

XXI | 2 | 2023

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

**Contesti connettivi per intelligenze collettive.
Le professioni pedagogiche di fronte alle sfide del PNRR
tra teorie, storie, metodologie, sperimentazioni**

**Connective contexts for collective intelligences.
The pedagogical profession's response to the theoretical,
historical, methodological and experimental
challenges of the PNRR**



Pensa
MULTIMEDIA

Pedagogia oggi

anno XXI | n. 2 | dicembre 2023

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

**Contesti connettivi per intelligenze collettive.
Le professioni pedagogiche di fronte alle sfide del PNRR
tra teorie, storie, metodologie, sperimentazioni**

**Connective contexts for collective intelligences.
The pedagogical profession's response to the theoretical,
historical, methodological and experimental
challenges of the PNRR**

Sezione monografica



Editoriale

- 9 CRISTINA PALMIERI, BARBARA DE SERIO, FABIO BOCCI, GIOVANNA DEL GOBBO

Sezione monografica

- 19 LORENA MILANI
Professioni educative e connessioni emancipative: il filo di Arianna tra Mente Collettiva e Intelligenza Connettiva per abitare i margini | Educational professions and emancipatory connections: the Ariadne's thread between Collective Mind and Connective Intelligence to inhabit the margins
- 26 ROBERTA PIAZZA, JOSE ROBERTO GUEVARA
Curriculum Innovation in Higher Education in our Interconnected World: Collaborative Learning for a more Equitable and Sustainable Future | Innovazione dell'insegnamento universitario nel contesto di un mondo interconnesso: l'apprendimento collaborativo per un futuro equo e sostenibile
- 33 ANTONELLA POCE
Heritage education, society and museum professional development. A preliminary study | Educazione al patrimonio, società e sviluppo professionale nei musei. Uno studio preliminare
- 45 GIOVANNI ARDUINI
Il miglioramento della Motivazione al Servizio Pubblico tra i docenti italiani. La formazione è importante in una esperienza di intelligenza collettiva? | The improvement of Public Service Motivation among Italian teachers. Does training matter in a collective intelligence experience?
- 58 MATTEO CORNACCHIA
Dagli "educatori di frontiera" all'attuale ruolo degli educatori professionali socio-pedagogici nello sviluppo di comunità | From "frontier educators" to the current role of professional educators in community development
- 65 DANIELA FRISON, FRANCESCO DE MARIA
L'autovalutazione delle Career Management Skills dei futuri professionisti dell'educazione e della formazione | The self-assessment of Career Management Skills of future education and training professionals
- 73 CONCETTA LAROCCA
Orientamento olistico e valoriale. Accompagnare le nuove generazioni allo sviluppo di competenze per la sostenibilità ambientale finalizzate alla costruzione di un progetto di vita situato nel contesto mondo | Holistic and value guidance. Accompanying the new generations in the development of environmental sustainability skills for the construction of a life design situated in the *context world*
- 81 ELENA MARESCOTTI
Intelligenza sociale, co-partecipazione, qualità della vita e educazione degli adulti nella visione di E.C. Lindeman | Social intelligence, co-participation, quality of life and adult education in E.C. Lindeman's vision
- 89 GIORDANA MERLO
A new school for a new society. An experience of innovation and experimentation in the second half of the 20th century | Una nuova scuola per una nuova società. Un'esperienza di innovazione e sperimentazione nel secondo Novecento
- 96 SALVATORE PATERA
Sfide educative nella formazione all'imprenditorialità. Un'analisi sistematica delle iniziative accademiche in contesto italiano | Educational challenges in entrepreneurship training. A systematic analysis of academic initiatives in the Italian context
- 107 ROSA SGAMBELLURI
Competenze digitali e processi inclusivi per lo sviluppo di intelligenze collettive nella Scuola 4.0 | Digital Skills and Inclusive Praxis for the Development of Collective Intelligence in Scuola 4.0
- 117 CAMILLA VIRGINIA BARBANTI, LUCIA ZANNINI
Fragilità, anziani, tecnologie e salute: la prospettiva pedagogica | Frailty, Older People, ICT and Health: The Pedagogical Perspective
- 124 ROSARIA CAPOBIANCO
La didattica attiva per formare professionisti riflessivi secondo una prospettiva collettiva e connettiva | Active teaching to train reflective professionals according to a collective and connective perspective
- 132 GINA CHIANESE, BARBARA BOCCHI
Ecosistema educativo diffuso: reti innovative e connettive tra scuola e città | Widespread educational ecosystem: innovative and connective networks between school and city

- 140 **SABINA FALCONI**
Strategie per promuovere la sostenibilità nell'economia sociale: uno studio Delphi | Strategies to promote the sustainability in the social economy: a Delphi study
- 148 **DENIS FRANCESCONI**
Systemic pedagogy between collective intelligences and onlife networks for the sustainable development | La pedagogia sistemica tra intelligenze collettive e reti onlife per lo sviluppo sostenibile
- 155 **INES GUERINI**
Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive processes. Outcomes of an exploratory survey | Fare orientamento a scuola: una opportunità per favorire i processi inclusivi. Esiti di un'indagine esplorativa
- 162 **FERNANDES NUNES, SEIBERT SANTOS**
Scuole comunitarie in Brasile: associazionismo e sviluppo locale | Community schools in Brazil: associationism and local development
- 170 **ROSÁRIO QUELHAS, HELENA MESQUITA**
Contribution of ICT, in particular of Adapted Personal Learning Environments (adPLE), for the Improvement of Learning in Individuals with Special Educational Needs | Contributo delle TIC, in particolare degli Ambienti di Apprendimento Personalizzati Adattati (adPLE), per il Miglioramento dell'Apprendimento nelle Persone con Bisogni Educativi Speciali
- 177 **ANNA SERBATI, ANTONELLA LOTTI**
Quali competenze pedagogiche per le figure a sostegno dei processi di Academic Development? Una riflessione per lo sviluppo dei Teaching and Learning Center | Teaching and Learning Centers: the importance of educational-teaching competences for Academic Development processes
- 187 **TERESA GIOVANAZZI**
Educare nei contesti connettivi. Tra condivisione del sapere e transizione ecologica delle comunità umane | Educate in connective contexts. Between knowledge sharing and ecological transition of human communities

Miscellanea

- 194 **MONICA GUERRA**
L'esplorazione nell'educazione all'aperto come approccio interrogante per coltivare una consapevolezza ecologica | Exploration in outdoor education as a questioning approach to cultivating ecological awareness
- 201 **MASSIMO MARGOTTINI**
Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento" | Guiding and being guided. A critical reading of the "Guidelines for Guidance"
- 207 **MONICA PARRICCHI**
Inclusione economica per costruire benessere sociale | Economic inclusion to build social wellbeing
- 214 **GABRIELLA CALVANO**
Cinque chiavi per il futuro più una. L'intelligenza collettiva per costruire sviluppo sostenibile | Five keys to the future and another one. Collective intelligence to build sustainable development
- 221 **SUSANNE SCHUMACHER, ULRIKE STADLER-ALTMANN**
Dimensions of participatory practices in a digitally supported learning setting | Dimensioni delle pratiche partecipative in un ambiente di apprendimento con supporto digitale

Sezione Junior

- 230 **GIOVANNI CASTIGLIONE**
La prospettiva educativa nell'intervento con adulti con dipendenza nelle comunità terapeutiche | The educational perspective in the intervention with adults with addiction in therapeutic communities
- 236 **GUENDALINA CUCUZZA**
Abitare la complessità. Il contributo degli approcci socio-materiali nella formazione dei professionisti dell'educazione | Living with complexity. The contribution of socio-material approaches in the training of educational professionals
- 242 **CHRISTIAN DISTEFANO**
Il pedagogista scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale | The pedagogist at school as a strategic figure for the promotion of individual wellbeing

Il pedagogo scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale

The pedagogist at school as a strategic figure for the promotion of individual wellbeing

Christian Distefano

PhD student | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology | University of Florence | christian.distefano@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Distefano, C. (2023). The pedagogist at school as a strategic figure for the promotion of individual wellbeing. *Pedagogia oggi*, 21(2), 242-248. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-30>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-022023-30>

ABSTRACT

There are many challenges that make school a complex context: not only the emotional distress caused by Covid-19 and the new emergencies involving more and more young people (addictions, isolation, etc.), but also the presence of many special educational needs that require teachers to implement personalized educational-didactic strategies. To foster a school environment attentive to the needs of all, the Protocollo d'Intesa of 08/27/2020, signed by the MIUR and several associations of pedagogists, aimed to promote pedagogical professionalism in schools to meet the needs of everyday life, supporting teachers, family members and students through educational counselling. This article aims to outline the role and skills of the school pedagogist as a figure who promotes an inclusive environment, sensitive to innovations and social demands, while also responding to the goals set by the PNRR.

Sono molte le sfide che rendono la scuola un contesto complesso e articolato: non solo i disagi emotivi che il Covid-19 ha provocato e le nuove emergenze che coinvolgono sempre più i giovani (dipendenze, isolamento, etc.), ma anche la presenza di molteplici bisogni educativi speciali che richiedono ai docenti l'attuazione di strategie educativo-didattiche personalizzate. Per favorire un contesto scolastico attento ai bisogni di tutti, il Protocollo d'Intesa del 27/08/2020, sottoscritto tra MIUR e diverse Associazioni di pedagogia, ha cercato di promuovere, all'interno del contesto-scuola, una professionalità pedagogica in grado di interpretare le necessità del quotidiano, supportando i docenti, i familiari e gli studenti attraverso la consulenza educativa.

Il presente articolo intende delineare il ruolo e le competenze del pedagogo scolastico, quale figura-chiave promotrice di un ambiente inclusivo, sensibile alle innovazioni e alle richieste sociali, in linea anche con gli obiettivi del PNRR.

Keywords: school pedagogist | educational counselling | educational care | school inclusion | PNRR

Parole chiave: pedagogo scolastico | consulenza educativa | cura educativa | inclusione scolastica | PNRR

Received: September 1, 2023

Accepted: October 7, 2023

Published: December 29, 2023

Corresponding Author:

Christian Distefano, christian.distefano@unifi.it

Premessa

Solo se non si rinuncia ad educare istruendo si può mettere veramente a frutto l'unicità e l'irripetibilità di ogni singolo individuo. Solo così ogni persona può essere protagonista e costruire il proprio futuro in modi plurali, diversi ed innovativi
(Indicazioni per il curricolo, 2007, p. 6)

Durante il discorso di presentazione delle Indicazioni Nazionali per la Scuola d'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione del 2007, l'allora ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni sottolineò con decisione quella che potremmo considerare essere la *mission* dell'intero contesto scolastico: *mettere a frutto l'unicità e l'irripetibilità di tutti e di ciascuno*.

Eppure, tale pedagogia della Persona, che fa da filo conduttore anche in tutta la prima parte del documento del 2012, rappresenta un modello del *fare-pensare* la scuola che ha origini non solo in quel Personalismo (che pone le proprie radici nel messaggio cristiano e che considera la Persona come valore) (Santelli Beccegato, 2004) ma che ha rappresentato il fulcro di alcune esperienze scolastiche (una tra tutte la Scuola di Barbiana) che hanno segnato il panorama storico-pedagogico del '900, divenendo eredità ed *exempla*.

Partendo proprio da tali riferimenti, l'idea di scuola che ne deriva è quella di una istituzione che agisce per ricercare "orizzonti possibili d'inclusione" (Canevaro, 2017, p. 133), affinché ciascuno possa "trovare il proprio Elemento, cioè il tema che corrisponde alla propria passione; sviluppare le competenze utili per rispondere alla propria passione; organizzare i modi per offrire agli altri le proprie competenze" (Canevaro, 2017, p. 133).

Una scuola che agisce in tal modo, per riprendere le parole dell'ex-ministro, è una scuola che "*educando*", ovvero che oltrepassa quell'esclusivo interesse per gli apprendimenti, *interessandosi* e facendosi carico, invece, anche di quel ben più complesso e vasto mondo interiore del singolo, rappresentato dalle peculiarità, dalle potenzialità, dalle emozioni, ma anche dalle paure, insicurezze e fragilità di quest'ultimo. E fa questo ponendo al centro quella categoria che rappresenta uno degli aspetti ontologici della pedagogia – la Cura Educativa – che diviene guida per il personale scolastico, accompagnando il loro agire verso quel *dar forma* quotidiano ai propri studenti, che si dovrebbe concretizzare come "dar forma al [loro] divenire" (Mortari, 2017, p. 34).

Seguendo tale linea, dunque, "l'educazione richiede di essere concepita non ridotta al processo, seppur essenziale, dell'istruzione, [...] ma come l'assunzione della responsabilità di favorire nell'altro lo sviluppo di quelle competenze esistenziali necessarie al processo di donazione di senso al proprio tempo" (Id., p. 35).

È a partire da tale premessa, quindi, che per *donare senso al tempo* dei più giovani, la scuola dovrebbe poter costruire un progetto scolastico che tenga in considerazione e divenga un tutt'uno con il loro progetto di vita, strutturando esperienze che rispondano ai loro specifici bisogni i quali, se non soddisfatti, potrebbero ostacolare una crescita armoniosa.

Una visione di scuola, questa, sicuramente complessa, poiché rappresentata come macro-contesto che agisce per *promuovere un cambiamento*, valorizzando e ponendo al centro la persona (considerata nella sua interezza), ma estremamente necessaria perché promotrice di esperienze di Ascolto ed attenzione, di cui i giovani, sempre più, necessitano.

È attraverso la partecipazione e la Cura dei suoi destinatari che la scuola può promuovere benessere e cambiamento ma, per far ciò, per sostenere davvero la loro partecipazione attiva, essa non può non interessarsi, più in generale, della loro *vita* (Gramsci, 2022).

Considerare la scuola come *vita* significa, allora, fuoriuscire da una visione semplicistica e riduzionistica del suo contesto (vedendone, ancora una volta, esclusivamente il lato dei *saperi*), per pensare il suo ambiente come un macro-contesto complesso, all'interno del quale confrontarsi con molteplici bisogni ed emergenze educative, il cui superamento necessita, oggi più che mai, di interventi specifici promossi in collaborazione con professionisti dell'educazione.

1. Il contesto-scuola tra complessità e disagi

Sono molte e di varia natura le sfide cui la scuola (ed i suoi attori), nei suoi differenti ordini e gradi, è chiamata a rispondere per cercare di promuovere un ambiente quanto più armonioso ed attento ai bisogni di tutti, prevenendo ed interpretando le differenti forme di disagio che potrebbero inficiare su uno sviluppo armonico della persona.

Dalle difficoltà scolastiche a quelle relazionali, dai casi di isolamento alle nuove dipendenze giovanili, dai casi di bullismo e cyberbullismo all'abbandono scolastico, la scuola si è, fin da sempre, dovuta porre in prima linea per contrastare quei disagi che possono presentarsi durante la crescita del singolo, sviluppando conseguenze che ne possono segnare, *in toto*, lo sviluppo. E questo importante ruolo di intercettazione e ascolto del disagio non viene affidato alla scuola affinché quest'ultima diventi un ambiente clinico, che pone *etichette* o si fa promotrice di percorsi riabilitativi (Zappella, 2021), ma, al contrario, poiché essa potrebbe realmente essere un ambiente di prevenzione e contrasto ad ogni forma di disagio e dispersione, attraverso un'attenta e mirata progettazione e prassi educativa.

In questa sede, e senza pretesa di esaustività, tenteremo di approfondire tre tra le molteplici emergenze che, soprattutto in epoca post-pandemica, risultano essere presenti all'interno del complesso contesto-scuola, facenti capo rispettivamente a tre ambiti differenti: la sfera delle competenze, quella relazionale e, infine, quella legata ai Bisogni Educativi Speciali.

Per quanto riguarda la prima, occorre riflettere sui risultati emersi dalla prova INVALSI che, dopo una sospensione biennale dovuta alla pandemia, nel 2023 ha svolto nuovamente la rilevazione nazionale sul livello degli apprendimenti degli studenti italiani nei tre ambiti di indagine (italiano, matematica e inglese), mostrando un calo generalizzato dei punteggi in tutti gli ordini e gradi scolastici (INVALSI, 2023).

Rispetto al 2018, infatti, in II primaria si denota un calo nazionale medio sia in italiano che in matematica, con punteggi rispettivamente del -5,9 nel primo caso e del -9,9 nel secondo, mentre in V primaria si registra un -4,2 punti in italiano e -9,8 punti in matematica. Anche nella lingua inglese si assiste ad un abbassamento del risultato medio nazionale sia nella prova di *Reading* che di *Listening*.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, si assiste a risultati peggiori rispetto al 2018, con punteggi che variano da -3,8 punti in italiano ai -6,1 punti in matematica, con una tendenza positiva di oltre 9 punti, invece, nell'inglese (sia *Reading* che *Listening*).

Simile situazione, infine, per la scuola secondaria di secondo grado dove si evidenzia, anche in tale contesto, un calo medio in italiano rispetto al 2018 (-8 punti per la classe II e -15,1 punti in classe V) e matematica (-6,1 punti della classe II e -8,9 punti in classe V). Permane, anche in questo grado scolastico, invece, un *trend* positivo per la lingua inglese, sia al termine del biennio che nell'ultimo anno.

Ma l'ambito degli apprendimenti non risulta essere il solo a creare preoccupazione all'interno del panorama scolastico: la percentuale di disagio legato alla sfera emotivo-relazionale ha subito un forte incremento di presenza in epoca post-pandemica.

Da un'analisi svolta nel maggio 2023 dall'Istituto Demopolis per l'Impresa Sociale "Con i Bambini", nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, infatti, considerando un campione di 1.080 giovani di età compresa tra i 14 e i 17 anni, alla domanda "quali differenze hai notato tra prima e dopo la pandemia?", il 35% di loro ha risposto "più difficoltà a socializzare" ed il 33% "maggiore timidezza di alcuni compagni" (Con i Bambini, 2023, p. 26). Panorama, questo, confermato anche dal rapporto pubblicato da *Save the Children* a gennaio 2021, riguardante un'indagine su 1000 studenti tra i 14 e i 18 anni, a dieci mesi dall'inizio della pandemia: anche in tale caso emerge quanto "la 'stanchezza' rappresenta lo stato d'animo prevalente nei giovani intervistati (31%), seguito da incertezza (17%), preoccupazione (17%), irritabilità (16%), ansia (15%), disorientamento (14%) e nervosismo (14%), apatia (13%), scoramento (13%), esaurimento (12%)" (Save the Children, 2021, p. 12).

In ultimo, l'ampia e complessa sfera dei Bisogni Educativi Speciali, in netto aumento nell'ultimo decennio (solo in Toscana, nell'a.s. 2021/2022 rientrano in tale categoria più di 30.000 studenti), che solleva riflessioni su due questioni delicate: da un lato l'elevata richiesta di diagnosi (soprattutto di dislessia e autismo) solleva dubbi sull'effettiva presenza di errori durante la fase di valutazione, attribuendo con troppa facilità *etichette* "da cui non è facile liberarsi e che rischia[no] di coinvolgere l'intera persona con un *effetto paradigma*" (Zappella, 2021, p. 12), dall'altro il livello di competenza e formazione dei docenti per la realizzazione di interventi personalizzati ed individualizzati calibrati realmente sul singolo (senza generalizzazioni).

Di fronte a tale panorama, che mostra delle vere e proprie emergenze educative tanto attuali quanto urgenti, la scuola ha il compito di rispondere. Per realizzare una concreta ed adeguata risposta a tali bisogni, però, essa necessita di costruire una vera e propria “*comunità educante*”, basata su due elementi indissolubili: la co-progettazione e la corresponsabilità dell’azione educativa” (Iori, 2023, p. 26), supportata da provvedimenti legislativi in grado di

rafforzare e ricostruire alleanze educative, allargare le reti di collaborazione tra le istituzioni scolastiche, enti locali e terzo settore, con tutte le associazioni che operano sul territorio, centri sportivi, oratori, ludoteche, famiglie, e ricucire il tessuto sociale, rimettendo al centro la persona, promuovendo benessere, inclusione, crescita (Iori, 2023, p. 26).

Per rispondere a tali esigenze e cercare di sviluppare un ambiente scolastico quanto più attento alle esigenze dei singoli, il 27/08/2020 è stato sottoscritto tra MIUR e diverse Associazioni di pedagogia, un *Protocollo d’Intesa* al fine di promuovere, all’interno del contesto-scuola, la figura del pedagogo, quale promotore di benessere e supporto a tutto il personale scolastico ed extra-scolastico.

2. Il pedagogo scolastico: competenze, ruolo, azioni

Riconoscere la professionalità pedagogica come figura di valore nei servizi alla persona, significa tentare di superare quel *duplice paradosso* di cui la pedagogia è stata fin troppo vittima, relegata, da una parte, alle altre scienze dell’educazione (che studiano anch’esse l’uomo, seppur da punti di vista più settorializzati), dall’altra scienza che spesso risente di una “irrelevanza sociale” (Gennari & Sola, 2016).

Se già la legge 205/2017 ha cercato di valorizzare il ruolo e la formazione dei professionisti dell’educazione, sottolineando, all’articolo 1 comma 594, come

l’educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo operano nell’ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale (L. 205/2017, p. 302)

è con il Protocollo d’Intesa del 2020 che si pone maggiore attenzione e rilievo al ruolo del pedagogo in ambito scolastico, evidenziando le molteplici azioni che potrebbe apportare al suo interno.

Nel documento leggiamo infatti che

il pedagogo è un professionista di livello apicale con funzione di progettazione, coordinamento e supervisione delle azioni formative; supporto al Dirigente Scolastico, al collegio docenti, ai singoli docenti, alle famiglie; orientamento, consulenza e intervento pedagogico per la piena inclusione di ciascun alunno e per favorire al massimo lo sviluppo negli apprendimenti, il benessere globale e sociale dell’alunno. È una figura di sistema che facilita le relazioni e la comunicazione fra tutti i soggetti facenti parte della comunità scolastica, sostenendo e sviluppando una progettualità comune e condivisa (Protocollo d’Intesa, 2020, p. 3).

Seppur con simili finalità, l’azione del pedagogo all’interno del contesto-scuola, quale professionista a supporto della sua intera “popolazione”, si differenzia da quella dell’educatore scolastico il quale, invece, rappresenta un “professionista dell’aiuto”, che sviluppa specifiche strategie educativo-relazionali informali, entrando in contatto diretto con studenti in situazione di fragilità e divenendo facilitatore dei loro apprendimenti e promotore di esperienze in grado di migliorare le loro relazioni e il loro progetto di vita (Calaprice, 2016).

Ciò che, dunque, contraddistingue il professionista di livello apicale è un bagaglio di competenze che vertono maggiormente sulla progettazione ed il coordinamento, attraverso il quale favorire supporto, inclusione e formazione/aggiornamento per la comunità scolastica (Dirigente scolastico; personale docente e non docente) ed extra-scolastica (genitori; servizi territoriali, etc).

Il Protocollo ha cercato di promuovere, quindi, un insieme di azioni strategiche indirizzate a quattro principali poli di intervento:

- *Formazione/aggiornamento/sensibilizzazione* rivolto a docenti e genitori su tematiche specifiche e di rilievo per il contesto-classe in cui sono inseriti, apportando un contributo scientifico che tenga in considerazione studi e ricerche pedagogiche in merito sia alle metodologie didattiche innovative sia a fenomeni educativi emergenti;
- *Supervisione e supporto* nell'implementazione delle strategie educativo-didattiche e nella gestione relazionale della classe;
- *Progettazione e applicazione di buone pratiche* all'interno della classe, al fine di favorire un miglior apprendimento e contrastare la dispersione scolastica;
- *Orientamento formativo*, inteso come percorso di rafforzamento del processo decisionale dei più giovani, valorizzandone, allo stesso tempo le risorse e le ambizioni (Protocollo d'Intesa, 2020).

Considerare, allora, l'inserimento del pedagogo nel contesto-scuola significa, in tale ottica, realizzare una collaborazione sinergica con il personale scolastico non solo per l'implementazione di innovazione educativo-didattica (che trasformerebbe tale ambiente anche in un luogo di sperimentazione e ricerca), ma altresì per l'attuazione di strategie e forme di supporto al disagio giovanile, che permea le aule di tutti gli ordini e gradi scolastici.

Qui la *consulenza educativa*, quale dominio di lavoro che forse caratterizza e contraddistingue maggiormente la *mission* del pedagogo, diviene centrale, poiché rappresenta un momento di riflessione con i docenti, i genitori e gli studenti che ne prendono parte ed un'occasione di interpretazione dei propri e altrui linguaggi ed azioni, in una circostanza di Ascolto e auto-critica del Sé che diviene promotrice di Cura.

3. La consulenza educativa come pratica dell'*Aver cura*

Nella sua essenza più profonda, la Cura Educativa si fa portatrice e promotrice di benessere dell'Altro, attraverso la realizzazione di esperienze, momenti, “che aiutano l'altro a ben-esistere” (Mortari, 2022, p. 179), perseguendo suddetto (elevato) fine attraverso *direzionalità etiche* che ne evidenziano il suo carattere di *responsabilità* (di fronte alla vulnerabilità del soggetto di cui siamo interessati), di *rispetto* per l'Altro (inteso come non violabilità del suo Sé) ed il suo *essere donativo* (dove, ad essere donato, è il proprio tempo, la propria esperienza) (Mortari, 2022).

Sono queste tre caratteristiche che ben si addicono allo scambio che si genera all'interno di una consulenza educativa, quale momento di condivisione di un pensiero problematico (di cui aver rispetto), che si prende in carico responsabilmente e che cerchiamo di interpretare attraverso la condivisione di esperienze e riflessioni.

Per meglio comprendere tale aspetto, però, occorre chiarire cosa intendiamo con *consulenza educativa* e, soprattutto, cosa la contraddistingue dalle molteplici pratiche di *counseling* promosse dalle varie scienze dell'educazione (*in primis* la psicologia).

L'attività di consulenza pedagogica consiste in un intervento specialistico nell'area della relazione educativa, rivolto sia a coloro che, trovandosi a fronteggiare situazioni complesse o critiche e/o portatrici di disagi e difficoltà, necessitano del contributo di un professionista per definirle e gestirle adeguatamente, sia a chi necessita di un supporto all'implementazione delle competenze educative (Viganò, 2018, p. 177).

Secondo tale definizione, ciò che contraddistingue il colloquio pedagogico dalle altre pratiche di consulenza è rappresentato da un cambio di prospettiva del professionista, centrato sulla crescita/prevenzione/realizzazione del benessere del destinatario del processo e non su un trattamento/riabilitazione di una patologia (Negri, 2018).

Questa inversione di sguardo, che si concretizza durante l'ascolto e la presa di coscienza di una situazione problematica da interpretare, risulta essere ciò che attribuisce a tale tipo di consulenza una connotazione squisitamente pedagogica, considerando la persona nella sua globalità ed interessandosi al disagio da affrontare come momento/opportunità per favorire una crescita quanto più equilibrata.

La consulenza educativa all'interno degli ambienti scolastici è, spesso, associata a *sportelli pedagogici* che divengono spazio e occasione di crescita e confronto. A seconda del destinatario del servizio, è possibile distinguere in *counseling diretto* (se rivolto agli studenti, destinatari diretti del processo educativo scolastico) o *indiretto* (se rivolto a genitori o docenti che partecipano allo sportello per un confronto ed uno scambio su pratiche rivolte non direttamente a loro stessi, ma ai propri figli/studenti). Sulla base di tale distinzione è, allora, possibile identificare quali siano le tematiche principali di una consulenza pedagogica: da una parte situazioni problematiche riguardanti il proprio metodo di studio, le relazioni tra pari e l'orientamento formativo; dall'altra aspetti inerenti strategie educativo-didattiche e gestione del processo di crescita dei più giovani (Maggiolini, 2015).

In entrambi i casi, il processo di consulenza segue “tre passaggi chiave: *la definizione del problema* e la scelta degli obiettivi su cui lavorare; *il supporto sul fronte della motivazione* e *l'aiuto nel rielaborare le competenze acquisite*” (Coquinati, 2023, p. 125).

È attraverso tale tripartizione che la consulenza pedagogica si configura come prassi di Cura, come momento (unico) di Ascolto *maieutico* che si interroga sul Sé per comprendere la realtà e cercare strade possibili (Mariani, 2012). È un' *attenzione che ha cura* del suo destinatario ed è pronta ad accoglierlo per promuovere un *processo di cambiamento* (Mortari, 2017).

4. Considerazioni conclusive

La Missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza ha sottolineato nel dettaglio quelle che risultano essere le criticità nell'ambito dell'istruzione e della ricerca. A fianco di “*carenze strutturali nell'offerta di servizi di educazione e istruzione primaria*” e “*skills mismatch tra istruzione e domanda di lavoro*”, ritroviamo l'importante “*gap nelle competenze di base, alto tasso di abbandono scolastico e divari territoriali*” (PNRR, 2021). Per far fronte a ciò, il PNRR ha promosso sei riforme e undici linee di investimento al fine di promuovere, tra gli altri aspetti, un nuovo sistema educativo in grado di garantire il diritto allo studio, offrire servizi adeguati e contrastare i divari territoriali, in un'ottica generale di inclusione, innovazione e risposta alle sfide del futuro.

Sullo sfondo di queste molteplici riforme che il Piano ha previsto, affidare alla scuola l'importante compito di educare/istruire/formare il cittadino del domani affinché riesca a cogliere ed affrontare le sfide del futuro, significa compiere una rivoluzione del sistema scolastico, superando concretamente quelle disparità che lo caratterizzano al fine di sviluppare, quanto possibile, un ambiente che prepari i propri studenti al domani. È in tale ottica che il pedagogista scolastico potrebbe realmente apportare un cambiamento attraverso lo sviluppo di relazioni d'aiuto *professionali*. Ciò è quanto più necessario, perché recuperare una dimensione di professionalità “significa evitare il diletterantismo, che si identifica con interventi approssimativi [...]. Professionalità [significa] guardare la realtà con il gusto dell'impegno, della comprensione profonda” (Canevaro & Chierigatti, 1999, p. 72).

Riferimenti bibliografici

- Calaprice S. (2016). L'Educatore e il Pedagogista scolastico: perché, ruoli e competenze. *Formazione & Insegnamento*, 14 (3), 321-333.
- Canevaro A., & Chierigatti A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2017). L'eredità di don Milani cinquant'anni dopo. In D. Ianes, & A. Canevaro (Eds.), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia* (pp. 131-140). Trento: Erickson.
- Con i Bambini (2023). La prospettiva degli under 18: l'ascolto diretto di ragazze e ragazzi tra i 14 e i 17 anni. In https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2023/06/Presentazione_Demopolis_Con-i-Bambini_8giugno-1.pdf (ultima consultazione: 01/08/2023).
- Coquinati S. (2023). Lo sportello pedagogico: istruzioni per l'uso. In E. Miatto (Ed.), *Il pedagogista nella scuola. Sfide e prospettive* (pp. 117-129). Roma: Studium.
- Gennari M., Sola G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Genova: il melangolo.
- Gramsci A. (2022). *La scuola è vita*. Milano: Garzanti.

- Indicazioni Nazionali per la Scuola d'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione (2007). In https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf (ultima consultazione: 11/08/2023).
- INVALSI (2023). Rapporto Nazionale Prove 2023. In https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf (ultima consultazione: 10/08/2023).
- Iori V. (2023). La figura del pedagogo scolastico oggi, tra sfide e prospettive. In E. Miatto (Ed.), *Il pedagogo nella scuola. Sfide e prospettive* (pp. 17-26). Roma: Studium.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 – Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/12/29/302/so/62/sg/pdf> (ultima consultazione: 12/08/2023).
- Maggiolini A. (2015). *Counseling a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Mariani V. (2012). Il profilo professionale del pedagogo. In L. d'Alonzo, V. Mariani, G. Zamperi *et alii* (Eds.), *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione* (pp. 33- 52). Roma: Armando.
- Matteoli S. (2022). Il pedagogo in ambito scolastico. In P. Crispiani (Ed.), *Il profilo professionale del pedagogo. Quadro epistemologico della pedagogia professionale e della formazione del pedagogo*. Ancona: Itard.
- Mortari L. (2017). Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso della pratica educativa. In A. Mariani, *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 33-55). Brescia: La Scuola.
- Mortari L. (2022). *La pratica dell'aver cura*. Torino: Pearson.
- Negri S. (2014). La consulenza pedagogica: di che cosa stiamo parlando. In S. Negri (Ed.), *La consulenza pedagogica* (pp. 17-50). Roma: Carocci.
- PNRR – Futura. La scuola per l'Italia di domani (2021). In <https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR.pdf> (ultima consultazione: 20/08/2023).
- Protocollo d'Intesa 27 agosto 2020 – Attivazione progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa. In https://www.istruzione.it/archivio-usr-molise/images/PROTOCOLLO_MIUR_PEDAGOGISTI.pdf (ultima consultazione: 20/08/2023).
- Santelli Beccegato L. (2004). Pedagogie personalistiche: riflessioni in corso. In F. Cambi, L. Santelli Beccegato, (Eds.), *Modelli di formazione: la rete teorica del Novecento pedagogico* (pp. 15-39). Torino: UTET.
- Save the Children (2021). Riscriviamo il futuro: rapporto sui primi sei mesi di attività. In <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi> (ultima consultazione il 14/08/2023).
- Viganò I. (2014). La consulenza pedagogica come oggetto di attività imprenditoriale. In S. Negri (Ed.), *La consulenza pedagogica* (pp. 173-211). Roma: Carocci.
- Zappella M. (2021). *Bambini con l'etichetta. Dislessici, autistici e iperattivi: cattive diagnosi ed esclusione*. Milano: Feltrinelli.