sistemica e Responsabile dei tirocini.

Domenico Larossa

Laureato in Scienze dell'Educazione e della Formazione con indirizzo Educatore nei servizi socio-educativi all'Istituto di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo». Bancario di professione ma da sempre interessato a tematiche sociali ed educative coltivando questa passione, con focus specifico per gli adolescenti, attraverso esperienze di volontariato presso il Centro di Aggregazione Giovanile.

Agnese Leonardi

Laureata in Scienze dell'Educazione e della Formazione con indirizzo Educatore nei servizi educativi per l'infanzia presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo». Dal 2018 lavora a tempo pieno presso il Comune di Bologna come collaboratrice scolastica all'interno dei servizi 0-3 anni. Tale impiego ha permesso di osservare e analizzare in prima persona esperienze educative inclusive.

Ilaria Motta

Laureata in Psicologia ad indirizzo Psicologia di comunità, della promozione del benessere e del cambiamento sociale, è dipendente di CEIS Formazione e si occupa di progetti per l'inserimento lavorativo di persone iscritte al collocamento mirato, oltre che ricerca per l'Ufficio Ricerca e Sviluppo del Consorzio Gruppo CEIS.

Marcello Neri

Professore stabile di Etica e deontologia professionale all'Istituto di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» e docente di "Religion and Public Life in Europe" presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università Cattolica (sede di Milano).

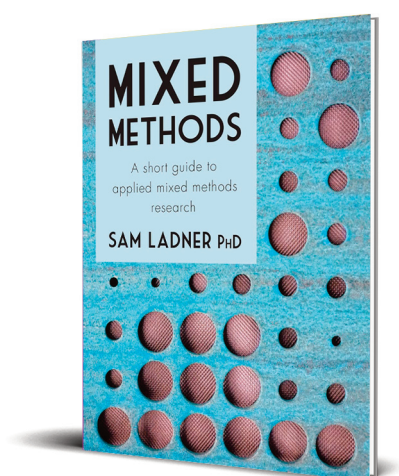
Marco Sirotti

Laureato in Psicologia Clinica, specializzato in Psicoterapia Sistemico-Relazionale, ha conseguito il diploma in consulenza sessuologica. È docente stabile dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» di Modena, dove insegna Pedagogia delle Dipendenze e di Psicologia di Comunità. Dal 2010 ricopre il ruolo di Coordinatore dell'Area Dipendenze Patologiche per il Consorzio Gruppo CEIS.

Krzysztof Szadejko

Laureato in Scienze dell'Educazione presso l'Università Salesiana di Roma con il titolo di dottore di ricerca in Metodologia pedagogica. È docente stabile dell'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo» di Modena fin dalla fondazione, dove insegna Pedagogia Generale e di Metodologia e Statistica della Ricerca. Responsabile dell'Ufficio Ricerca e Sviluppo della Fondazione CEIS di Modena e supervisore di équipe educative. Il suo lavoro di ricerca quantitativa, qualitativa e con il metodo misto (Mixed Method) è indirizzato verso una comprensione della natura dell'autodeterminazione nel comportamento umano e verso un'analisi del clima organizzativo delle organizzazioni.

Libri segnalati ◀



MIXED METHODS

A short guide to applied mixed methods research

Autore: **Lander Sam**

Proudly Self-Published. Printed by Torrazza Piemonte

Casa editrice: **Amazon Italia Logistica S.r.l.**

Anno di pubblicazione: **2019**

Con “Mixed Methods”, Sam Lander ci offre un'illuminante esplorazione nel mondo della ricerca, combinando abilmente l'approccio qualitativo e quantitativo per ottenere una comprensione più profonda dei fenomeni che studiamo. Attraverso una prosa chiara e accessibile, Lander guida i lettori attraverso i complessi processi di ricerca, fornendo un quadro completo che affronta le sfide e le opportunità di integrare diverse metodologie.

“Mixed Methods” è una guida per i ricercatori applicati che desiderano ampliare il proprio bagaglio di metodi. Sarà particolarmente utile per i ricercatori che hanno lacune nella loro formazione metodologica, che tendono a scegliere sempre gli stessi metodi o che hanno appreso metodi diversi senza comprendere appieno le ragioni della scelta di uno piuttosto che di un altro. I ricercatori che conducono ricerche applicate quantitative o qualitative e che cercano di utilizzare i metodi misti più adatti e fruttuosi troveranno una guida nel libro di Sam Ladner. La convinzione fondamentale dell'autore è che la divisione tra ricerca qualitativa e quantitativa sia controproducente e debba essere colmata. L'autore illustra i vantaggi della combinazione di metodi: un metodo informerà e migliorerà l'altro; ogni metodo può migliorare la comprensione dei dati prodotti dall'altro metodo; la combinazione consente di porre una gamma più ampia di domande; un metodo di follow-up può corroborare i dati precedenti o risolvere risultati contraddittori.

Ladner ritiene che la combinazione di metodi sia particolarmente appropriata quando l'argomento è complesso e quando i dati quantitativi hanno bisogno di un approfondimento qualitativo (per capire i numeri) oppure quando i dati qualitativi hanno bisogno dei “numeri” per raggiungere maggiore attendibilità e veridicità.

Una delle caratteristiche più apprezzabili del libro è la sua capacità di rendere accessibile una materia spesso considerata ardua. Lander non solo spiega in dettaglio i concetti di base di entrambi gli approcci, ma illustra anche con esempi pratici come questi possono essere combinati in modo sinergico per ottenere risultati più robusti e significativi. La sua enfasi sull'importanza di adottare un approccio flessibile e adattabile alla ricerca rispecchia l'evoluzione del campo stesso, offrendo agli studiosi e ai ricercatori uno strumento prezioso per affrontare le sfide del mondo moderno.

“Mixed Methods” è un libro che si rivolge sia ai neofiti che agli esperti nel campo della ricerca. Per i principianti, fornisce una base solida e intuitiva per comprendere i concetti fondamentali e iniziare il proprio percorso nel mondo della ricerca interdisciplinare. Per i ricercatori più esperti, offre un'opportunità per riconsiderare le proprie pratiche e approfondire la loro comprensione delle metodologie miste, aprendo nuove prospettive e possibilità di ricerca. Con la sua combinazione di chiarezza espositiva, ricchezza concettuale e praticità, questo libro si distingue come una risorsa indispensabile nel panorama della ricerca contemporanea.”.

Krzysztof Szadejko

TEORIA E PRASSI
Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 5
Numero 8
Aprile 2024

Direttore responsabile:
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:
Francesco Galli

Hanno collaborato:
Daniele Bisagni
Florian Bruckmann
Stefania Carboni
Domenico Larossa
Agnese Leonardi
Ilaria Motta
Marcello Neri
Marco Sirotti
Krzysztof Szadejko

Recensioni a cura di:
Krzysztof Szadejko

Segreteria di redazione:
Lia Poggi

Pubblicazione semestrale edita
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"



tel.: +39 059 7112617
e-mail: segreteria rivista@igtoniolo.it
sito: www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi

Aut. Tribunale di Modena
3273/2020 del 03/06/2020
RG. n. 1333/2020