

edited by
Annalisa Morganti

EcoEdu Skills

*Competenze educative per un'ecologia
dello sviluppo sostenibile*

Ambienti di apprendimento efficaci e inclusivi: la sfida del target 4.a e le risposte dell'educazione socio-emotiva

Abstract: The paper explores the concept of educational environment through the framework of social-emotional learning, seen as a key tool for the implementation of effective educational interventions and able to actively converse with target 4.a. Socio-emotional education is configured as a key component in the 21st century school and also embodies, at the same time, an important educational challenge that we are called to meet in order to improve the quality of school inclusion.

Keywords: social emotional learning, inclusive educational environments, inclusion, target 4.a

Dai diritti universali ai diritti plurali

Il lungo processo che ha portato allo sviluppo e alla diffusione dell'Agenda 2030 è stato connotato da molteplici riflessioni, tensioni, aggiustamenti e opportunità (Wulff 2020) che hanno condotto a una ri-inquadratura e a una messa in discussione di quelli che erano gli obiettivi proposti dagli otto Millennium Development Goals (MDG)¹ sviluppati all'interno della *United Nations Millennium Declaration* del 2000 (Wulff 2020).

In modo particolare emerge, nell'Agenda 2030, una visione più radicale del concetto di diritto. Mentre in precedenti dichiarazioni, come ad esempio, *Education For All*, si faceva riferimento a "diritti universali", con l'Agenda 2030 i diritti diventano "plurali" (Johnstone et al. 2020). Una pluralità che, anche se non dichiarata esplicitamente,

1. <https://www.un.org/millenniumgoals/>

è rintracciabile nella declinazione dei Sustainable Development Goals (SDG)².

Il costrutto di pluralità di diritti – invece che di universalità – inquadra una serie di criticità importanti che hanno da sempre caratterizzato il discorso dell'inclusione, in modo particolare quella educativa (Johnstone et al. 2020, Sayed, Moriarty 2020).

Questo spostamento di *focus* evidenzia la necessità di fare proprio l'ap-proccio alla pluralità dei diritti poiché, pur ribadendo e difendendo il valore dell'inclusione, sollecita un esame critico delle strutture, dei rapporti di potere e delle dinamiche di esclusione (Portelli, Kooneney 2018; Johnstone et al. 2020) che ancora tendono a ripetersi in diversi contesti educativi. Adottando la lente di lettura proposta da Mégret (2008), Johnstone e colleghi (2020) puntano l'attenzione su una visione più complessa, che induce a riconsiderare in maniera profonda l'idea stessa di inclusione non solo dal punto di vista teorico, ma anche applicativo.

Nell'ottica della sostenibilità, la presenza di una pluralità di diritti all'interno dei contesti educativi presenta nuove sfide che richiedono una modalità di miglioramento dei processi inclusivi multi-prospettica.

Creare ambienti di apprendimento inclusivi: il valore delle competenze sociali e emotive declinate nel target 4.a

Gli ambienti di apprendimento sono contesti sia fisici che sociali (Ingleton 1999; Mitchell 2022). Questa loro duplice natura evidenzia subito il loro non essere “neutrali”, “asettici”, ma luoghi profondamente attraversati da dinamiche legate a vissuti personali, esperienze singole e di gruppo e scambi di natura cognitiva, metacognitiva, sociale, emotiva (Morganti, Marsili, Signorelli 2022). Il gruppo classe che abita questi ambienti, e che si forma attraverso una serie di dinamiche di attrazione e respingimento (Negri 2012), si configura come un terzo ambiente nel quale troviamo esplicitata quella pluralità di diritti di cui al capitolo precedente.

2. <https://sdgs.un.org/goals>

Come, del resto, evidenziano Mosa e Tosi (2015), l'attenzione nei confronti dell'ambiente di apprendimento non è certo una novità degli ultimi decenni; il riconoscimento del suo ruolo chiave nei processi di apprendimento e insegnamento, infatti, era già stato riconosciuto dai fondatori dell'attivismo pedagogico (Mosa, Tosi 2015).

Tuttavia, questa consapevolezza non è rimasta invariata nel tempo, ma si è evoluta, seguendo gli sviluppi didattico – pedagogici che hanno segnato il secolo scorso e che continuano a segnare questo in corso, arricchendosi non solo di ulteriori evidenze, ma anche di nuove emergenze, in modo particolare per quanto riguarda il paradigma inclusivo e la creazione di spazi fisici e sociali in grado di accogliere questa pluralità di diritti e di bisogni.

Diversi autori (Ingleton 1999; Kaltner, Haidt 1999) danno molta importanza all'ambiente di apprendimento quale luogo fortemente sociale, dove l'individualità complessa dei singoli non cessa di esistere, non diventa un unico agglomerato indistinguibile, ma anzi si disvela in tutto il suo portato emotivo che va inevitabilmente a impattare sui processi di apprendimento e di costruzione della propria identità, sia come individuo che come persona all'interno di una serie di gruppi, mettendo l'accento sulla valorizzazione globale del singolo, non solo sugli aspetti più strettamente cognitivi.

A questo si aggancia in modo esplicito, all'interno dell'Obiettivo 4 “Garantire un'istruzione di qualità inclusiva e equa e promuovere opportunità di apprendimento per tutti”, il target 4.a “Costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti”.

Prima di procedere, è necessario soffermarsi su due termini chiave “costruire” e “adeguare”. La costruzione e l'adeguamento in questo caso, vanno pensati non solo in termini più strettamente architettonici, non basta, ovviamente, dedicarsi esclusivamente alla modifica funzionale dell'ambiente fisico per dire raggiunto un buon livello di inclusione.

È importante quindi considerare la “struttura scolastica” a cui fa riferimento il target 4.a nella sua interezza sia fisica che sociale e emotiva.

Quest'ultimo aspetto, legato a una serie di elementi che vanno dallo sviluppo all'applicazione di competenze di natura intrapersonale e interpersonale, si presenta come trasversale sia sul piano pedagogico che didattico (Morganti, Pascoletti, Signorelli, 2022), andando quindi a rappresentare un approccio chiave nel favorire l'instaurarsi di atteggiamenti, pratiche didattiche e modalità di gestione della classe (ma anche dell'istituzione scolastica nella sua interezza, secondo un approccio *school-wide*) inclusive.

L'efficacia del lavoro sistematico e sistemico volto allo sviluppo nei discenti (ma anche negli insegnanti) di queste competenze e abilità di natura sociale e emotiva nel contribuire al miglioramento dell'ambiente educativo è testimoniata da un vasto numero di studi svolti nel corso di più di un ventennio (Ashdown, Bernard 2012; Collie et al. 2012; Durlak et al. 2011; Morganti 2012; Morganti, Pascoletti, Signorelli, 2020; Weissberg et al. 2015). L'approccio all'educazione socio – emotiva è di stampo *evidence – based*, cioè basato su evidenze di ricerca; sin dalle sperimentazioni portate avanti da Greenberg e colleghi (2003), l'obiettivo è stato quello di fornire a tutti gli attori coinvolti nell'ambito educativo – insegnanti e dirigenti scolastici prima, poi, negli ultimi anni allargando la platea a attori più “esterni”, per così dire, quali famiglie e comunità con l'adozione di un approccio che va dall'essere *schoolwide* a ecologico (Morganti, Marsili, Signorelli 2019), riprendendo, adattando e ampliando le proposte di Bronfenbrenner – strategie e modalità d'intervento didattiche il cui impatto positivo sui discenti fosse comprovato da risultati sia qualitativi che quantitativi.

L'educazione socio – emotiva, si configura come una componente chiave nella scuola del XXI secolo e incarna anche, al tempo stesso, una sfida educativa importante che si è chiamati a raccogliere in modo tale da migliorare la qualità dell'inclusione scolastica (Morganti, 2012), in quanto comporta una serie di benefici riassumibili in tre *cluster* principali (Schonert –Reichl & Hymel, 2007):

1. miglioramenti negli atteggiamenti degli studenti, inclusa la motivazione, e un aumento nel senso di appartenenza alla scuola;

2. cambiamenti positivi nel comportamento, inclusa la riduzione di atti di bullismo, e comportamenti rischiosi per la salute propria e quella degli altri;
3. miglioramenti nei risultati scolastici così come risulta da una varietà di valutazioni, inclusi test standardizzati e valutazioni.

Weissberg (2019) ricorda come la ricerca ha chiaramente mostrato che le scuole sono i luoghi più appropriati per insegnare le competenze sociali ed emotive e che l'educazione socio-emotiva può avere un impatto assolutamente positivo sulle vite dei discenti.

Baily et al. (2019) sottolineano come l'educazione socio-emotiva sia più efficace nel momento in cui i docenti sanno come rispondere ai bisogni specifici dei propri studenti e, per facilitarne l'implementazione, suggeriscono un approccio basato sulle strategie, che faccia sentire gli insegnanti in grado di decidere cosa implementare e come e quando. In questo senso, l'educazione socio-emotiva favorisce anche processi di *empowerment* professionale, in quanto fornisce agli insegnanti elementi essenziali per adattare le strategie didattiche messe in atto in modo tale da rispondere in maniera adeguata ai bisogni del gruppo classe e del singolo (Baily et al. 2019).

La promozione della dimensione sociale ed emotiva, dunque, si pone come un ponte necessario in grado di promuovere non solo l'apprendimento, ma migliorarlo grazie a un rinnovato senso di appartenenza al microcosmo classe, sostenendo la partecipazione attiva alla vita della classe di tutti i discenti, indipendentemente dal loro grado di "abilità".

Il riconoscimento nell'altro di vissuti sociali e emotivi che possono essere simili ai propri o diversi – ma non per questo meno validi o comprensibili – gioca un ruolo cruciale nella creazione di alleanze tra pari che siano in grado di produrre le sinergie necessarie per raggiungere obiettivi inclusivi tra i quali possiamo annoverare proprio la costruzione, o meglio co-costruzione, di un ambiente di apprendimento in grado di proteggere, supportare e fornire opportunità di crescita a tutti i discenti, raccordandosi con il concetto di pluralità di diritti precedentemente esposto.

Il costrutto di educazione socio – emotiva, complesso e sempre in evoluzione, che si arricchisce di studi che intersecano pedagogia, didattica, neuroscienze e ricerche di natura antropologico – sociologica, può senza dubbio risultare efficace nel promuovere interventi educativi orientati alla costruzione e al mantenimento di ambienti educativi in grado non solo di accogliere la pluralità di diritti di cui al precedente capitolo di questo contributo, ma di andare oltre alla semplice accoglienza, predisponendo quindi ambienti educativi in grado di favorire la piena partecipazione di tutti gli alunni, rafforzando quel “diritto di cittadinanza” (Cottini 2022) che implica il pieno riconoscimento dell’altro come portatore di diritti, doveri, identità, culture e atteggiamenti e membro a tutti gli effetti della comunità scolastica e sociale di cui fa parte.

Conclusioni

Mancano pochissimi anni alla “scadenza” fissata per l’implementazione dei 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile, tra i quali ovviamente l’obiettivo 4 e i suoi target.

La situazione mondiale ha puntato una luce ancora più intensa sulla necessità di porre al centro del sistema educativo il miglioramento degli ambienti di apprendimento in ottica inclusiva, puntando a un aumento della qualità dell’offerta.

Per fare in modo che ciò accada, c’è bisogno, ora più che mai, di approcci di comprovata efficacia e efficienza, la cui implementazione, affinché produca i risultati attesi, comporti da parte di tutti gli attori coinvolti nell’ambito dell’educazione, un approccio sistematico, sistematico e di puntualità professionale.

L’educazione socio-emotiva, che, come è stato segnalato, è un quadro di riferimento complesso, in evoluzione e soprattutto basato su evidenze, rappresenta un elemento chiave per favorire l’avanzamento dell’inclusività degli ambienti educativi ma necessità di insegnanti che siano adeguatamente formati, in modo da evitare un approccio superficiale, che tende a confondere l’educazione socio-emotiva con un’educazione

ad un “voler bene” o “essere bravi” blando e privo di quella forza trasformativa insita nell’approccio presentato in questo contributo.

Torna così necessario un ripensamento globale degli ambienti di apprendimento; al loro interno, insieme a tutti quegli strumenti e dispositivi necessari per favorire una didattica che possa dirsi inclusiva, non è più possibile – anzi, non è più giustificabile – relegare l’alveo sociale, emotivo, prosociale in un angolo, considerandolo un elemento “extra”, se non proprio di disturbo, rispetto all’esperienza educativa di tutti.

Riferimenti bibliografici

Ashdown, D.M., Bernard, M.,

2012, *Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young Children?* in *Early Childhood Educational Journal* 39 (6), pp. 1-11.

Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G., Jones, S.M.,

2019, *Reimagining social-emotional learning: Findings from a strategy-based approach* in *Phi Delta Kappan* 100 (5) pp. 53-59.

Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E.,

2012, *School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy* in *Journal of Educational Psychology*, 104, pp. 1189-1204, doi: 10.1037/a0029356.

Cottini, L.

2021, *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*, Roma, Carocci.

Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B.,

2011, *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions* in *Child Development*, 82, pp. 405-432.

Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H.,

2003, *School-based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning* in *American Psychologist*, 58, pp. 466-474.

Ingleton, C.,

1999, *Emotion in learning: a neglected dynamic* in *Cornerstones of Higher Education*, 22, pp. 86-99.

Johnstone, C.J., Schuelka, M.J., Swadek, G.,

2020, *Quality Education for All? The Promises and Limitations of the SDG Framework for Inclusive Education and Students with Disabilities* in A. Wulff *Grading Goal Four: Tensions, Threats and Opportunities in the Sustainable Goal on Quality Education*, Koninklijke Brill, Leiden pp. 96-116.

Kaltner D., Hadt J.,

1999, *Social functions of emotions at four levels of analysis* in *Cognition and Emotion*, 13 (5), pp. 505-521.

Mégret, F.,

2008, *The disabilities convention: Human rights for persons with disabilities or disability rights?* in *Human Rights Quarterly*, 30 (2), pp. 494-516.

Mitchell, D.,

2022, *Cosa Funziona nella Didattica Speciale: le Strategie Basate su Evidenze*, Erickson, Trento.

Morganti, A.,

2012, *Intelligenza emotive e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.

Morganti A., Marsili F., Signorelli A.,

2022, *L'educazione al bivio tra competenze non cognitive e co-cognitive* in *QTI-MES*, 14 (2) pp. 149-165

2019, *Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide* in *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 7 (2), pp. 139-147.

Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A.,

2021, *Boosting Emotional Intelligence in the Post Covid* in *Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete* 21(3), pp. 41-58, <https://doi.org/10.36253/form-12127>.

2020, *Index per le Tecnologie Socio-Emotive, approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Mondadori, Milano.

Mosa, E., Tosi, L.,
2015, *Edilizia scolastica e spazi di apprendimento: linee di tendenza e scenari*, Fondazione Agnelli.

Negri, S.C.,
2015, *Il lavoro di gruppo nella didattica*, Carocci, Roma.

Portelli, J.P., Koneeny, P.,
2018, *Inclusive Education: beyond popular discourses* in *International Journal of Emotional Education* 10 (1), pp. 133-144.

Sayed, Y., Moriarty, K.,
2020, *SDG 4 and the 'Education Quality Turn': Prospects, Possibilities, and Problems* in A. Wulff *Grading Goal Four: Tensions, Threats and Opportunities in the Sustainable Goal on Quality Education*, Koninklijke Brill, Leiden, pp. 194-214.

Schonert-Reichl, K.A., Hymel, S.,
2007, *Educating the heart as well as the mind: Why social and emotional learning is critical for students' school and life success* in *Education Canada* 47, pp. 20-25.

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Gullotta, T.P.,
2015, *Social and emotional learning: Past, present, and future* in J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, Gullotta T.P. (Eds.), *Handbook for social and emotional learning* (3–19), The Guilford Press, New York.

Weissberg, R.P.,
2019, *Promoting the Social and Emotional Learning of Millions of School Children* in *Perspectives on Psychological Sciences*, 14 (1) pp. 65-69.

Wulff, A.,
2020, *Grading Goal Four: Tensions, Threats and Opportunities in the Sustainable Goal on Quality Education*, Koninklijke Brill, Leiden.

Alessia Signorelli

Assegnista di ricerca in Pedagogia Speciale, Tecnologie e Educazione Socio-Emotivo presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Umane, Sociali e dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Perugia. Docente a contratto per il Corso di Perfezionamento per Insegnanti di Sostegno, ha collaborato e collabora come ricercatrice in diversi progetti Europei e nazionali. Ha pubblicato diversi contributi in italiano e in inglese e partecipato a conferenze nazionali e internazionali come relatrice e keynote speaker sui temi dell'inclusione, dell'educazione socio-emotiva e delle tecnologie per l'inclusione. Tra le sue pubblicazioni: Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A. (2020) *Index per le Tecnologie Socio - Emotive, approcci innovativi all'educazione inclusiva* (Milano, Mondadori), Signorelli, A., Morganti, A., Pascoletti S. (2021) *Boosting Emotional Intelligence in the Post Covid in Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete* 21(3), 41-58. <https://doi.org/10.36253/form-12127>, Signorelli, A. (2021) *Affective computing e intelligenza emotiva: stato dell'arte e prospettive di sviluppo in QTIMES*, 13 (1) pp. 94-108, Signorelli, A. (2022), *Educational Technologies, Social and Emotional Learning and School Inclusion: Challenges, and Opportunities* in: Ranieri, M., Pellegrini, M., Menichetti, L., Roffi, A., Luzzi, D. (eds) *Social Justice, Media and Technology in Teacher Education. ATEE 2021. Communications in Computer and Information Science*, vol. 1649. Springer.

A distanza di due anni dalla pubblicazione del volume *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'Agenda 2030 per l'educazione allo sviluppo sostenibile* (ESI, 2021) che aveva visto per la prima volta raccontare a più voci e prospettive, il tema dello sviluppo sostenibile, oggi l'evoluzione sociale e culturale, nonché educativa post pandemica ci porta a riflettere più nel dettaglio intorno alla parola "sostenibilità" grazie all'impulso fecondo delle scienze umane. Far dialogare le scienze è uno dei maggiori auspici di chi, come tutti gli autori di questo volume, svolge un lavoro di ricerca. Un auspicio, un obiettivo da raggiungere, una speranza, ma anche una reale necessità che spesso deve scontrarsi con singole fortificazioni disciplinari dure a scomparire. L'epistemologia della scienza ci ha insegnato che le scienze, per essere e definirsi tali, si costruiscono su una struttura interna solida, un contesto di ricerca, un linguaggio specifico, ma è innegabile il valore aggiunto che ciascuno di questi elementi può mettere a disposizione di altri saperi lasciandosi così permeare, arricchire, evolvere. *(dall'introduzione di Annalisa Morganti).*

ISBN: 978-88-9392-487-0

DOI: 10.61014/HRSF/vol1

www.morlacchilibri.com