

CONTRIBUTO TEORICO

Sulla cattiva strada. Quale orientamento per l'inclusione dei "ragazzi difficili"?

On the Wrong Path. What Guidance for the Inclusion of 'Difficult Youth'?

Fausta Sabatano, Università degli Studi di Salerno.

ABSTRACT ITALIANO

I fenomeni del disagio, della devianza e della delinquenza minorile interpellano sempre più il sistema educativo in termini di prevenzione e di promozione, evidenziano la necessità di un ri-orientamento culturale e di una progettazione educativa coordinata e partecipata fra attori istituzionali e attori sociali. In tal senso, una delle più significative funzioni dei processi di orientamento in ambito formativo in generale, e scolastico in particolare, è quella di garantire che tutti i ragazzi e le ragazze abbiano pari opportunità di successo nella loro istruzione, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o dalle loro condizioni socio-economiche di nascita, in un'ottica di equità e di giustizia sociale. Nonostante ciò, la cronaca oggi è pervasa da notizie che evidenziano un crescente aumento di giovani e giovanissimi definiti "persi", "alla deriva", "senza bussola", "disorientati". In questo contributo si intende proporre una riflessione sulla prospettiva teorica da cui guardare al problema, nella consapevolezza che le criticità emergenti possono essere affrontate, solo se si rintraccia il senso dell'agire educativo, un senso che deve essere presente *a monte*, come intenzione pedagogica, e *a valle*, come termine di confronto per la pratica che effettivamente si è messa in campo. Partendo, dunque, da una lettura della recente normativa, in particolare del "Decreto Caivano", si andranno ad evidenziare gli elementi più rilevanti rispetto all'idea di educazione e di orientamento in esso contenuti, ponendo poi l'attenzione sulla qualità della formazione dei docenti e sulle potenzialità di approcci in grado di generare quelle competenze indispensabili per fronteggiare le sfide educative attuali.

ENGLISH ABSTRACT

Phenomena such as social disadvantage, deviance and young delinquency increasingly challenge the educational system in terms of prevention and promotion, thus highlighting the need for a cultural re-orientation and a coordinated and participatory planning between institutional and social actors. In this sense, one of the most significant functions of guidance processes within the educational field in general, and within schools in particular, is to guarantee that all boys and girls have equal educational opportunities, regardless of their personal characteristics or their socio-economic context and in line with the perspective of social justice. Despite this, the current social scenario highlights an increasing number of very young people defined as "lost" or "disoriented".

This paper aims to propose a reflection on the theoretical perspective to adopt for looking at the problem, being aware that the emerging critical issues can be addressed only if the meaning of one's educational action is traced and shared, a meaning that must be present upstream, as a pedagogical intention, and downstream, as a term of comparison for the practice to be implemented.

Stemming from the analysis of the recent legislation on this topic, in particular the "Caivano Decree", the paper will highlight the most relevant elements with respect to the idea of education and guidance that underlie the document; then the attention will be focussed on the quality of teachers' training and on those approaches aimed at generating the essential competences to face current educational challenges.

Introduzione

I fenomeni del disagio, della devianza e della delinquenza minorile interpellano sempre più il sistema educativo in termini di prevenzione, evidenziando la necessità di un ri-orien-

tamento culturale e di una progettazione educativa coordinata e partecipata fra attori istituzionali e attori sociali.

Come è noto, una delle più significative funzioni dei processi di orientamento in ambito formativo in generale, e scolastico in particolare, è quella di garantire che gli studenti abbiano pari opportunità di successo nella loro istruzione, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o dalle loro condizioni socio-economiche di nascita, in un'ottica di equità e di giustizia sociale (Kincheloe, 2011; Freire, 1971; Sandel, 2010). Questo approccio riconosce che le disuguaglianze educative spesso riflettono disuguaglianze più ampie nella società, identificando nell'orientamento un dispositivo cruciale per garantire che tutti i soggetti in formazione abbiano la possibilità di raggiungere il loro potenziale, così da poter contribuire in modo significativo alla società.

Un primo elemento in tale direzione è garantire un *accesso equo*: l'orientamento, in particolare in ambito scolastico, dovrebbe garantire che tutti i soggetti in formazione abbiano accesso a programmi di istruzione di qualità, indipendentemente dalla loro provenienza economica o geografica. Questo può includere l'accesso a programmi avanzati, a risorse educative, a servizi di supporto e a opportunità extracurricolari.

L'idea dell'accessibilità e la sua traduzione da paradigma teorico a pratica educativa e didattica rimanda ad una duplice lettura del concetto, come dimensione non solo fisica, in relazione agli spazi, ma anche culturale. L'accessibilità è, allora, quel principio, quel criterio connesso a quello dell'inclusione, che deve orientare le pratiche educative e didattiche. È necessario, evidentemente, un cambio di passo, che porti a considerare la progettazione inclusiva come un elemento imprescindibile per la strutturazione (fisica e culturale) dei percorsi educativi e didattici (Sibilio & Aiello, 2015) ed a riconoscere dignità, diritto o – meglio ancora – *spazio di cittadinanza*, a ciò che è diverso, a bisogni, espressioni, pensieri, linguaggi, esperienze, possibilità che non rientrano nel consueto orizzonte di senso.

Un secondo elemento concerne la *consapevolezza delle barriere*: gli educatori e gli insegnanti, in particolare quelli recentemente formati come docenti orientatori o tutor scolastici, dovrebbero essere consapevoli delle barriere sociali, culturali, che gli i ragazzi e le ragazze possono incontrare nel loro percorso educativo e che sono connesse ai loro contesti di provenienza. L'azione di orientamento diviene in qualche modo pratica di equità, laddove i soggetti in formazione siano sostenuti nell'identificare i loro obiettivi educativi e nello sviluppare piani per raggiungerli. E' evidente che l'azione formativa, in special modo rispetto a ragazzi con difficoltà connesse ai contesti familiari e sociali di appartenenza, sia da intendersi come una delle dimensioni di un'*azione multilivello*. Tale azione chiama necessariamente in causa la *diffusione di una cultura delle differenze*, che consenta di ridurre gli stereotipi e la discriminazione all'interno dei contesti scolastici e formativi, contribuendo a creare un ambiente inclusivo. La prospettiva in cui si inserisce l'azione di orientamento in contesti a rischio è, pertanto, necessariamente ecologica e sistemica (Bronfenbrenner, 1979, Bateson, 2000; Park, Burgess & McKenzie, 1999), richiedendo una collaborazione con la comunità locale, tra le diverse istituzioni e con il terzo settore.

Ebbene, queste chiare intenzioni pedagogiche si scontrano con una realtà che molto di frequente non ne consente il tradursi in un'azione coerente ed efficace. Il "reale" pone continuamente questioni, sottolinea carenze di pensiero e di azione, restituisce criticità che sembrano evidenziare una sconfitta del sistema di formazione. La cronaca oggi è pervasa di notizie su giovani e giovanissimi che sembrano aver "smarrito la strada", essere "persi", "alla deriva", "senza bussola". In questa sede si intende proporre una riflessione sulla prospettiva teorica da cui guardare al problema, nella consapevolezza che le criticità emergenti possono essere affrontate, solo se si rintraccia il senso dell'agire educativo, un senso che deve essere presente *a monte*, come intenzione pedagogica e *a valle*, come termine di confronto per la pratica che effettivamente si è messa in campo. Il lavoro con ragazzi che hanno esperienze di devianza o di delinquenza, come e più di ogni azione educativa, necessita di una puntuale riflessione di senso, perché la singola difficoltà del ragazzo si somma alla incapacità del contesto (familiare, sociale, istituzionale) di *sostenere* la difficoltà stessa. Esso, pertanto, dovrebbe sempre essere riferibile ad un presupposto teorico che ne garantisca intenzionalità e coerenza.

Le riflessioni proposte scaturiscono da un lungo lavoro sul campo (Sabatano, 2011, 2015, 2022, 2023; Sabatano & Pagano, 2019) condotto nell'area flegrea delle Regione Campania con bambini e bambine, ragazzi e ragazze provenienti da famiglie e contesti caratterizzati da un alto tasso di criminalità (organizzata e non). Un lavoro in cui la prassi educativa ha spesso sfidato la teoria, evidenziandone limiti, fragilità, incoerenze e rendendo necessario il ritorno critico sui saperi e sulle conoscenze pedagogiche che lo hanno sostenuto. In questo lavoro la fenomenologia pedagogica (Bertolini 1988; De Robertis, 2017; Van Manen, 2014) ha costituito un *file rouge* che ha orientato l'azione, mostrando la sua attualità.

Si tenterà pertanto, a partire da tale prospettiva, di leggere la recente normativa, in particolare il "Decreto Caivano", evidenziandone gli elementi più rilevanti rispetto all'idea di educazione e di orientamento in esso contenuti; in seguito, si porrà l'attenzione sulla formazione dei docenti nella volontà di individuare approcci in grado di generare quelle competenze ormai indispensabili per fronteggiare le sfide educative attuali.

Il contrasto alla devianza nella recente normativa. Una lettura pedagogica

Alla fine dell'agosto scorso, si è diffusa la notizia di abusi perpetrati a Caivano da un gruppo di giovanissimi ai danni di due bambine di 10 e 12 anni, notizia che ha provocato sgomento nell'opinione pubblica, riaccendendo interrogativi e riflessioni in merito alle condizioni socio-culturali dell'Area Nord di Napoli. A fronte di questo evento, il governo ha emanato il decreto legge (15 settembre 2023 n. 123), recante "*Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale*", denominato "Decreto Caivano", mettendo in luce l'urgenza di una situazione territoriale, culturale e sociale in cui la devianza, la criminalità, la povertà educativa e il disagio socio-economico sembrerebbero costituire la normalità.

Adottando un approccio critico, declinato secondo la prospettiva di un'azione educativa inclusiva, si tenterà di sviluppare un'analisi del "Decreto Caivano", focalizzando l'attenzione su due specifiche aree tematiche individuate nel documento normativo: *l'azione penale*, a tutela della comunità, da un lato; *l'azione preventiva* centrata su

percorsi educativi come strumenti per contrastare devianza, criminalità e disagio, dall'altro.

Al secondo capo del decreto, denominato "*Disposizioni in materia di sicurezza e di prevenzione della criminalità minorile*" si prevede l'inedita applicazione del "daspo urbano, l'ammonizione del questore, che in taluni casi può raggiungere ragazzi dai 12 ai 14 anni, nonché la ridefinizione della normativa sulla carcerazione preventiva, rendendola possibile anche per reati che prevedono limiti edittali non inferiori a sei anni di pena, rispetto ai nove della normativa precedente. Da questi punti trasparirebbe una visione *adultizzante* secondo la quale l'adolescente che è in grado di mettere in atto determinati comportamenti è un adulto e come tale va punito. In tale prospettiva, immaginare un rapporto di causa effetto tra promozione di responsabilità nel minore e sanzione sembra non considerare come l'azione educativa sia anzitutto promotrice negli adolescenti di processi di significazione, tesi a consentire loro di comprendere il senso delle azioni che compiono (Bertolini, 1988) e come esse possano incidere sulle loro traiettorie di vita. E' necessario che l'azione educativa contribuisca ad orientare il soggetto, favorendone l'agentività (Biesta- Tedder, 2007, Aiello & Sibilio 2018), intesa come relazione tra risorse personali e ambientali entro cui il soggetto agisce la propria discrezionalità di scelta, esercitando quella competenza di natura orientativa che consiste nel saper cogliere le opportunità offerte dal contesto, *affordances*, (Gibson, 1976) per agire in modo consapevole e divenire "*agente causale primario della propria esistenza*".

Pertanto, se una delle differenze principali tra un adulto e un adolescente risiede nel bilanciamento tra autonomia e dipendenza, tra iniziativa autonoma e vincoli d'interdipendenza intrecciati (Pati, 2010), nel quadro delle misure preventive proposte nel decreto, il prevedere una soluzione repressiva, che mostra alcune similitudini con quanto previsto dalla legislazione per gli adulti, non tenendo conto della specifica condizione del minore, potrebbe produrre un *cortocircuito educativo*, ossia attivare processi di inibizione, piuttosto che di ri-elaborazione e ri-significazione dei comportamenti devianti. Produrre un cambiamento significativo è l'obiettivo primario di un'azione educativa pedagogicamente fondata che tenda alla promozione della capacità di attribuire senso e valore al mondo e di interzionarlo (Bertolini, 1988).

In particolare, nell'art. 8 del decreto, si fa ricorso al termine *rieducazione* che, come si dirà più diffusamente in seguito, è termine che rimanda ad una visione dell'educare "di nuovo" e in modo più severo, come se un processo educativo (quello in seno alla famiglia e al contesto di riferimento) fosse terminato e occorresse iniziare daccapo con una nuova educazione. Evidentemente, però, l'adolescenza è un'età in cui le "fatiche evolutive" di individui non ancora maturi convergono verso lo scopo prioritario della ricerca di una dimensione identitaria (Erikson 1968), o meglio delle dimensioni "identitarie" che si inseriscono tra l'io personale e l'io sociale, tra l'*identità-per-sé* e l'*«identità per l'altro»* (Goffman, 1959). Tale compito di ricerca e costruzione, pur rappresentando una sfida *in itinere* lungo il percorso di vita dell'individuo, nella fase adolescenziale assume maggiore rilievo in relazione ai mutamenti cognitivi, intellettivi e psicosociali propri di questa delicata stagione di vita. In questa prospettiva l'azione educativa con gli adolescenti dovrebbe declinarsi in chiave orientativa, mirando a intervenire sulla

costruzione consapevole del sé attraverso percorsi educativi che tengano conto dei processi complessi sottesi al *disvelamento identitario*.

La “sanzione”, quale costrutto regolativo di un impianto pedagogico che sembrerebbe suggerire una lettura in chiave comportamentista del processo educativo secondo un meccanismo di rinforzi negativi utili a inibire determinati comportamenti, dovrebbe lasciare spazio e legittimità a una prospettiva educativa di tipo orientativo e formativo, al fine di valorizzare l’aspetto “riflessivo” e “significativo” del cambiamento.

Un ulteriore livello di riflessione concerne il discorso sulla scuola e l’offerta educativa come indicato dal decreto al capo terzo.

Sono previsti il potenziamento dell’organico dei docenti e l’erogazione di fondi, distribuiti sulla base dei risultati dei test INVALSI e finalizzati all’implementazione di misure di mobilità studentesca e alla promozione dell’apprendimento mediante strategie didattiche innovative. Lo scopo è prevenire l’emarginazione sociale e la dispersione scolastica, nonché valorizzare la professionalità dei docenti incentivando, mediante l’assegnazione di punteggio supplementare ai fini delle graduatorie, la permanenza nelle sedi assegnate, denominate “zone a rischio”.

Sembra emergere una lettura dell’orientamento non solo come momento di passaggio “istituzionalizzato” tra un grado e un altro di scuola, bensì come mezzo per la promozione di una forte e solida comunità educante. In tale prospettiva, infatti, possono essere lette le proposte del decreto tendenti a valorizzare: la continuità didattica dei docenti propedeutica alla azione di *tutoring* nel supportare al meglio gli studenti nella costruzione del proprio progetto di vita; i percorsi di mobilità interna, che consentono agli studenti e alle studentesse di guardare attraverso una “finestra sul mondo” realtà diverse dalla propria. In tal senso, l’allontanamento dal consueto, a patto che sia dotato fin dal principio di un preciso significato può divenire occasione per cogliere nuove “relazioni possibili tra sé e il mondo” (Bertolini & Caronia, 1993, 117).

Inoltre, il governo, nel presente punto del decreto, insistendo sul potenziamento e sulla valorizzazione delle misure volte a contrastare la dispersione scolastica sembrerebbe sottolineare il ruolo della scuola, quale presidio di democrazia e di cittadinanza, a partire dal contesto da cui “è chiamata ad agire provocata nei suoi obiettivi, animata nei suoi pensieri” (Bohicchio-Rivoltella, 2019), lavorando per ridurre divari territoriali ed incidere sulle situazioni di svantaggio che ostacolano la realizzazione degli apprendimenti da parte degli studenti e delle studentesse.

Da ciò scaturisce il ruolo centrale della comunità educante, in particolare della scuola, nel costruire un intervento educativo inclusivo e rivolto al futuro in una dimensione che abbracci la globalità della persona e travalichi la dimensione dell’*hic et nunc* per indirizzarsi verso una prospettiva *long cycle*. Secondo questa chiave di lettura, infatti, ciò che il soggetto apprende, sarà poi “restituito” alla comunità in termini di competenze ed esperienze, secondo un paradigma di welfare generativo (Zancan, 2012).

In ragione degli elementi scaturiti dalla riflessione sin qui sviluppata sul Decreto Caivano appare opportuno ragionare sulla potenzialità di una formazione dei docenti che promuova negli adolescenti la propria vocazione identitaria in termini di aspirazioni e talenti.

Ri-definire le competenze orientative del docente

Il metodo pedagogico della narrazione

Alla luce di quanto detto, emerge con una certa incisività la necessità di una riflessione sull'azione della scuola, in quanto prima agenzia formativa, insieme alla famiglia, nel proporre risposte adeguate, in termini di efficacia educativa, alle complesse e proteiformi esigenze sociali, soprattutto quando sono espressione di disagio e devianza. La scuola, infatti, nella sua dimensione ontologica, è *investita* da una *mission* educativa e formativa, che si traduce da un lato, nel favorire il pieno sviluppo del potenziale delle nuove generazioni, nel rispetto della prospettiva inclusiva sottolineata dal *goal* 4 dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), dall'altro, nell'arginare, come recentemente ribadito anche dalle nuove Linee guida sull'orientamento (MIM, 2022) la dispersione scolastica.

In ragione di ciò, l'istituzione scuola è direttamente chiamata in causa quando accadono eventi come quelli precedentemente riportati, rispetto ai quali dovrebbe proporre, con forza e decisione, soluzioni formative che mirino a intercettare le diverse sfumature del disagio giovanile che, talvolta, sfocia in episodi di violenza e di criminalità; tuttavia, è sempre sintomo di malessere delle nuove generazioni.

Secondo questa prospettiva, la lettura del disagio e della marginalità pertiene alle peculiarità della società odierna, che spesso rimanda un'immagine dei giovani come privi di certezze e di riferimenti, in balia di precarietà e di fragilità (Sennet, 1999), dove si è talmente centrati sul proprio individualismo (Beck, 2002) da non prestare attenzione all'altro.

Questa visione della condizione giovanile, almeno di una parte di essa, implica una necessaria assunzione di responsabilità, tanto sul versante politico quanto su quello della ricerca di settore, nel proporre piste formative per la professionalità docente tali da offrire occasioni orientative *alternative* ai giovani, soprattutto in contesti marginali, per la costruzione del proprio futuro e del proprio Progetto di vita. Con questo si vuol dire che la scuola dovrebbe permettere alle nuove generazioni di non pensare a se stesse in modo acritico e preconstituito, di non omologarsi al sentire di un contesto, secondo una logica deterministica.

Si rimanda, dunque, a un'idea di educazione che, in termini maieutici, riprendendo la matrice etimologica del termine, dovrebbe *trarre fuori*, far emergere nelle alunne e negli alunni pensiero critico e competenze metacognitive tali da realizzare un'analisi consapevole e profonda della propria interiorità, intesa come *summa* di sentimenti, emozioni, pensieri e inclinazioni, propedeutiche a una visione di se stessi proiettata al futuro (Orefice, 2009; Sibilio, 2015).

Alla luce di quanto detto, occorrerebbe puntare, dunque, su un agire didattico con finalità orientative che sia, da un lato, teso a costruire percorsi equi e accessibili a *tutti e a ciascuno* e, dall'altro, finalizzato a promuovere nelle giovani generazioni competenze cognitive e non cognitive (OECD, 2015), che diano loro gli strumenti utili a orientarsi nel mondo, per *poter essere* nel mondo.

Da queste riflessioni, scaturisce la centralità, sottolineata tanto sul piano politico (UNESCO, 1970; 1990; OMS, 1993; 1998 ;2003; UE, 2008; MEMORANDUM, 2004; 2006; MIUR, 2009; MIM, 2022) quanto su quello scientifico (Pellerey, 1998; Pombeni, 1996; 2001; 2002,2007; Maresca, 2002; 2008), di una *didattica orientativa e orientante*, corrispondente a una visione dell'orientamento come dispositivo formativo che a promuova competenze, generali e specifiche, necessarie per affrontare con consapevolezza i momenti critici del proprio sviluppo formativo. Una didattica orientativa/orientante si muove nella prospettiva di declinare il “cosa insegnare (cosa insegnare/apprendere per, cosa utilizzare delle risorse disciplinari per) e il come (con quali strategie di insegnamento e con quali modelli di progettazione del lavoro d’aula)” (Maresca, 2008, 98) e di farlo a partire dalla valorizzazione dell’assoluta idiograficità dei percorsi esistenziali e della storia di ciascuno. In tal senso, si richiama il ruolo centrale del metodo pedagogico della narrazione (Demetrio, 1996; Cambi, 2004),

Infatti, considerando la stretta convergenza tra pensiero e narrazione, (Vigotskji 1990; 1992; Bruner, 1997) il *pensare* e il *narrare* il proprio vissuto offrirebbero l’opportunità di attuare un processo di elaborazione delle proprie esperienze, restituendo la possibilità di definire modelli interpretativi della realtà (Demetrio, 1996).

Pertanto, alla luce di quanto detto, soprattutto in contesti di deprivazione e di marginalità sociale, dove emergono situazioni di illegalità, come ricordato poc’anzi, l’utilizzo del metodo pedagogico della narrazione presenterebbe, come sottolineato in letteratura, significative potenzialità come dispositivo atto a consentire ai soggetti l’accesso ai significati nascosti relativi alla propria esistenza. (Batini & Zaccaria, 2000; Batini & D'Ambrosio, 2008; Batini, 2016).

In questa ottica, le narrazioni risultano elemento ineludibile nel processo di costruzione del sé, delle esperienze vissute, del contesto di appartenenza, letto e interpretato secondo la prospettiva di eventuali *vincoli* o di desiderate *possibilità* (Ceruti, 1986). A questo proposito, e richiamando la centralità dell’azione formativa della scuola, l’utilizzo didattico di strumenti narrativi può essere consigliato per progettare percorsi educativi finalizzati al cambiamento, tracciando traiettorie orientative volte a pensarsi in modo diverso e a leggere il proprio futuro come da costruirsi e non come già predeterminato dal contesto di appartenenza (Sabatano, 2019).

Questo discorso sottolinea l’opportunità, dunque, di puntare su una didattica che metta al centro il dispositivo narrativo, in quanto metodo in grado di favorire la consapevolezza identitaria degli alunni e delle alunne, in special modo quelli in situazioni di marginalità (Canevaro & Goussot, 2000; Gaspari, 2008).

Come riconosciuto in letteratura, infatti, il metodo narrativo rappresenta, dunque, una spinta emancipativa inclusiva, tale da offrire agli studenti la possibilità di acquisire competenze riflessive, metacognitive e sociali, essenziali nel percorso trasformativo di tutti i soggetti in formazione.

A questo scopo, è necessario un profilo di docente fornito di un *habitus* inclusivo, caratterizzato da un bagaglio di competenze, disciplinari, trasversali che lo renda capace di costruire “traiettorie non lineari” (Sibilio, 2015) nella progettazione didattica, scegliendo gli itinerari possibili in base agli spunti e alle opportunità derivanti dalle *storie narrate* dai

propri alunni. La formazione del docente inclusivo dovrebbe fondarsi, dunque, su un *corpus* di competenze declinato in termini di riflessività (Schön, 1987), giudizio e azione (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), un insieme di competenze che permettano a ciascun docente di “agire la propria agentività” (Emirbayer & Mische, 1998; Biesta & Tedder, 2007; Aiello, 2015).

In questa visione dell’agentività del docente, questi, accogliendo le sfide del contesto agisce in prima persona nel racconto dell’alunno, un racconto che rimanda alla particolare *visione del mondo* di quest’ultimo (Mortari, 2005), ponendo la sua storia in una posizione di centralità fenomenologica (Bertolini, 1965) rispetto alla programmazione del suo percorso scolastico.

Per rendere i docenti in grado di perseguire tali obiettivi, è necessario riflettere su una formazione che li renda, richiamando una metafora quanto mai efficace di Canevaro (2006), delle “pietre che affiorano”, pietre che danno la possibilità di guardare il fiume, di attraversare acque a volte impervie, sostenendo, supportando, senza sostituirsi, bensì favorendo autonomia empowerment e autodeterminazione (Wehmeyer, 2003).

Bisognerebbe, dunque, ipotizzare, professionisti dell’insegnamento e, implicitamente, dell’orientamento, in grado di operare riflessioni profonde anche sul proprio modo di leggere la realtà e la propria storia, in modo da raccogliere la sfida educativa e proporre sul piano didattico un cambiamento di rotta, che non abbia come faro il mero riferimento ai contenuti disciplinari, bensì il messaggio che quei saperi possono veicolare nella costruzione di senso della realtà e della storia degli alunni.

Queste riflessioni sussumono, pertanto, una ridefinizione delle competenze necessarie per il docente, tale da permettergli di affrontare il cambiamento e di non sentirsi impreparato nella risoluzione di molteplici problematiche, nel gestire l’inatteso reindirizzandolo verso orizzonti migliorativi (Aiello et alii, 2023).

In considerazione di quanto detto, coerentemente con le già affermata centralità della riflessività in azione e sull’azione e della narrazione nella progettualità didattica orientativa del docente, in questa sede si intende proporre una prospettiva di formazione dei docenti declinata secondo l’approccio dell’*Appreciative inquiry*, rintracciandone significative convergenze con il dispositivo pedagogico della narrazione.

La formazione dei docenti declinata secondo l’approccio dell’Appreciative inquiry

L’*Appreciative inquiry* rappresenta un indirizzo interpretativo, nato e applicato per lo più in contesti organizzativi (Cooperrider & Strivastva, 1987) tra cui quello scolastico, (Filleul & Rowland, 2006; Calabrese et al., 2008; 2010; Eow, Zah, Rosnaini & Roselan, 2010; Iyer, 2013; Sharma et al., 2022; Aiello et al., 2023) che mostra elementi di significativa efficacia e applicabilità nel modo di leggere, da parte del docente, la realtà dei contesti e le storie narrate degli studenti, in special modo quelli che vivono situazioni di particolari difficoltà, rintracciandovi elementi positivi, sui quali costruire un nuovo *modus* di immaginare il proprio Progetto di Vita.

La peculiarità principale dell’*Appreciative inquiry*, infatti, pertiene alla tendenza a focalizzare l’attenzione su ciò che c’è di positivo nelle storie raccontate, su ciò che porta a

un cambiamento migliorativo e generativo, piuttosto che sugli elementi di debolezza o negatività.

Già nel significato della locuzione *Appreciative inquiry*, è possibile rintracciare la richiamata sinergia con le potenzialità dello strumento narrativo: il termine *Appreciative* implica l'azione dell'*apprezzare* il meglio nelle persone o nel mondo circostante, valorizzandone i punti di forza, i successi e il potenziale, da leggere nelle storie passate per proiettarsi poi nel futuro; la parola *inquiry* rievoca l'atto dell'indagare e dell'esplorare, in ottica positiva, le varie possibili letture della realtà (Cooperider & Whitney, 2005).

Richiamandone l'apparato epistemologico, tale indirizzo interpretativo consta di un insieme di principi, collegati ad alcuni nodi nevralgici della psicologia positiva (Seligman, 1996) e delle teorie socio-costruttiviste della conoscenza generativa (Cockwell & McArthur-Blair, 2012; Magruder & Mohr, 2001), nei quali è possibile scorgere una sinergica convergenza con una didattica orientativa declinata secondo lo strumento narrativo.

- Il *principio costruzionista*, che riconosce alle interazioni tra persone e contesto (Dunlap, 2008) l'origine della lettura della realtà, sottolinea l'importanza dell'utilizzo del linguaggio e delle metafore, elementi imprescindibili in qualsiasi narrazione;
- il *principio di simultaneità*, che sottolinea la contemporaneità tra l'intenzione a indagare se stessi e la propensione a iniziare una trasformazione all'insegna della possibilità, richiama la dimensione della narrazione nel momento in cui, nell'atto del narrare si innescano simultaneamente processi di pensiero sulle esperienze vissute e raccontate.
- il *principio poetico*, che richiama in modo esplicito l'importanza della produzione narrativa, come sostenuto da Jerome Bruner (1992), evidenzia l'importanza del raccontare, in chiave positiva, poiché il focalizzarsi sui punti di forza, inviterebbe a tracciare traiettorie generative di nuove prospettive d'azione;
- il *principio anticipatorio*, che implica, già nell'atto di immaginare progetti futuri, la possibilità di ipotizzare visioni progettuali di cambiamento generativo, richiamando la dimensione narrativa dell'immaginare e del proiettarsi in dimensioni altre;
- Il *principio positivo*, che evidenzia come partire dalle potenzialità implichi una spinta propulsiva alla progettualità futura, si collegherebbe alle possibilità paventate nelle occasioni narrative di immaginare percorsi di vita pregni di scopo e di significato;
- Il *principio di unità* (o integrazione), che riconosce i membri di un contesto come pari protagonisti interagenti nella storia dell'organizzazione, potrebbe riferirsi alla costruzione di relazioni conseguente alla condivisione e all'ascolto delle storie reciproche all'interno delle dinamiche di classe (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2008);
- il *principio di rappresentazione, infine*, che si riferisce alla possibilità che tutti dovrebbero avere, in termini di equità e giustizia sociale, di "essere il cambiamento che vogliamo vedere" (Dunlap, 2008, p.26), richiama in modo diretto quanto una formazione docente in chiave orientativa e *appreciative* possa fornire agli studenti strumenti per rintracciare nelle proprie storie elementi su cui fondare una progettualità proiettata al cambiamento.

Dalla disamina dei suddetti principi, sembrerebbe potersi ravvisare la connessione tra l'approccio *appreciative* e il dispositivo narrativo, come strumento orientativo, in ragione del fatto che l'*humus* applicativo dell'*Appreciative inquiry* risiede proprio nelle storie e nelle

narrazioni. In aggiunta, volendo evidenziarne ulteriori potenziali applicazioni in percorsi formativi per docenti proiettati al cambiamento, appare opportuno mettere in luce un particolare assunto teorico vicino allo statuto epistemologico dell'*Appreciative inquiry*: l'ampiamente conosciuto, l'Effetto Pigmalione.

Nello specifico, rispetto ad alunni e alunne "difficili", una lettura superficiale dell'insegnante, condizionata da derive di etichettamento e di causalità deterministica, nonché da credenze personali (Rosenthal & Jacobson, 1968) può impedire un'analisi imparziale delle competenze raggiunte dallo studente e delle sue possibilità. Questa situazione produce il reiterarsi di meccanismi di identificazione con modelli e immagini in negativo, senza prestare la giusta attenzione alle storie uniche e irripetibili dei singoli e alle possibili potenzialità nascoste.

In tal senso, la prospettiva interpretativa dell'*Appreciative Inquiry*, che si basa sul racconto e sull'ascolto di storie vissute *in positivo*, se assunta consapevolmente, potrebbe promuovere nei docenti, debitamente formati all'adozione di questo approccio, la capacità di leggere e immaginare *il bello e il possibile* nel proprio mondo e in quello dei propri alunni. Questo implicherebbe il centrare il proprio agire didattico non partendo dall'analisi di "cosa non va", bensì focalizzandosi su "cosa funziona" (Hammond, 1996). In tal senso, la narrazione, intesa come strumento formativo per il docente, veicolerebbe verso tentativi di valorizzare i punti di forza nell'intenzionale perseguire il pieno potenziale trasformativo e di sviluppo (Martinelli, 2013).

Alla luce di quanto illustrato e in considerazione del fatto che la dimensione formativa dei docenti, sia in ingresso sia in itinere, è corollario implicito alla qualità e all'efficacia di un agire didattico attento alle richieste educative e formative del contesto, in special modo in situazioni di disagio, devianza o derive esistenziali, diviene centrale insistere su percorsi di sviluppo professionale che promuovano nei docenti tutti, in special modo coloro che rivestono ruoli pivotali nell'organizzazione scuola, come i docenti tutor o orientatori, competenze tali da divenire reali agenti di cambiamento (Hattie, 2012).

In questa prospettiva, l'approccio dell'*Appreciative inquiry* e l'implementazione di strumenti narrativi declinati in ottica *appreciative* appunto possono costituire traiettorie di azione su cui tracciare piste di formazione dei docenti che, assumendo la prospettiva dell'inclusione, dell'equità sociale e della giustizia, rendano la scuola reale protagonista nella reticolarità territoriale, al fine di immaginare il *continuum* delle storie di vita dei giovani, all'insegna di prospettive future narrate in positivo.

Conclusioni

La sfida alla devianza e alla delinquenza non si gioca tanto sul fronte dei provvedimenti giuridici più o meno restrittivi e severi, o della repressione. E' questa una sfida complessa che richiede un costante lavoro educativo che abbia le caratteristiche della multidimensionalità e della policontestualità, esprimendosi, si vuol dire, in più dimensioni (culturale, educativa, psicologica, sociale) e in più contesti (scuola, famiglia, lavoro, amici).

Se il terreno privilegiato della sfida rispetto ai "ragazzi difficili" è quello educativo, raccogliarla vuol dire, allora, incrementare le competenze teoriche e metodologiche dei docenti sulla prevenzione dei fenomeni della devianza e della delinquenza, sostenendoli

in quella consapevolezza dell'agire educativo e didattico che consenta loro di incarnare le teorie e di generalizzare le pratiche. Significa sollecitarli a lavorare su se stessi e sulla propria visione del mondo, prima ancora che sull'altro, alimentando il dialogo con le proprie emozioni. Soprattutto significa pensare che il lavoro educativo non è pratica fine a sé stessa, ma una traduzione nei contesti di teorie pedagogiche e didattiche che, come bussole, dovrebbero orientare gli insegnanti e gli educatori nell'azione.

La premessa di un'azione educativa efficace sta nel trovare accordo sul significato che si vuol dare all'educare, dal momento che, come è noto, l'educazione è sempre un'azione ideologicamente contrassegnata, riferita a un'antropologia, a una *visione del mondo*.

Educazione è cosa diversa da ri-educazione. Nel corso della storia, sotto il nome di *rieducazione* sono state realizzate azioni di annientamento della dignità umana, di segregazione, di punizione, di sterminio. Nei *lager* nazisti, nei *gulag* sovietici, nei *laogai* cinesi il termine veniva usato nel senso di "educare un'altra volta", di nuovo e più duramente, poiché una volta sola non è bastata a sopprimere la trasgressione delle norme e a inculcare la persuasione all'obbedienza politica e alla sottomissione psicologica. Rieducare è dunque *riconduurre*, o *ridurre* a una condizione che non rechi disturbo alle regole [...]. (Iori et al., 2015, 37). A fondamento della rieducazione vi è, storicamente, da una parte, un *paradigma del potere*, che mortifica l'istanza educativa a favore di processi di espropriazione della soggettività (Iori, 2012), di inibizione dell'autonomia individuale e della capacità di scelta; dall'altra, un *paradigma positivista*, che fino all'inizio del XX secolo ha costituito la cornice all'interno della quale venivano interpretati i comportamenti devianti in nome di una presunta oggettività scientifica e di teorie di tipo deterministico.

Se in primo piano è il reato, non la persona o le ragioni per cui viene commesso, la dimensione della riflessione, dell'interpretazione originale e della costruzione di senso del soggetto rispetto alla sua condizione vengono chiaramente disconosciute e mortificate. È invece proprio da questa dimensione interpretativa, riflessiva che prendono avvio percorsi educativi singolari e sempre differenti, centrati su approcci, modalità relazionali, obiettivi sempre nuovi e pensati in risposta al mutare e maturare del soggetto.

In accordo con la fenomenologia pedagogica, possiamo sostenere che lo sviluppo di ogni individuo non dipende esclusivamente dalle situazioni a lui esterne, da un loro 'condizionamento', che si eserciterebbe sul soggetto come una forza meccanica, ma anche e soprattutto dalla irriducibile e irripetibile attività intenzionale della coscienza individuale (Bertolini, 1993; Cavana, 2010); allora, al centro dell'azione educativa non c'è l'evento (il reato in questo caso), ma quei dispositivi attraverso i quali un individuo conferisce senso alla realtà e che rappresentano la variabile imprevedibile dal cui intreccio dipendono esiti diversi nei processi di sviluppo, anche a parità di condizioni e di opportunità.

In un'ottica educativa, il focus va posto su quelle *avverse condizioni* che hanno generato un danno educativo tale, da deviare il comportamento del ragazzo; il lavoro educativo, come un antidoto al fatalismo e al determinismo esistenziale, dovrebbe riuscire, dunque, ad innescare un superamento dialettico di sé che porti all'evoluzione e al cambiamento. L'*educazione* è, in tal senso, un percorso graduale di costruzione di una propria visione del mondo, rispetto al quale il soggetto va accompagnato senza forzature e condizionamenti, considerando il suo autonomo processo di elaborazione e di significazione dei vissuti; mentre il processo di ri-

educazione, a partire dalla centralità della visione del mondo del soggetto, può essere inteso come quell'azione che interviene sui limiti e sulle eventuali mancanze e crepe.

Per riuscire a far questo è necessario incontrare la storia di vita del ragazzo e, in particolare, la *sua* interpretazione di questa storia, non solo quella che l'educatore o il docente possono darne, guardando le cose non con una pretesa di oggettività, ma considerando come esse appaiono agli occhi di chi le vive ed evidenziandone, come è stato sottolineato, non solo e non tanto le mancanze, ma le risorse e le possibilità.

Bibliografia

- Aiello, P. & Sibilio, M. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Edises.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. FrancoAngeli.
- Barone, P. (2005). *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*. Guerini e Associati.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bateson, G. (2008). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1979).
- Batini, F. (2016). L'orientamento narrativo, i Neet e i Dropout. *Universitas*, gennaio.
- Batini, F. & D'Ambrosio, M. (2008). *Riscrivere la dispersione: scrittura e orientamento narrativo come prevenzione*. Liguori.
- Batini, F. & Zaccaria, R. (2000). *Per un orientamento narrativo*. (Vol. 1). Franco Angeli.
- Bertolini, P., Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*. La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Malipiero.
- Biesta, G. J. J., Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the Life-course: Towards and Ecological perspective, *Studies in the education of Adults*, 39, 2, 132-149.
- Bochiccio, F., Rivoltella, P.C. (Cur.). (2019). *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. La Scuola: Brescia.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (Trad. It.). Mulino. (Originariamente pubblicato nel 1979).
- Bruner, J. (2006). *Making Stories. Law, Literature, Life, Farrar, Strauss and Giroux trad. it. La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza, 2002.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Cairo, M. T. (2019). *Qualità della vita (progetto di vita)*. In L.D'Alonzo (Cur.), *Dizionario di pedagogia speciale*. Scholé – Morcelliana.

- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Laterza.
- Canevaro, A. & Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma.
- Cavana, L. (2010). Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza, *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, Vol. III - N. 3, Vol. IV - N. 1.
- Cockell, J. McArthur & Blair, J. (2012). *Appreciative Inquiry in Higher Education: a transformative force*. Jossey Bass.
- Cooperrider, D., Whitney, D., (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution In Change*. Barrett.
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life, In R.W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.). *Research in organizational change and development*. JAI. Stamford.
- Cooperrider, D., Whitney, D. & Stavros, M. (2008). *The Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*. Berrett-Koehler Publishers.
- Council of the European Union. (2000). *Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000*.
- D'Alonzo, L. (2019). *Pedagogia dell'inclusione*. La Scuola.
- Damiano, E. (2012). Diventare quel che si misura? Indagine sull'internazionalizzazione della ricerca pedagogica. In AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione*. Armando.
- Dario, N. (2015). Appreciative Inquiry. Una metodologia che rivoluziona la ricerca-azione. *Formazione & insegnamento*, 13, 2, 339-350.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond L. & Oakes, J. (2019). *Preparing Teachers for Deeper Learning*. Harvard Education Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Demetrio, D., (1996). *Raccontarsi come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- DeRobertis, E. M. (2017). *The phenomenology of learning and becoming: Enthusiasm, creativity, and self-development*. Palgrave Macmillan/Springer Nature.
- Di Profio, L. (2017). *Pedagogia dell'autotrascendimento. Devianza e criminalità nei «mal-amati». Una rieducazione possibile*. PensaMultimedia.
- Dogliani, P. (2003). *Storia dei giovani*. Mondadori.
- Dunlap, C. (2008). Effective Evaluation through Appreciative Inquiry. *Performance Improvement*, 47(2), 23-29.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton, tr. Gioventù e crisi di identità. Armando, 1974.
- Fondazione Zancan. (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà*. Il Mulino.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Anicia.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Mifflin and Company.

- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Hammond, S. (1996). *The thin book of appreciative inquiry*. Thin Book Publishing.
- Iori, V. (2015). I lati oscuri dell'educazione e le zone buie della pedagogia. In V. Iori, D. Bruzzone (a cura di). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti e paradossi*. FrancoAngeli.
- Iori, V., Augelli, A. & Bruzzone, D. (2012). *Genitori comunque. Padri detenuti e diritti dei bambini*. FrancoAngeli.
- Kincheloe Joe L. (2011). *Key works in critical pedagogy*. Brill Academy.
- Marostica, F. (a cura di). (2010). Dossier orientamento *Rivista dell'Istruzione. Scuola e autonomie locali*, 2, 54-64.
- Marostica, F. (2009). *Orientamento formativo*. In G. Cerini, M. Spinosi. *Voci della scuola*, VIII volume, Tecnodid.
- Marostica, F. (2004). *Glossario, Didattica orientativa*. In C. Magagnoli, E. Morgagni (a cura di). *Buone pratiche e proposte per la costruzione di reti per l'orientamento*. Rapporto finale del Progetto FSE RIRO 2 (Rete istituzionale regionale dell'orientamento). Editcomp.
- Martinelli, M. (2013). Per una didattica che apprezzi e valorizzi le qualità di ciascuno. *Appreciative Inquiry: fondamenti e modello teorico. Nuova Secondaria*, 4, 13-31.
- Melchiori, R. (2015). Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo. *Formazione & insegnamento*, 15, 2 Suppl.
- Mitterauer, M. (1991). *I giovani in Europa dal Medioevo a oggi*. Laterza.
- Montedoro, C. & Zagardo, G. (a cura di). (2003). *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*. ISFOL. FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2005). Narrative Inquiry e fenomenologia. *Encyclopaideia*, 9(17), 11-22.
- Mura, A. (a cura di). (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. FrancoAngeli.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. OECD.
- Park, R. E, Burgess, E., W. & McKenzie, R.D. (1999). *L'Approccio ecologico allo studio della comunità umana*. Edizioni di comunità.
- Pati, L. (2010). L'educazione familiare tra dipendenza e autonomia. *Education Sciences & Society*, 2, 118-129.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Mondadori.
- Pellerey, M. (1998). L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale. *Orientamento scolastico e professionale* 1-2, 34-56. Phenomenological Research and Writing. Left Coast Press.
- Pombeni, M. L. (2007). *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative*. Intervento al Convegno Tavolo per l'orientamento. organizzato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia autonoma di Trento e dal Comprensorio delle Giudicarie, Tione (Trento) 20 ottobre.
- Pombeni, M. L. (2002). Finalizzare le azioni e differenziare le professionalità. In A. Grimaldi (a cura di). *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. FrancoAngeli.
- Pombeni, M. L. (2001). La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche. *Professionalità*, 65-1, 45-56.

- Pombeni, M. L. (2001). *Criticità e indicazioni strategiche per lo sviluppo di un sistema territoriale di orientamento*. Relazione introduttiva al 1° Forum nazionale dell'orientamento di Genova.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Sabatano, F. (2022). Vietato l'accesso. Una ricerca- azione partecipativa sull'inclusione nei contesti multiproblematici. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 71-79.
- Sabatano, F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Guerini e Associati.
- Sabatano, F. (2011). *Crescere ai margini. Educare al cambiamento nell'emergenza sociale*. Carocci.
- Sabatano, F. & Pagano, G. (2019). *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*. Guerini e Associati.
- Sabatano, F. & Zollo, I. (2023). Il bambino con svantaggio socio-culturale nei servizi per l'infanzia: verso la costruzione di alleanze educative con le famiglie. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*. Anno XV – 1, 143-155.
- Sandel, M. (2010). *Justice: what's the right thing to do*. Farrar, Straus and Giroux.
- Save the Children. (2014). La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. Save the Children Italia Onlus.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. FrancoAngeli.
- Sibilio, M. (2015). *Il corpo educativo*. In *L'agire educativo*. La Scuola.
- Tétreault, P., Mansour, A., Vachon-Pressseau, E., Schnitzer, T.J., Apkarian, A.V. & Baliki, M.N. (2016). *Brain Connectivity Predicts Placebo Response across Chronic Pain Clinical Trials*, Plos Biology, vol. 14, n. 10, 1-22.
- Torlone, F. (a cura di). (2016). *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*. University Press.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
- Unesco. (2008). *Inclusive Education: the way of the future*. International Conference Centre. Geneva 25-28 November 2008.
- Unesco. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Left Coast Press.
- Legge n. 79 del 29 giugno 2022, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).
- Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento",
- DDL-Legge n. 2943 "Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale", approvato alla Camera dei Deputati in data 11 gennaio 2022

