



Feedback di qualità, inclusivo, coinvolgente e costruttivo nel lavoro con i giovani

Un manuale per operatori giovanili

Programma Erasmus+: Azione chiave 220 (KA220-YOU)

Partenariati di cooperazione nel settore della gioventù

Progetto n.: 2023-2-SI02-KA220-YOU-000183451

Durata del progetto: febbraio 2024 - luglio 2026

La presente pubblicazione è stata realizzata nell'ambito del progetto KVAK da Za in proti, Nexes Interculturals, Danes je nov dan, Società Nazionale Debate Italia e International Debate Education Association.

Finanziato dall'Unione europea. Le opinioni espresse appartengono, tuttavia, al solo o ai soli autori e non riflettono necessariamente le opinioni dell'Unione europea o di MOVIT. Né l'Unione europea né l'autorità concedente possono esserne ritenute responsabili.



**DANES JE
NOV DAN**



Co-funded by
the European Union

Informazioni sul manuale

Gli operatori giovanili danno continuamente feedback nel loro lavoro: durante le sessioni di formazione, al termine dei workshop o nelle conversazioni informali. Farlo bene, però, soprattutto con partecipanti vulnerabili o in gruppi eterogenei, può essere difficile anche per un operatore giovanile esperto. Abbiamo notato che, sebbene la maggior parte delle organizzazioni giovanili concordi sull'importanza del feedback, non è così comune disporre di materiali strutturati. Questo manuale nasce per mettere questi materiali a disposizione del pubblico, in modo che tutti possano accedervi e migliorare.

Il manuale parte dalle basi: che cos'è un codice etico, in che cosa si distingue da un codice di condotta e perché è importante averne uno ancora prima di iniziare a dare feedback. Passa poi alla teoria del feedback, in particolare a ciò che lo rende utile e a come funziona davvero il ciclo del feedback. Successivamente diventa più pratico, con tecniche specifiche che chi legge può iniziare subito a usare. Descrive poi come rendere il feedback accessibile superando diverse barriere, come costruire spazi inclusivi o come lavorare con partecipanti che provengono da contesti vulnerabili. Infine propone una formazione in prima persona. Chi legge imparerà a valutare sé stesso, a stabilire dei confini, a gestire una crisi e a orientarsi nelle zone grigie dell'etica, che fanno parte del lavoro.

Ogni capitolo unisce la teoria a esercizi ed esempi pratici, molti dei quali tratti dall'educazione al debate. Si può leggere l'intero manuale oppure scegliere i capitoli più utili per le proprie esigenze.

Informazioni sul progetto

Questo manuale è stato realizzato nell'ambito di KVAK (Feedback di qualità, inclusivo, coinvolgente e costruttivo nel lavoro con i giovani), un partenariato di cooperazione finanziato dal programma Erasmus+. Tutte e cinque le organizzazioni vi hanno lavorato insieme.

Oltre a questo manuale, il progetto ha realizzato una piattaforma online <https://kvak.idebate.net> con esercizi interattivi, casi di studio in video e un sistema di badge digitali. La piattaforma aiuta gli operatori giovanili a esercitare le proprie competenze.

Entrambi i prodotti sono pensati per funzionare insieme: il manuale fornisce le conoscenze, mentre la piattaforma permette agli operatori giovanili di metterle in pratica e poi di applicarle nel lavoro reale con i giovani.



Indice

01 Codice di condotta (4)

Codice di condotta o codice etico · Struttura · Dalla teoria alla pratica · Bozze

02 La teoria del feedback (25)

Il paradosso di Menone · Principi del feedback · Il ciclo del feedback · Tipi di feedback

03 Tecniche pratiche di feedback (32)

Domande di preparazione · Tempi e modalità · Metodo sandwich · Feedback SMART

04 Feedback accessibile (41)

Sostegno a chi apprende · Barriere linguistiche · Strumenti digitali · Generazione Z

05 Creare ambienti inclusivi (51)

Importanza dell'inclusività · Bonus della diversità · La ZSP di Vygotskij · Diversità cognitiva

06 Pedagogia del lavoro con i giovani (61)

Apprendimento in senso ampio · Empatia e competenza interculturale · Motivazione e appartenenza

07 Vulnerabilità nel lavoro con i giovani (73)

Che cos'è la vulnerabilità? · Gruppi vulnerabili · Linee guida per l'inclusione · Attività

08 Autovalutazione, confini e crisi (95/95)

Analisi SWOT · Cicli riflessivi · Limiti professionali · Gestione delle crisi

09 Etica ed equità nel lavoro con i giovani (104)

Il pragmatismo di Dewey · Teoria critica · Dilemmi etici · Codici di condotta



Codice di condotta

Differenze, struttura, teoria e pratica del codice di condotta e del codice etico

Introduzione

Nel campo dinamico e spesso delicato del lavoro con i giovani, la chiarezza etica non è un lusso ma una necessità. Le organizzazioni giovanili operano in spazi in cui **decisioni, comportamenti e relazioni** possono **segnare profondamente la vita dei giovani**. Gli operatori giovanili sono spesso modelli di riferimento e adulti di fiducia; a volte sono proprio le persone a cui i giovani si rivolgono quando sentono di non poter contare sui genitori o su altre figure intorno a loro. Un codice etico, quindi, è più di un insieme di regole. È una dichiarazione di identità; l'affermazione di ciò che l'organizzazione rappresenta. Ha due funzioni allo stesso tempo: è una **tutela** per proteggere le persone vulnerabili e una **bussola** per orientare tutti coloro che partecipano al suo lavoro.

Sentiamo fin troppo spesso di organizzazioni che redigono un codice etico o un codice di condotta solo per soddisfare i requisiti di un finanziamento o in risposta a una crisi, quando all'improvviso servono procedure scritte per motivi disciplinari. Questo approccio reattivo non coglie il punto. Come sostengono gli studiosi, i quadri etici non si limitano a regolare: **plasmano l'identità, creano coesione e costruiscono legittimità** (Schein, 2010; Hatch & Schultz, 2002). Per le organizzazioni giovanili ciò significa che un codice etico può affermare e rafforzare la loro identità collettiva, segnalando a giovani, famiglie e partner un impegno per la dignità, l'equità e l'empowerment. Questo capitolo vuole essere uno strumento pratico per le organizzazioni che preparano il loro primo codice etico o codice di condotta.

Per le ONG e le organizzazioni che lavorano con i giovani, adottare questi quadri non è un esercizio burocratico. È un impegno pubblico di responsabilità e di cura. Questi documenti:

1. Proteggono i giovani, soprattutto quelli che appartengono a gruppi vulnerabili, da danni e sfruttamento.
2. Costruiscono e mantengono la fiducia di partecipanti, genitori, partner e finanziatori.
3. Offrono un punto di riferimento quando emergono situazioni difficili o ambigue.
4. Garantiscono coerenza e responsabilità in tutta l'organizzazione.

Questo capitolo illustra le componenti essenziali di un codice etico: dal preambolo ai valori, agli standard e ai meccanismi di responsabilità. Mostriamo poi come applicare questa struttura nella pratica, con un modello di codice per un'organizzazione giovanile di debate che rispecchia sfide reali e considerazioni etiche.

Il nostro obiettivo è creare un documento che sia al tempo stesso di principio e pratico: un documento che stabilisca standard chiari e che, allo stesso tempo, ispiri chi lavora con i giovani a rispettarli con integrità e convinzione.

Distinguere il codice etico dal codice di condotta nel lavoro con i giovani

Quando si redigono i documenti interni di un'organizzazione che lavora con i giovani, spiccano di solito due strumenti: il codice etico e il codice di condotta. A prima vista possono sembrare simili e in parte perfino sovrapporsi, ma hanno scopi molto diversi. Il codice etico definisce i valori fondamentali e la visione a lungo termine dell'organizzazione, mentre il codice di condotta traduce questi valori in regole chiare, aspettative e meccanismi di responsabilità (UNESCO, 2023). Capire questa differenza è fondamentale per costruire una cultura organizzativa che sia al tempo stesso fondata su principi e concreta.

Il lavoro con i giovani richiede sia visione sia azione. Il codice etico definisce ciò che l'organizzazione aspira a essere, sulla base di valori come **rispetto, inclusione e fiducia**. Il codice di condotta rende questi valori visibili nel comportamento quotidiano. Senza quest'ultimo, i principi rischiano di diventare dichiarazioni vuote che non orientano la pratica. Per esempio, è facile dire di tenere all'empowerment dei giovani, ma se non si specifica come si traduce nelle attività quotidiane, l'affermazione resta vuota. Come sottolineano Banks e Imam (2000), il lavoro etico con i giovani si fonda su tre pilastri: principi e valori, regole e politiche formali, e qualità e competenze personali di chi lo pratica (p. 65). Insieme, questi elementi fanno sì che il codice etico venga vissuto nella pratica e non resti sulla carta.

Di seguito esaminiamo le principali differenze tra questi due documenti e come si completano a vicenda nel dare forma sia alla cultura sia alla condotta.



1) Scopo

a) Codice etico

Il codice etico è un documento di natura filosofica, fondato sui valori. Esprime i principi fondamentali su cui si basano la missione, la cultura e la visione a lungo termine dell'organizzazione.

Funziona come una bussola morale più che come un regolamento.

*«Ci impegniamo per l'equità, l'empatia e il rispetto delle diverse identità.»
«Crediamo che integrità ed equità debbano guidare ogni interazione.»*

b) Codice di condotta

Il codice di condotta è un documento pratico che definisce aspettative specifiche sul comportamento. Regola le azioni quotidiane di personale, volontari e membri e spesso è strettamente allineato a leggi, politiche e protocolli di tutela. Il suo scopo principale è promuovere sicurezza, ordine e rispetto delle regole.

*«I volontari non devono compiere alcuna forma di molestia o discriminazione.»
«Le violazioni devono essere segnalate al referente designato per la tutela.»*

2) Focus

a) Codice etico

Incentrato sui valori: riflette ideali e valori condivisi più che regole specifiche.

Orientato alla guida: aiuta i membri a muoversi nelle zone grigie o nei dilemmi etici in cui può non esistere una regola chiara.

b) Codice di condotta

Incentrato sul comportamento: dice alle persone esattamente che cosa possono e non possono fare.

Orientato all'azione: contiene indicazioni su puntualità, abbigliamento, risoluzione dei conflitti e protocolli di tutela.

3) Uso

a) Codice etico

Si usa in contesti strategici o ambigui, in cui sono i valori a dover guidare le decisioni.

Dà forma alla cultura organizzativa in senso ampio e al suo tono morale.

*Scegliere di non collaborare con un'organizzazione
che contraddice i propri valori ambientali o di inclusione.*



b) Codice di condotta

Si usa quando si verifica un incidente o una violazione delle regole.

Aiuta a far valere la responsabilità attraverso conseguenze stabilite in anticipo.

Un volontario viola la policy contro il bullismo; viene preso un provvedimento disciplinare in linea con il codice di condotta.

4) Flessibilità

a) Codice etico

Si fonda su valori universali e duraturi.

Cambia solo raramente, spesso quando l'organizzazione ridefinisce la propria missione fondamentale.

b) Codice di condotta

È molto specifico per l'organizzazione e può variare a seconda del contesto.

Richiede aggiornamenti frequenti per riflettere i cambiamenti normativi o procedurali.

In definitiva, distinguere tra codice etico e codice di condotta permette a un'organizzazione che lavora con i giovani di collegare i propri valori guida alla pratica quotidiana. Quando sono allineati, questi strumenti creano una cultura in cui la riflessione etica e la responsabilità professionale si rafforzano a vicenda. Si crea così un ambiente in cui sia i giovani sia gli operatori giovanili possono sentirsi al sicuro e protetti, e sapere che cosa ci si aspetta da ciascuno di loro.

La struttura di un codice etico per un'organizzazione che lavora con i giovani

Il manuale di Salto-Youth *Art of Ethics in Youth Work Handbook* (2024) offre un quadro chiaro e utile per elaborare un codice etico, in particolare per le organizzazioni che lavorano con i giovani. Secondo il manuale, un codice etico efficace dovrebbe contenere:

- **Preambolo:** spiega lo scopo del documento e la sua intenzione etica.
- **Valori fondamentali:** indica i principi chiave che definiscono il carattere dell'organizzazione.
- **Diritti e responsabilità:** stabilisce che cosa ci si aspetta sia dai partecipanti sia dal personale.
- **Aspettative e standard:** descrive come questi valori si traducono nella condotta quotidiana.
- **Procedure e conseguenze:** offre modalità trasparenti per segnalare eventuali problemi e descrive che cosa succede quando gli standard non vengono rispettati.
- **Conclusione:** ricorda a chi legge che il codice etico è un impegno condiviso e continuo, non una



dichiarazione una tantum.

Questa struttura mostra come un codice etico possa essere sia una dichiarazione di identità sia uno strumento di responsabilità. Partiamo dal lavoro del progetto *Art of Ethics in Youth Work* (alla cui formazione ha partecipato Za in proti, zavod za kulturo dialoga) e aggiungiamo esempi per diversi tipi di organizzazioni giovanili: debate ed educazione civica, arti, sport, fede e STEM (scienze, tecnologia, ingegneria e matematica). Questi esempi non vogliono essere modelli fissi, ma punti di partenza per le organizzazioni che preparano i loro primi documenti etici, per aiutarle a porsi le domande giuste e a definire più chiaramente la propria identità.

1. Preambolo

Definizione:

Una breve introduzione alla missione dell'organizzazione, ai suoi ambiti di attività e al motivo per cui esiste il codice etico.

Motivazione:

Il preambolo stabilisce il tono etico, chiarisce lo scopo del codice etico e sottolinea un impegno collettivo verso valori incentrati sui giovani.

Esempi:

1. Debate:

«In [nome dell'organizzazione] crediamo che l'argomentazione sia uno strumento di crescita e di democrazia. Questo codice etico definisce le basi etiche per un confronto rispettoso e una partecipazione paritaria.»

2. Arti:

«[nome dell'organizzazione] è un luogo sicuro per i giovani dove esplorare l'espressione di sé. Il nostro codice assicura che la libertà artistica sia bilanciata con mutuo rispetto e responsabilità.»

3. Sport:

«In [nome dell'organizzazione] ci impegniamo a rafforzare i giovani atleti attraverso il lavoro di squadra e la disciplina. Questo codice etico conferma il nostro impegno per la sportività e l'equità.»

4. Fede religiosa:

«[nome dell'organizzazione] offre un ambiente di ispirazione spirituale per la riflessione, l'apprendimento e il servizio. Questo codice etico è una guida morale per tutelare la dignità di ogni partecipante.»

5. STEM:

«[nome dell'organizzazione] coltiva la curiosità e l'innovazione nei giovani. Questo codice etico sostiene il nostro impegno per la sicurezza, l'equità e l'integrità scientifica.»



2. Valori fondamentali

Definizione:

Principi di base che definiscono come l'organizzazione opera e interagisce con i giovani, il personale e la società.

Motivazione:

I valori sono la bussola morale dell'organizzazione e orientano sia le azioni quotidiane sia le decisioni strategiche.

Esempi

1. Debate

- a. Integrità nell'argomentazione
- b. Rispetto per i diversi punti di vista
- c. Inclusività nella partecipazione

2. Arti

- a. Libertà creativa
- b. Rispetto culturale
- c. Onestà emotiva

3. Sport

- a. Fair play e disciplina
- b. Rispetto per le regole e per gli arbitri
- c. Solidarietà di squadra

4. Fede religiosa

- a. Compassione
- b. Fedeltà alla parola data
- c. Rispetto per la diversità spirituale e culturale



5. STEM

- a. Onestà scientifica
- b. Collaborazione
- c. Inclusione dei gruppi sottorappresentati nelle discipline STEM

3. Standard di comportamento

Definizione:

Aspettative specifiche su come i membri devono comportarsi in tutte le attività e interazioni.

Motivazione:

Standard chiari promuovono sicurezza, professionalità e coerenza di comportamento a tutti i livelli dell'organizzazione.

Esempi:

1. Debate

«I debater devono confrontarsi senza attacchi personali, rispettare i tempi e accettare con eleganza le decisioni dei giudici.»

2. Arti

«I partecipanti dovrebbero dare un feedback costruttivo, evitare di copiare il lavoro altrui e condividere gli spazi dello studio in modo responsabile.»

3. Sport

«È vietato usare parolacce o assumere comportamenti aggressivi durante l'allenamento. Gli atleti devono attenersi ai protocolli di sicurezza e rispettare le istruzioni dell'allenatore.»

4. Fede religiosa

«I membri dovrebbero usare un linguaggio rispettoso durante le attività religiose e rispettare i momenti di preghiera e di riflessione.»

5. STEM

«I partecipanti non devono falsificare i risultati, devono condividere l'attrezzatura in modo equo e collaborare senza fare pressione sui compagni.»



4. Meccanismi di segnalazione

Definizione:

Indicazioni su come le persone possono segnalare comportamenti non etici o dannosi e su chi è responsabile di gestire queste segnalazioni.

Motivazione:

La trasparenza nelle segnalazioni crea fiducia e garantisce che i comportamenti scorretti vengano affrontati in modo responsabile.

Esempi:

1. Debate

«Le violazioni possono essere segnalate al referente per l'equità durante i tornei oppure tramite una cassetta anonima per i feedback.»

2. Arti

«Eventuali segnalazioni possono essere comunicate direttamente al facilitatore oppure inviate tramite un modulo online di segnalazione degli incidenti.»

3. Sport

«Ad ogni squadra ha un "capitano dell'etica" che raccoglie le segnalazioni sui comportamenti e le porta all'attenzione del personale.»

4. Fede religiosa

«È possibile sottoporre eventuali questioni con discrezione a un mentore per i giovani o a un anziano. La riservatezza sarà garantita e verrà offerto sostegno pastorale.»

5. STEM

«I partecipanti possono segnalare comportamenti scorretti tramite la linea digitale dedicata all'etica oppure per iscritto al direttore del programma.»

5. Conseguenze delle violazioni

Definizione:

Descrive le misure adottate quando gli standard etici vengono violati e i possibili esiti disciplinari.

Motivazione:

La responsabilità rafforza la cultura etica e rassicura i portatori di interesse che l'integrità viene presa sul serio.



Esempio:

1. Debate

« Avviso relativo a commenti inappropriati; violazioni ripetute possono comportare la squalifica o l'esclusione temporanea dagli eventi. »

2. Arti

« Il plagio comporta l'esclusione dalle mostre. Un comportamento irrispettoso verso i compagni può portare alla sospensione dalla sessione. »

3. Sport

« Un fallo intenzionale può portare all'esclusione dalla partita o all'espulsione, a seconda della gravità. »

4. Fede religiosa

« Le violazioni del rispetto nella comunità possono portare a una mediazione, all'allontanamento temporaneo dalle attività di gruppo o al coinvolgimento dei genitori. »

5. STEM

« La manomissione dell'attrezzatura o gli imbrogli nelle gare possono portare alla squalifica e alla comunicazione ai genitori. »



6. Conclusione

Definizione:

Una dichiarazione finale che afferma il codice etico come documento vivo e ribadisce la responsabilità etica collettiva.

Motivazione:

La conclusione unisce i partecipanti intorno a valori condivisi e dà il tono a una crescita etica continua.

Esempi:

1. Debate

« Riteniamo che il dibattito etico contribuisca a formare non solo migliori oratori, ma anche migliori cittadini. Questo codice afferma i valori della nostra organizzazione. »

2. Arti

*«La nostra creatività cresce in uno spazio di fiducia.
Questo codice etico è la nostra promessa collettiva di coltivare e proteggere questo spazio. »*

3. Sport

*«I veri campioni guidano con il carattere.
Questo codice etico è il nostro schema di gioco per l'equità, la sicurezza e lo spirito di squadra. »*

4. Fede religiosa

*«Cresciamo insieme nella fede quando rispettiamo i nostri valori con intenzione e umiltà.
Questo codice etico ci unisce nella cura e nel rispetto. »*

5. STEM

*«La nostra ricerca della conoscenza ha dei limiti etici.
Che questo codice etico ci guidi verso un'innovazione responsabile. »*



Dai principi alla pratica: il codice di condotta

Il codice etico è la spina dorsale filosofica di un'organizzazione giovanile. Esprime chi è l'organizzazione, in che cosa crede e perché svolge il proprio lavoro. Questi impegni generali, però, hanno bisogno di un complemento pratico: il codice di condotta.

Mentre il codice etico enuncia valori come il rispetto, l'integrità, l'inclusione e l'empowerment, il codice di condotta mostra come questi valori si traducono nelle situazioni quotidiane. Il codice etico può guidare le decisioni in contesti complessi o ambigui, ma i valori da soli non bastano per affrontare la realtà quotidiana del lavoro con i giovani. È qui che entra in gioco il codice di condotta.

Il codice di condotta è un documento basato su regole. Definisce le aspettative sul comportamento, individua le azioni inaccettabili e spiega come segnalare e affrontare i problemi. A differenza del codice etico, pensato per durare nel tempo, il codice di condotta è più prescrittivo e va aggiornato regolarmente per riflettere i cambiamenti nelle leggi, nelle politiche dell'organizzazione o nelle esigenze di tutela.

Per esempio, il codice etico potrebbe affermare: *«Crediamo nel trattare tutte le persone con dignità ed equità»*. Il codice di condotta renderebbe poi operativo questo principio stabilendo: *«Molestie, discriminazioni o atti di bullismo non saranno tollerati e devono essere segnalati immediatamente»*.

In parole semplici, il codice etico descrive ciò che l'organizzazione rappresenta, mentre il codice di condotta chiarisce che cosa ci si aspetta che faccia ogni persona coinvolta.

Struttura e componenti di un codice di condotta

Un codice di condotta (CdC) è la traduzione pratica dei principi etici in standard di comportamento che si possono far rispettare. Chiarisce che cosa ci si aspetta da tutte le persone coinvolte nelle attività giovanili, in particolare in contesti come tornei di debate, campi di formazione, workshop e incontri di club, dove giovani e adulti interagiscono intensamente in ambienti spesso molto stressanti.

Partendo dal codice di condotta di IDEA (International Debate Education Association), che si è dimostrato valido nella pratica (durante eventi internazionali e multiculturali), le componenti seguenti descrivono un quadro efficace e applicabile per le organizzazioni giovanili di debate:

1. Introduzione e finalità

Che cos'è: una breve dichiarazione che spiega perché esiste il codice e a chi si applica.

Perché è importante: garantisce che ogni parte interessata (giovani partecipanti, volontari, facilitatori) capisca

che il CdC è obbligatorio e fondamentale per creare un ambiente sicuro, rispettoso e inclusivo, e non una semplice formalità.

Come in IDEA: «Lo scopo del presente codice di condotta è quindi contribuire a mantenere un ambiente piacevole, sicuro e sano per tutti i partecipanti».



2. Ambito di applicazione

Che cos'è: chiarisce chi è tenuto a rispettare il codice: personale, volontari, partecipanti e altre parti interessate.

Perché è importante: evita ambiguità e garantisce un'applicazione coerente degli standard di comportamento.

Come in IDEA: «Il presente codice di condotta si applica a:

- (a) personale di IDEA
- (b) volontari di IDEA (coach, formatori, giudici di debate e altri)
- (c) personale esterno a contratto
- (d) volontari esterni o in visita
- (e) giovani che partecipano a qualsiasi attività di IDEA
- (f) persone a cui IDEA ha assegnato altri ruoli.

Nel presente documento tutte le persone sopra indicate sono denominate “partecipanti al programma”.»

3. Condizioni di partecipazione

Che cos'è: i requisiti per partecipare attivamente, comprese le dichiarazioni o gli impegni firmati necessari.

Perché è importante: vincola le persone, sul piano giuridico ed etico, a rispettare gli standard prima di partecipare.

Come in IDEA: «Nessun partecipante può prendere parte alle attività di IDEA a meno che:

- (i) abbia firmato tale impegno;
- (ii) nel caso di un partecipante minorenni, uno dei genitori o il tutore abbia firmato l'impegno.»

4. Aspettative di comportamento e condotte vietate

Che cos'è: descrive con chiarezza i comportamenti accettabili e quelli inaccettabili.

Perché è importante: permette ai partecipanti di capire i confini e favorisce interazioni sicure e rispettose.

Come in IDEA: «Durante le attività di IDEA, tutti i partecipanti devono:

- (a) comportarsi in modo rispettoso e cortese verso gli altri partecipanti all'evento, gli ospiti, il personale di ogni tipo e il pubblico presente alle attività di IDEA;
- (b) rispettare le leggi nazionali applicabili;
- (c) rispettare tutte le regole, le linee guida e le restrizioni stabilite da IDEA, come il codice etico di



IDEA e i principi del lavoro con i giovani.»

INOLTRE, durante le attività di IDEA, i partecipanti non devono:

- (a) fare commenti offensivi, battute, insulti o allusioni sulla cultura, la razza, la religione, il genere o l'orientamento sessuale di un'altra persona, o che possano essere interpretati come denigratori o come molestie, sia in presenza di quella persona sia in qualsiasi altro contesto in cui la persona non sia presente;
- (b) perseguitare o molestare fisicamente un'altra persona;
- (c) compiere qualsiasi forma di violenza o minaccia di violenza;
- (d) compiere qualsiasi forma di molestia sessuale;
- (e) prendere o usare beni altrui senza permesso;
- (f) danneggiare intenzionalmente beni di altre persone fisiche o giuridiche;
- (g) consumare sostanze che non sono legalmente autorizzati a consumare, o fornirle ad altri;
- (h) consumare alcol o droghe o trovarsi sotto il loro effetto.»

5. Meccanismi di segnalazione

Che cos'è: spiega come e dove segnalare le violazioni.

Perché è importante: offre canali sicuri e strutturati per segnalare i problemi, aspetto particolarmente importante quando si lavora con persone giovani o vulnerabili.

Come in IDEA:

«3.1 Se un partecipante ritiene che un altro partecipante abbia violato il presente codice di condotta, può segnalare la violazione al Consiglio di amministrazione di IDEA o ad altri organi o persone di IDEA designati a tale scopo (per esempio i responsabili dei reclami).

3.2 I partecipanti adulti al programma (per esempio personale e volontari) hanno il dovere di segnalare le violazioni del codice di condotta. I partecipanti adulti al programma hanno il dovere di anteporre la sicurezza e il benessere degli altri partecipanti al programma, e in particolare dei minori, ad altre considerazioni, compresi il principio di riservatezza nel lavoro con i giovani e la collegialità verso gli altri partecipanti adulti al programma.»

6. Procedure disciplinari e conseguenze

Che cos'è: descrive come vengono esaminate le segnalazioni e quali sanzioni possono seguire.

Perché è importante: rafforza l'applicabilità del codice e la fiducia, mostrando che le violazioni hanno conseguenze chiare.

Come in IDEA: viene costituito un organo di revisione che, entro 30 giorni, raccomanda misure disciplinari (dal richiamo all'esclusione temporanea o permanente, fino all'espulsione definitiva) in base alla gravità e con la dovuta riservatezza



7. Diritti dei partecipanti nei procedimenti disciplinari

Che cos'è: tutela l'equità e garantisce la trasparenza delle decisioni.

Perché è importante: rispetta il giusto procedimento e preserva la fiducia.

Come in IDEA: «Se l'organo decisionale o il Consiglio di sorveglianza tiene un'udienza, la persona oggetto del reclamo deve:

- (a) essere informata del contenuto del reclamo;
- (b) essere informata della data e dell'ora dell'udienza;
- (c) poter partecipare all'udienza ed essere ascoltata;
- (d) poter portare con sé all'incontro una persona di sua scelta, con cui consultarsi prima e durante l'udienza;
- (e) poter restare in silenzio durante l'udienza, se lo desidera;
- (f) poter non partecipare all'udienza, se lo desidera.»



Bibliografia

Banks, S., & Imam, U. (2000). Principles, rules and qualities: An ethical framework for youth work. *International Journal of Adolescence and Youth*, 9 (1): 65-82.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2000.9747867>

Hatch, M. J., & Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55 (8): 989-1018.
<https://doi.org/10.1177/0018726702055008181>

International Debate Education Association. *Code of Conduct*. IDEA.
Retrieved from <https://idebate.net/Legal docs/IDEA code of conduct.pdf>

UNESCO. (2023, April 8). *Code of conduct vs. code of ethics: What's the difference?* IIEP-UNESCO Etico.
Retrieved from:
<https://etico.iiep.unesco.org/en/code-conduct-vs-code-ethics-whats-difference>

Salto-Youth. (2024). *The Art of Ethics in Youth Work Handbook* (Section: Breaking Down the Ethical Codex). Salto-Youth Toolbox.
Retrieved from
https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-4542/The%20Art%20of%20Ethics%20in%20Youth%20Work_Handbook_compressed.pdf

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.



Bozza di codice etico di un'organizzazione giovanile di debate immaginaria

Codice etico - Organizzazione giovanile di debate

1. Preambolo

In [nome dell'organizzazione] crediamo nel potere della parola di dare forma alle vite e alle società. Questo codice etico esiste per guidare tutti i membri (giovani partecipanti, formatori, giudici e personale) nella costruzione di una cultura di rispetto, inclusione e integrità in ogni interazione. È una bussola per orientarci nei nostri ruoli e nelle nostre responsabilità negli spazi del debate.

2. Valori fondamentali

- **Rispetto per i diversi punti di vista:** ogni oratore merita di essere ascoltato e di ricevere un confronto rispettoso, indipendentemente dal suo background o dalle sue convinzioni.
- **Integrità:** ci si aspetta che i debater usino argomenti veritieri, citino correttamente le fonti ed evitino di distorcere i fatti.
- **Inclusione:** la nostra comunità accoglie giovani di ogni identità e provenienza, garantendo pari accesso e pari opportunità.
- **Pensiero critico:** incoraggiamo la riflessione ponderata, le domande aperte e il ragionamento basato su prove.
- **Empowerment:** il debate è uno strumento con cui i giovani acquisiscono fiducia in sé stessi e parlano delle questioni che stanno loro a cuore.

3. Standard di comportamento

- Partecipare ai dibattiti senza ricorrere ad attacchi personali o commenti discriminatori.
- Rispettare i tempi di intervento, le decisioni dei giudici e il diritto degli altri debater di esprimere le proprie opinioni.
- Formatori e giudici devono mantenere un comportamento professionale ed evitare favoritismi o relazioni inappropriate con i giovani.
- Essere consapevoli delle dinamiche di potere, in particolare quando gli adulti hanno posizioni di autorità sui minori.
- Promuovere un clima collaborativo e di sostegno durante le sessioni di formazione e i tornei.



4. Meccanismi di segnalazione

Tutti i membri dell'organizzazione hanno il diritto di segnalare problemi o violazioni etiche.

- Le segnalazioni possono essere fatte in forma riservata al referente per l'equità designato per ogni evento.
- Le segnalazioni anonime sono accettate tramite un modulo online disponibile sul nostro sito web.
- I giovani partecipanti sono incoraggiati a parlare con un coach o con un membro del personale di fiducia, che può aiutarli a portare la questione a un livello superiore.

L'organizzazione si impegna a dare una risposta rapida, attenta e riservata a tutte le segnalazioni.

5. Conseguenze delle violazioni

Le violazioni del codice etico possono comportare provvedimenti disciplinari, a seconda della gravità e del contesto, tra cui:

- Richiami verbali o scritti
- Sospensione temporanea dalle attività di debate
- Squalifica dai tornei o rimozione da ruoli di responsabilità
- Nei casi gravi, espulsione definitiva dall'organizzazione o segnalazione alle autorità giudiziarie

Tutti i procedimenti seguiranno un processo di esame equo e trasparente, nel rispetto dei diritti di tutte le parti coinvolte.

6. Conclusione

Questo codice etico è il nostro impegno comune a mantenere un ambiente di debate sano, educativo e fondato su principi. Partecipando a questa organizzazione, ogni membro si impegna non solo a rispettare questi valori e standard, ma anche ad aiutare gli altri a coltivarli.



Bozza di codice di condotta di un'organizzazione giovanile di debate immaginaria

Codice di condotta - Organizzazione giovanile di debate

1. Introduzione e finalità

In [nome dell'organizzazione] crediamo nel rafforzare i giovani attraverso il potere trasformativo dell'argomentazione strutturata, del dialogo e del pensiero critico. I nostri eventi riuniscono giovani e adulti in un contesto educativo che valorizza lo scambio aperto, l'impegno civico e il disaccordo rispettoso.

Questo codice di condotta (CdC) definisce gli standard di comportamento richiesti a tutti i partecipanti per garantire un ambiente sicuro, rispettoso e inclusivo, in particolare nelle situazioni in cui esistono dinamiche di potere tra adulti e giovani. Il CdC sostiene i nostri valori fondamentali e offre una base per l'azione, la responsabilità e la fiducia.

2. Ambito di applicazione

Questo codice di condotta si applica a tutte le persone coinvolte nelle nostre attività, tra cui:

- **Personale**
- **Volontari** (giudici, formatori, coordinatori, mentori)
- **Collaboratori esterni o a contratto**
- **Giovani partecipanti** (minori di 18 anni e maggiorenni)
- **Ospiti o osservatori** presenti agli eventi

Nel presente documento tutte queste persone sono denominate collettivamente «partecipanti».

3. Condizioni di partecipazione

- Ogni partecipante deve leggere e firmare questo codice di condotta prima di partecipare alle nostre attività.
- Per i minori è necessaria anche la firma di un genitore o di un tutore legale.
- Gli adulti con ruoli di responsabilità devono dichiarare eventuali precedenti disciplinari che hanno coinvolto minori e dimostrare di essere idonei a lavorare con i giovani.



4. Aspettative di comportamento

Tutti i partecipanti sono tenuti a:

- Trattare gli altri con rispetto, equità e cortesia.
- Rispettare le leggi nazionali e le regole dei nostri eventi.
- Sostenere la missione educativa dell'organizzazione.
- Essere consapevoli delle dinamiche di potere.
- Segnalare violazioni o problemi a un referente designato.

5. Condotte vietate

Sono severamente vietati i seguenti comportamenti:

- Molestie, bullismo o discriminazione
- Uso della forza fisica, minacce o intimidazioni
- Relazioni sentimentali o sessuali tra adulti e minori
- Contatti inappropriati tra adulti e giovani
- Abuso di sostanze
- Furto o vandalismo

6. Potere e confini

- Gli adulti non devono abusare del proprio ruolo per influenzare o manipolare.
- Mantenere i confini professionali.
- Favorire il mentoring senza compromettere la distanza etica.



7. Meccanismi di segnalazione

Le violazioni vanno segnalate a:

- Referente designato per i reclami
- Il nostro responsabile della tutela
- Personale di fiducia, che deve inoltrare la segnalazione

Le segnalazioni saranno trattate in modo riservato e con attenzione alla sicurezza.

8. Risposta e procedura disciplinare

- Una commissione di revisione esaminerà il caso e risponderà entro 30 giorni.
- In caso di accuse gravi possono essere disposte sospensioni temporanee immediate.
- Le misure disciplinari comprendono richiami, allontanamento, esclusioni e segnalazione alle autorità.

9. Diritti della persona oggetto del reclamo

I diritti comprendono:

- Essere informata
- Partecipare all'udienza
- Farsi rappresentare
- Diritto al silenzio
- Tutele speciali per i minori
- Diritto di ricorso

10. Riservatezza e conservazione dei documenti

Tutti i reclami e le procedure sono riservati. Ne vengono informate solo le parti coinvolte e la direzione. La documentazione viene conservata in modo sicuro.



11. Presa visione e impegno

Firmando questo documento, i partecipanti dichiarano di:

- Aver letto e compreso il codice di condotta.
- Impegnarsi a rispettarne i principi.
- Comprendere le conseguenze del mancato rispetto.

Nome e cognome del partecipante: _____

Firma: _____

Data: _____

Se minore di 18 anni - nome del genitore o tutore: _____

Firma del genitore o tutore: _____



CAPITOLO 2

La teoria del feedback

Fondamenti, principi e ciclo del feedback nell'educazione dei giovani

Perché diamo feedback?

Se prendiamo la parola feedback nella sua interpretazione più ampia e letterale, dobbiamo dire che qualsiasi azione compiamo produce un certo feedback per il solo fatto che esistiamo in un mondo che ci risponde. Nel contesto del lavoro con i giovani, il feedback può essere definito come una risposta mirata e strutturata, verbale o non verbale, data a una persona giovane con l'intenzione di sostenerne lo sviluppo personale, sociale o educativo. Comporta **una riflessione sulle azioni, sui comportamenti o sui contributi di una persona giovane, in un modo che incoraggi l'apprendimento, sviluppi la consapevolezza di sé e favorisca la crescita, mantenendo un ambiente di sostegno e di rispetto**. Questa capacità di riconoscere schemi, ricordare situazioni e migliorare è la condizione di base dell'apprendimento e un grande vantaggio evolutivo per molti animali (tra cui gli esseri umani), che possiedono così la capacità di cambiare e di adattare le proprie azioni a proprio vantaggio sulla base dell'esperienza passata.

Questo adattamento a volte è intuitivo e non intenzionale: ci riproviamo e, in qualche modo, facciamo meglio. A volte riflettiamo sulla nostra prestazione e pianifichiamo un tentativo migliore. E in rari casi creiamo attivamente attività esperienziali in cui le persone non solo imparano, ma ricevono anche sostegno nell'interpretare i propri successi e insuccessi. Ricevere feedback fa parte dell'esperienza vissuta del discente tanto quanto l'azione praticata, e questo presenta un paradosso classico (per la precisione si chiama paradosso di Menone e risale a Platone; è presentato in modo sintetico in Sorensen, 2024): se il discente fallisce in qualcosa, come farà a imparare dal feedback, dato che, se avesse la competenza necessaria per comprenderlo, non avrebbe fallito fin dall'inizio? **Dobbiamo distinguere tra il feedback che aiuta il discente a migliorare e il «feedback» inteso come l'attività di descrivere che cosa il discente ha fatto bene e che cosa avrebbe dovuto fare diversamente.**



Le due cose possono sovrapporsi, ma non è affatto detto. Per usare una metafora: se vogliamo aiutare qualcuno ad arrampicarsi su un albero, è molto più utile offrirgli una scala che descrivergli come lo farebbe un campione olimpico di arrampicata.

Abbiamo organizzato le nostre riflessioni in tre punti principali su ciò che **rende buono un feedback**, cioè il fatto che sia: **attuabile, superabile e interattivo**. Tra questi tre aspetti c'è una notevole sovrapposizione e interdipendenza: più che una legge o una verità universale, rappresentano la filosofia di fondo dell'uso del feedback come strumento di apprendimento attivo. Con questo capitolo vogliamo offrire contesto e basi a tutti i consigli pratici che seguono.

Feedback attuabile

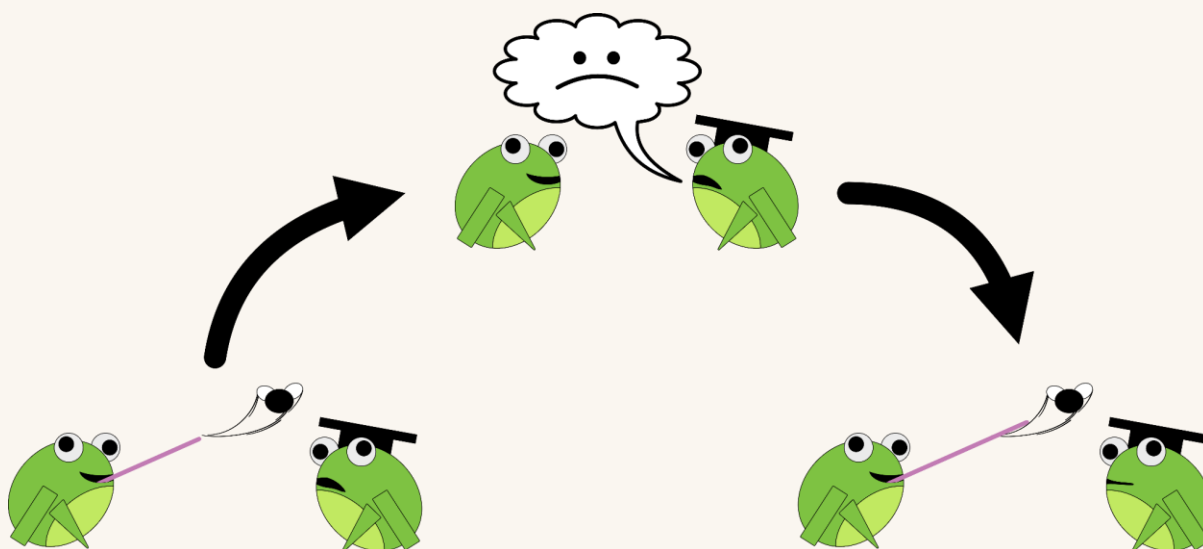
Il feedback deve sempre avere uno scopo. Più precisamente, dobbiamo usarlo in modo che il discente possa iniziare ad applicarlo subito. Una suddivisione arbitraria ma, a nostro avviso, utile del feedback individua tre passaggi che costituiscono la ricezione del feedback e l'adattamento:

- 1) Il ciclo inizia con il feedback stesso, cioè con la risposta che l'ambiente dà alla nostra azione (in alternativa: il risultato della nostra azione), che non comprende solo la reazione dell'educatore, ma tutti gli aspetti dell'azione. Immaginiamo una rana che impara a catturare le mosche. Quando prova ad azionare la lingua in un certo modo, osserva che cosa succede davvero alla lingua, che cosa succede alla mosca, come reagisce la rana professoressa e così via.
- 2) Il secondo passaggio consiste nel creare una riflessione e una rappresentazione specifiche del feedback. Riflettere, in questo caso, significa rappresentare e analizzare in modo attivo, esplicito e consapevole il feedback ricevuto; in parole semplici, è il momento in cui il discente pensa a che cosa ha fatto e a quale feedback ha ricevuto.
- 3) Il ciclo del feedback si chiude, e subito ricomincia, con una nuova ripetizione dell'azione su cui si è ricevuto il feedback.

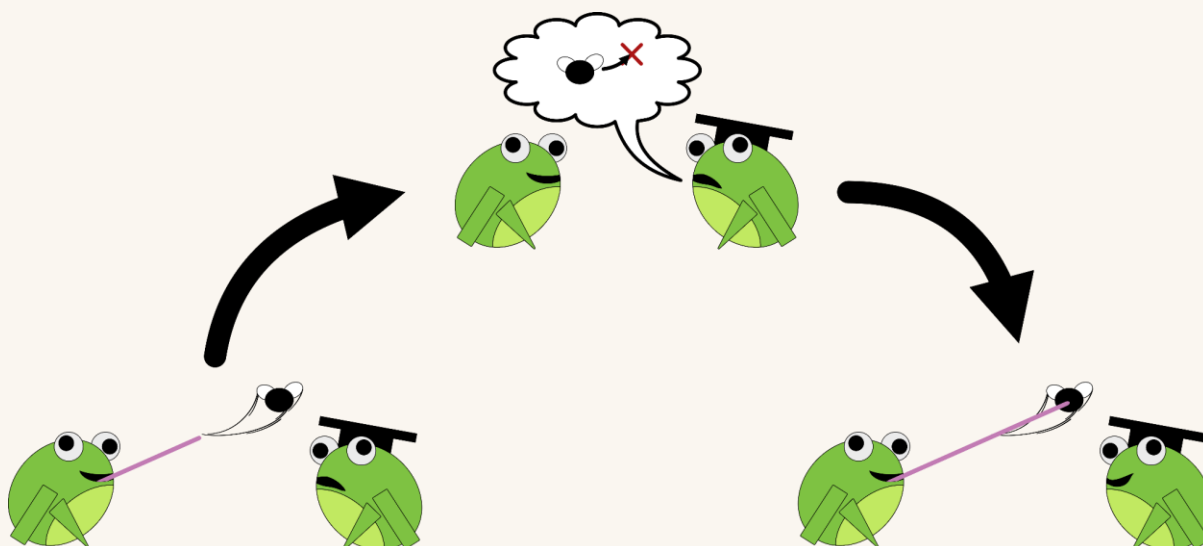
È importante ricordare che «che cosa non ha funzionato» non si traduce automaticamente in «come rimediare»: il secondo passaggio del ciclo del feedback è cruciale ed è anche il più difficile, anche se viene spesso trascurato. Immaginiamo una rana che impara a catturare le mosche. Un modo di imparare è continuare a ripetere un'azione sperando di migliorare prima o poi, anche senza pensare a quello che la rana sta facendo. Questo apprendimento automatico per ripetizione spesso funziona, ma è piuttosto lento e frustrante, soprattutto quando il discente arriva a una fase di stallo, e può anche portare a idee sbagliate e cattive abitudini. Anzi, la riflessione su ciò che è successo è così importante che alcuni studi hanno rilevato che anche dare feedback aiuta gli studenti, perché li allena a essere più attivi nel proprio apprendimento (Ion et al., 2019). Poiché indicare il problema è molto più facile, gli educatori spesso danno la priorità alla segnalazione degli errori (cioè al primo passaggio) e non si concentrano su che cosa fare diversamente al tentativo successivo.



Vediamolo con un esempio. Supponiamo che la nostra rana studentessa lavori ora con un'educatrice, la rana professoressa. Nel primo caso la rana professoressa non è l'insegnante più utile, perché si concentra sul far notare che il tentativo di catturare la mosca non è riuscito, cosa che la rana studentessa sa già. Questo non significa che non dobbiamo indicare che cosa ha fatto fallire un tentativo; dobbiamo piuttosto assicurarci di includere nel nostro feedback anche che cosa fare diversamente. In questo caso, meno utile, la rana studentessa è lasciata a sé stessa nel tentativo di migliorare la propria tecnica; il feedback della rana professoressa potrebbe anche aiutarla un po', ma il processo richiede comunque molta più sperimentazione da parte della studentessa.



Il secondo esempio presenta una rana professoressa più utile, che questa volta dice esplicitamente alla studentessa che cosa fare diversamente, per esempio «mira al punto in cui sarà la mosca, non a quello in cui si trova adesso»: un'indicazione che la rana studentessa può mettere in pratica subito, aumentando così le proprie possibilità di successo.



Può sembrare ovvio, ma è difficile da mettere in pratica e gli educatori spesso fanno fatica o non lo riconoscono nemmeno come importante. Le ricerche mostrano, per esempio, che la maggior parte degli insegnanti non ritiene che l'orientamento all'obiettivo sia un aspetto importante del feedback (Van den Bergh et al., 2014: 777); per questo pensiamo che sia importante dirlo e tenerlo a mente.



Feedback superabile

Se un discente non può mettere in pratica il feedback, è come se non l'avesse ricevuto. L'idea di fondo è diversa da quella del principio precedente: anche un feedback attuabile è inutile se supera di molto la capacità del discente di applicarlo. Sembra ovvio e piuttosto intuitivo, ma non lo si sottolinea mai abbastanza. Il successo dell'esempio della rana professoressa, per esempio, dipende dal fatto che la rana studentessa sia in grado di sapere dove sarà la mosca. Inoltre, tra un tentativo e l'altro un discente può cambiare solo fino a un certo punto. Quando conduciamo un'attività di apprendimento organizzata, c'è sempre un'abbondanza di dettagli specifici dell'azione che cerchiamo di migliorare, e questo pone un dilemma di costo-opportunità spesso trascurato. In altre parole, ci sarà sempre un gran numero di cose che potremmo far notare e su cui lavorare, quindi dobbiamo saper **definire una strategia e scegliere quali problemi** privilegiare. I discenti possono applicare alle azioni future solo una certa quantità di feedback, quindi quando lavoriamo con loro dobbiamo fare attenzione a tre cose:

1. Dobbiamo prendere **decisioni consapevoli** su quale feedback lavorare in un determinato momento. Un'esperienza comune nel lavoro con i giovani basato sul debate è che i giovani volontari passano spesso molto tempo a dare feedback (per esempio mezz'ora di feedback dopo un dibattito di un'ora): una dimostrazione di dedizione e di sincero entusiasmo educativo, ma inefficiente. Detto senza giri di parole, spesso dobbiamo dire meno di quanto potremmo, scegliendo di sorvolare su alcune cose migliorabili o di ignorarle per dare la priorità a un numero più ridotto di problemi. Quando lavoriamo con lo stesso gruppo a lungo termine, possiamo tenere una lista di «cose da fare» da discutere in seguito, per non sovraccaricare il discente (Schartel, 2012: 82); in ogni caso, in una situazione specifica dovremmo avere un orientamento relativamente di breve periodo, soprattutto nel lavoro con i giovani, dove spesso incontriamo i giovani in modo sporadico e non possiamo pianificare a lungo termine (a differenza, per esempio, di un insegnante a scuola).
2. Quando ci concentriamo su un aspetto particolare che vogliamo migliorare, possiamo non solo scegliere di **ignorare un altro aspetto** che pure potrebbe essere migliorato, ma anche arrivare a offrire al discente un sostegno specifico che gli permetta di ignorare a sua volta quell'aspetto (quando alleniamo uno stile di nuoto specifico, per esempio, possiamo usare una tavoletta per concentrarci solo sul lavoro delle gambe).
3. Mettere in pratica con successo il feedback non è importante solo come mezzo per migliorare una competenza specifica del discente, ma anche in sé, perché ne promuove l'**adattabilità**. In altre parole, ricevere feedback è una competenza tanto quanto darlo. Per questo spesso preferiamo che gli educatori meno esperti lavorino con discenti più esperti: anche se potrebbero essere meno bravi a dare feedback, i discenti sono più bravi a riceverlo e riusciranno comunque a sfruttarlo, a differenza dei discenti meno esperti, che potrebbero avere difficoltà.

La conclusione è semplice. Il **feedback è fatto di piccole vittorie e di costanza**; per questo gli educatori devono imparare a essere **selettivi** su ciò su cui scelgono di concentrarsi e a guardare più al risultato finale del feedback che al semplice valore letterale di ciò che viene detto.



Feedback interattivo

L'ultimo principio che, secondo noi, gli educatori dovrebbero conoscere è la necessità che il feedback sia interattivo. L'interattività è una parola molto di moda oggi, ma qui vogliamo sottolineare un punto molto preciso. **I discenti non ricevono il feedback in modo neutrale e passivo.** Lo ricevono nel contesto delle loro abitudini cognitive, della loro prassi e così via. Per garantire un feedback adatto al discente, dobbiamo rendere interattivo il processo stesso, così da renderlo più adattabile, e questo moltiplica l'effetto del feedback sul discente. Gli studi hanno mostrato, per esempio, che l'uso di domande aperte nella ricerca di feedback offre ai discenti molto più materiale su cui riflettere (Harrison e Dossinger, 2017: 2065). La comunicazione non sarà mai perfetta, naturalmente, ma possiamo migliorarla facendo in modo che il partecipante **co-crei il feedback** o, in altre parole, che educatore e discente lavorino come una sorta di alleati (Schartel, 2012). Coinvolgere attivamente il discente nel feedback gli permette inoltre di allenare l'autovalutazione e risponde così a una sorta di obiettivo metacognitivo: imparare a imparare.

Ci sono molti modi per rendere interattivo il feedback, e la maggior parte viene approfondita nei capitoli successivi; per ora basterà una spiegazione generale dell'approccio. Cerchiamo di rendere il feedback interattivo per favorirne la ricezione in tutte le fasi del ciclo del feedback descritto sopra:

1. Dovremmo lasciare che sia il discente a definire la cornice del feedback. Dato che l'habitus cognitivo del discente (cioè il suo modo abituale di pensare, di agire ecc.) è diverso dal nostro, è piuttosto probabile che il modo in cui comprende il feedback ricevuto sia diverso da ciò che intendevamo; fare in modo che si senta a suo agio nel co-creare il feedback facendo domande, discutendo ecc. rende più efficace la trasmissione iniziale del feedback (Ramani e Krackov, 2012: 789).
2. Dovremmo sostenere la riflessione del discente sul feedback. Qui la sfida non è tanto facilitare la comunicazione tra noi e il discente, quanto il fatto che riflettere è di per sé un'azione, che viene stimolata e favorita quando chi parla vi si impegna attivamente. In altre parole, se invitiamo i discenti a riflettere, aumentiamo la probabilità che lo facciano davvero, invece di sperare che lo facciano da soli (e per sé stessi).
3. Dovremmo aiutare a esplorare azioni correttive. I discenti ci riproveranno e, si spera, correggeranno i problemi incontrati: questo processo è molto più efficace se è guidato e pianificato. Dovremmo quindi invitare il discente a discutere di che cosa intende fare diversamente e aiutarlo a farlo.

È quindi fondamentale rendere il feedback interattivo, in modo che il discente abbia un ruolo attivo: migliorano così sia la sua comprensione sia l'impatto del feedback.



Conclusione

I principi sopra descritti formano insieme un paradigma flessibile per il lavoro con i giovani e per l'educazione basati sul debate, anche se pensiamo che si possano applicare in modo più ampio. Invitiamo chi legge a tornarci sopra durante la lettura di questo manuale e, più in generale, man mano che acquisisce esperienza come educatore; idealmente, si potrà osservare come la propria comprensione di questi principi si sviluppi e cresca nel tempo. Se non altro, questo mantra dovrebbe diventare automatico: il feedback deve essere attuabile, superabile e interattivo.



Bibliografia

Harrison, S. H., & Dossinger, K. (2017). Pliable Guidance: A Multilevel Model of Curiosity, Feedback Seeking, and Feedback Giving in Creative Work. *The Academy of Management Journal*, 60(6): 2051-2072.

Ion, G., Martí, A. S., and Morell, I. A. (2019). Giving or Receiving Feedback: Which Is More Beneficial to Students' Learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1): 124-138.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1484881>.

Ramani, S., and Krackov, S. K. (2012). Twelve Tips for Giving Feedback Effectively in the Clinical Environment. *Medical Teacher*, 34(10): 787-791. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.684916>.

Schartel, S. A. (2012). Giving Feedback - An Integral Part of Education. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 26(1): 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.bpa.2012.02.003>.

Sorensen, R. (2024). Epistemic Paradoxes. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Fall 2024, edited by Edward N. Zalta and Uri Nodelman. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/epistemic-paradoxes/>.

Van den Bergh, L., Ros, A., and Beijgaard, D. (2014). Improving Teacher Feedback During Active Learning: Effects of a Professional Development Program. *American Educational Research Journal*, 51(4): 772-809.



CAPITOLO 3

Tecniche pratiche di feedback

Metodi, tempi e strategie di applicazione per facilitatori

Introduzione

Il feedback è la pietra angolare dell'apprendimento di qualsiasi attività. Come operatori giovanili ci troviamo spesso davanti alla sfida di introdurre nuove competenze ai giovani. Che si tratti di imparare a usare il tornio da vasaio, di saper formulare un argomento sul divieto della plastica monouso o di crescere sul piano emotivo, ogni attività porta con sé una qualche forma di feedback. Si può andare dal puntare a un vero miglioramento in un ambito al semplice garantire la sicurezza o stimolare l'interesse. In questo capitolo presentiamo le diverse tecniche da usare quando si dà feedback ai giovani coinvolti nelle attività di diverse organizzazioni che lavorano con i giovani. Se il capitolo precedente si è concentrato sui principi teorici del feedback e su come dovrebbe essere, in questo capitolo li renderemo applicabili. Ci concentreremo sul contenuto pratico e sulla struttura del feedback e affronteremo anche alcuni errori comuni che gli operatori giovanili dovrebbero cercare di evitare. Allo stesso modo, dedicheremo un po' di attenzione al feedback basato sulla comprensione del materiale da parte dello studente o sui contenuti che produce.

Come operatori giovanili è importante distinguere tra i diversi obiettivi che stanno dietro al feedback che scegliamo di dare. Non siamo educatori formali; il successo scolastico non è l'unico obiettivo del lavoro con i giovani. Ci concentriamo sullo sviluppo globale che possiamo offrire ai giovani attraverso le attività che svolgiamo. Spesso non ci sono risultati di apprendimento predefiniti. Questo vale per l'educazione «extrascolastica» e per le attività strutturate del tempo libero, che di solito sono gestite da operatori giovanili professionisti o volontari. L'acquisizione di nuove competenze si basa su processi di apprendimento non formale e sulla partecipazione volontaria (Council of Europe, 2024).



Spesso la combinazione di apprendimento formale e non formale può sia rafforzare i risultati scolastici sia offrire una comprensione più profonda della materia (O'Regan et al., 2023). Per questo è importante comprendere gli scopi del feedback e sapere come darlo agli studenti. Con questo capitolo vogliamo mettere in evidenza le specificità del feedback nel lavoro con i giovani, dove è spesso più informale e dialogico.

Come preparare il feedback?

L'obiettivo principale del feedback è essere chiaro e conciso. Per riuscirci servono pratica e un uso consapevole di diverse strategie di feedback nella quotidianità, così da poter ricorrere alla strategia più adatta allo studente. Nelle situazioni in cui non ci aspettiamo di dover dare feedback, o semplicemente non ci siamo abituati, è particolarmente utile avere un piano chiaro da seguire.

Diamo feedback perché chi lo riceve possa migliorare, e di solito è la conseguenza di un'azione o di una prestazione. Per questo il feedback deve colmare il divario tra ciò che il partecipante comprende in quel momento e ciò che l'attività mira a fargli comprendere (Sadler, 1989 in Hattie e Timperley, 2007: 82). Secondo Hattie e Timperley (2007), ci sono tre domande da seguire quando si prepara un feedback efficace.

1. **Dove sto andando?** Aiuta a stabilire l'obiettivo che vogliamo raggiungere con il feedback. Fa da collegamento tra la prestazione attuale e l'obiettivo desiderato ed è l'unica cosa che critichiamo. Avere un obiettivo formulato con chiarezza è estremamente importante nel lavoro con i giovani, proprio perché le nostre attività sono molto eterogenee.
 - a. *In questo allenamento della squadra di calcio vogliamo migliorare la precisione dei passaggi del giocatore, in modo che si possa contare su di lui per mantenere il ritmo del gioco in ogni momento. Il successo consiste nel fare passaggi che arrivino con costanza ai piedi dei compagni, anche quando si è marcati dagli avversari.*
2. **Come sto andando?** Serve a descrivere i progressi fatti dallo studente, o meglio a che punto si trova nel percorso verso gli obiettivi indicati sopra. Per rispondere a questa domanda spesso ci basiamo su valutazioni o prove precedenti che gli studenti hanno svolto; tuttavia, questo non offre un quadro completo delle loro capacità. Il raggiungimento degli obiettivi si può valutare su molte dimensioni. La valutazione può essere **diretta** (realizzare un vaso di argilla), **comparativa** (fare meglio dell'ultima volta), **sociale** (chiedere aiuto per un compito), **legata al coinvolgimento** (partecipare a un'attività) o **spontanea**, cioè nata al di fuori dell'ambito abituale delle attività su cui diamo feedback (svolgere bene un compito assegnato).
 - a. *In questo allenamento i passaggi del giocatore sono migliorati: vediamo un aumento dei passaggi corti che arrivano ai compagni. Ha anche tentato alcuni passaggi lunghi, che la settimana scorsa lo intimidivano troppo. Quando era marcato, però, ha affrettato i passaggi, e la palla è stata intercettata dall'altra squadra.*
3. **Qual è il prossimo passo?** È forse la parte più facile da spiegare, ma la più difficile da mettere in pratica: indicare i passi successivi che lo studente dovrebbe compiere per migliorare. Possono comprendere anche un aumento progressivo della difficoltà dei compiti che



assegniamo e dei livelli di risultato da attendersi. Gli obiettivi comprendono di solito due componenti: **sfida** e **impegno**. Gli obiettivi sfidanti possono indicare agli studenti quale livello di risultato (detto anche criterio di successo) ci si aspetta e dove si collocano su questa scala (Locke e Latham, 1990 in Hattie e Timperley, 2007: 88). Questo ci permette di dare un feedback più specifico, perché l'apprendimento senza obiettivi è spesso frenato da un feedback troppo vago e dalla mancanza di chiarezza su che cosa significhi «riuscire».

Permette anche di fissare obiettivi più sfidanti e favorisce un ulteriore apprendimento. Quando i partecipanti conoscono gli obiettivi previsti e il proprio livello di competenza, è più probabile che restino impegnati nel raggiungerli. Anche per questo è importante pianificare il feedback.

a. Nel prossimo esercizio ci alleneremo a fare passaggi corti mentre il giocatore è marcato. Quando avrà fatto cinque passaggi riusciti di fila con costanza, festeggeremo i progressi e ci porremo l'obiettivo di padroneggiare i passaggi lunghi.

Gli insegnamenti più importanti di questa panoramica sono **pianificare il proprio feedback** (o almeno avere in mente queste tre componenti) e **collegare il feedback alla situazione concreta**. Ricordiamo che la risposta a una domanda porta alla successiva (Hattie e Timperley, 2007: 87-90).

In che modo fissare obiettivi può aiutare i partecipanti?

Fissare obiettivi può aiutare gli studenti ad autovalutarsi mentre svolgono i compiti assegnati. È fondamentale per migliorare, perché non possiamo essere sempre presenti e dovremmo quindi cercare di sviluppare l'autonomia dei nostri partecipanti. Un'informazione diventa feedback solo se c'è un obiettivo e se l'informazione dice al partecipante se è sulla strada giusta oppure no. Gli obiettivi hanno spesso risultati concreti: non solo creiamo un bel vaso di ceramica, ma il vaso deve anche tenere l'acqua. Pensando agli obiettivi come a qualcosa di sfaccettato, li rendiamo visibili ai partecipanti insieme al senso del loro raggiungimento (Wiggins, 2012: 10-11).

Quando diamo feedback?

Forse la strategia più importante da considerare quando si dà feedback sono i **tempi**. Cerchiamo di trovare il momento adatto per comunicare il nostro feedback.

Questo significa due cose: i **tempi rispetto al momento della giornata** e **rispetto al momento dell'attività**. Il feedback che riusciamo a dare negli ultimi cinque minuti di un'attività di diverse ore sarà per forza affrettato, poco spiegato e non lascerà spazio alla discussione. Allo stesso modo, cerchiamo di **essere tempestivi**, perché il feedback perde efficacia se arriva troppo tardi. Un feedback tardivo può anche generare senso di colpa o risentimento in chi lo riceve, se sente che l'occasione per migliorare è ormai passata. Infine, è importante conoscere le nostre capacità: se abbiamo bisogno di tempo per pianificare e scrivere il feedback in modo da comunicarlo efficacemente, dovremmo prendercelo (Centre for Teaching Excellence, 2024; Wiggins, 2012: 14, Brookhart, 2017: 15).

Ci sono altre considerazioni che rientrano piuttosto nell'ambito dell'intelligenza emotiva. Quando dobbiamo affrontare temi delicati, ci assicuriamo di dare il feedback **in privato**. Anche quando non è



così, dobbiamo cercare di creare spazi in cui ricevere feedback sia valorizzato, così che i partecipanti imparino a non provare vergogna o imbarazzo e a vedere il feedback come un'occasione di apprendimento per sé e per il gruppo (Youth Employment UK, 2018). E se non possiamo dare feedback in modo tempestivo?

Ci sono strategie che possiamo usare per garantire che gli studenti ricevano feedback anche quando noi non possiamo darlo subito. Possiamo ricorrere al **feedback tra pari**, all'**autovalutazione** o alle **tecnologie digitali** per l'apprendimento assistito dal computer (Centre for Teaching Excellence, 2024; Wiggins, 2012: 14, Brookhart, 2017: 15).

Queste due componenti sono importanti in tutti i metodi che possiamo scegliere. Per quanto un metodo sia valido, se viene usato nel momento e nello spazio sbagliati, è come se non dessimo alcun feedback. Di seguito presentiamo alcuni di questi metodi, tenendo conto dei tempi e della privacy.

Il metodo sandwich: usarlo o no?

Il metodo più conosciuto per dare feedback può essere utile quando si inizia. L'approccio è piuttosto semplice: inseriamo una critica specifica tra due apprezzamenti specifici.

La tecnica è considerata rapida ed efficiente (Dohrenwend, 2002: 43-44). Ci sono però poche prove a sostegno (o contro) l'efficacia del feedback a sandwich, anche se viene raccomandato con insistenza ed è spesso la prima tecnica che impariamo quando iniziamo a lavorare come operatori giovanili (Henley e DiGennaro Reed, 2015: 322-323). Il possibile problema è che la parte istruttiva del feedback rischia di diluirsi, perché chi lo riceve ottiene più apprezzamenti che indicazioni. Inoltre potrebbe non capire quale sia la vera intenzione del feedback e distogliere l'attenzione dalla propria prestazione. Il metodo potrebbe anche ridurre in futuro il valore degli apprezzamenti, perché i partecipanti iniziano ad aspettarsi una critica ogni volta che ricevono un apprezzamento. In qualsiasi presentazione le persone tendono a ricordare meglio l'inizio e la fine (effetto primacy ed effetto recency), quindi il messaggio centrale, in questo caso l'indicazione, passa in secondo piano. Usare questo metodo può ridurre la fiducia tra chi dà il feedback e chi lo riceve, perché quest'ultimo può riconoscere la finzione (Daniels, 1989, Hogarth e Einhorn, 1992 in Von Bergen et al., 2014: 2, 4-5).

Il verdetto? È un buon punto di partenza per imparare a dare feedback e a individuare comportamenti specifici da apprezzare o criticare, ma esistono altri metodi che offrono più benefici nel lungo periodo e più margini di crescita, senza compromettere la nostra capacità di complimentarci sinceramente con i partecipanti quando fanno bene.

Quali altri metodi possiamo usare?

Il metodo SMART consiste nel fissare obiettivi e dare informazioni specifiche (Specific), misurabili (Measurable), raggiungibili (Attainable), rilevanti (Relevant) e definite nel tempo (Timely). È un metodo citato per la prima volta negli anni Ottanta. Può aiutare gli studenti a scomporre i passi necessari per raggiungere i propri obiettivi e a tracciare con chiarezza il percorso. Questo motiva gli studenti, perché gli obiettivi vengono presentati in modo da sembrare meno scoraggianti.



Per chiarire meglio il metodo, spieghiamo ciascun passaggio:

1. **Specifico:** quando fissiamo gli obiettivi, dobbiamo eliminare qualsiasi ambiguità o possibilità di fraintendimento. Obiettivi troppo generici possono creare conflitti tra educatore e studente. Per esempio, l'obiettivo di «migliorare lo spagnolo» non specifica quale aspetto dell'apprendimento della lingua vada migliorato né come verrà valutato. Un obiettivo più specifico sarebbe superare un esame di spagnolo di livello A2 con un punteggio del 90 per cento.
2. **Misurabile:** per sapere quando l'obiettivo è stato raggiunto, deve essere misurabile. Misurare gli obiettivi è più facile quando si lavora con numeri precisi, come i punteggi di un test. Con un po' di creatività si può fare lo stesso anche con obiettivi non tangibili.
3. **Raggiungibile:** gli obiettivi dovrebbero sempre essere fissati in una conversazione tra educatore e partecipanti, così che questi ultimi li sentano propri e si assumano la responsabilità del proprio successo. Se un obiettivo sembra irrealistico o impossibile, i partecipanti possono scoraggiarsi e perdere motivazione ancora prima di provarci. Gli obiettivi possono naturalmente essere impegnativi, ma non impossibili.
4. **Rilevante:** gli obiettivi dovrebbero essere in linea con il significato generale o con gli obiettivi dell'attività che proponiamo.
5. **Definito nel tempo:** tutti gli obiettivi dovrebbero avere una scadenza, così che sia chiaro entro quando vanno raggiunti. Può essere l'incontro successivo, un mese o il prossimo ciclo di workshop (Lattin-Rawstrone, 2024; Moore, 2014).

Il verdetto? Questo metodo può essere più motivante e più specifico del feedback a sandwich, ma non è ancora molto collaborativo. Non permette ai partecipanti di arrivare alle proprie conclusioni o di prendere in mano la propria educazione (per quanto informale e nel tempo libero). Vogliamo formare persone capaci di autoregolarsi e di riflettere sulle proprie capacità, sulla propria sicurezza e sul proprio comportamento. Crediamo che sia possibile se insegniamo loro attivamente a darsi feedback attraverso il dialogo.

Perché usare il feedback dialogico?

Tutte le tendenze vanno verso un uso più ampio del feedback dialogico, che nasce dall'idea del feedback come processo di interazione tra persone; si incoraggia un feedback dinamico e dialogico, incentrato sulla costruzione della conoscenza più che sulla semplice trasmissione di informazioni. Questo richiede una relazione rispettosa e tende a somigliare a una conversazione o a uno scambio di idee in cui entrambe le parti pensano e ragionano insieme (Archer, 2010, Killion, 2015, Molloy e Boud, 2013, Yang e Charles, 2013, Gravett e Peterson, 2002 in Ossenberrg et al., 2018: 384; Brookhart, 2017: 10). È un aspetto centrale nel lavoro con i giovani, perché l'accompagnamento è una relazione interattiva che richiede il contributo dello studente. Essere uno studente efficace è un processo attivo, che richiede la capacità di riflettere e di essere aperti alle critiche, la disponibilità a imparare e ad accettare (e colmare) le lacune di competenza che la propria prestazione rivela (Roth e Pillings, 2007 in James, 2015: 760). Questo tipo di feedback può anche essere più efficace di altri metodi, perché promuove un ruolo attivo nel processo di feedback invece di una ricezione passiva (Nicol e Macfarlane-Dick, 2006: 210).



Il feedback come dialogo significa che lo studente riceve un primo feedback e ha poi la possibilità di discuterne con l'educatore o con i pari. Le discussioni con l'insegnante aiutano gli studenti a sviluppare una propria comprensione delle aspettative e degli standard e a costruire percorsi verso la conoscenza e il miglioramento, invece di dipendere da un feedback esterno per ogni possibile progresso. Il feedback dialogico favorisce l'autonomia nell'apprendimento. Come possiamo allora organizzare il gruppo in modo da favorire il dialogo? Un approccio è prevedere, durante le attività, discussioni sul feedback in piccoli gruppi, dopo che gli studenti hanno ricevuto commenti sul proprio lavoro o sulla propria prestazione.

Un altro approccio è usare le tecnologie digitali (per esempio domande su Kahoot per visualizzare dati o feedback e stimolare la discussione). C'è poi un'altra fonte di discussione e di feedback: i pari. Il dialogo tra pari può rafforzare in diversi modi il controllo degli studenti sul proprio apprendimento. In primo luogo, possono semplicemente ottenere un feedback più accessibile, perché chi ha appena imparato qualcosa di nuovo sa spiegarlo con un linguaggio più accessibile di quello degli insegnanti. In secondo luogo, le discussioni tra pari favoriscono prospettive alternative sui problemi e strategie diverse per risolverli. Questo può stimolare il pensiero critico sulle nostre soluzioni o percezioni e permettere di costruire nuove conoscenze attraverso la negoziazione. In terzo luogo, commentando il lavoro degli altri gli studenti imparano a prendere le distanze dal giudizio, e questo può aiutarli a ricevere con più calma e razionalità il feedback sulla propria prestazione. In quarto luogo, la discussione può essere motivante e incoraggiante, e questo aiuta l'impegno. Infine, a volte è più facile ricevere feedback dai pari che da figure di autorità (Boyle e Nicol, 2003, in Nicol e Macfarlane-Dick, 2006: 210-211). Questo processo può essere visto come lo sviluppo, da parte dello studente, di un'alfabetizzazione al feedback (Carless e Boud, 2018).

Quali strategie possiamo usare, allora, per guidare gli studenti verso l'autoapprendimento attraverso il dialogo? Possiamo chiedere loro di rileggere il feedback ricevuto su compiti precedenti e di discuterne con i pari, proponendo strategie per migliorare la prestazione. Possiamo chiedere loro di riflettere sui feedback precedenti, individuare uno o due commenti che hanno trovato utili e spiegare perché. Inoltre, possiamo chiedere ai partecipanti di darsi a vicenda un feedback descrittivo sulla prestazione, in base a un criterio che fissiamo noi. Tutto questo aiuta a costruire fiducia in sé stessi e una comprensione critica del feedback ricevuto (ibid.).

Non dobbiamo scoraggiarci se i partecipanti fanno fatica a confrontarsi con il feedback ricevuto. Ci sono molti altri fattori esterni che possono contribuire al loro silenzio e che non hanno nulla a che fare con la voglia di imparare. Può dipendere dalle loro esperienze passate con il feedback o da rapporti di potere percepiti come diseguali tra chi riceve il feedback e l'educatore, che possono minacciare l'autostima di chi lo riceve o creare la paura di mostrare i propri punti deboli. Inoltre, noi educatori potremmo non sapere bene come integrare nel feedback approcci centrati sul discente, soprattutto se stiamo cercando di introdurre metodi nuovi (Greer et al., 2012, Carless, 2015, in Ossenbreg et al., 2018: 385). Ovviamente possono esserci ostacoli a un feedback pienamente dialogico (come non essere madrelingua della lingua di lavoro) (Zhang, 2023: 82); affronteremo questi aspetti nel prossimo capitolo.



In quali errori possiamo cadere quando diamo feedback?

Forse l'errore più comune quando si dà feedback è essere **vaghi e generici**, conseguenza di una preparazione insufficiente: ripieghiamo così su frasi come «Ottimo lavoro!». Può servire da incoraggiamento, ma è poco utile per migliorare, perché non contiene informazioni su cui agire. Non è chiaro quali parti del comportamento siano state «ottime» e se ce ne siano da migliorare. Un feedback attuabile è anche un feedback che chi lo riceve comprende e accetta, e questo è molto più probabile quando usiamo un linguaggio descrittivo e sosteniamo il feedback con esempi dei comportamenti che commentiamo (Youth Employment UK, 2018; Wiggins, 2012: 12).

Il secondo errore che facciamo spesso è cercare di **affrontare troppe cose insieme**. Ricevere troppe critiche (o «cose da sistemare») può essere schiacciante e portare ad assorbire meno informazioni. Può anche significare che chi le riceve non riesce o non vuole applicare queste indicazioni al proprio comportamento futuro. Il feedback deve essere digeribile per chi lo riceve, e il modo migliore è darlo in piccole parti tematiche. La quantità di feedback da dare varia da persona a persona; per questo dovremmo essere consapevoli delle capacità e delle esigenze individuali degli studenti (Youth Employment UK, 2018; Brookhart, 2017: 16-19).

La scelta delle parole è fondamentale quando si dà feedback. È importante per la comprensione, ma lo è ancora di più perché chi riceve il feedback capisca che non stiamo criticando la sua persona (per esempio: «Sei una cattiva persona»), ma le sue azioni e il modo in cui ha soddisfatto i criteri di successo. Il feedback sulla persona non è utile per due motivi: non contiene informazioni che aiutino ad apprendere e può dare l'impressione che queste caratteristiche siano immutabili e fuori dal controllo di chi riceve il feedback. Questo, a sua volta, frena l'apprendimento. Una possibile strategia è descrivere il comportamento che commentiamo, poi dire che cosa proviamo al riguardo e infine indicare il cambiamento desiderato. Così evitiamo di sembrare accusatori, perché usiamo frasi in prima persona e mettiamo in evidenza i comportamenti. Parlare in prima persona ci aiuta a «fare nostro» il feedback, assumendoci la responsabilità della nostra opinione. Dopo tutto, il feedback che diamo è la nostra opinione, non qualcosa su cui tutti sono d'accordo (Brookhart, 2008 in James, 2015: 760; Youth Employment UK, 2018; Centre for Teaching Excellence, 2024; Von Bergen et al., 2014: 8).



Come riceviamo feedback in quanto operatori giovanili?

Come operatori giovanili dobbiamo cercare di offrire servizi di qualità ai nostri partecipanti. Questo significa **chiedere l'opinione dei giovani ed essere noi stessi aperti a ricevere feedback**. Dovremmo praticare l'ascolto attivo e prendere le critiche degli altri per quello che sono, invece di metterci automaticamente sulla difensiva. Infine, anche noi dobbiamo essere disposti a imparare e a verificare i nostri progressi (Youth Employment UK, 2018; Centre for Teaching Excellence, 2024).

Per superare la timidezza possiamo usare **strumenti digitali** come moduli o quiz anonimi, in cui i partecipanti possono esprimere la propria opinione. In modo più **analogico**, possiamo usare una cassetta dei suggerimenti o raccogliere feedback scritti anonimi in alcune fasi delle attività. Infine, possiamo proporre ai partecipanti di condurre alcuni dei nostri workshop nel modo che ritengono più utile, mentre noi prendiamo appunti. Questo può aiutare i partecipanti a co-creare i propri spazi e a prenderne possesso, e ciò a sua volta rafforza la motivazione e l'impegno verso questi spazi.

Conclusione

L'obiettivo ultimo del lavoro con i giovani è offrire ai giovani spazi in cui possano esprimere pienamente sé stessi. I partecipanti lavorano già sodo e valutano continuamente le proprie competenze; il nostro compito è quindi incanalare questa energia verso una comprensione adeguata delle proprie capacità e della propria prestazione (Nicol e Macfarlane-Dick, 2006: 199-200).

Un buon feedback affronta contemporaneamente fattori motivazionali e cognitivi. Unisce informazioni su dove si trovano i partecipanti nel loro percorso di apprendimento e su che cosa fare dopo, e così soddisfa il fattore cognitivo. Quando capiscono che cosa fare e perché, la maggior parte degli studenti sviluppa la sensazione di avere il controllo sul proprio apprendimento: è così che possiamo ottenere motivazione. È importante ricordare che, quando scegliamo una strategia di feedback specifica, scegliamo anche che cosa vogliamo dire a chi lo riceve (Brookhart, 2017: 2-3, 12).

In fin dei conti, un feedback efficace nasce dal creare e mantenere una relazione interpersonale positiva tra educatori e partecipanti, perché è l'unico ambiente che favorisce uno sviluppo duraturo (Centre for Teaching Excellence, 2024).



Bibliografia

- Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students* (2nd ed.). Alexandria: ASCD.
- Carless, D., Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8): 1315-1325.
- Centre for Teaching Excellence. (2024). *Receiving and Giving Effective Feedback*. University of Waterloo. Retrieved from: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/receiving-and-giving-effective-feedback> [20. 09. 2024]
- Council of Europe. (2024). *Youth Work*. Retrieved from: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/youth-work1> [15. 09. 2024]
- Dohrenwend, A. (2002). Serving up the Feedback Sandwich. *Family Practice Management*, 9(10): 43-46.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112.
- Henley, A. J., DiGennaro Reed, F. (2015). Should You Order the Feedback Sandwich? Efficacy of Feedback Sequence and Timing. *Journal of Organizational Behavior Management*, 35(3-4): 321-335.
- James, I. A. (2015). The Rightful Demise of the Sh*t Sandwich: Providing Effective Feedback. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 43(6): 759-766.
- Lattin-Rawstrone, C. (2024). SMART Feedback: Exploring the impact of action-focused student feedback on the student experience of learning. *The Open University*. Retrieved from: <https://www5.open.ac.uk/scholarship-and-innovation/fasstest/blog/smart-feedback-exploring-impact-action-focused-student-feedback-student-experience-learning> [19. 09. 2024]
- Moore, K. (2014). Giving S.M.A.R.T. Feedback to Millennials. *Forbes Magazine*. Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/karlmoore/2014/12/04/giving-s-m-a-r-t-feedback-to-millennials/> [20. 09. 2024]
- Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, M. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218.
- O'Regan, C., Brady, B., Connolly, C., Dolan, P., MacRuairc, G. (2023). Blending the Formal and Nonformal Educational Sectors: Creating a Shared Learning Initiative for Secondary School Teachers and Youth Workers. *Child & Youth Services*, 1-24.
- Ossenberg, C., Henderson, A., Mitchell, M. (2018). What attributes guide best practice for effective feedback? A scoping review. *Advances in Health Sciences Education*, 24(2): 383-401.
- Von Bergen, C. W., Bressler, M. S., Campbell, K. (2014). The sandwich feedback method: Not very tasty. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 7: 1-13.
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1): 10-16.
- Youth Employment UK. (2018). *How to Give and Receive Critical Feedback*. Retrieved from: <https://www.youthemployment.org.uk/giving-receiving-feedback/> [02. 10. 2024]
- Zhang, J. (2023). A Study on the Effectiveness of Dialogic Feedback in English Writing. *Journal of Linguistics and Communication Studies*, 2(3): 81-92.



CAPITOLO 4

Feedback accessibile

Sostenere discenti diversi, barriere linguistiche e strumenti digitali

Introduzione

In questo capitolo vediamo diversi modi per rendere più accessibile il feedback che diamo. È importante per fare in modo che le nostre parole siano davvero comprese dai partecipanti e abbiano un effetto sulle loro azioni. Dobbiamo prestare particolare attenzione al fatto che i partecipanti riescano davvero ad accedere a ciò che diciamo loro.

Il lavoro con i giovani ha una sua specificità: coinvolge gruppi di partecipanti molto più eterogenei rispetto alla scuola tradizionale. Abbiamo inoltre l'opportunità unica di non essere vincolati da programmi scolastici e da campanelle che scandiscono il nostro tempo. Possiamo quindi permetterci di dedicare più tempo al feedback e di adattarlo a ogni partecipante, oltre che di valutare le esigenze di ciascuno per offrire un ambiente inclusivo per tutti. Un aspetto importante è che l'inclusione inizia sempre dalla consapevolezza di sé e dalla verifica dei pregiudizi che possiamo portare con noi. Gli spazi inclusivi sono una condizione necessaria per costruire fiducia, che è fondamentale quando si riceve feedback o si partecipa a un dialogo. **Lo facciamo attraverso l'ascolto attivo, l'empatia e la valorizzazione delle differenze** (Aschwanden, 2021: 34-38).

Questo capitolo esamina diverse situazioni in cui i partecipanti possono avere bisogno di un modo diverso di ricevere il feedback, di una diversa definizione degli obiettivi o di un contenuto del feedback con un focus diverso. Mostreremo anche come le differenze possano diventare una fonte di apprendimento anziché una barriera.



Come sostenere diversi livelli di esperienza?

Per sostenere adeguatamente i partecipanti che progrediscono a livelli diversi, dovremmo sapere che cosa ci aspettiamo che «raggiungano» per poter andare avanti. Questo significa dare feedback differenziati, mirati a sostenere al meglio quel particolare apprendimento. Possiamo adattare il contenuto del feedback e ciò che vogliamo insegnare attraverso di esso, e offrire altre opportunità per far progredire l'apprendimento (Brookhart, 2017: 117), per esempio dando ai partecipanti più esperti la possibilità di lavorare in gruppo e di autovalutarsi all'interno del gruppo.

Per esempio, il feedback ai partecipanti avanzati può essere un po' più differito e presentare una sfida, invece di indicare una strada diretta verso il miglioramento; dovremmo comunque continuare a confrontarci con loro, per assicurarci che si sentano visti e che abbiano le informazioni necessarie per migliorare. Il feedback ai principianti, invece, dovrebbe essere più diretto e suddiviso in passi più piccoli e attuabili. I principianti dovrebbero ricevere un feedback specifico e non dovremmo avere paura di approfondire (Shute, 2008 in Brookhart, 2017: 117). Un'idea per applicare al feedback questo approccio a livelli è usare strumenti e tecniche di gamification, che possono adattarsi automaticamente all'esperienza dell'utente (Ding, Guan e Yu, 2017: 148). Un esempio di come creare diversi livelli di sfida nelle nostre attività: se vogliamo insegnare ai partecipanti a lavorare l'argilla, possiamo preparare spunti per oggetti di ceramica «misteriosi», dividerli per livello di difficoltà e lasciare che siano i giovani a scegliere la propria avventura, cioè quale sarà la sfida del giorno. Può essere anche un'occasione per parlare di obiettivi, capacità attuali e motivazione. Un'altra idea è inserire un'opzione «alla cieca», così che i partecipanti non sappiano quanto sarà difficile un compito (in questo caso un oggetto di ceramica). Questo li spinge a provare oggetti più difficili, perché si riduce la barriera mentale di pensare di non avere ancora raggiunto quel livello.

Partecipanti esperti

Quando i partecipanti raggiungono un certo livello di esperienza e allo stesso tempo sono interessati a migliorare nelle attività che proponiamo, ascolteranno volentieri quasi qualsiasi feedback. Tuttavia, poiché sanno già in parte che cosa significa riuscire o fallire nelle nostre attività, possono capire come stanno andando anche da commenti generali, non solo da un feedback estremamente specifico. Questo può aiutarli a muovere i primi passi verso l'autovalutazione, una competenza che dovremmo promuovere attraverso il feedback che diamo (Brookhart, 2001 in Brookhart, 2017: 118). Quando assegniamo compiti ai partecipanti esperti, li vivono come formativi, cioè come un'occasione per imparare qualcosa di nuovo o migliorare una certa competenza. È simile al modo in cui di solito viene percepito un feedback esplicito (Brookhart, 2017: 119-120).

Per dare feedback ai partecipanti esperti dovremmo individuare che cosa fanno bene e come ci sono arrivati. Possiamo suggerire un passo successivo, ma dobbiamo fare attenzione che sia un arricchimento degli obiettivi di apprendimento di base dell'attività (che potrebbero avere già raggiunto). Anche se a volte consideriamo i partecipanti esperti più resilienti (e li conosciamo meglio, quindi potremmo essere tentati di parlare con loro in modo più informale), dovremmo comunque fare attenzione al tono con cui trasmettiamo il feedback. Dovremmo essere positivi, incoraggianti e riconoscere il lavoro del partecipante, qualunque sia il suo livello (ibid.).



Gli operatori giovanili si trovano spesso davanti a un dilemma: «come dare feedback a un partecipante che sembra padroneggiare già la competenza che vogliamo insegnare?»

Poiché il feedback riguarda il lavoro in sé e il processo che il partecipante ha seguito per realizzarlo, possiamo avere molto di cui parlare anche se il lavoro sembra eccellente. Per quanto un partecipante sia esperto, c'è sempre qualcosa da imparare. Come operatori giovanili può essere utile avviare una conversazione con i partecipanti, che potrebbero condividere riflessioni interessanti sul modo in cui hanno svolto il lavoro. È un'occasione per capire come ragiona quel partecipante, e questo può essere molto utile per i feedback futuri. Forse la cosa più importante è non risparmiare sul feedback che diamo ai partecipanti esperti. Si può essere tentati di spostare l'attenzione sui partecipanti meno esperti, che quindi «hanno più bisogno» di noi; ma il fatto che chi ha esperienza a volte riesca a individuare da solo le proprie lacune non significa che non meriti un feedback costruttivo o che non ne tragga beneficio (*ibid.*).

Partecipanti principianti

I principianti, che non hanno esperienze precedenti nell'attività (per esempio non hanno mai usato la tecnica del pinching in ceramica), potrebbero non capire le nostre indicazioni sul processo dell'attività o il feedback che cerchiamo di dare loro dopo. Per affrontare questo problema possiamo provare a collegare il modo in cui svolgono le attività ai risultati ottenuti (per esempio, per collegare il loro metodo di modellare una ciotola di argilla al risultato, possiamo spiegare che, avendo usato troppa forza nel pizzicare l'argilla, hanno ottenuto strutture troppo sottili, che si sono rotte in forno). Questo può aiutarli a visualizzare il percorso seguito per completare l'attività e il punto esatto in cui si è presentato il «problema». Un altro esempio è il modo in cui i debater ricevono feedback nelle competizioni: vittorie e sconfitte delle squadre vengono motivate in base agli argomenti presentati, così i debater possono vedere esattamente in quale momento una squadra è diventata più forte nella sua logica.

La qualità del feedback può essere eccellente, ma se il feedback arriva senza contesto potrebbe non avere molto senso e non produrre il miglioramento desiderato. Il modo più semplice per evitarlo è assicurarsi che i partecipanti sappiano qual è l'obiettivo di ogni attività e, quando diamo feedback, fare riferimento ai criteri che stiamo osservando (per esempio, in ceramica: una ciotola simmetrica, con pareti robuste e uno strato uniforme di smalto). In questo modo ricordiamo ai partecipanti qual è il parametro per completare con successo un compito. Questo può anche rafforzare le capacità di autovalutazione. Se prendiamo l'abitudine di confrontare il loro lavoro con esempi di lavori che soddisfano i criteri fissati, possono imparare a confrontare in modo inconsapevole il proprio lavoro in ogni fase del processo, migliorando strada facendo. È importante notare, però, che questo potrebbe non essere accessibile a tutti, soprattutto se il divario tra il livello di competenza o di conoscenza e l'attività è troppo ampio. In questo caso può essere più utile concentrarsi su **ciò che stanno ottenendo** piuttosto che su ciò che non ottengono. Questo può aiutarli a consolidare le competenze che hanno e a colmare il divario fino al livello da cui possono realisticamente raggiungere il risultato atteso. Se non altro, può rendere il partecipante più motivato e sicuro di sé sapere di avere padroneggiato un aspetto dell'attività, anche se ha ancora molta strada da fare per padroneggiarla nel suo insieme. Ovviamente questo non significa limitarsi a fare complimenti, ma sposta il criterio del «miglioramento» da un obiettivo oggettivo irraggiungibile alle competenze del partecipante: confronta i risultati precedenti con quelli attuali (è il cosiddetto **feedback autoriflessivo**).



Per esempio, se in un dibattito un partecipante ha parlato per tre minuti mentre l'ultima volta aveva parlato per un minuto, ricordiamoci di sottolineare questo miglioramento. Funziona anche al contrario, se il partecipante non è migliorato (per esempio, il discorso di un minuto era un argomento coerente, mentre quello di tre minuti è solo un insieme di parole: ricordiamoci di citare il discorso di un minuto come buon esempio di come strutturare i pensieri e chiediamo di rifare il discorso più lungo).

In questo modo possiamo suggerire piccoli passi per migliorare. Alcuni riusciranno a migliorare in fretta, altri sapranno almeno di stare migliorando in alcuni aspetti dell'attività. È importante verificare sempre che il nostro feedback sia stato compreso.

Un'idea per rendere il processo più dialogico è chiedere al partecipante quale pensa che debba essere il suo prossimo passo, sulla base del feedback ricevuto. Infine, dovremmo dare loro l'occasione di usare il feedback ricevuto il prima possibile (Brookhart, 2017: 120-124). Naturalmente non è possibile in tutte le attività: in un corso di lingua potrebbe passare una settimana prima dell'incontro successivo. In questo caso possiamo suggerire attività integrative da fare a casa, come guardare una serie TV in un'altra lingua o guardare un dibattito e provare a controbattere agli argomenti ascoltati.

Forse il passo più difficile per un principiante è sentirsi a proprio agio in un ambiente nuovo. Come operatori giovanili, il nostro approccio al feedback può migliorare molto questa situazione oppure, al contrario, peggiorarla. Una delle cose più importanti è la scelta delle parole. Il gergo (parole troppo specialistiche) può risultare confuso e schiacciante per un principiante, che finisce per interrogarsi sul significato delle parole invece che sul messaggio che volevamo trasmettere. In secondo luogo, dobbiamo fare attenzione alla quantità di feedback, perché i partecipanti hanno bisogno di tempo per elaborarlo (Wiggins, 2012: 13). Un buon modo per capire se il nostro vocabolario è troppo pieno di gergo è esaminare le parole che usiamo e chiederci se un passante qualsiasi le capirebbe. Se la risposta è no, forse è il momento di semplificare.

Quando parliamo con i principianti dovremmo fare particolare attenzione al tono: non hanno bisogno di essere coccolati ma, dall'altra parte, non dovremmo nemmeno reagire negativamente ai compiti non riusciti. Non ha senso neppure mentire: se un compito non è soddisfacente, ne prendiamo atto e ci assicuriamo di dare un feedback costruttivo per migliorare (Brookhart, 2017: 129-130).

Uno studio del 2023 mostra che i partecipanti principianti apprezzano il feedback dialogico, perché offre loro più occasioni per mettere in discussione la propria interpretazione del feedback ricevuto e il proprio modo di svolgere il compito; questo può aiutarli ad arrivare, alla fine, a una piena comprensione della strada migliore da seguire. C'è però un limite: l'utilità del feedback dialogico cresce soprattutto con l'aumentare della competenza dei partecipanti, perché permette loro di confrontarsi a un livello più profondo e con informazioni più immediate su che cosa significhi completare con successo un'attività (Zhang, 2023: 89-90).



Come lavorare con partecipanti che hanno difficoltà linguistiche?

In un mondo sempre più connesso, possiamo trovarci a lavorare con gruppi di partecipanti eterogenei, e questo può comportare differenze linguistiche. Non tutti potrebbero parlare fluentemente la lingua «di lavoro», quindi potremmo dover adattare alcune parti dei nostri programmi in inglese (o in un'altra lingua parlata dalla maggioranza).

Il consiglio più importante da ricordare è usare parole della lingua di tutti i giorni invece di termini accademici e adattare la complessità del feedback al livello di competenza linguistica dei partecipanti. Questi partecipanti stanno imparando un'attività e allo stesso tempo una seconda lingua (o anche più di una!), quindi è importante sapere come si acquisisce una seconda lingua: spesso in modo silenzioso e ricettivo. I partecipanti potrebbero capire alcune parole o strutture di frase, ma questo non significa che si sentano pronti a usarle.

Per assicurarci che i partecipanti ci abbiano capito, possiamo chiedere loro di riformulare il feedback con parole proprie o, se hanno già competenze abbastanza avanzate, di riassumerne le parti più importanti (Brookhart, 2017: 124-125, 127; Hill & Flynn, 2006; Reed & Railsback, 2003 in Brookhart, 2017: 126).

All'inizio gli strumenti digitali possono essere d'aiuto, perché offrono un supporto alla traduzione: un esempio

è l'uso di libri di testo digitali, se le nostre attività ne richiedono uno. Non solo sono economici, ma spesso offrono anche strumenti di traduzione integrati per favorire al massimo l'apprendimento (Ding, Guan e Yu, 2017: 148). Si possono anche usare app di traduzione o altri materiali online (come video in diverse lingue sull'argomento che insegniamo) per facilitare la traduzione diretta.

Se i partecipanti si sentono abbastanza sicuri, possono partecipare a un feedback dialogico, che valorizza l'interazione tra i partecipanti o tra partecipanti e istruttori. Questo può migliorare la loro capacità di comunicazione interpersonale e di ragionamento, oltre a stimolare la fiducia in sé stessi e rafforzare l'autonomia nel proprio apprendimento. Naturalmente è possibile solo se coltiviamo un ambiente che sostiene e motiva l'apprendimento dialogico (Cha e Park, 2010; Fang et al., 2018 in Zhang, 2023: 81-82). Il feedback dialogico è utile in particolare quando si impara una lingua (o, in realtà, qualsiasi nuova competenza), perché una comunità di persone conosciute in un ambiente informale fa meno paura che provare una nuova lingua «nel mondo reale». C'è poco da temere che i partecipanti si sentano intimiditi dal feedback dialogico. Secondo uno studio svolto nell'anno accademico 2016/2017 in Turchia, i partecipanti EFL (English as a foreign language, inglese come lingua straniera) detestano essere interrotti mentre parlano per ricevere feedback, ma sono molto disposti a riceverlo quando hanno finito di parlare (Tasdemir e Arslan, 2018: 14).

Come sostenere stili di apprendimento diversi?

I partecipanti possono avere stili di apprendimento preferiti diversi. In generale, gli stili di apprendimento sono stati definiti come le caratteristiche e le preferenze dei singoli partecipanti nei processi di ricezione, memorizzazione, elaborazione e applicazione delle conoscenze (Felder e Silverman, 1988 in Tasdemir e Arslan, 2018: 5). Esistono molte classificazioni, ma la maggior parte osserva come i



partecipanti trasformano le informazioni ricevute in messaggi che abbiano senso per loro. In linea di massima, combinano due delle seguenti caratteristiche: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva (Kolb, 1976, 1981 in Tasdemir e Arslan, 2018: 5-6). Uno studio del 2007 ha mostrato che adattarsi allo stile di apprendimento dei partecipanti (secondo l'indice degli stili di apprendimento di Felder-Silverman, 1988) negli ambienti online migliora i risultati, ma anche che lo stile di apprendimento di un partecipante influenza le sue preferenze in fatto di feedback (Vasilyeva et al., 2008: 835, 838). Va però sottolineato che lo studio del 2016/2017 di Tasdemir e Arslan (2018) ha mostrato che lo schema degli stili di apprendimento di Kolb (1976, 1981) non produce lo stesso risultato nell'adattamento alle preferenze. Poiché gli studi hanno usato schemi e metodologie diversi, è impossibile dire con certezza quale abbia più probabilità di essere corretto. Adattare il feedback, però, può far sentire gli studenti ascoltati e, di conseguenza, più accolti e coinvolti. È utile usare metodi diversi, perché permettono alle persone di partecipare in modi diversi.

Per esempio, quando usiamo il feedback dialogico, possiamo organizzarlo come discussione silenziosa o come conversazione in piccoli gruppi, così che sia più facile per qualcuno sentirsi a proprio agio nel contribuire, senza sentirsi sopraffatto dalla partecipazione dell'intera classe (Aschwanden, 2021: 89).

Un altro esempio è lasciare che gli studenti indichino il modo in cui preferiscono ricevere feedback (è più semplice nei gruppi piccoli).

Dovremmo usare strumenti digitali quando diamo feedback? Che cosa fare con questa nuova generazione?

Gli strumenti digitali (e i loro effetti) possono favorire oppure ostacolare lo svolgimento delle nostre attività, così come il feedback che diamo e il modo in cui i partecipanti lo ricevono.

Per alcuni studenti un ostacolo evidente è che i giovani di oggi fanno fatica a mantenere l'attenzione a lungo. Se ci affidiamo completamente agli strumenti digitali rischiamo di aggravare il problema, perché i partecipanti non si staccano mai dalla continua scarica di dopamina degli schermi a luce blu. Non possiamo però rifiutare del tutto la tecnologia. Per esempio, questa nuova generazione tende a preferire svolgere i compiti in digitale, e un approccio completamente analogico rischia di allontanarla (Ding, Guan e Yu, 2017: 148). È quindi importante integrare la tecnologia nelle nostre attività (dove possibile), perché Internet è una fonte importante per ampliare gli orizzonti dei partecipanti. Questo però non significa che gli studenti sappiano usare bene gli strumenti digitali su cui fanno affidamento. Integrando gli strumenti digitali nel lavoro con i giovani, possiamo aiutare i partecipanti a imparare a valutare l'affidabilità delle fonti, a usare software complessi e a servirsi degli strumenti digitali per arricchire il proprio lavoro, invece di usarli come una stampella. Uno studio del 2019 ha evidenziato che la Generazione Z preferisce imparare con app per dispositivi mobili e contenuti interattivi piuttosto che in un'aula tradizionale (Szymkowiak et al., 2021: 2, 6, 8). È un altro argomento a favore del passaggio dal feedback tradizionale al feedback dialogico o alla gamification.

Tutto questo non significa che la Generazione Z (e la Generazione Alpha) non voglia ricevere feedback o non sia in grado di farlo: semplicemente, ha bisogno di un approccio diverso. In genere preferisce un feedback comunicato in modo diretto, con esempi concreti e passi d'azione chiari (Koepsell, 2020). Può essere difficile se i nostri partecipanti non hanno la soglia di attenzione e le risorse emotive per



ricevere feedback. Possiamo compensare garantendo due cose: a) rendere il feedback coinvolgente e b) favorire una cultura di fiducia reciproca.

Come rendere più motivante il feedback nel debate?

Proponiamo la **gamification** del feedback.

Quando si conducono attività legate al debate e si dà feedback su di esse (compresi i dibattiti stessi), può sembrare controintuitivo pensare che serva ancora più gamification. Dopo tutto, le squadre gareggiano, c'è un vincitore e a ogni partecipante viene assegnato un punteggio. Tutto questo, però, avviene lontano dallo sguardo dei partecipanti, a porte chiuse, mentre i giudici deliberano. Questo approccio può essere adatto ai tornei competitivi di alto livello, ma i giovani che partecipano ai workshop del lavoro con i giovani e ad attività simili potrebbero trarre beneficio da un maggiore coinvolgimento nel processo: anche solo essere presenti nella stanza durante la deliberazione o partecipare attivamente alla propria valutazione. Questo può favorire tre cose: una migliore comprensione dei criteri di successo, **una migliore autoriflessione e l'empowerment del partecipante**.

Come rendere ludiche le attività e il feedback?

La gamification del feedback è l'uso di elementi tipici del gioco nel processo di feedback. Può prendere la forma di «premi» e «penalità» di gioco, classifiche, conteggio dei punti, narrazioni, micro-sondaggi e altro ancora (Centrical, 2024). Questo approccio coinvolge e motiva i partecipanti abituati alle brevi scariche di dopamina dei social media. A sua volta, l'elemento di divertimento può aumentare la soglia di attenzione dei partecipanti. La gamification può anche favorire il lavoro di gruppo e offrire uno spazio per sperimentare in modo creativo diverse soluzioni a una sfida. La ricerca sull'efficacia dell'apprendimento basato sul gioco è ancora agli inizi, ma i primi risultati sono promettenti sia per le prestazioni sia per la motivazione (Ding, Guan e Yu, 2017: 148-149, 151). Per noi, più che la motivazione, la caratteristica che cerchiamo è il coinvolgimento.

Rendere ludiche le attività di debate permette anche agli operatori giovanili di usare l'IA nelle loro attività, sia per seguire i progressi di un partecipante sia per proporre spunti che incoraggino l'autoriflessione o che ricordino ogni settimana di farla (Centrical, 2024). Conoscere gli strumenti digitali a nostra disposizione rende il nostro lavoro con i giovani più resiliente: ci adattiamo più facilmente ai cambiamenti, superiamo i lockdown e siamo raggiungibili anche a distanza, il che permette la partecipazione di un gruppo più ampio di giovani.

Questo è utile anche per formare nuovi operatori giovanili, che spesso sono giovani anche loro e non hanno una formazione specifica su come dare feedback.



Come capire se il nostro feedback è accessibile?

Dovremmo valutare la qualità e l'accessibilità del nostro feedback per assicurarci di offrire davvero la guida e il sostegno che pensiamo di offrire. Il primo passo è sempre conoscere chi riceve il feedback, le sue preferenze e le barriere che potrebbe incontrare. Ecco alcuni passi per farlo.

- Valutare in quali modi diamo feedback.
 - Ci concentriamo di più sul feedback scritto o su quello orale? Diamo il feedback di persona o con strumenti digitali? Usiamo un linguaggio accessibile?
- Valutare se i nostri metodi rispondono alle esigenze dei partecipanti.
 - Il nostro stile è in linea con le esigenze dei partecipanti? Diamo loro tempo e spazio sufficienti per elaborare il feedback o ci aspettiamo che lo applichino subito? Il modo in cui comunichiamo il feedback corrisponde al modo in cui preferiscono riceverlo?
- Per valutare in modo adeguato la ricezione del feedback, dobbiamo anche essere consapevoli dei nostri «criteri» per considerare un feedback recepito.
 - Le azioni che i partecipanti compiono dopo aver ricevuto il feedback sono considerate inadeguate solo perché non le riconosciamo come un modo «corretto» di integrare il feedback? Se è così, c'è un disallineamento di aspettative che dovremmo comunicare con chiarezza e senza giudicare.
 - Diamo ai partecipanti passi concreti da compiere? Le azioni suggerite sono realizzabili ed entro quali tempi dovrebbero essere completate?
- C'è poi la questione della fiducia.
 - Il nostro ambiente è tale che i partecipanti si sentano ascoltati e motivati a migliorare? Includiamo tutti in modo equo?

Ogni passaggio del ciclo del feedback dovrebbe essere esaminato prima singolarmente e poi nel suo insieme. Se ci sono margini di miglioramento, dovremmo coglierli. Questo ci permetterà di dare in futuro un feedback migliore e di dare forza ai partecipanti, che avranno visto ascoltata la propria voce (Canadian Association for Supported Employment, 2024).



Conclusione

Conoscere i nostri partecipanti, le loro preferenze e i loro limiti ci permette di creare spazi in cui il feedback dialogico possa davvero crescere e raggiungere il suo scopo: migliorare le competenze dei partecipanti. Questo può aiutare a creare una cultura in cui si garantisce consapevolmente un feedback accessibile, essenziale per coltivare un ambiente inclusivo, di sostegno e orientato alla crescita. Quando è accessibile, il feedback diventa più di un semplice strumento di comunicazione: è un mezzo di empowerment, che favorisce legame, fiducia e rispetto reciproco tra operatori giovanili e giovani. Un feedback comprensibile e attuabile permette a tutti i giovani, qualunque siano la loro provenienza, le loro esigenze di apprendimento o le loro capacità, di partecipare in modo attivo e sicuro al proprio sviluppo.

Quando si crea una cultura del feedback accessibile, è importante essere consapevoli (e, quando serve, accettare) dei limiti delle nostre attività. Non tutte le persone nel nostro spazio hanno le stesse esperienze e competenze, e non sempre avremo il tempo o gli spazi per garantire condizioni di lavoro ottimali (Aschwanden, 2021: 81-82). Questo non significa che non dovremmo puntare a un feedback accessibile, ma è necessario essere consapevoli del tempo che serve per raggiungere davvero questo obiettivo. Aspettarsi di applicare tutti i consigli in una sola sessione può essere controproducente, perché può farci sentire sopraffatti come operatori giovanili.

In questo capitolo abbiamo esaminato le barriere che possono impedire la piena comprensione del feedback, come le differenze linguistiche e culturali, i diversi stili di apprendimento e le sensibilità emotive. Abbiamo affrontato questi ostacoli descrivendo strategie pratiche, come l'uso di un linguaggio chiaro e inclusivo e la possibilità di dare feedback in formati diversi, che permettono agli operatori giovanili di adattare la comunicazione a ogni persona. Metodi e strumenti come supporti visivi, feedback orale e scritto e piattaforme digitali offrono ai giovani opzioni adatte alle loro preferenze e capacità, migliorando la comprensione e la memorizzazione.

In conclusione, rendere il feedback accessibile non è una pratica da fare una volta sola, ma un impegno continuo.

Mentre il settore del lavoro con i giovani continua a evolversi, il feedback accessibile resta fondamentale per pratiche inclusive ed efficaci, che incontrano i giovani là dove si trovano e li aiutano a raggiungere nuovi livelli di crescita personale, sociale ed emotiva. Dando la priorità a un feedback accessibile, noi operatori giovanili possiamo fare in modo che ogni giovane si senta ascoltato, valorizzato e capace di continuare a progredire nell'attività che ha scelto.



Bibliografia

Aschwanden, R. (2021). *Embracing Diversity: A guide to diversity management for organisations active in intercultural youth work*. Brussels: SALTO-YOUTH Inclusion and Diversity Resource Centre.

Beudean, P., Stompel, J., Grzymkowska A., et al. (2019). *The Training Toolkit for youth workers: Enabling youth workers and educators to deliver digital skills enhancements workshops for young people*. The Skill IT for Youth Project.

Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students* (2nd ed.). Alexandria: ASCD.

Canadian Association for Supported Employment. (2024). Assessing Your Accessible Feedback Mechanisms.

Retrieved from:

<https://www.supportedemployment.ca/assessing-your-accessible-feedback-mechanisms/> [08.10. 2024]

Central. (2024). Feedback Gamification: All You Need to Know. Retrieved from:

<https://central.com/resources/feedback-gamification/> [10. 10. 2024]

Ding, D., Guan, C., Yu, Y. (2017). Game-Based Learning in Tertiary Education: A New Learning Experience for the Generation Z. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(2): 148-152.

Koepsell, L. (2020). Gen Z 'Stans' Feedback - Here's How to Structure It Best. The Washington Center.

Retrieved from:

<https://resources.twc.edu/articles/gen-z-stans-feedback-heres-how-to-structure-it-best> [15.10. 2024]

Szymkowiak A., Melović, B., Dabić, M., Jeganthan, K., Kundi, G. S. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, 65(6): 1-10.

Tasdemir, M. S., Arslan, F. Y. (2018). Feedback preferences of EFL learners with respect to their learning styles. *Cogent Education*, 5(2): 1-17.

Vasilyeva, E., De Bra, P., Pechenizkiy, M., Puuronen, S. (2008). Tailoring Feedback in Online Assessment: Influence of Learning Styles on the Feedback Preferences and Elaborated Feedback Effectiveness.

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1): 10-16.

Zhang, J. (2023). A Study on the Effectiveness of Dialogic Feedback in English Writing. *Journal of Linguistics and Communication Studies*, 2(3): 81-92.



CAPITOLO 5

Creare ambienti inclusivi nel lavoro con i giovani

Creare spazi di debate sicuri, diversi e capaci di dare forza nel lavoro con i giovani

I club di debate

Nel panorama dinamico dell'educazione e dello sviluppo dei giovani, i club di debate si distinguono come piattaforme efficaci per coltivare il pensiero critico, la comunicazione efficace e le capacità di leadership. Tuttavia, il vero potenziale di questi club si realizza solo quando abbracciano e promuovono l'inclusività.

Come operatori giovanili è normale dare molta importanza alla vittoria e al successo, soprattutto in ambienti competitivi come il debate. Questo focus, però, può a volte mettere in ombra l'importanza dell'inclusività, riducendola a una considerazione secondaria. È un atteggiamento comprensibile, vista la natura competitiva del debate, ma a lungo termine può essere controproducente e può escludere involontariamente partecipanti che non si sentono accolti o valorizzati a causa di differenze di genere, di contesto socioeconomico o di appartenenza a una minoranza.

Creare ambienti inclusivi nei club di debate non è solo un imperativo morale: è una necessità educativa e favorisce un lavoro davvero di successo nel debate. Creando spazi in cui le diverse prospettive sono valorizzate e messe a frutto, miglioriamo la qualità dei dibattiti, rendiamo più profonde le esperienze di apprendimento e prepariamo i giovani al mondo complesso e multiculturale che ereditano.



Questo capitolo approfondisce l'importanza cruciale di creare ambienti sicuri e inclusivi nei club di debate ed esamina come questi spazi non solo migliorino la qualità dei dibattiti, ma preparino anche i giovani al mondo diverso e interconnesso in cui si muoveranno da adulti.

I club di debate sono spazi della società in cui i giovani imparano a esprimersi, a confrontarsi con gli altri e a costruire fiducia in sé stessi. I principi su cui si basa un lavoro con i giovani efficace (partecipazione, empowerment, inclusione e apprendimento attraverso l'esperienza) sono tutti presenti nel lavoro di debate, quando lo si pratica in modo intenzionale e inclusivo. Esplorare l'inclusività, quindi, non ci aiuta solo ad acquisire competenze specifiche legate al lavoro con i giovani nel campo del debate, ma anche competenze applicabili in generale a diversi ambiti del lavoro con i giovani.

L'importanza dell'inclusività nei club di debate

L'inclusività nei club di debate va ben oltre la semplice rappresentanza di facciata o il rispetto di quote di diversità. È un principio fondamentale che dà forma all'essenza stessa dell'esperienza del debate e ai suoi risultati educativi. Creando un ambiente in cui ogni voce è valorizzata e ogni prospettiva è accolta, i club di debate possono diventare microcosmi di una società ideale, in cui le differenze vengono celebrate e la comprensione reciproca viene ricercata attivamente.

Migliorare la qualità dei dibattiti

I club di debate inclusivi producono per loro natura dibattiti di qualità più alta. Questo miglioramento nasce dal ricco intreccio di prospettive che partecipanti diversi portano al tavolo. Quando i debater hanno percorsi diversi, per origine etnica, condizione socioeconomica, identità di genere o esperienze di vita, portano punti di vista unici che mettono in discussione le idee consolidate e spingono oltre i confini dell'argomentazione. Questi benefici della diversità di pensiero sono strettamente legati al concetto di «diversità cognitiva» della psicologia dell'educazione e al concetto di apprendimento attraverso la prossimità.

La teoria del «Diversity Bonus» di Scott Page sostiene che i gruppi con strumenti cognitivi diversi ottengono risultati migliori dei gruppi omogenei nella risoluzione dei problemi e nei compiti di previsione. Nel contesto dei club di debate, questo si traduce in analisi più complete delle questioni, soluzioni più creative ai problemi e controargomentazioni più solide.

La «zona di sviluppo prossimale» (ZSP) di Vygotskij è un concetto fondamentale che aiuta a spiegare perché i contesti di debate inclusivi favoriscono la crescita intellettuale. La ZSP indica lo spazio cognitivo tra ciò che un discente riesce a fare da solo e ciò che può fare con la guida di altri. Nei club di debate eterogenei i partecipanti sono continuamente esposti a idee e prospettive che vanno appena oltre la loro comprensione attuale. Questo «allungamento cognitivo» è favorito dall'interazione tra pari e spesso guidato da mentori, che fanno da impalcatura al processo di apprendimento aiutando i debater a confrontarsi con argomenti più complessi di quelli che avrebbero incontrato da soli. Di conseguenza, i partecipanti non solo affinano le loro capacità di debate, ma ampliano anche i propri orizzonti intellettuali.



In breve, l'allungamento cognitivo richiesto da un club di debate, favorito dall'interazione tra pari e guidato dai mentori, stimola la crescita intellettuale e amplia la base di conoscenze collettiva del club. Il processo di apprendimento attraverso l'interazione sociale, messo in evidenza da Vygotskij, è particolarmente efficace negli ambienti che riuniscono persone di contesti sociali e culturali diversi.

I club di debate volutamente inclusivi creano uno spazio in cui la natura sociale dell'apprendimento è amplificata dalla diversità dei partecipanti. Queste interazioni diverse rispecchiano la più ampia teoria socioculturale, secondo cui lo sviluppo cognitivo è profondamente intrecciato con il contesto culturale e sociale del discente. In un dibattito, le prospettive uniche dei partecipanti con percorsi diversi mettono in discussione il pensiero reciproco e stimolano una riflessione più profonda su questioni complesse, favorendo lo sviluppo intellettuale sia individuale sia collettivo.

La teoria di Vygotskij è stata ampliata da teorici dell'educazione moderni come Jerome Bruner, il cui concetto di «scaffolding» sottolinea il ruolo della guida nell'apprendimento. Nei club di debate inclusivi, i debater esperti o i mentori offrono questo scaffolding: sostengono i partecipanti meno esperti e li incoraggiano gradualmente a partecipare più pienamente al dibattito. Questo metodo rispecchia l'idea di Bruner secondo cui i discenti costruiscono nuove conoscenze partendo dalla propria comprensione attuale con l'aiuto degli altri. Quando debater con percorsi diversi presentano prospettive nuove e mettono in discussione le ipotesi esistenti, contribuiscono a questo processo di costruzione della conoscenza e si aiutano a vicenda a costruire argomenti più solidi e più articolati.

I benefici dei club di debate inclusivi sono in linea anche con ricerche più recenti sull'apprendimento guidato dai pari e sull'apprendistato cognitivo. Questi modelli suggeriscono che l'apprendimento migliora quando gli studenti imparano gli uni dagli altri in un contesto collaborativo. Nei dibattiti le interazioni tra pari diventano particolarmente importanti, perché i partecipanti spesso spiegano e difendono i propri argomenti in modi che colpiscono gli altri debater più profondamente della tradizionale didattica guidata dall'insegnante. I modelli di apprendistato cognitivo sottolineano l'acquisizione di conoscenze attraverso la partecipazione attiva, in cui i discenti svolgono compiti reali sotto la guida di pari più esperti. Nei club di debate inclusivi i partecipanti non solo imparano dagli argomenti degli altri, ma praticano anche il pensiero critico, l'argomentazione e la risoluzione dei problemi in un ambiente dinamico e interattivo.

La teoria del «Diversity Bonus» di Scott Page e risultati di ricerca simili sui benefici della diversità nei gruppi confermano ulteriormente i vantaggi intellettuali dei club di debate inclusivi. Per esempio, la ricerca di Woolley et al. (2015) ha dimostrato che i gruppi con maggiore diversità sociale mostrano livelli più alti di intelligenza collettiva. Questa intelligenza collettiva, definita come la capacità del gruppo di risolvere problemi e trovare soluzioni innovative, nasce dalla varietà di strumenti cognitivi e di prospettive che partecipanti diversi portano nella discussione. Nei dibattiti questo significa che i partecipanti con percorsi diversi affronteranno probabilmente le questioni da angolazioni che altri non hanno considerato, portando ad analisi più approfondite e ad argomenti più forti e resistenti.

Le narrazioni educative moderne sono sovraccariche dei concetti di empowerment e inclusione, ma questo accade perché esiste un legame chiaro tra sentire di poter fare qualcosa ed essere in grado di farlo. Il lavoro di Carol Dweck sulla mentalità di crescita (growth mindset) completa la ZSP di Vygotskij, sottolineando l'importanza delle sfide e del feedback nello sviluppo intellettuale.



Le ricerche di Dweck suggeriscono che chi crede di poter crescere intellettualmente è più propenso ad affrontare compiti difficili e a perseverare davanti alle difficoltà. Nei club di debate inclusivi i partecipanti si confrontano regolarmente con idee poco familiari e punti di vista impegnativi, che possono stimolare questa mentalità di crescita. Confrontandosi con nuove prospettive che mettono in discussione le loro convinzioni, i debater imparano a riconsiderare le proprie posizioni e diventano pensatori più flessibili e aperti.

Dibattere in un gruppo eterogeneo, quindi, non solo rafforza le capacità argomentative, ma favorisce anche una mentalità che sostiene la crescita intellettuale. Allo stesso tempo, se ci sono debater che non riescono a immaginarsi di riuscire, sarà per loro molto più difficile crescere bene con noi.

Oltre a favorire una mentalità di crescita, i club di debate inclusivi possono essere letti attraverso la lente della pedagogia culturalmente rilevante, una teoria sviluppata da Gloria Ladson-Billings. Ladson-Billings sostiene che gli studenti imparano meglio quando il loro background culturale viene riconosciuto e valorizzato nell'ambiente di apprendimento. I club di debate inclusivi, che riuniscono partecipanti con background culturali diversi, rispecchiano per loro natura questa pedagogia, perché offrono uno spazio in cui tutte le voci sono ascoltate e rispettate. In un ambiente del genere i partecipanti tendono a sentirsi più valorizzati e coinvolti, e quindi a investire di più nel processo di apprendimento. Questa sensibilità culturale non solo migliora l'apprendimento individuale, ma arricchisce anche le conoscenze collettive del gruppo, perché i partecipanti sono esposti a un'ampia gamma di prospettive che in contesti più omogenei forse non incontrerebbero.

Le teorie e le pratiche qui descritte (dalla ZSP di Vygotskij alla pedagogia culturalmente rilevante) mettono in luce principi che valgono ben oltre i club di debate. Che si tratti di programmi artistici, consigli dei giovani o laboratori di ceramica per ragazzi, gli ambienti inclusivi portano sempre a un apprendimento più profondo, a relazioni tra pari più solide e a giovani più sicuri di sé. Per gli operatori giovanili il messaggio chiave è che diversità e inclusione non sono solo ideali etici, ma strumenti pratici per liberare tutto il potenziale di sviluppo di ogni giovane.

Preparare i giovani a società diverse

In un mondo sempre più interconnesso, la capacità di muoversi in ambienti diversi non è più un lusso: è una necessità. I club di debate inclusivi sono una palestra preziosa per questa realtà. Offrono ai giovani uno spazio sicuro in cui incontrare le differenze, confrontarsi con esse e imparare da esse, rispecchiando la complessità della società globale in cui presto entreranno da adulti.

Questa preparazione è in linea con il concetto di educazione come forma di partecipazione sociale del filosofo dell'educazione John Dewey. Dewey sosteneva che l'educazione non dovesse solo preparare gli studenti alla vita futura, ma essere parte integrante della vita stessa. I club di debate inclusivi incarnano questa filosofia creando piccoli modelli di società diverse, in cui gli studenti possono esercitare in tempo reale la comunicazione interculturale, l'empatia e la risoluzione collaborativa dei problemi.



Inoltre, l'esposizione a prospettive diverse nei club di debate contribuisce a ciò che lo psicologo Gordon Allport ha chiamato «ipotesi del contatto». Secondo questa teoria, il contatto interpersonale è uno dei modi più efficaci per ridurre il pregiudizio tra membri di gruppi maggioritari e minoritari. Favorendo interazioni significative e sforzi comuni tra partecipanti diversi, i club di debate possono avere un ruolo cruciale nell'abbattere gli stereotipi e nel costruire ponti di comprensione.

I benefici delle diverse prospettive nei dibattiti

Includere prospettive diverse nei dibattiti porta molti benefici che vanno ben oltre il contesto immediato del club di debate. Questi vantaggi non solo migliorano la qualità degli argomenti e delle discussioni, ma contribuiscono in modo significativo alla crescita personale e intellettuale dei partecipanti.

Argomenti completi e articolati

Uno dei principali benefici delle diverse prospettive nei dibattiti è lo sviluppo di argomenti più completi e articolati. Quando debater con percorsi diversi collaborano o si sfidano, portano sul tema in discussione un'ampia gamma di esperienze di vita, conoscenze culturali e punti di vista unici. Questa diversità di contributi porta a:

1. **Analisi da più punti di vista:** le questioni vengono esaminate da diverse angolazioni, considerando implicazioni che in gruppi più omogenei potrebbero sfuggire.
2. **Messa in discussione dei presupposti:** le prospettive diverse mettono naturalmente in discussione i presupposti radicati, portando a una valutazione più critica delle idee di «senso comune».
3. **Maggiore creatività:** l'incontro di punti di vista diversi fa spesso nascere idee innovative e soluzioni nuove a problemi complessi.

Questo processo è in linea con il concetto di «elaborazione cognitiva» della psicologia dell'educazione. Quando incontrano punti di vista diversi, gli studenti sono spinti a riflettere più a fondo sulle proprie posizioni, a esprimere il proprio ragionamento con più chiarezza e a considerare controargomentazioni che altrimenti non avrebbero previsto.

Capacità di pensiero critico più forti

L'esposizione a prospettive diverse nei dibattiti rafforza in modo significativo le capacità di pensiero critico. I partecipanti imparano a:

1. Valutare gli argomenti da più punti di vista.
2. Riconoscere e ridurre i propri pregiudizi.
3. Sintetizzare informazioni da fonti diverse.

Questo sviluppo del pensiero critico è in linea con la Tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom, in particolare con le capacità di pensiero di ordine superiore: analisi, valutazione e creazione. Confrontandosi regolarmente con punti di vista diversi, i debater salgono a questi livelli più alti di elaborazione cognitiva e sviluppano strumenti intellettuali che serviranno loro ben oltre il club di debate.



Promuovere empatia e competenza culturale

Forse uno dei benefici più profondi delle diverse prospettive nei dibattiti è lo sviluppo dell'empatia e della competenza culturale. Confrontandosi con punti di vista che possono essere molto diversi dai propri, i partecipanti sviluppano:

5. Una comprensione più profonda dei diversi contesti culturali.
6. La capacità di vedere le questioni attraverso più lenti culturali.
7. Una maggiore empatia verso esperienze diverse dalle proprie.

Questo sviluppo è in linea con il Modello evolutivo della sensibilità interculturale di Bennett, che descrive un continuum che va dall'etnocentrismo all'etnorelativismo. Grazie all'esposizione ripetuta a prospettive diverse, i debater possono muoversi lungo questo continuum e sviluppare una visione del mondo più articolata e aperta.

Preparazione alla cittadinanza globale

In un mondo sempre più interconnesso, la capacità di comprendere prospettive diverse e di lavorare con esse è una competenza fondamentale per la cittadinanza globale. I club di debate che abbracciano la diversità preparano i partecipanti a:

1. Agire in modo efficace in ambienti multiculturali
2. Affrontare questioni globali complesse con sensibilità e intuito
3. Collaborare al di là dei confini culturali e ideologici

Questa preparazione è in linea con il concetto di Educazione alla cittadinanza globale dell'UNESCO, che mira a mettere i discenti in condizione di assumere un ruolo attivo nell'affrontare e risolvere le sfide globali.

Mentre nelle sezioni successive approfondiamo strategie e pratiche per creare questi ambienti inclusivi, è fondamentale ricordare che l'inclusività non è una meta ma un percorso. Richiede impegno, riflessione e adattamento costanti. Tuttavia, i risultati (dibattiti più ricchi, esperienze di apprendimento più profonde e cittadini globali più preparati) valgono ampiamente lo sforzo.

Come disse l'antropologa Margaret Mead: «Non dubitate mai che un piccolo gruppo di cittadini riflessivi e impegnati possa cambiare il mondo; in effetti, è l'unica cosa che l'abbia mai fatto». I club di debate inclusivi possono essere questi piccoli gruppi, capaci di formare i cittadini riflessivi e impegnati che porteranno cambiamenti positivi nel nostro mondo sempre più diverso e interconnesso.

Un ambiente inclusivo può essere definito come un ambiente in cui tutti i partecipanti si sentono valorizzati, rispettati e in grado di contribuire pienamente, indipendentemente dal loro background, dalla loro identità o dalle loro capacità. L'inclusività favorisce un senso di appartenenza e crea per tutti opportunità di partecipazione significativa. In un ambiente del genere le differenze di origine etnica, genere, condizione socioeconomica ed esperienze di vita vengono riconosciute e valorizzate, anziché ignorate o minimizzate. In pratica, inclusività significa abbattere le barriere fisiche, sociali o psicologiche che impediscono alle persone di partecipare pienamente. Garantendo che tutti possano contribuire, un ambiente inclusivo diventa più ricco, più dinamico e più produttivo.



Nel contesto del debate, l'inclusività garantisce a tutti i partecipanti pari opportunità di prendere parte alle discussioni e di contribuirvi. L'accessibilità è uno degli aspetti più importanti di un ambiente di debate inclusivo. Significa fare in modo che le attività di debate siano aperte a persone con qualsiasi capacità fisica, per esempio offrendo gli adattamenti necessari come interpreti della lingua dei segni, accesso per sedie a rotelle o formati alternativi dei materiali scritti. Oltre all'accessibilità fisica, sono importanti anche l'accessibilità linguistica e quella cognitiva. Usare un linguaggio chiaro e creare un ambiente di sostegno in cui i partecipanti possano chiedere chiarimenti o spiegazioni garantisce che nessuno resti escluso dalla conversazione a causa di barriere linguistiche o di diversi livelli di conoscenze pregresse.

La rappresentanza è un altro elemento fondamentale dell'inclusività nei dibattiti. Perché un dibattito sia davvero inclusivo, deve riflettere una gamma diversificata di voci e prospettive. Questo significa coinvolgere attivamente partecipanti di gruppi sottorappresentati, come donne, persone razzializzate, persone di contesti socioeconomici più svantaggiati o membri della comunità LGBTQ+. Quando in un dibattito sono presenti voci diverse, la discussione non solo si arricchisce, ma si mettono anche in discussione le narrazioni dominanti e si promuove una comprensione più articolata di questioni complesse. La rappresentanza riguarda anche moderatori e mentori dei club di debate, perché avere modelli di riferimento con percorsi diversi può ispirare i partecipanti e creare un clima più accogliente.

La sensibilità culturale ha un ruolo centrale nel favorire l'inclusività nei contesti di debate. I dibattiti spesso toccano temi sociali, politici o culturali delicati, ed è essenziale affrontare queste discussioni con rispetto e consapevolezza. Un ambiente di debate inclusivo è un ambiente in cui i partecipanti sono incoraggiati a esprimere liberamente le proprie opinioni, rispettando allo stesso tempo le esperienze vissute e il background culturale degli altri. Questo richiede di definire linee guida per un confronto rispettoso e di offrire formazione o risorse sulla competenza culturale, per aiutare i debater ad affrontare temi delicati in modo riflessivo e informato. Significa anche riconoscere e contrastare pregiudizi o stereotipi che possono emergere durante i dibattiti, così che nessun partecipante si senta emarginato o mancato di rispetto.

Le pari opportunità di partecipazione sono il fondamento dell'inclusività nei dibattiti. Questo significa non solo offrire a tutti i partecipanti uno spazio per parlare, ma anche garantire che tutti abbiano la stessa possibilità di essere ascoltati e compresi. Nei contesti di debate competitivo, questo può voler dire stabilire regole che impediscano ad alcune voci di dominare la conversazione o garantire che i partecipanti più silenziosi abbiano spazio per intervenire. Significa anche offrire risorse e formazione a tutti i partecipanti, così che si sentano sicuri e preparati a partecipare al dibattito. In questo contesto l'inclusività consiste nel livellare il campo di gioco, riconoscendo che non tutti arrivano al dibattito con lo stesso livello di esperienza, di conoscenze o di sicurezza, e nel sostenere chi ha bisogno di una guida in più.

Inclusività e prospettive di genere nel debate

Da una prospettiva di genere, l'inclusività nei dibattiti richiede di affrontare squilibri storici e di garantire che i partecipanti di tutti i generi (uomini, donne, persone non binarie o di genere non conforme) si sentano ugualmente rispettati e in grado di contribuire. Storicamente i dibattiti, come molti forum pubblici, sono stati spazi dominati dagli uomini, in cui le partecipanti donne e le persone non binarie possono sentirsi messe da parte o sottorappresentate.



Un ambiente di debate inclusivo lavora attivamente per correggere questo squilibrio, incoraggiando tempi di parola equi, evitando interruzioni o svalutazioni basate sul genere e garantendo che i dibattiti siano liberi da stereotipi o presupposti di genere. Inoltre, offrire nel club di debate modelli di riferimento e mentori di diverse identità di genere aiuta a creare un ambiente che dà più forza ai generi marginalizzati, offrendo loro la sicurezza e il sostegno per partecipare pienamente. Il debate può essere meno accessibile alle ragazze a causa di una combinazione di pressioni culturali e sociali che ne influenzano l'educazione, con il risultato di minore sicurezza e minori opportunità rispetto ai ragazzi. Le norme culturali impongono spesso fin da piccoli aspettative diverse a ragazze e ragazzi. Le ragazze subiscono più spesso la pressione di conformarsi ai ruoli di genere tradizionali, e questo può limitare la loro partecipazione ad attività competitive e pubbliche come il debate. Queste aspettative possono portare le ragazze a dare la priorità all'essere accomodanti e all'evitare il confronto, capacità spesso opposte all'assertività e alla sicurezza richieste nei dibattiti.

In molte società le ragazze vengono educate a dare priorità a comportamenti come la modestia e la cura degli altri, che possono frenare la loro sicurezza negli ambienti competitivi. Gli studi mostrano che le ragazze sentono spesso una pressione più forte a conformarsi a queste aspettative sociali, e questo porta a una maggiore ansia nell'esibirsi in pubblico o nel partecipare a contesti basati sull'argomentazione, come i club di debate.

Per esempio, le ragazze possono evitare il debate se lo percepiscono come aggressivo o incompatibile con i comportamenti «educati» incoraggiati nella loro educazione. Questi fattori contribuiscono alla loro sottorappresentazione nel debate, pur avendo le stesse capacità intellettuali dei ragazzi.

Inoltre, le ragazze sono spesso oggetto di pregiudizi impliciti da parte di insegnanti e compagni. Le ricerche indicano che in ambito educativo le ragazze vengono a volte sottovalutate e le loro capacità attribuite all'impegno più che al talento; questo può minare la loro sicurezza nel prendere la parola o nel contraddire gli altri in forum pubblici come il debate.

Questo pregiudizio sistemico può essere rafforzato da culture tra pari che enfatizzano le norme di genere tradizionali, scoraggiando ulteriormente le ragazze dal partecipare ad attività che richiedono di parlare in pubblico o di argomentare in modo critico.

Incoraggiare una rappresentanza di genere diversificata nei ruoli di leadership, come quelli di moderatore e mentore nel debate, è quindi essenziale per favorire un clima inclusivo. Quando donne e persone non binarie ricoprono questi ruoli, si mettono in discussione le norme di genere tradizionali e si segnala che il loro contributo ha lo stesso valore. L'inclusività da una prospettiva di genere significa anche essere consapevoli delle diverse dinamiche sociali in gioco, così che tutti i partecipanti si sentano al sicuro e sostenuti quando dibattono su temi che possono toccare questioni di genere come il sessismo, l'identità di genere e i diritti riproduttivi. Formare i partecipanti ad affrontare questi temi delicati con rispetto, senza rafforzare stereotipi dannosi, è fondamentale per mantenere un ambiente di debate inclusivo.



Prospettive delle minoranze e inclusività nel debate

L'inclusività nei contesti di debate deve anche rispondere alle esigenze e alle difficoltà delle minoranze etniche, razziali e culturali. In molti casi i partecipanti appartenenti a gruppi minoritari possono incontrare ulteriori barriere alla partecipazione, come discriminazioni, stereotipi o microaggressioni. Un club di debate inclusivo lavora attivamente per abbattere queste barriere, favorendo un ambiente rispettoso e culturalmente sensibile in cui tutti i partecipanti si sentano al sicuro nell'esprimere le proprie opinioni. Questo significa stabilire regole di confronto che promuovano rispetto e inclusione, offrire ai partecipanti formazione sulla competenza culturale e fare in modo che i dibattiti includano temi rilevanti e rispettosi per le comunità minoritarie.

Altrettanto cruciale è la rappresentanza dei gruppi minoritari nel debate. Significa coinvolgere attivamente partecipanti di diverse origini razziali, etniche e culturali e fare in modo che le loro prospettive non siano solo accolte, ma incoraggiate. Fare in modo che i temi dei dibattiti affrontino le esperienze e le preoccupazioni delle comunità minoritarie aiuta a creare un ambiente più significativo e coinvolgente per questi partecipanti. La rappresentanza delle minoranze dovrebbe estendersi anche alla guida del debate, con moderatori e mentori di diversa provenienza che facciano da modelli di riferimento e aiutino a creare un ambiente in cui le voci delle minoranze siano ascoltate e valorizzate.



Bibliografia

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (2nd ed.): 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3): 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Page, S. E. (2017). *The Diversity Bonus: How Great Teams Pay Off in the Knowledge Economy*. Princeton: Princeton University Press.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2): 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Woolley, A. W., Aggarwal, I., & Malone, T. W. (2015). Collective intelligence and group performance. *Current Directions in Psychological Science*, 24(6): 420-424. <https://doi.org/10.1177/0963721415599543>



CAPITOLO 6

Pedagogia del lavoro con i giovani

Apprendimento in senso ampio, empatia e appartenenza nel lavoro con i giovani inclusivo

Introduzione

Questo capitolo offre indicazioni pedagogiche pratiche agli operatori giovanili che vogliono creare ambienti di apprendimento inclusivi e significativi. Spiega come un lavoro con i giovani inclusivo possa sostenere un apprendimento più ampio, l'empatia, la competenza interculturale, la motivazione e il senso di appartenenza. Accanto a brevi basi teoriche, il capitolo propone domande di verifica e raccomandazioni concrete che gli operatori giovanili possono usare quando pianificano, facilitano e analizzano le proprie attività.

Apprendimento e comprensione in senso ampio

L'educazione non formale, in particolare nel lavoro con i giovani inclusivo, offre qualcosa che l'insegnamento tradizionale spesso non può offrire: un confronto strutturato con la differenza, che mette in discussione il modo in cui i giovani danno senso al mondo. La domanda non è se imparano fatti nuovi, ma se iniziano a riorganizzare gli schemi con cui interpretano l'esperienza. È lì che avviene il vero lavoro cognitivo e, anche quando l'attività non è fortemente centrata sulla cognizione, sono il contesto, il processo e la diversità a sviluppare il nostro pensiero.

Quando partecipanti di contesti culturali, sociali o linguistici diversi si riuniscono intorno a un compito comune, come un dibattito, un progetto di gruppo o un'attività collaborativa, ciò che nasce non è solo cooperazione, ma attrito. Lo stesso tema suscita presupposti, valori e interpretazioni diversi.



Una domanda sull'equità può portare un gruppo a ragionare in termini giuridici, un altro in termini morali e un terzo attraverso il racconto personale. Questi scontri non sono casuali. Sono proprio il punto.

Gli psicologi dell'educazione la chiamano dissonanza cognitiva, ma il termine forse non rende pienamente ciò che accade. Non è solo disagio. È un'interruzione della continuità mentale, un momento in cui uno schema esistente non riesce a spiegare ciò che per qualcun altro è ovvio. Il compito dell'operatore giovanile è custodire lo spazio in cui questa interruzione può essere notata, nominata e usata come materiale di lavoro. È facilitazione, ma anche mediazione tra diverse cornici interpretative.

Da questo processo emergono competenze più difficili da misurare rispetto alle conoscenze disciplinari, ma che predicono meglio la capacità di adattamento a lungo termine. La flessibilità cognitiva, per esempio, permette di passare da un modello mentale all'altro a seconda del contesto. L'assunzione di prospettiva aiuta a capire perché gli altri reagiscono in modo diverso, non solo che lo fanno. La complessità integrativa sostiene la capacità di convivere con l'ambiguità e la contraddizione senza ridurle a certezze premature. L'umiltà epistemica porta una consapevolezza costante del fatto che le proprie conclusioni sono contingenti e parziali.

Sono proprio le capacità che le istituzioni richiedono sempre di più, ma che raramente sanno insegnare. I percorsi di studio chiedono agli studenti di considerare più interpretazioni di testi o problemi complessi. I luoghi di lavoro formano squadre che attraversano discipline e culture e si aspettano che collaborino. La vita politica è fatta di narrazioni in competizione che non si lasciano sintetizzare facilmente. Il lavoro non formale con i giovani, se progettato tenendo conto di questo, diventa un primo luogo di allenamento a queste realtà. Crea le condizioni in cui i giovani possono esercitarsi a pensare quando ciò che sanno non basta più.

La teoria alla base

L'idea di un apprendimento più ampio attraverso la diversità si collega direttamente alla teoria socioculturale dello sviluppo cognitivo di Vygotskij (1978), secondo cui l'apprendimento avviene soprattutto attraverso le interazioni sociali all'interno dei contesti culturali. Quando gli ambienti del lavoro con i giovani includono partecipanti con percorsi diversi, la zona di sviluppo prossimale (ZSP) di ciascun giovane si amplia, perché incontra idee e prospettive che mettono in discussione i suoi schemi di conoscenza. Questo «allungamento cognitivo» non si limita a esporre i partecipanti a punti di vista diversi: ne ristruttura profondamente la comprensione, creando nuovi percorsi neurali che accolgono un pensiero più complesso e articolato.

Inoltre, la teoria dell'apprendimento situato, sviluppata da Lave e Wenger (1991), spiega come una comprensione più ampia nasca quando l'apprendimento avviene all'interno di comunità di pratica che includono persone diverse. Nei contesti inclusivi del lavoro con i giovani, i giovani entrano a far parte di quelle che Wenger (1998) chiama «comunità di pratica», in cui la conoscenza non viene semplicemente trasmessa, ma costruita insieme attraverso la partecipazione con altre persone che portano strumenti culturali, esperienze e interpretazioni diversi. Questo porta a una comprensione concettuale più profonda, perché i giovani non imparano solo fatti, ma anche i diversi contesti culturali in cui la conoscenza viene applicata.



Benefici oltre la diversità

L'apprendimento più ampio che avviene negli ambienti inclusivi sviluppa competenze metacognitive che vanno ben oltre il contesto immediato. Quando i giovani incontrano regolarmente prospettive diverse, diventano più consapevoli dei propri processi di pensiero e sviluppano una maggiore flessibilità cognitiva. Questa consapevolezza metacognitiva permette loro di trasferire l'apprendimento da un ambito all'altro in modo più efficace e di affrontare problemi nuovi con strategie di pensiero flessibili anziché con formule rigide.

Inoltre, l'esposizione a più quadri di comprensione favorisce una maturità epistemologica, cioè la consapevolezza che la conoscenza viene costruita e non semplicemente scoperta. Questa maturità aiuta i giovani a sviluppare un rapporto più maturo con le informazioni e con le competenze degli esperti, comprendendo che anche le fonti autorevoli rappresentano prospettive particolari e che le questioni complesse hanno spesso più interpretazioni valide. Si formano così discenti resilienti, capaci di muoversi negli ambienti informativi con discernimento critico anziché con accettazione passiva.

Domande di verifica

1. Dopo le discussioni di gruppo, quanto spesso i giovani fanno affermazioni come «Non ci avevo mai pensato in questo modo» o si mostrano sinceramente sorpresi di scoprire nuove prospettive?
2. Quando si chiede loro di riassumere una questione complessa, i partecipanti sanno presentare più punti di vista con la stessa chiarezza e articolazione, indipendentemente dalla propria posizione personale?
3. Durante le attività di riflessione, i giovani sanno individuare da dove vengono i propri punti di vista e riconoscere le esperienze che hanno formato il loro modo di pensare?

Raccomandazioni

1. Proporre esercizi di assunzione di prospettiva in cui i partecipanti devono sostenere posizioni diverse dalla propria:
 - Scegliere temi controversi ma appropriati, legati agli interessi dei partecipanti
 - Assegnare le posizioni a caso, così che i partecipanti debbano difendere punti di vista che forse non condividono
 - Dare tempo per prepararsi, con materiali di ricerca che rappresentino prospettive diverse
 - Svolgere l'esercizio a coppie o in piccoli gruppi, con ogni persona che presenta la posizione assegnata
 - Proseguire con una riflessione strutturata su che cosa è stato difficile nel rappresentare punti di vista poco familiari
 - Concludere chiedendo ai partecipanti di individuare una scoperta fatta assumendo un'altra prospettiva
2. Usare l'analisi degli incidenti critici per esaminare situazioni reali da più prospettive culturali:
 - Presentare ai partecipanti uno scenario che comprende un malinteso o un conflitto culturale
 - Formare piccoli gruppi eterogenei e chiedere a ciascuno di analizzare lo scenario dal punto di vista di diversi soggetti coinvolti



- Fornire domande guida incentrate su valori, presupposti ed esperienze di vita
 - Chiedere ai gruppi di riportare su supporti visivi condivisi le diverse interpretazioni degli stessi eventi
 - Riunire i gruppi per confrontare le analisi e individuare ricorrenze nel modo in cui il background influenza l'interpretazione
 - Concludere elaborando insieme strategie per affrontare situazioni simili con maggiore consapevolezza culturale
3. Inserire mappe della conoscenza collaborative per visualizzare i collegamenti tra prospettive:
- Introdurre un concetto o una questione complessa rilevante per il gruppo
 - Fornire grandi fogli di carta o strumenti digitali di mappatura per il lavoro collaborativo
 - Chiedere ai partecipanti di fare prima un brainstorming individuale su associazioni, collegamenti e comprensione personale
 - Formare piccoli gruppi che creino mappe integrate con le prospettive di tutti i membri
 - Usare colori o simboli diversi per distinguere i contributi provenienti da diversi quadri culturali o discipline
 - Esporre le mappe completate e facilitare un'analisi di gruppo su come contributi diversi abbiano portato a una comprensione più completa
 - Conservare le mappe per tutta la durata del programma, aggiungendo nuovi collegamenti man mano che la comprensione si evolve
4. Sviluppare protocolli di riflessione che seguano l'evoluzione della comprensione nata dalle interazioni tra persone diverse:
- Creare semplici diari di riflessione con spunti centrati sui cambiamenti di prospettiva
 - Prevedere regolarmente sessioni di riflessione di 10-15 minuti dopo le attività importanti
 - Usare spunti specifici come «Oggi mi ha sorpreso scoprire che...» o «Qualcuno mi ha aiutato a vedere...»
 - Rileggere periodicamente le annotazioni precedenti per seguire l'evoluzione del pensiero nel tempo
 - Includere una riflessione a coppie in cui i partecipanti si intervistano a vicenda su come è cambiato il loro modo di pensare
 - Concludere i programmi più lunghi con una riflessione di sintesi che individui influenze specifiche dei pari con percorsi diversi



5. Creare esercizi di «traduzione concettuale» per comunicare tra persone con background diversi:
- Individuare concetti rilevanti per il programma che vengono compresi in modo diverso a seconda della cultura o dell'esperienza
 - Formare coppie con background o quadri di conoscenza diversi
 - Chiedere a ogni partecipante di spiegare un concetto complesso usando i propri punti di riferimento familiari
 - Il partner indica che cosa, dal suo punto di vista, è risultato confuso o poco chiaro
 - I partecipanti rivedono la spiegazione usando punti di riferimento significativi per il proprio partner
 - Concludere con una discussione di gruppo sulle strategie scoperte per tradurre i concetti attraverso le differenze
 - Raccogliere queste strategie in una risorsa condivisa per le sfide comunicative future
-

Sviluppo dell'empatia e della competenza interculturale

Dell'empatia e della competenza interculturale si parla spesso in termini vaghi o idealizzati, come se fossero tratti che una persona possiede o non possiede. Nel lavoro con i giovani, però, vengono intese in modo più preciso come competenze che si possono sviluppare, esercitare e affinare. Non sono separate dal contesto e non nascono spontaneamente. Crescono da ambienti specifici e da interazioni strutturate.

L'empatia è più che provare interesse per gli altri. Richiede un cambiamento di prospettiva cognitiva, la capacità di mettere da parte il proprio quadro di riferimento e prendere sul serio quello di un'altra persona. La competenza interculturale si basa su questo e lo estende a differenze reali e significative, tra cui religione, contesto socioeconomico, origine etnica e lingua. Questo sviluppo non nasce da un'esposizione passiva. Dipende da un confronto ripetuto e significativo e da sistemi di sostegno che aiutano i giovani a elaborare queste esperienze.

Chi lavora sul campo osserva costantemente che il contatto prolungato con pari di contesti diversi cambia il modo in cui i giovani percepiscono e interpretano il mondo. Prendiamo un caso semplice. Molti giovani sanno in astratto che comunità diverse celebrano festività diverse. Ma questo diventa concreto ed emotivamente significativo solo attraverso l'interazione regolare con coetanei che vivono secondo calendari culturali o religiosi diversi. Con il tempo, quello che era un semplice fatto diventa una comprensione sentita e contestualizzata.

Le competenze che nascono da questi processi sono sempre più rilevanti. L'ascolto attivo è un esempio: significa prestare molta attenzione senza preparare nel frattempo una risposta. Un altro è l'assunzione di prospettiva, cioè mettersi nei panni di un'altra persona cercando di capire, non di giudicare o di confutare. L'umiltà culturale è il riconoscimento che la propria esperienza e i propri presupposti sono limitati. Anche sospendere il giudizio e adattare la comunicazione a contesti culturali diversi fa parte di queste competenze.



Quando parliamo di empatia non parliamo solo di buone maniere nei rapporti interpersonali. Si tratta di capacità pratiche per vivere in società pluraliste. Sostengono la partecipazione ad ambienti educativi e professionali globalizzati e permettono forme più profonde di impegno civico e sociale. Ciò che i giovani ottengono da queste interazioni è una migliore comprensione degli altri e un modo di pensare il mondo più flessibile e informato.

La teoria alla base

Lo sviluppo dell'empatia e della competenza interculturale nel lavoro con i giovani inclusivo si fonda sul Modello evolutivo della sensibilità interculturale di Bennett (1993), che descrive un percorso da visioni del mondo etnocentriche a visioni etnorelative. Quando giovani con percorsi diversi interagiscono in modo significativo in ambienti strutturati del lavoro con i giovani, passano dalla negazione, dalla difesa e dalla minimizzazione delle differenze all'accettazione, all'adattamento e all'integrazione. Questo quadro teorico spiega come un contatto prolungato con la differenza, se facilitato in modo adeguato, produca cambiamenti profondi di consapevolezza e non solo una maggiore tolleranza.

Questo processo trova ulteriore sostegno nella teoria del contatto di Allport (1954), che individua le condizioni in cui il contatto tra gruppi riduce il pregiudizio: parità di status, obiettivi comuni, cooperazione tra gruppi e sostegno istituzionale. Le metodologie inclusive del lavoro con i giovani creano proprio queste condizioni e permettono ai giovani di sviluppare quella che Goleman (2006) chiama «intelligenza sociale», cioè la capacità di comprendere le emozioni e le prospettive degli altri adattando di conseguenza il proprio comportamento. Questa capacità si sviluppa attraverso esperienze ripetute che mettono in discussione i modelli mentali esistenti e richiedono una vera assunzione di prospettiva.

Benefici oltre la diversità

L'empatia e la competenza interculturale sviluppate attraverso il lavoro con i giovani inclusivo si traducono in una migliore capacità di risolvere i conflitti, utile ai giovani in tutti gli ambiti della vita. Imparando a riconoscere le differenze culturali e a muoversi tra di esse, sviluppano allo stesso tempo competenze di mediazione, de-escalation e risoluzione collaborativa dei problemi, che valgono anche per i conflitti nati da disaccordi personali, competizione per le risorse o differenze di valori.

L'intelligenza emotiva coltivata attraverso interazioni diverse diventa una base per una leadership efficace. I giovani che si sono esercitati nell'assunzione di prospettiva e nella comunicazione interculturale sviluppano una maggiore consapevolezza delle situazioni e una maggiore capacità di adattare il proprio stile di leadership. Imparano a leggere con più precisione le dinamiche di gruppo, ad adattare la comunicazione a pubblici diversi e a creare processi decisionali inclusivi: tutte competenze trasferibili che li rendono più efficaci in ogni contesto.

Domande di verifica

1. Durante le discussioni accese, i partecipanti mantengono il contatto visivo, fanno domande di chiarimento ed evitano di interrompere chi ha punti di vista molto diversi dai loro?
2. I partecipanti sanno riconoscere e nominare valori o presupposti culturali specifici che influenzano le proprie reazioni, invece di considerarle semplicemente «normali»?
3. Quanto spesso i partecipanti si offrono di aiutare a risolvere conflitti tra pari, proponendo



prospettive equilibrate invece di schierarsi?

Raccomandazioni

1. Introdurre protocolli di dialogo strutturato che richiedano un ascolto attivo prima di rispondere:
 - Creare semplici schede visive con i ruoli di chi ascolta e di chi parla e con le indicazioni sui tempi
 - Formare coppie di partecipanti con background o prospettive diversi
 - Presentare un tema potenzialmente divisivo e rilevante per il gruppo
 - Assegnare i ruoli iniziali di chi parla e di chi ascolta con regole chiare (chi parla ha 2 minuti, chi ascolta non può interrompere)
 - Alla fine del tempo, chi ascolta deve riassumere ciò che ha sentito, fino a quando chi ha parlato si ritiene soddisfatto, prima di rispondere
 - Scambiare i ruoli e ripetere il processo
 - Concludere con una riflessione su che cosa i partecipanti hanno notato delle proprie abitudini di ascolto e su che cosa è stato difficile
2. Creare esercizi di simulazione culturale che mettano i partecipanti in contesti poco familiari:
 - Sviluppare o adattare semplici attività di simulazione culturale con «regole culturali» distinte
 - Dividere i partecipanti in gruppi e assegnare in privato a ciascun gruppo norme culturali diverse (per esempio modi diversi di salutarsi, regole di comunicazione, sistemi di valori)
 - Lasciare che i gruppi si esercitino separatamente nei comportamenti culturali assegnati
 - Riunire i gruppi per un'attività comune in cui devono interagire mantenendo le proprie norme culturali
 - Non spiegare in anticipo le differenze, lasciando che confusione e malintesi emergano in modo naturale
 - Condurre un debriefing approfondito incentrato sul senso di disorientamento, sui presupposti e sulle strategie usate
 - Collegare l'esperienza della simulazione agli incontri interculturali reali vissuti dai partecipanti
3. Usare l'analisi degli incidenti critici sui malintesi interculturali:
 - Raccogliere esempi reali di malintesi interculturali rilevanti per i contesti giovanili
 - Presentare uno scenario senza rivelare l'esito o la soluzione
 - Chiedere ai partecipanti di individuare i possibili fattori culturali che influenzano il comportamento di ciascuna persona
 - Usare domande guida per far emergere presupposti e valori nascosti nello scenario
 - Chiedere ai partecipanti di proporre più interpretazioni degli stessi comportamenti
 - Rivelare altri elementi del contesto e discutere di come la consapevolezza culturale avrebbe potuto evitare i problemi
 - Chiedere ai partecipanti di elaborare strategie concrete per situazioni simili che potrebbero incontrare



4. Avviare il mentoring tra pari attraverso le differenze:
 - Individuare competenze o aree di conoscenza complementari tra i partecipanti
 - Creare coppie di mentoring proprio tra persone con differenze culturali, linguistiche o di esperienza
 - Fornire una struttura chiara, con ruoli e responsabilità specifici sia per i mentori sia per chi riceve il mentoring
 - Prevedere momenti regolari di confronto e fornire spunti di conversazione per costruire la relazione
 - Creare compiti comuni che richiedano le competenze di entrambe le persone per essere completati con successo
 - Facilitare momenti di riflessione su ciò che ciascuno ha imparato dall'altro
 - Celebrare e valorizzare i rapporti di mentoring interculturale riusciti
5. Sviluppare «sfide di intelligenza culturale» che richiedano conoscenze diverse:
 - Creare scenari problematici che richiedano volutamente più prospettive culturali per essere risolti
 - Formare squadre eterogenee, con un mix di background, lingue o esperienze
 - Presentare sfide che contengano elementi culturali non familiari ad alcuni membri della squadra
 - Fornire risorse limitate, così che le squadre debbano attingere alle conoscenze culturali dei propri membri
 - Prevedere pause di riflessione in cui le squadre considerano quali competenze sono rilevanti nelle diverse fasi
 - Chiedere alle squadre di documentare come le diverse conoscenze culturali abbiano contribuito alla soluzione
 - Condurre un'analisi di gruppo su come la diversità culturale abbia offerto vantaggi pratici nella risoluzione dei problemi

Maggiore motivazione e senso di appartenenza

Le buone pratiche nello sviluppo dei giovani riconoscono che una maggiore motivazione e il senso di appartenenza creano un maggiore coinvolgimento e quella sicurezza psicologica che nasce quando i giovani sentono che il loro vero io è accolto e valorizzato. Negli ambienti inclusivi del lavoro con i giovani, i partecipanti vivono ciò che gli psicologi chiamano «sicurezza identitaria» (identity safety): la sensazione che il proprio background e le proprie esperienze siano visti come una risorsa e non come un limite. Sentirsi accettati nella propria complessità crea condizioni psicologiche in cui i giovani possono concentrare le proprie risorse cognitive sull'apprendimento e sul contributo, invece che sulla gestione dell'immagine o sull'occultamento della propria identità.

I programmi in cui le differenze sono valorizzate attivamente creano, per i giovani con percorsi diversi, ciò che i ricercatori della motivazione chiamano «congruenza dei valori», cioè l'allineamento tra identità personale e valori del gruppo. Invece di sentirsi sotto pressione per conformarsi alle norme dominanti o per rappresentare l'intero gruppo sociale di appartenenza, possono partecipare in modo più autentico e rivolgere le proprie energie a una partecipazione significativa. Per esempio, una persona giovane



appartenente a una minoranza linguistica può sentirsi più motivata in un programma in cui il plurilinguismo è considerato una competenza preziosa e non un deficit da superare.

Tra le principali competenze trasferibili sviluppate attraverso questa esperienza ci sono l'integrazione identitaria (mantenere una comprensione di sé coerente nei diversi contesti), il coraggio della vulnerabilità (la disponibilità a correre rischi intellettuali e sociali), la motivazione intrinseca (un coinvolgimento guidato dall'interesse personale e non da ricompense esterne) e la creazione di appartenenza (contribuire a creare ambienti inclusivi per gli altri). I giovani sviluppano anche una maggiore resilienza davanti alle difficoltà, la capacità di muoversi negli spazi sociali restando autentici e competenze per costruire ponti attraverso le differenze. Queste capacità si trasferiscono direttamente ai contesti educativi e lavorativi, dove coinvolgimento, perseveranza e sicurezza psicologica incidono in modo significativo sui risultati e sul benessere.

La teoria alla base

La maggiore motivazione osservata negli ambienti inclusivi si collega alla teoria dell'autodeterminazione di Ryan e Deci (2020), che individua in autonomia, competenza e relazione i bisogni psicologici di base alla base della motivazione intrinseca. Quando gli ambienti del lavoro con i giovani riconoscono identità ed esperienze diverse, rispondono a ciò che Brené Brown (2017), studiosa dell'appartenenza, chiama «il bisogno di vera appartenenza»: essere accettati per ciò che si è davvero, non in una versione modificata che si conforma alle norme dominanti. Questa autenticità permette un coinvolgimento più pieno e riduce il carico cognitivo legato al code-switching o all'occultamento della propria identità.

Questo processo è in linea con il lavoro di Steele e Aronson (1995) sulla minaccia dello stereotipo, che mostra come la preoccupazione di confermare stereotipi negativi possa compromettere le prestazioni e il coinvolgimento. Gli ambienti giovanili inclusivi riducono la minaccia dello stereotipo creando ciò che Cohen e Garcia (2008) chiamano «sicurezza identitaria»: contesti in cui le identità diverse sono viste come una risorsa e non come un limite. Quando i partecipanti sentono che il proprio background viene valorizzato e non giudicato, le risorse cognitive prima dedicate alla gestione dell'immagine diventano disponibili per l'apprendimento e il contributo.

Benefici oltre la diversità

L'esperienza di appartenenza negli ambienti inclusivi sviluppa l'integrazione identitaria, cioè la capacità di mantenere una comprensione di sé coerente nei diversi contesti. I giovani che si sentono accettati nella propria complessità sviluppano quella che Gurin et al. (2002) chiamano «fiducia nella propria identità» (identity confidence): una sicurezza nella definizione di sé che non dipende dalla conferma esterna. Questa sicurezza permette loro di muoversi in contesti diversi senza compromettere i propri valori fondamentali o modificare continuamente il modo in cui si presentano.

L'esperienza di contribuire a partire dalla propria prospettiva unica favorisce un coinvolgimento autentico, cioè una partecipazione attiva guidata dall'investimento personale e non da pressioni esterne. Quando i giovani vedono come il proprio background arricchisce i processi di gruppo, sviluppano ciò che i ricercatori della motivazione chiamano «congruenza dei valori», cioè l'allineamento tra valori personali e attività del gruppo. Questa congruenza sostiene la partecipazione anche quando le attività diventano impegnative o i risultati sono incerti.



Domande di verifica

1. Nel tempo non strutturato, i giovani con percorsi diversi scelgono di interagire o tendono a separarsi in gruppi omogenei?
2. Con quanta facilità i partecipanti più silenziosi condividono esperienze e prospettive personali senza che i facilitatori li sollecitino direttamente?
3. Davanti a difficoltà o battute d'arresto, i partecipanti perseverano o si disimpegnano dalle attività che diventano difficili?

Raccomandazioni

1. Adottare approcci basati sulle risorse, che partano dai punti di forza di ciascuno:
 - Creare semplici attività di «scoperta dei punti di forza» adatte all'età dei partecipanti
 - Ampliare le categorie oltre le competenze scolastiche e fisiche, includendo conoscenze culturali, competenze linguistiche, legami con la comunità ecc.
 - Chiedere ai partecipanti di documentare i propri punti di forza in forma visiva o scritta
 - Facilitare interviste tra pari in cui i partecipanti scoprono i punti di forza degli altri
 - Creare occasioni in cui ogni partecipante possa insegnare o condividere qualcosa nel proprio ambito di competenza
 - Progettare attività che richiedano volutamente punti di forza diversi per essere completate con successo
 - Quando si pianificano nuovi progetti, partire da una mappatura di «chi ha i punti di forza adatti a questa sfida»
 - Celebrare regolarmente il modo in cui punti di forza diversi hanno contribuito ai successi del gruppo
2. Usare esercizi di valorizzazione dell'identità che creino spazio per una condivisione autentica:
 - Stabilire accordi di gruppo solidi su rispetto e riservatezza
 - Iniziare con attività di condivisione dell'identità a basso rischio (oggetti culturali, tradizioni culinarie ecc.)
 - Offrire diverse modalità di condivisione (orale, scritta, artistica)
 - Creare «mappe dell'identità» che mostrino le molteplici dimensioni del background di ciascuno
 - Facilitare conversazioni strutturate su come le identità influenzano le esperienze
 - Collegare esplicitamente i contenuti del programma al background culturale dei partecipanti
 - Invitare i partecipanti a proporre adattamenti che rendano le attività più vicine alle loro esperienze
 - Fare in modo che l'ambiente fisico rifletta identità diverse attraverso immagini, citazioni e materiali
3. Creare più modalità di partecipazione, adatte a stili diversi:
 - Analizzare le attuali modalità di partecipazione per capire chi partecipa e in che modo
 - Mappare le diverse preferenze comunicative e i punti di forza all'interno del gruppo
 - Per ogni attività, prevedere più modi di contribuire (parlare, scrivere, creare, organizzare)



- Creare opzioni di partecipazione sia sincrone sia asincrone
 - Sviluppare un monitoraggio visivo della partecipazione per assicurarsi che nessuna voce venga sistematicamente trascurata
 - Alternare intenzionalmente formati diversi nel corso dei programmi
 - Verificare regolarmente con i partecipanti meno loquaci quali modalità di coinvolgimento preferiscono
 - Riconoscere e valorizzare allo stesso modo i diversi tipi di contributo, non solo quelli più visibili
4. Inserire protocolli di riflessione strutturata che colleghino i contenuti alle esperienze vissute:
- Creare semplici modelli di diario di riflessione con spunti inclusivi
 - Prevedere tempi regolari per la riflessione (non di fretta alla fine dell'attività)
 - Includere domande che colleghino i contenuti del programma ai contesti personali e culturali
 - Offrire diverse modalità di riflessione (scrittura, disegno, discussione, strumenti digitali)
 - Creare piccoli gruppi eterogenei di condivisione con indicazioni chiare sull'ascolto
 - Esercitarsi a rispondere alle riflessioni altrui con curiosità e senza giudicare
 - Individuare somiglianze e differenze nel modo in cui i partecipanti si rapportano ai contenuti
 - Usare quanto emerso per adattare le attività future e renderle più significative sul piano personale
5. Sviluppare pratiche di diversificazione dei ruoli che evitino gerarchie di competenza troppo rigide:
- Mappare i diversi ruoli necessari per la riuscita delle attività del programma
 - Creare descrizioni dei ruoli che valorizzino diversi tipi di intelligenza e di competenza
 - Introdurre sistemi di rotazione dei ruoli, così che i partecipanti sperimentino responsabilità diverse
 - Offrire sostegno allo sviluppo delle competenze per i ruoli che per alcuni potrebbero essere difficili
 - Formare coppie di partecipanti con punti di forza complementari per un apprendimento reciproco
 - Monitorare come vengono assegnati i ruoli per evitare una distribuzione stereotipata
 - Creare sistemi di riconoscimento visivo che mettano in evidenza i diversi contributi
 - Riflettere regolarmente su come i diversi ruoli abbiano contribuito al successo collettivo
-



Bibliografia

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (2nd ed.): 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Brown, B. (2017). *Braving the Wilderness: The Quest for True Belonging and the Courage to Stand Alone*. New York: Random House.
- Cohen, G. L., & Garcia, J. (2008). Identity, belonging, and achievement: A model, interventions, implications. *Current Directions in Psychological Science*, 17(6): 365-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00607.x>
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3): 330-366. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (Expanded ed.). New York: Guilford Press.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5): 797-811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



CAPITOLO 7

Vulnerabilità nel lavoro con i giovani

Comprendere i gruppi vulnerabili, il ruolo dei facilitatori e le pratiche di debate inclusive

Introduzione

Questo capitolo esplora il concetto di vulnerabilità, concentrandosi sulle sue implicazioni nel lavoro con i giovani e nelle attività di debate, e approfondisce che cosa significhi essere una persona vulnerabile in un contesto o in una situazione di debate.

Esamina le caratteristiche che definiscono i gruppi vulnerabili e discute il ruolo dei facilitatori: come riconoscere queste persone, come relazionarsi con loro, come sostenerle e coinvolgerle.

Individuando le sfide specifiche che questi gruppi affrontano, il capitolo vuole offrire ai facilitatori strategie per creare ambienti più inclusivi e di sostegno.



Contenuti (teoria, esempi, scenari)

*«(...) tutti gli esseri umani sono vulnerabili, alcuni gruppi sono più vulnerabili di altri»
(Limante & Tereškinas, 2022, p.1)*

I significati della vulnerabilità

Il concetto di «vulnerabile» è oggetto di una discussione continua a causa della sua multidimensionalità. Dal punto di vista etimologico, vulnerabilità deriva dal latino *vulnus*, che significa ferita. Per la natura umana, tutti gli individui sono vulnerabili e possono essere feriti. Mary Neal (2012), citata in Peroni & Timmer (2013), propone questa riflessione:

«La vulnerabilità esprime la nostra capacità universale di soffrire, in due modi. In primo luogo, sono vulnerabile perché dipendo dalla cooperazione degli altri (compreso, in modo importante, lo Stato)... In secondo luogo, sono vulnerabile perché sono penetrabile; sono permanentemente aperto ed esposto a ferite e danni di vario tipo.»

Essere vulnerabili significa che «siamo costantemente esposti a danni», che possono arrivare in molti modi e lasciare, per esempio, ferite «fisiche, morali, psicologiche, economiche e istituzionali» (Peroni & Timmer, 2013). La vulnerabilità «è al tempo stesso universale e particolare», un paradosso presentato da Peroni e Timmer. Il modo in cui viviamo la vulnerabilità è unico, perché dipende dalle caratteristiche individuali e dalle diverse posizioni che occupiamo nelle reti sociali e istituzionali.

Negli studi sociologici è difficile arrivare a un'interpretazione unica e coerente del concetto di vulnerabilità, perché ricercatori con approcci teorici diversi tendono a vederlo in modo diverso e a classificare in modo diverso le persone e i gruppi vulnerabili. **Il concetto di vulnerabilità è spesso legato alle teorie del rischio:** i rischi per la salute, gli effetti dell'individualizzazione o la presenza di disabilità sono alcune di queste prospettive teoriche (Limante & Tereškinas, 2022, p.3). Tuttavia, in tutte queste prospettive si afferma costantemente che alcuni gruppi di persone, a seconda del contesto sociale in cui si trovano, possono vivere forme di esclusione che incidono sul loro benessere e sulle loro possibilità di vita. Come hanno sottolineato Limante e Tereškinas (2022, p.3):

«Le società contemporanee sono composte da comunità frammentate e spesso contrapposte, di cui solo un numero ridotto ha accesso a servizi e a un welfare adeguati. Le altre persone, spesso chiamate gruppi vulnerabili o emarginati o gruppi a rischio di esclusione sociale, hanno poche speranze di realizzare il proprio potenziale umano»



1.1 Il concetto di «gruppi vulnerabili»

L'espressione «gruppi vulnerabili» è stata introdotta dalla Corte europea dei diritti dell'uomo nella sentenza Chapman c. Regno Unito, nel 2001, per indicare la minoranza rom. Una donna rom era stata allontanata dal proprio terreno perché vi aveva parcheggiato la sua roulotte senza un permesso urbanistico. La donna sosteneva che il governo britannico le impediva di vivere secondo lo stile di vita della sua tradizione culturale. La Grande Camera della Corte affermò che «la posizione vulnerabile degli zingari in quanto minoranza» dovesse comportare «una particolare considerazione delle loro esigenze e del loro diverso stile di vita», ma alla fine la signora Chapman perse la causa, soprattutto per l'ampio margine lasciato allo Stato nel decidere l'attuazione delle politiche urbanistiche (Peroni & Timmer, 2013).

Questo procedimento ha comunque contribuito alle successive definizioni di «gruppi vulnerabili» da parte della Corte: «appartenere a un gruppo (in questo caso la minoranza rom) la cui vulnerabilità è in parte costruita da circostanze sociali, politiche e istituzionali più ampie (in questo caso disparità di potere e un sistema di pianificazione che non risponde alle esigenze di uno stile di vita diverso da quello della maggioranza)» (Peroni & Timmer, 2013).

Oggi l'espressione «gruppo vulnerabile» indica un gruppo di persone che affronta svantaggi specifici dovuti a fattori diversi («Disadvantaged and vulnerable groups»). L'Unione europea, nella direttiva 2013/33/UE (2013), che stabilisce norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, al capo IV, dedicato alle persone vulnerabili, include all'articolo 21 la seguente descrizione:

«minori, minori non accompagnati, disabili, anziani, donne in stato di gravidanza, genitori singoli con figli minori, vittime della tratta degli esseri umani, persone affette da malattie gravi, persone con disturbi psichici e persone che hanno subito torture, stupri o altre forme gravi di violenza psicologica, fisica o sessuale, quali le vittime di mutilazioni genitali femminili.»

Limante e Tereškinas (2022, p.13-14), dopo aver analizzato diversi strumenti e leggi internazionali, hanno indicato una serie di criteri che mostrano come la comunità internazionale consideri vulnerabili alcuni gruppi:

- origine etnica e razza (minoranze etniche e nazionali);
- stato di salute (persone che vivono con l'HIV, persone con disabilità fisiche o mentali);
- età (bambini, anziani);
- stato di libertà (persone detenute e carcerate);
- sesso (donne in gravidanza, donne detenute, vittime di violenza domestica);
- condizione migratoria (lavoratori migranti, richiedenti asilo, rifugiati, sfollati interni);
- appartenenza a minoranze (religiose, persone LGBTQ+);
- situazione economica (persone senza dimora, persone in povertà).

Anche se il concetto di gruppi vulnerabili è fondamentale per individuare le persone che affrontano svantaggi particolari, è essenziale riconoscere i rischi di essenzialismo, stigmatizzazione e paternalismo che possono nascere quando si etichettano i gruppi solo in base alla loro vulnerabilità. Definire le persone soprattutto attraverso la loro vulnerabilità rischia di ridurre la loro identità a una sola caratteristica, e questo spesso rafforza stereotipi dannosi e semplifica le loro esperienze di vita.



La vulnerabilità, per quanto importante, non dovrebbe mettere in ombra la resilienza di questi gruppi. Un approccio più attento dovrebbe usare un linguaggio inclusivo che valorizzi i loro punti di forza e le loro capacità, invece di vederli semplicemente come persone passive che hanno bisogno di aiuto o di protezione.

Per ridurre questi rischi è essenziale coinvolgere direttamente i gruppi vulnerabili nelle conversazioni e nelle politiche che li riguardano. Le pratiche di ricerca partecipativa, in cui le voci delle persone vulnerabili sono incluse attivamente nella costruzione delle soluzioni, offrono un modo più equo di affrontare le loro difficoltà. Questo sposta la narrazione dalla dipendenza all'empowerment, riconoscendo il contributo che queste persone possono dare alla società. Presentare la vulnerabilità in modo positivo e capace di dare forza favorisce politiche inclusive e quadri di sostegno che costruiscono resilienza e autodeterminazione, invece di perpetuare cicli di emarginazione.

1.2 Il valore aggiunto del debate con i gruppi vulnerabili

Il lavoro con i giovani ha un ruolo importante nel favorire lo sviluppo personale, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva dei giovani. In questo contesto, **il debate è uno strumento importante, che incoraggia il pensiero critico, il dialogo e la capacità di confrontarsi con prospettive diverse.**

Il valore aggiunto dell'uso del debate come strumento pedagogico con gruppi di giovani vulnerabili è che si tratta di un'esperienza di apprendimento basata su una simulazione, che permette ai partecipanti di scoprire e mettere in pratica alcune competenze fondamentali per il loro futuro. Sviluppare attività simulate di questo tipo, pur controllate, è di per sé un'occasione per la persona di rafforzarsi in una prospettiva globale, perché «i partecipanti apprendono competenze fondamentali come fare ricerche approfondite su un tema, presentare punti di vista, ascoltare gli altri e pensare rapidamente durante una conversazione attiva», come riportato in *Why debate and not argue?*, una guida prodotta nell'ambito del progetto Erasmus+ Debate not Argue.

D'altra parte, è uno spazio in cui il partecipante espone e rende visibile la propria vulnerabilità, soprattutto quando i partecipanti hanno background culturali, sociali ed educativi diversi.

1.3 Come intendiamo la «vulnerabilità» nel quadro della ricerca KVAK

Per esplorare queste dinamiche, il progetto KVAK (Kvalitetna, vključujoča, angažirana in konstruktivna povratna informacija v mladinskem delu - Feedback di qualità, inclusivo, coinvolgente e costruttivo nel lavoro con i giovani) è servito da **piattaforma per indagare come la vulnerabilità viene vissuta nei contesti del lavoro con i giovani e del debate.** Attraverso questa iniziativa, il progetto ha voluto ascoltare i diversi attori coinvolti, approfondendo la comprensione di come il concetto di vulnerabilità si applichi ai contesti locali e li influenzi.

Prima di approfondire i risultati dei focus group e dei questionari realizzati dal consorzio con i partecipanti locali, è utile **chiarire come il consorzio ha raccolto le informazioni e quali sono le principali difficoltà** segnalate da alcuni partecipanti nel contesto del debate.

Il consorzio ha sviluppato questionari e focus group per capire meglio come il concetto di vulnerabilità si applichi al contesto locale e lo influenzi. La ricerca si è svolta tra aprile e giugno 2024 e ha coinvolto 4 gruppi di giovani e circa 80 mentori, facilitatori e operatori giovanili in Italia (SNDI), Slovenia (ZIP) e Spagna (Nexes), usando questionari e focus group come metodi di raccolta dei dati.



I partecipanti a questa ricerca erano attivi nel contesto del debate nel caso di SNDI e ZIP, e in progetti sulla cultura della pace e sulla giustizia globale nel caso di Nexes. Nelle comunità di debate, soprattutto quando sono legate ad attività competitive, alcuni partecipanti incontrano difficoltà che sollevano domande sull'«inclusività» dell'attività. I principali ostacoli alla partecipazione (serena) di determinati gruppi o persone sono:

- **vincoli economici** (soprattutto per le competizioni internazionali); lo mostrano anche le interviste svolte con debater italiani;
- specifiche **difficoltà fisiche o mentali**: poiché questo non emerge dai risultati delle interviste, la scarsa rappresentanza delle persone con disabilità nella comunità del debate è un aspetto da osservare e studiare dal punto di vista dell'equità e dell'inclusività;
- **pregiudizi nel giudizio e nelle decisioni, anche legati alla lingua o all'appartenenza culturale o etnica**; questo emerge come **discriminazione di genere** percepita dalle debater, mentre l'appartenenza culturale o etnica sembra incidere sulla partecipazione stessa alle attività: una buona percentuale di studenti tra i 14 e i 16 anni afferma che costituisce una barriera alla partecipazione, ma non una causa di discriminazione nello svolgimento delle attività.

La diversità, comunque, è molto presente nei tornei internazionali. Anche se i debater spesso danno per scontate le ragioni per sostenere l'equità e la diversità, il debate non può essere separato dalla sua eredità storica e non è immune dalle strutture di potere (per esempio l'eteronormatività di stampo occidentale). Il riconoscimento di questi svantaggi storici e attuali ha dato origine a diversi tipi di azioni per migliorare la situazione:

- i. l'introduzione di politiche di pari opportunità (per esempio classifiche separate per oratori ESL ed EFL permettono a chi non è madrelingua di superare i pregiudizi linguistici dei giudici);
- ii. l'introduzione di «politiche di equità», cioè di norme politiche antidiscriminazione che mirano a evitare che le persone si sentano non gradite o mancate di rispetto.

Alcuni dei motivi più comuni di **discriminazione**:

a. **Genere**: dal questionario inviato dalle organizzazioni partecipanti al progetto emergono differenze nel modo in cui le discriminazioni o i pregiudizi di genere vengono percepiti dagli stessi debater nei diversi paesi e nel contesto internazionale. I casi di trattamento diseguale tra debater donne e uomini sono stati individuati soprattutto nelle competizioni internazionali. Le discriminazioni di genere comprendono:

- *Mancanza di rappresentanza*: un numero molto più basso di debater donne rispetto agli uomini o un tasso di abbandono più alto tra le debater,
- *Differenze nelle percentuali di vittoria* delle squadre composte interamente o in parte da donne e punteggi individuali più bassi per le debater.
- *Feedback e reazioni diversi*, accentuati dal grado di soggettività con cui un dibattito viene valutato o giudicato: per esempio gli uomini ricevono più feedback (Spinna 2019); le donne vengono considerate più aggressive o troppo emotive (Lynn e Kawolics 2018).



- b. **Stato di salute - persone con diverse condizioni fisiche e mentali:** Il debate (soprattutto competitivo) ha a lungo trascurato le diverse esigenze di accessibilità dei partecipanti con disabilità: presuppone che i partecipanti siano in grado di parlare e ascoltare la lingua usata nel dibattito, di stare in piedi sul podio davanti al pubblico e ai giudici per pronunciare un discorso e confrontarsi. Peggio ancora, McVey e Gerber hanno elaborato una critica del modo in cui norme e tendenze abiliste nel policy debate nascono dalle spinte entelechiali del debate. I benefici accademici, civici e sociali del debate competitivo dovrebbero essere disponibili e accessibili a tutti: per questo è importante proseguire la ricerca in questo campo e comprenderne cause e soluzioni, e occorre lavorare sull'equilibrio tra inclusione o adattamenti ed equità della competizione (per esempio non sembra «equo» dare più tempo di preparazione o modificare il tempo dei discorsi).
- c. **Pregiudizi culturali e linguistici:** soprattutto nelle competizioni internazionali, la lingua e i pregiudizi culturali o sociolinguistici a essa legati sono sfide rilevanti. Per esempio, se lo studente non parla (abbastanza bene) la lingua, non può partecipare all'attività. Lingua, cultura e razza contribuiscono alle disuguaglianze nelle competizioni.

Approfondiamo quindi gli ambiti in cui la vulnerabilità è particolarmente rilevante nel contesto di ciascuna organizzazione coinvolta: interculturalità e diversità di background, discriminazione di genere, conoscenze e competenze di base, gestione delle emozioni.

Discriminazione di genere

(Contesto del debate in Italia e Slovenia)

Nelle comunità di debate, la rappresentanza (tra partecipanti che si definiscono uomini e donne) è uno degli indicatori per analizzare la discriminazione di genere.

Gli studi svolti in contesti internazionali mostrano infatti tassi più alti di discriminazione di genere, a partire da un numero molto più basso di debater donne rispetto agli uomini o da un tasso di abbandono più alto tra le debater (Johnson-Castle & Tan, 2015). Mostrano anche differenze nelle percentuali di vittoria delle squadre composte interamente o in parte da donne e punteggi individuali più bassi per le debater (Alegria, 2020). Durante la ricerca KVAK si è però potuto osservare che a livello nazionale questo non si avverte in Italia. Qui il debate competitivo ha iniziato a diffondersi intorno al 2015 e non c'è mai stato un divario significativo tra presenza maschile e femminile, né tra i debater né tra formatori, coach o giudici (anzi, la tendenza sembra opposta, con più debater donne nelle competizioni). Probabilmente per lo stesso motivo, i debater non vivono né segnalano discriminazioni legate al genere; le discriminazioni non sono visibili nemmeno guardando i punteggi e le classifiche degli oratori nelle competizioni nazionali. Questi dati possono però essere falsati dal fatto che pochi debater italiani partecipano alle competizioni internazionali, l'ambiente in cui per esempio i debater sloveni hanno dichiarato di essersi sentiti discriminati per il proprio genere (punteggi più bassi, giudici che interpretano l'assertività come aggressività).

Dai risultati dei questionari svolti con debater italiani e sloveni e dalle ricerche basate soprattutto sui tornei internazionali emerge che i momenti del giudizio, dell'assegnazione dei punteggi e del feedback sono quelli in cui si presentano più problemi di equità o discriminazioni percepite.



Per quanto riguarda in particolare le discriminazioni di genere, ci sono alcune differenze nella percezione dei debater italiani e sloveni: per i debater italiani il genere non sembra influire sul feedback (e punteggi, partecipazione e classifiche della competizione nazionale confermano questa percezione sia nel debate della scuola primaria e secondaria sia a livello universitario), mentre i debater sloveni hanno segnalato un numero maggiore di casi in cui le ragazze sono state trattate diversamente dai ragazzi, per esempio con punteggi individuali più bassi. Questo si avverte soprattutto nei tornei internazionali: anche se i debater spesso danno per scontate le ragioni per sostenere l'equità e la diversità, il debate non può essere separato dalla sua eredità storica e non è immune dalle strutture di potere (per esempio l'eteronormatività di stampo occidentale).

Nella valutazione o nel giudizio di un dibattito c'è un certo grado di soggettività: i pregiudizi impliciti o espliciti di un giudice possono influire molto sulla scelta del vincitore di un round. Spinna (2019), citato in Yi & Nie (2020), ha analizzato le schede di valutazione dei giudici del torneo statale di debate di New York e ha rilevato che i debater uomini ricevevano complessivamente molto più feedback delle debater donne. Lynn e Kawolics (2018), citati in Yi & Nie (2020), hanno esaminato le schede dei giudici di Public Forum debate del 2017-2018 e hanno rilevato che le debater donne vengono criticate per essere eccessivamente aggressive il 50% più spesso dei colleghi uomini e ricevono più spesso critiche sullo stile oratorio e sull'uso eccessivo delle emozioni. Inoltre, le donne perdono in misura sproporzionata i round in cui hanno ricevuto queste critiche, mentre i debater uomini vincono più spesso anche quando vengono criticati.

Interculturalità e diversità di background

(Contesto locale in Spagna, con progetti con persone migranti)

In Spagna le persone possono trovarsi in una condizione di vulnerabilità per diversi motivi, tra cui genere, orientamento sessuale, condizione di migrante (in particolare se prive di documenti) e situazione economica. Nel contesto locale, però, il fattore principale di vulnerabilità è essere migrante, perché una persona migrante si trova in una posizione vulnerabile a causa delle procedure amministrative del sistema, che creano barriere per le persone migranti (difficoltà a trovare una casa, risorse economiche scarse o assenti, mancato riconoscimento dell'esperienza professionale e degli studi). A volte le persone migranti vivono già in una situazione di vulnerabilità nel paese di origine e, quando arrivano a Barcellona, si ritrovano di nuovo in una situazione vulnerabile, ma per ragioni diverse. Lo sottolinea il documento Plan Barcelona Interculturalidad 2021-23: «I flussi migratori motivati da disuguaglianze, povertà, persecuzioni, conflitti armati, neocolonialismo, violazioni dei diritti umani o disastri naturali incontrano forti barriere a causa di una scelta politica a favore del controllo delle frontiere. Una scelta che, non garantendo vie di ingresso legali e sicure, finisce per generare più insicurezza e, soprattutto, la violazione dei diritti fondamentali» (pagina 4).

La popolazione eterogenea di Barcellona rende queste dinamiche ancora più complesse. Oggi il 27,8% dei residenti di Barcellona è nato all'estero, in più di 180 paesi diversi; in città si parlano circa 300 lingue e si trovano luoghi di culto di 25 confessioni religiose diverse. «Questa diversità, sommata a molte altre diversità, compone questa società plurale, eterogenea e complessa» (pagina 4), come sottolinea lo stesso documento.



A livello individuale, ogni partecipante alle attività giovanili porta con sé caratteristiche personali che influenzano il suo coinvolgimento, comprese le competenze sociali e comunicative. Queste possono dipendere da fattori come l'introversione o una scarsa padronanza della lingua, e contribuire ulteriormente a un senso di vulnerabilità nei contesti multiculturali.

Conoscenze e competenze di base del mentore, del giudice e del facilitatore

(Contesto locale in Italia, Slovenia e Spagna)

Dai risultati dei questionari svolti in Italia emerge che, per quanto riguarda la qualità del lavoro con i giovani, in generale gli studenti sono soddisfatti del modo in cui i loro coach creano un ambiente accogliente per tutti (65,6%), ma i risultati scendono quando si parla specificamente di inclusività di genere (53,1%) e di gestione dello stress e delle emozioni (31,3%). Il 9,4% degli studenti che hanno risposto ha dichiarato di aver vissuto situazioni in cui un operatore giovanile ha avuto comportamenti inappropriati nei suoi confronti. Nel descrivere le situazioni in cui si sono sentiti a disagio, la maggior parte delle risposte riguarda un feedback assente o espresso male (troppo duro, inutile, riferito a caratteristiche personali...) (tra il 15 e il 20%) e la gestione di questioni emotive o personali (per esempio reazioni incontrollate, nessuna risposta a stress o ansia). Il 96,6% degli studenti ha risposto che giudici e operatori giovanili non si comportano in modo diverso con partecipanti maschi e femmine; la parità di genere sembra rispettata sia nelle attività dei club sia nelle competizioni. Nessuno degli studenti che hanno risposto ha individuato altre discriminazioni nella comunità del debate.

In Slovenia c'è un problema di parità di genere, perché gli stessi comportamenti vengono interpretati in modo diverso a seconda che provengano da debater che si presentano come uomini o come donne. Questo vale in particolare quando i giudici valutano gli studenti: «Squadre di genere diverso ricevono feedback diversi. Le ragazze vengono definite aggressive e troppo rumorose, ma lo stesso giudice dice alla squadra maschile che fa la stessa cosa che è stata appassionata» (M, 19). Un problema simile esiste anche all'interno di gruppi dello stesso livello gerarchico (i giudici), quando i giudici uomini interrompono le giudici donne: «A volte i giudici uomini interrompono le giudici donne e non le lasciano finire il loro ragionamento» (N, 30). Un problema diverso riguarda gli studenti: i ragazzi trattano le ragazze come meno intelligenti o meno degne di essere ascoltate: *«Le squadre non si trattano bene: i ragazzi trattano peggio le ragazze dell'altra squadra. Non le lasciano parlare, fanno finta che le loro idee fossero peggiori di quanto erano in realtà, sminuiscono i loro argomenti»* (T, 21).

In Spagna gli operatori giovanili hanno segnalato alcune difficoltà di cui devono tenere conto quando lavorano con i loro gruppi. Una di queste è riuscire a tenere conto di tutte le sensibilità del gruppo e far sentire tutti inclusi. Ci sono persone che hanno vissuto percorsi migratori complessi e difficili: traumi, lutti, isolamento, storie di vita dure da gestire. Anche mantenere stabile la partecipazione nel tempo può essere difficile, perché alcuni partecipanti vivono in una situazione di vulnerabilità e quindi in condizioni instabili, e non sempre hanno la stessa disponibilità di tempo. Hanno sottolineato che durante le sessioni è importante saper improvvisare, perché l'operatore giovanile non ha tutte le informazioni sui partecipanti e non sa come potrebbero reagire. Se durante un'attività si crea una situazione di scontro, è utile avere pronto un protocollo di azioni, per esempio:

- parlare con la persona individualmente
- trovare domande che la portino ad arrivare da sola alla risposta
- restare calmi e imparziali: non prendere posizione



- fornire dati e non la propria parte attivista
- evitare gli scontri
- invitare alla riflessione
- in alcuni casi interrompere la sessione, se la tensione è alta.

Scenari e linee guida per mentori e facilitatori per rendere il debate più inclusivo

Nei contesti educativi e sociali di oggi, sempre più diversificati, mentori e facilitatori hanno un ruolo cruciale nel sostenere i gruppi vulnerabili. Queste persone affrontano spesso difficoltà specifiche legate al loro background, tra cui differenze culturali, barriere linguistiche e diversi livelli di accesso alle risorse. Per lavorare in modo efficace con questi gruppi, **mentori e facilitatori devono sentirsi capaci e sicuri e avere le competenze e le conoscenze necessarie.**

Tutto parte da una profonda **comprensione delle esigenze e delle esperienze specifiche dei partecipanti.** Questo significa riconoscere le diverse dimensioni della vulnerabilità (come l'instabilità economica, l'isolamento sociale e le lacune educative) che possono incidere sul coinvolgimento e sull'apprendimento. Favorendo un clima di fiducia e di sicurezza, **i mentori possono creare spazi in cui i partecipanti si sentono valorizzati e ascoltati.**

Inoltre, coltivare competenze come la sensibilità culturale e l'ascolto attivo può rafforzare la capacità di un mentore di entrare in relazione con partecipanti diversi. Questo processo comporta spesso **una riflessione e un apprendimento continui, che permettono ai mentori di adattare il proprio approccio alle esigenze dei gruppi.**

Integrare pratiche inclusive nei formati di debate e di discussione non solo arricchisce l'esperienza di tutti, ma garantisce anche che tutte le voci vengano ascoltate. Favorendo una comunicazione rispettosa e un clima collaborativo, **i mentori possono aiutare i partecipanti a condividere le proprie prospettive ed esperienze.**

2.1 Kit di sopravvivenza per approcci educativi inclusivi

Oggi professionisti e operatori giovanili incontrano alcune difficoltà nell'acquisire e sviluppare le competenze necessarie per approcci educativi inclusivi, capaci in primo luogo di coinvolgere i giovani vulnerabili e in secondo luogo di promuovere l'inclusività nelle attività di debate.

È importante intendere un'attività di debate come uno strumento pedagogico e come uno scenario in cui persone e gruppi possono mettere in gioco le proprie abilità e competenze su un tema specifico. Le competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate nella raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea (2018), come comunicazione, lavoro di squadra, consapevolezza culturale, cittadinanza e alfabetizzazione, sono proprio alcune di quelle che i partecipanti mettono più in pratica durante le attività di debate. E uno scenario di debate non serve solo a svilupparle: può anche essere uno strumento per individuare alcune difficoltà delle persone coinvolte.

È quindi uno strumento pedagogico completo, che permette un tipo di discussione in cui il partecipante apprende competenze fondamentali come fare ricerche approfondite su un tema, presentare punti di vista, ascoltare gli altri e pensare rapidamente durante una conversazione attiva.



2.1.1 Competenze di base per essere più inclusivi

Per un mentore o un facilitatore che gestisce attività di debate è importante avere le competenze di base per creare un contesto di debate con gruppi vulnerabili. Il modello di competenze per gli operatori giovanili della Strategia europea di formazione (ETS), YOCOMO, definisce la competenza come una combinazione di atteggiamenti, conoscenze, abilità e comportamenti. Nel contesto del debate, quelle che consideriamo fondamentali sono:

Facilitare l'apprendimento significa facilitare l'apprendimento individuale e di gruppo, oltre a instaurare un dialogo e garantire meccanismi di cooperazione con persone, gruppi e comunità. Significa che l'operatore giovanile sostiene i giovani nell'individuare e perseguire i propri bisogni di apprendimento ed è in grado di scegliere, adattare o creare metodi, metodologie e strumenti digitali adatti, in presenza e online. L'operatore giovanile sostiene i processi di apprendimento dei giovani.

Progettare programmi richiede una buona conoscenza dei diversi gruppi e ambienti con cui l'operatore giovanile lavora. L'operatore giovanile applica nei programmi i valori e i principi dell'apprendimento non formale e risponde alle esigenze e alle realtà dei giovani, che in un contesto internazionale sono più complesse. Quest'area di competenza comprende il modo in cui la progettazione dei programmi può affrontare questioni politiche, sociali, tecnologiche e culturali nel lavoro con i giovani e aprirsi alla comunità più ampia.

Comunicare in modo significativo significa costruire relazioni positive con persone e gruppi. L'operatore giovanile sa interagire con i giovani e con i partner internazionali e contribuisce a una comunicazione fluida su programmi e progetti. Quest'area riguarda anche il modo in cui l'operatore giovanile gestisce in modo costruttivo emozioni, ispirazione, intuizione, empatia e personalità.

Mostrare sensibilità interculturale è la capacità di sostenere una comunicazione e una collaborazione efficaci tra persone di contesti e background culturali diversi. L'operatore giovanile deve affrontare e gestire atteggiamenti e comportamenti diversi nel lavoro internazionale con i giovani e affronta i valori che li sottendono. L'operatore giovanile tiene conto di queste dimensioni interculturali nel proprio lavoro.

Verificare e valutare significa sviluppare pratiche valutative per verificare e introdurre i cambiamenti opportuni. Gli operatori giovanili lavorano per aiutare i giovani, l'ambiente e la società a cambiare in meglio e per dare loro forza, sostenendo lo sviluppo di azioni collettive e solidali che stimolano cambiamento e trasformazione. Gli operatori giovanili sostengono azioni che cambiano politiche e pratiche. Quest'area significa anche prestare attenzione ai dati raccolti attraverso strumenti online e digitali.



2.2 Linee guida per lavorare con gruppi vulnerabili in un contesto di debate

Ti invitiamo a scoprire di più su come preparare e organizzare lo svolgimento dell'attività e il debriefing. Le linee guida seguenti si ispirano alle indicazioni del toolkit Inclusion Toolkit - Working with young people from vulnerable groups (2018) di Youth Express Network e della guida Why debate and not argue? (2020), prodotta nell'ambito del progetto Erasmus+ Debate not Argue.

PRIMA DEL DIBATTITO

1. Pensa a te stesso, alle tue abilità e alle tue competenze: forse è la prima volta che hai un ruolo concreto in un'attività di debate. Per prima cosa ti invitiamo a fare un'autovalutazione: scoprire i tuoi punti deboli e i tuoi punti di forza, e le tue competenze. Poi vivi l'esperienza, anche se potrai commettere qualche errore. Non preoccuparti, migliorerai con l'esperienza. Se invece hai già vissuto un'esperienza di questo tipo, prova a fare un'autovalutazione sulle cose o sugli aspetti che non vuoi ripetere.

Per esempio: scrivi del tuo percorso prima, durante e dopo, per analizzare come lo hai vissuto, le emozioni che sono emerse, le riflessioni e gli aspetti da migliorare.

2. Raccogli più informazioni possibili sulla persona prima dell'attività di debate (genere, livello di conoscenza del debate, esperienza, personalità ecc.).

Per esempio: se nel dibattito c'è una persona sorda e lo sai in anticipo, hai il tempo di prepararti e di pensare a come adattare l'attività.

3. Pensa e progetta il dibattito tenendo conto delle esigenze dei partecipanti e adattando contenuti, spazi, materiali, attrezzature, ambiente, ruoli ecc. Mettiti nei panni del partecipante: pensa a come adattare lo svolgimento e il processo per renderli più accessibili.

Per esempio: se nel dibattito c'è una persona con una disabilità funzionale e lo sai in anticipo, puoi preparare e adattare lo spazio, i materiali o le fasi del dibattito. Mettiti nei panni degli altri.

Per esempio: adattare i materiali o le attrezzature alle esigenze di una persona cieca. Mettiti nei panni degli altri!



4. Prova il più possibile l'attività di debate prima di quella reale: questi esercizi preliminari ti permettono di individuare aspetti trascurati e di adattarne altri. Dedica pensiero, tempo ed energia alla preparazione.

Per esempio: ci saranno persone impulsive e altre no, e dovrai pensare a come integrarle perché tutti possano avere voce nel dibattito.

5. Cerca di essere aperto: davanti a te ci saranno persone con caratteristiche diverse, e non sai come potrebbero reagire. È utile avere con te qualche risorsa in più nel caso in cui il processo prenda una piega spiacevole, e anche come promemoria per essere preparato. Ricorda che si tratta di un'esperienza di apprendimento simulata: tienilo presente e comunicalo al gruppo fin dall'inizio. Ricorda anche che attività di questo tipo non sono controllate al 100%: lascia che la discussione scorra.

Per esempio: la dinamica principale e un'altra per ogni evenienza.

6. Considerare o aggiungere il ruolo dello «sguardo esterno»: prevedere qualcuno che osservi la discussione dall'esterno facilita il processo, perché offre una visione d'insieme di ciò che succede. Osservare, individuare, proporre pause o anche intervenire quando emergono elementi non concordati in precedenza, o includere aspetti che non vengono considerati, può creare un clima più sereno e una visione complessiva di ciò che accade.
7. Pre-attività: coinvolgere i partecipanti nel processo del dibattito. All'inizio si presentano le regole di base, definite in precedenza da mentori o facilitatori, e si lascia al gruppo uno spazio per stabilire insieme, sempre all'inizio, altre regole condivise. Coinvolgere i partecipanti nel processo fa sì che ognuno abbia un ruolo fondamentale e un impegno nella discussione, e crea anche uno spazio sicuro.

Per esempio: prima dell'attività di debate, dare a ogni gruppo 20 minuti per trovare 1 regola per gruppo. 5 minuti per presentare ogni regola e 5 minuti per trovare un accordo sull'aggiunta di entrambe le regole.



DURANTE IL DIBATTITO

1. Usare una comunicazione inclusiva: un linguaggio e un vocabolario inclusivi, e anche l'espressione corporea, ti permetteranno di evitare malintesi e allo stesso tempo di essere più vicino al gruppo. Usa termini neutri rispetto al genere, pronomi e aggettivi al plurale, forme impersonali e passive, una dimensione interculturale (non dare nulla per scontato, rispettare le distanze con gli altri) ecc. Inoltre, in un contesto di debate internazionale, cerca di chiedere al gruppo di arrivare a una comprensione comune con i partecipanti. Per quanto riguarda la lingua, dovresti avere a disposizione strumenti di traduzione.

Per esempio: lei, lui o loro, gruppo o persone, lingua inglese, niente generalizzazioni, comunicazione non violenta, non dare per scontato, chiedi!

2. Lasciare spazio all'espressione della vulnerabilità: durante il dibattito entreranno in gioco molte emozioni, sensazioni ed espressioni corporee. Come facilitatore o mentore dovrai essere in ascolto con i tuoi sensi per osservare, individuare e agire. Per i partecipanti, d'altra parte, è di per sé un momento di vulnerabilità, perché si esprimono nella loro interezza: lasciare spazio all'espressione della vulnerabilità può aiutare a lavorare sulla fiducia e sulla sincerità.

Per esempio: non insegnare agli altri che cosa dovrebbero provare riguardo alla loro situazione.

3. Essere riconoscenti e non giudicare: ringraziare ed essere gentili facilita la comunicazione prima con te stesso e poi con il gruppo, perché crea un clima conciliante e valorizza i contributi dei membri della discussione. Rispetta ogni persona e ogni opinione. Questo aspetto è utile per lavorare su alcuni atteggiamenti e comportamenti di giovani che provengono da contesti violenti o privi di una struttura sociale.

Per esempio: grazie per le vostre risposte, sono preziose!

4. Usare materiali grafici o strumenti della clownerie: disegni, illustrazioni e materiale grafico faciliteranno lo svolgimento del dibattito. Inoltre, puoi usare elementi delle dinamiche della clownerie o altri elementi che ti permettano di catturare l'attenzione dei partecipanti e di creare uno spazio e un ambiente fluidi.

Per esempio: usare un certo abbigliamento o un costume divertente.



MOMENTO DI FEEDBACK E DEBRIEFING

1. Chiedere del percorso vissuto, delle emozioni messe in gioco e di che cosa si farebbe diversamente: prepara una serie di domande da usare nel debriefing. Quando l'attività è finita, concentrati sul processo, sulle emozioni e sugli aspetti da migliorare in futuro. Trova un luogo esterno, disponetevi in cerchio, fai domande aperte, non costringere le persone a rispondere e lascia spazio a nuove domande o proposte dei partecipanti.

Per esempio: come ti senti adesso? Come ti sei sentito durante il dibattito? Quali emozioni ti ha suscitato? Com'è stato interagire con gli altri giocatori? È stato facile vincere? Perché sì? Perché no?

Quali cose o azioni faresti diversamente?

2. Collegare l'attività di debate a casi o pratiche reali: il momento di riflessione può essere una buona occasione per collegare l'esperienza simulata ad alcune pratiche reali che i partecipanti conoscono.

Per esempio: vi vengono in mente pratiche quotidiane con cui possiamo contrastare gli effetti negativi dell'attuale sistema economico?

3. Autoriflessione sull'intero processo: prepara un'attività per un feedback costruttivo e collettivo tra partecipanti e mentori. Prova a usare materiali grafici per costruire l'autoriflessione. E chiedi anche ai partecipanti che cosa si portano a casa dall'attività di oggi.

Per esempio: disegna sul flipchart alcune parole chiave tratte dalle risposte dei partecipanti. Metti in evidenza i punti principali discussi e appresi durante l'attività. Puoi anche fare con loro un giro di idee per l'azione.

4. Il «terzo tempo»: quando l'attività è finita, è un buon momento per (ri)entrare in contatto tra le persone coinvolte. Andare in uno spazio informale e diverso, con qualche stimolo nuovo, aiuta a scaricare l'energia accumulata.

Per esempio: nel rugby si usa il concetto di «terzo tempo», in cui le due squadre, dopo aver giocato, condividono insieme uno spazio informale e armonioso. La squadra di casa prepara uno «spuntino» per l'altra squadra e si passa del tempo insieme in modo informale, parlando delle azioni di gioco e commentandole tra giocatori.



2.3 Proposte di attività da svolgere con gruppi vulnerabili

Alcune delle attività presentate si basano su fonti diverse. Le prime sono adattamenti di attività contenute in Handbook for a Smart Youth Work (2024), sviluppato nell'ambito del progetto Erasmus+ Hotspots - Connecting European Suburbs through Smart Work. Le successive fanno parte dell'attività di autoriflessione di Youthpass o di attività contenute nel manuale «One 2 One - supporting learning face to face» (p.68). Un'attività si basa su People and Chairs. (2014) Long Format: Director's Cut.

Attività 1: Scoprire noi stessi. Come riconoscere chi è vulnerabile?

Questa attività incoraggia i partecipanti a esplorare la propria identità e favorisce una comunità solidale, migliorando la comprensione e l'empatia tra i membri del gruppo. Permetterà inoltre al facilitatore di conoscere meglio il gruppo e di essere consapevole delle diverse identità che lo compongono.

1. Riflessione all'aperto:

- Luogo: porta il gruppo all'aperto in un luogo tranquillo (per esempio al mare o in un bosco) per creare un clima rilassato.
- Tempo di riflessione: chiedi ai partecipanti di trovare un posto tranquillo per riflettere sulla propria identità. Incoraggiali ad accogliere il silenzio, a entrare in contatto con l'ambiente circostante e a concentrarsi su ciò che provano. Dai loro 30 minuti per pensare e annotare i propri pensieri su una sagoma di persona (gli appunti sono solo per uso personale).
- Domande guida:
 - * Come ti descriveresti?
 - * Come ti senti in questo momento?
 - * Che cosa ti fa sentire a tuo agio o a disagio?
 - * Quali esperienze hanno formato la tua identità?
 - * Quando ti senti incluso o escluso?

2. Condivisione dell'esperienza:

- Riunisci i partecipanti in cerchio per condividere le loro riflessioni. Fai domande per stimolare la discussione:
 - * È stato facile o difficile riflettere? Perché?
 - * Ti sei sentito a disagio? Perché?
 - * Quali aspetti sono stati più facili o più difficili da pensare?
 - * Quali benefici vedi nell'autoriflessione?

3. Creare una «maglietta d'identità» (se non hai una maglietta, puoi disegnarla su un foglio A3):

- Spiega che molte persone usano le magliette per esprimere la propria identità. Fornisci ai partecipanti i materiali per creare una maglietta simbolica che rappresenti la loro identità.



- Quando hanno finito, i partecipanti indossano la maglietta e camminano in silenzio, osservando le creazioni degli altri.

4. Discussioni di gruppo:

- Dividi i partecipanti in gruppi più piccoli. Dai a ogni gruppo domande da discutere, una alla volta:
 - * Che cosa rappresentano i simboli sulla mia «maglietta»?
 - * Che cosa mi appassiona?
 - * Che cosa mi rende geloso?
 - * Per che cosa lotterei?

5. Debriefing:

- Riporta tutti in cerchio e stimola la discussione con domande come:
 - * Come ti sei sentito a riflettere sulla tua identità?
 - * Hai scoperto qualcosa di nuovo su di te o sugli altri?
 - * Quali conclusioni possiamo trarre sull'identità?
 - * In che modo l'identità influenza le nostre interazioni con gli altri?

6. Chiusura:

- Per rilassare l'atmosfera, invita i partecipanti ad ammirare le magliette degli altri e a condividerne il significato. Metti una musica rilassante per rendere l'ambiente più piacevole. Sottolinea l'importanza di dedicare tempo all'autoriflessione, che permette ai partecipanti di capire meglio che cosa conta di più per loro.

Prima e durante il dibattito

1. Creare un ambiente sicuro e inclusivo:

- Accessibilità linguistica: risorse multilingue, traduzione ecc.
- Sensibilità culturale: il facilitatore deve aumentare la propria consapevolezza e comprensione delle diverse culture presenti nel gruppo.

2. Comunicazione inclusiva:

- Usare un linguaggio rispettoso e chiaro, evitando modi di dire o espressioni che potrebbero non tradursi bene.
- Fare attenzione ai gesti non verbali, il cui significato può variare da una cultura all'altra.

3. Stabilire regole di base:

- Creare un insieme di regole che promuovano il rispetto, l'ascolto attivo e un'interazione senza giudizio.
- Sottolineare l'importanza di una partecipazione paritaria, facendo in modo che ogni voce venga ascoltata e valorizzata.



Attività 2: Creare un accordo di gruppo

Il facilitatore inizia spiegando l'importanza di un accordo di gruppo per favorire una dinamica di gruppo positiva, garantire la sicurezza e permettere una partecipazione piena.

Istruzioni:

1. **Riflettere e rispondere:** i partecipanti ricevono dei post-it e devono considerare individualmente le seguenti domande. Possono dare più risposte per ogni domanda:
 - Di che cosa hai bisogno per partecipare e imparare in modo efficace?
 - Quando ti senti rispettato?
 - Di che cosa hai bisogno per sentirti incluso?
2. **Raggruppare le risposte:** quando tutti hanno scritto le risposte, i membri del gruppo le consegnano al facilitatore. Il facilitatore legge le risposte ad alta voce e raggruppa quelle simili per temi. Per ogni tema, il facilitatore chiede: «Come possiamo lavorare tutti insieme per rispondere a questi bisogni?»
3. **Creare l'accordo di gruppo:** tutti insieme, i membri del gruppo scrivono un elenco di affermazioni che comprendano tutti i bisogni individuati. Il facilitatore legge ad alta voce le affermazioni per verificare che tutti siano d'accordo e per raccogliere eventuali aggiunte finali. Una volta definito, l'accordo diventa un impegno condiviso che tutti i partecipanti sono tenuti a rispettare. Per renderlo ufficiale, tutti firmano l'accordo. Il facilitatore conclude ricordando al gruppo che l'accordo può essere ripreso e aggiornato quando serve.

Durante il dibattito

1. Facilitare una partecipazione inclusiva:
 - Incoraggiare attivamente tutti i partecipanti a condividere pensieri e idee, creando occasioni perché tutti possano contribuire.
 - Usare tecniche come i giri di parola o il lavoro in piccoli gruppi, perché anche i partecipanti più silenziosi abbiano l'occasione di parlare.
 - Osservare le interazioni tra i partecipanti e intervenire in modo proattivo davanti a segnali di disagio o di esclusione.

Dopo il dibattito

1. Prevedere canali per il feedback anonimo:
 - Creare spazi per un feedback sia anonimo sia personale, in cui i partecipanti possano esprimere ciò che provano o segnalare un disagio.
 - Esaminare regolarmente questo feedback per apportare le modifiche necessarie nelle sessioni successive.



2. Seguire individualmente:

- Dopo la sessione, contattare le persone che hanno espresso preoccupazioni o disagio. Si può fare con messaggi privati, e-mail o conversazioni informali, a seconda di ciò con cui il partecipante si sente più a suo agio.
- Organizzare brevi colloqui (mentoring personalizzato) per ascoltare attivamente, valutare le esigenze e sviluppare insieme un piano di sostegno adatto alle difficoltà specifiche.

Attività 3: Autoriflessione prima e dopo il dibattito

Questa attività ti invita a esplorare e a riflettere sui tuoi punti deboli, sui tuoi punti di forza e sulle tue competenze come operatore giovanile, mentore o facilitatore, **prima e dopo il dibattito**.

Forse è la prima volta che hai un ruolo concreto in un'attività di debate.

Materiale: Youthpass: strumento di autoriflessione.

Attività 4: Termometro «d'accordo o in disaccordo» (primo passo prima del dibattito)

Questa attività ti aiuta a **preparare il tuo gruppo di giovani se non ha mai svolto prima un'attività legata al debate**: è utile iniziare con una dinamica semplice ma efficace.

Il termometro degli angoli è una buona dinamica per introdurre alcuni aspetti che fanno parte del debate, come la diversità di opinioni, l'ascolto attivo, il prendere decisioni, le narrazioni, il formarsi un'opinione ecc. Per questo, se il tuo gruppo di giovani è alle prime armi con il debate, è un buon punto di partenza e ti dà anche più informazioni e spunti sul gruppo.

1. Scegli un tema e prepara una serie di domande.
2. Spiega la dinamica, che consiste nel rispondere alla domanda posizionandosi lungo il termometro: ci sono 2 estremi e, tra i due, molte sfumature di grigio. I partecipanti devono posizionarsi in base alle loro risposte.
3. Lascia spazio per chiedere a qualcuno il motivo della sua posizione a ogni domanda.

Come operatore giovanile, facilitatore o mentore, dovresti fare attenzione alle reazioni e ai commenti del gruppo. È un buon punto di partenza per approfondire in seguito...



Attività 5: Riconoscere le emozioni con la ruota (One2One)

Questa attività ti aiuta a **lavorare più a fondo sulle emozioni che emergono durante il dibattito.**

Obiettivo dell'attività:

- Aiutare una persona giovane a riconoscere le proprie emozioni. Questo processo è utile di per sé, perché essere consapevoli delle proprie emozioni aiuta a capire che cosa succede nel proprio mondo interiore e porta a essere consapevoli dei propri bisogni. Inoltre, riconoscere le emozioni è parte integrante di un buon processo di riflessione.
- L'obiettivo di questo strumento è accogliere la dimensione emotiva nel processo di apprendimento e di crescita personale, rendendolo più completo.
- Lo strumento aiuta a dare un nome alle emozioni invece di giudicarle, per esempio «mi sono sentito male», «mi sono sentito bene», «mi sono sentito così così». Saper nominare e riconoscere le proprie emozioni è una parte fondamentale dello sviluppo personale e sociale.

Descrizione del metodo:

Mentre ripercorrete insieme un'esperienza, chiedi alla persona giovane di scegliere dalla ruota delle emozioni alcuni sentimenti che l'hanno guidata durante l'esperienza.

Dopo aver individuato le emozioni, aiuta la persona giovane a diventare più consapevole della propria emozione e di come la influenza. Mentre riflettete sulle emozioni scelte, ecco alcune domande guida per approfondire:

- Quale azione, persona o circostanza ha provocato questa emozione?
- Quando hai notato questa emozione?
- Descrivi la tua emozione: che cosa ti succedeva mentre provavi questa sensazione?
- Come hai reagito a questa sensazione? Come avresti voluto reagire?

Se incontri regolarmente questa persona giovane, chiedile se ci sono emozioni o sensazioni che si ripetono o in che modo si sono espresse. Cerca di trovare collegamenti tra le sue storie...

Se sei stato vicino alla persona giovane durante l'esperienza e l'hai osservata, puoi anche condividere quali emozioni hai visto esprimere e perché lo pensi. Usa le linee guida sul feedback presentate in questo manuale.

Variante del metodo: invece di usare la ruota, puoi ritagliare i nomi delle emozioni e usarli come carte. Esistono molti giochi di carte già pronti sulle emozioni o sui sentimenti, facili da trovare online.

Nota: l'idea originale della ruota delle emozioni è stata sviluppata da Robert Plutchik. Non siamo riusciti a individuare l'autore di questa versione.



Attività 6: Director's Cut (teatro d'improvvisazione)

Obiettivo dell'attività:

Questa dinamica permette ai giovani di lavorare su diverse competenze che li aiuteranno ad affrontare il debate. Improvvisazione, gioco di ruolo, gestione delle emozioni, narrazione ecc. sono alcuni degli elementi su cui potrai lavorare con questa attività di teatro d'improvvisazione.

Descrizione del metodo:

Director's Cut trasforma cinque improvvisatori in registi cinematografici. Prima dello spettacolo, ogni «regista» sceglie un genere cinematografico (fantascienza, horror, commedia romantica per adolescenti ecc.) ed è responsabile della scelta degli attori e della regia degli altri improvvisatori nella propria parte dello spettacolo.

Prima della prima scena, ogni regista riceve uno spunto dal pubblico per ispirare il proprio film improvvisato.

I registi si mettono a sinistra o a destra del palco e impostano gli aspetti narrativi del proprio film. Per esempio, possono introdurre la scena del film horror così: «Vediamo tre ragazzi che arrivano in macchina davanti a una baita abbandonata nel bosco. Scendono dall'auto, entusiasti all'idea di passare qualche notte nella natura selvaggia. Ma uno di loro ha una strana sensazione riguardo alla baita...»

Gli improvvisatori iniziano quindi a recitare la scena. Il regista può intervenire o dare indicazioni dal lato del palco per esplorare le relazioni, la narrazione o qualsiasi altro aspetto interessante della storia che si sviluppa.

Il regista può anche stabilire archetipi e nomi dei personaggi; in realtà qualsiasi cosa, purché lasci agli attori spazio per giocare.

Dopo aver visto i cinque stili o generi cinematografici, il pubblico elimina con un voto un film e si prosegue con i quattro film improvvisati rimasti, finché non restano un solo film e un solo regista.

Divertentissimo! È un formato facile da capire e piace molto al pubblico.

Attività 7: La camminata dei privilegi

Obiettivo dell'attività:

Questa attività permette di comprendere in modo pratico gli effetti del privilegio sociale. Allo stesso tempo, individua i fattori sociali, economici, culturali e di altro tipo che hanno favorito o limitato le persone. Si svolge con diverse identità inventate, ma se il gruppo è maturo si può svolgere anche con le identità reali dei partecipanti.



Descrizione del metodo:

- Durata: *1 ora*
- Numero minimo di persone per gruppo: *15-20*
- Può svolgersi all'aperto, se il tempo lo permette. Nota: *si tratta di un'attività avanzata.*

La camminata dei privilegi può rivelare molto delle circostanze e delle caratteristiche personali di un partecipante.

L'esercizio presuppone che tutti possano fare un passo avanti e un passo indietro. Anche se lo svantaggio di avere difficoltà motorie è affrontato nelle identità assegnate, una persona con difficoltà motorie potrebbe non riuscire a partecipare all'esercizio. In questo caso può essere opportuno che il facilitatore, il tutor o il mentore riconosca il problema davanti al gruppo e magari chieda allo studente se desidera che sia il tutor, il facilitatore o il mentore a svolgere l'esercizio al suo posto, se è questo che preferisce. Lo studente, il partecipante o la persona in questione può invece leggere le domande.

I partecipanti si mettono in fila, spalla a spalla, lungo una linea di partenza, e il facilitatore o il tutor legge alla classe un elenco di privilegi o svantaggi sociali. Dopo ogni voce dell'elenco (le voci possono essere quante si ritiene opportuno), le persone devono fare un passo avanti se loro (o, nel nostro caso, la loro identità immaginaria) hanno quel privilegio sociale, oppure un passo indietro se loro (o, nel nostro caso, la loro identità immaginaria) hanno quello svantaggio sociale. Alla fine dell'elenco, il gruppo che era partito spalla a spalla si ritrova sparso per tutta la lunghezza dello spazio.

Dopo la camminata, le persone sono invitate a parlare di come si sono sentite durante l'attività, del valore dell'attività e di che cosa pensano delle voci dell'elenco: ritengono che siano state classificate correttamente come privilegi o svantaggi? C'erano altre caratteristiche o circostanze che avrebbero potuto o dovuto essere nell'elenco? Classificare una caratteristica o una circostanza come privilegio o come svantaggio è davvero così semplice, oppure è una questione più sfumata?

Dopo la discussione sulla camminata, si introduce l'idea di creare un accordo di comunità. In piccoli gruppi, i partecipanti devono scrivere un accordo con almeno tre regole. Ogni gruppo presenta il proprio accordo agli altri gruppi. I gruppi votano le tre regole migliori, che vengono poi discusse alla luce dei valori dell'organizzazione.



Bibliografia

- Alegria, P. (2020). *"Bro Culture" Is Debate Culture*. *Harvard Political Review*. Retrieved from https://acrowley.sites.da.org/wp-content/uploads/sites/71/2022/01/Crowley_GenderCongressionalDebate-1.pdf
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Debate not Argue project. (2020). *Why debate and not argue?* Retrieved from https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-3870/Debate%20Methodologies%20EN.pdf
<https://debatenotargue.eu/wp-content/uploads/2023/05/1.-Why-debate-and-not-argue-An-introduction-to-what-a-debate-is.pdf>
- Hotspots - Connecting European Suburbs through Smart Work (2024). *Handbook for a Smart Youth Work*. Retrieved from <https://nexescat.org/wp-content/uploads/nexes-hotspots-handbook-1.pdf>
- Johnson-Castle, P. & Tan, L. (2015). *Why isn't the Debate Universe Characterized by Diversity? A Case for Formalized Equity Policies in Intervarsity Debate*. *Monash Debating Review vol. 13*. Retrieved from <https://issuu.com/monashdebatingreview/docs/mdr-2015>
- Limante, A., & Tereškinas, A. (2022). *Definition of Vulnerable Groups*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/363016742_Definition_of_Vulnerable_Groups
- Nie, A & Yi, A. (2020). *Empirical Studies of Gender Differences in Competitive High School Debate*. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=3715996>
- Peroni, L., & Timmer, A. (2013). *Vulnerable groups: The promise of an emerging concept in European Human Rights Convention law*. Retrieved from <https://academic.oup.com/icon/article/11/4/1056/698712>
- Social Protection & Human Rights. (n.d.). *Disadvantaged and vulnerable groups Social Protection & Human Rights platform*. Retrieved from <https://socialprotection-humanrights.org/key-issues/disadvantaged-and-vulnerable-groups/>
- YOCOMO. (2023). *ETS Competence Model for Youth Workers*. https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-4385/ETS_Competence_Model_Youth_Workers_final_2023.pdf
<https://europeantrainingstrategy.eu/yocomo/>
- Youth Express Network. (2018). *Inclusion Toolkit - Working with young people from vulnerable groups*. https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-2411/Inclusion%20Toolkit%20-%20Working%20with%20young%20people%20coming%20from%20vulnerable%20groups.pdf



CAPITOLO 8

Autovalutazione, confini e gestione delle crisi nel lavoro con i giovani

Pratica riflessiva, limiti professionali e gestione delle crisi

Introduzione

Questo capitolo esplora tre pratiche fondamentali per un lavoro con i giovani etico ed efficace: l'autovalutazione, la definizione dei confini e la gestione delle crisi. Queste pratiche non solo sostengono la crescita degli operatori giovanili, ma tutelano anche il benessere emotivo e fisico dei giovani con cui lavoriamo. Iniziamo con gli strumenti di autovalutazione, proseguiamo con le buone pratiche per mantenere i confini professionali e concludiamo con i modelli per gestire le crisi e per il debriefing successivo.

Questo capitolo colma il divario tra il desiderio di una pratica etica nel lavoro con i giovani e la scarsa applicazione pratica, in questo campo, dei modelli teorici di autovalutazione, definizione dei confini professionali e gestione delle crisi. Vuole creare un quadro operativo, usando fonti chiave di diversi ambiti con un approccio interdisciplinare: strumenti provenienti dal mondo aziendale (per esempio l'analisi SWOT; Von Bergen 2013) e dalla pedagogia (per esempio il modello di apprendimento riflessivo di Gibbs, 1988), oltre a una sintesi delle ricerche e dei quadri esistenti nel lavoro con i giovani (per esempio Davidson, 2004; National Youth Agency, 2021). Il risultato è una guida direttamente applicabile per chi lavora sul campo.



Autovalutazione

L'autovalutazione consiste nel valutare in modo critico le proprie competenze e i propri comportamenti. È centrale per la riflessione e per il miglioramento continuo di sé (Sicora, 2010). Di seguito presentiamo alcuni quadri e strumenti che gli operatori giovanili possono usare per un'autovalutazione significativa.

Analisi SWOT personale

Nata come strumento di strategia aziendale per confrontare un'organizzazione con la concorrenza, l'analisi SWOT può essere usata efficacemente come strumento di sviluppo individuale (Von Bergen, 2013).

È particolarmente utile nel lavoro con i giovani, perché è relativamente semplice e aiuta a inquadrare i nostri pensieri in modo coerente.

Consiste nell'analizzare quattro aree chiave: punti di forza, punti deboli, opportunità e minacce (ibid.):

1. Punti di forza

Quali ambiti conosciamo già e in quali siamo bravi? Che cosa offriamo come operatori giovanili?

2. Punti deboli

Quali sono i possibili ambiti di miglioramento nel nostro lavoro con i giovani? Che cosa dobbiamo sviluppare o imparare per essere operatori giovanili migliori?

3. Opportunità

Quali opportunità potremmo sfruttare per diventare operatori giovanili migliori?

4. Minacce

Quali minacce esistono nell'ambiente esterno che potrebbero ostacolarci nel diventare i migliori operatori giovanili possibili? Quali fattori fuori dal nostro controllo dobbiamo considerare quando pianifichiamo?

I cicli riflessivi di Kolb e di Gibbs

I cicli riflessivi di Kolb e di Gibbs sono modelli di pratica riflessiva molto diffusi, applicabili a un'ampia gamma di attività, compreso il lavoro con i giovani. Offrono approcci strutturati all'autovalutazione, aiutando chi lavora sul campo a **imparare dalla propria esperienza** (Kolb, 1984; Gibbs 1988).

Il ciclo della pratica riflessiva di Kolb è pensato per facilitare l'**apprendimento esperienziale**. Inizia con un'**esperienza concreta**, un evento o una situazione in cui siamo coinvolti. Segue l'**osservazione riflessiva**, in cui consideriamo che cosa è successo, che cosa abbiamo fatto e come hanno reagito le persone intorno a noi. La fase successiva, la **concettualizzazione astratta**, consiste nell'analizzare e interpretare l'esperienza e nel formulare un'ipotesi su di essa.



L'ultima parte del ciclo è la **sperimentazione attiva**, in cui applichiamo ciò che abbiamo imparato e verifichiamo l'ipotesi. Il ciclo poi ricomincia, sottolineando lo sviluppo continuo attraverso la riflessione (Kolb, 1984).

Il ciclo della pratica riflessiva di Gibbs è un **modello in sei fasi** che propone un approccio leggermente diverso. La prima fase è la **descrizione**, in cui raccontiamo che cosa è successo. Seguono le **sensazioni**, in cui riflettiamo sulla nostra reazione emotiva all'evento. La terza fase è la **valutazione**, in cui consideriamo gli aspetti positivi e negativi dell'esperienza. La fase successiva è l'**analisi**, in cui interpretiamo il significato della situazione ed esploriamo cause o schemi sottostanti. La quinta fase è la **conclusione**, in cui individuiamo le intuizioni principali e le lezioni apprese. Infine, la fase del **piano d'azione** consiste nel decidere che cosa faremmo diversamente in futuro (Gibbs, 1988). Insieme, questi passaggi sostengono sia l'elaborazione emotiva sia la riflessione critica, e fanno del modello di Gibbs uno strumento prezioso per gli operatori giovanili impegnati in un'autovalutazione continua.

Lo strumento di autovalutazione YOCOMO

YOCOMO, già citato nel capitolo 7, è uno strumento di **autovalutazione online** pensato specificamente per gli operatori giovanili. È stato sviluppato dal SALTO Training and Cooperation Research Centre e si basa sul modello di competenze della Strategia europea di formazione (ETS) per gli operatori giovanili che lavorano a livello internazionale. Lo strumento comprende **8 aree di competenza** e offre agli utenti un quadro strutturato per **riconoscere, valutare e analizzare** le proprie competenze (Council of Europe Youth Partnership, 2016).

Oltre ai modelli strutturati descritti sopra, anche alcune tecniche più generali possono sostenere un'autovalutazione efficace nel lavoro con i giovani. Una di queste è **tenere un diario**, che permette di seguire i propri progressi e la propria crescita come operatore giovanile. Si può usare insieme a strumenti come l'analisi SWOT o i cicli riflessivi di Kolb e di Gibbs per annotare intuizioni e cambiamenti nella pratica. Un altro approccio prezioso è lo scambio tra pari, che offre l'occasione di imparare dall'esperienza degli altri, ricevere feedback e mettere in discussione i propri presupposti. **Qualunque metodo scegliamo, il cuore di un'autovalutazione significativa è la disponibilità a essere onesti con sé stessi, a restare aperti al feedback e a impegnarsi attivamente in un processo continuo di apprendimento e miglioramento.**

Confini

I confini sono limiti nel modo in cui interagiamo con gli altri, nel rispetto reciproco. Nel lavoro con i giovani è responsabilità dell'operatore giovanile stabilire i confini con chiarezza, mantenerli con coerenza e intervenire per ripristinarli se vengono violati (Davidson, 2004). Nella sezione che segue vediamo che cosa significano i confini nella pratica, le strategie per stabilirli e mantenerli e gli approcci per ripristinarli quando serve.

Perché i confini sono importanti?

I confini sono una componente fondamentale di qualsiasi contesto professionale, ma sono particolarmente importanti nel lavoro con i giovani. Al centro del lavoro con i giovani c'è uno squilibrio di potere tra operatori giovanili e giovani: gli operatori hanno una posizione di potere e di influenza sui giovani, pur non essendo spesso molto più grandi di loro.



Per questo stabilire e mantenere confini chiari è essenziale, non solo per una pratica etica, ma anche per la sicurezza e il benessere di tutte le persone coinvolte (Hart, 2017).

Lo scopo principale dei confini nel lavoro con i giovani è la **tutela dei giovani**. La mancanza di confini chiari potrebbe portare a situazioni emotivamente confuse o dannose, e anche allo sfruttamento. Creando confini chiari, gli operatori giovanili promuovono un ambiente sicuro in cui i giovani possono costruire fiducia e partecipare alle attività di apprendimento senza timore di invadenze emotive e senza creare dipendenza (Hart, 2017).

Inoltre, gli operatori giovanili sono spesso visti come **modelli di riferimento**. Mostrare confini sani aiuta i giovani a capire com'è un ambiente professionale sano, una competenza importante che potranno portare in qualsiasi contesto professionale futuro. Insegna loro anche a comunicare ed esprimere i propri bisogni rispettando quelli degli altri (Sanders et al., 2017).

Infine, confini sani possono evitare situazioni in cui una persona giovane diventa **eccessivamente dipendente** dall'operatore giovanile, sul piano emotivo o fisico, confondendo i limiti della relazione professionale (Hart, 2017).

I confini sono inoltre fondamentali per la **tutela dell'operatore giovanile**. Poiché il lavoro con i giovani comporta una notevole quantità di **lavoro emotivo**, definito come la regolazione o la gestione dell'espressione delle emozioni con gli altri come parte del proprio ruolo professionale (Hochschild, 1983/2012), i confini sono necessari per evitare l'esaurimento degli operatori giovanili e permettere loro, invece, di concentrarsi pienamente sul proprio lavoro. Aiutano inoltre a ridurre il rischio di sovraccaricare gli operatori giovanili, in particolare quando i giovani rivelano informazioni personali delicate o chiedono indicazioni su questioni che vanno oltre l'ambito previsto delle attività (National Youth Agency, 2021).

Un'idea sbagliata frequente tra i nuovi operatori giovanili è che essere efficaci significhi piacere ai giovani con cui si lavora o essere considerati «fighi». Avere la loro fiducia e un buon rapporto è importante, ma lo scopo principale del lavoro con i giovani è offrire un servizio basato sulla **sicurezza e sulla cura etica**. I giovani potrebbero non sempre apprezzarti, ma dovrebbero sempre sentirsi rispettati e al sicuro. Un confine solido non significa essere distanti, ma essere chiari e intenzionali nel modo in cui ci si mette a disposizione degli altri. A lungo termine, questo favorisce una relazione più sana e più efficace tra gli operatori giovanili e i giovani con cui lavoriamo (de St. Croix, 2013).

Come sono fatti i confini?

I confini esistono in contesti e ambiti diversi. Qui esaminiamo tre aree chiave in cui è necessario praticare confini sicuri.

1. Confini fisici

I confini fisici riguardano il modo in cui gestiamo il contatto fisico con i giovani. Aiutano a mantenere la sicurezza e il rispetto dell'**autonomia personale**. Nella pratica può significare evitare di toccare i giovani se non è necessario, rispettare lo spazio personale ed evitare qualsiasi interazione fisica che possa mettere qualcuno a disagio, fare in modo che gli incontri individuali avvengano in spazi aperti e non in luoghi appartati ecc. È sempre importante ottenere il consenso e, nel dubbio, scegliere la prudenza (National Youth Agency, 2021).



2. Confini emotivi

Il lavoro con i giovani comporta spesso un forte coinvolgimento emotivo, che però va gestito con attenzione. I confini emotivi consistono nell'offrire cura e sostegno quando serve, mantenendo comunque un ruolo professionale. Possono significare essere presenti ed empatici senza fare da genitore o da terapeuta, evitare di parlare della propria vita privata e dei propri problemi, non aspettarsi conferme dai giovani con cui si lavora e riconoscere quando una situazione va oltre il proprio ruolo, rivolgendosi se necessario ai professionisti competenti (per esempio assistenti sociali) (ibid.).

3. Confini negli ambienti online

Nell'era digitale, praticare confini sicuri va oltre lo spazio di lavoro fisico e si estende agli spazi online. Mantenere l'integrità professionale nelle interazioni digitali è fondamentale. Le pratiche chiave dovrebbero comprendere: evitare di contattare i giovani dai propri profili social personali, evitare interazioni non legate al lavoro al di fuori delle piattaforme designate e, dove possibile, comunicare solo attraverso canali ufficiali. Questi confini aiutano a proteggere sia la privacy della persona giovane sia il ruolo professionale dell'operatore giovanile, riducendo il rischio di relazioni ambigue (Conradie, 2015).

Come stabilire e mantenere i confini?

Stabilire e mantenere i confini non è un'azione una tantum, ma un processo attivo e continuo che richiede riflessione, cura e intenzionalità. Di seguito vediamo alcune strategie chiave per definire e mantenere confini sani.

1) Comunicare con chiarezza

Prima di tutto, i confini vanno stabiliti in modo chiaro ed esplicito all'inizio del lavoro con i giovani. Non bisogna mai darli per scontati, perché per i giovani potrebbe essere la prima volta in un ambiente del genere. Dobbiamo usare un linguaggio diretto e adatto all'età per spiegare quali comportamenti ci si aspetta sia da loro sia da noi. È importante anche chiarire quale tipo di sostegno possiamo e non possiamo offrire e spiegare le conseguenze della violazione di un confine. È importante che questo non venga da un atteggiamento autoritario, ma sia presentato come parte della creazione di un ambiente sicuro, rispettoso e prevedibile per tutte le persone coinvolte (Davidson, 2004).

2) Definire i ruoli

Uno dei modi più facili in cui i confini diventano sfumati è la confusione dei ruoli. Gli operatori giovanili svolgono moltissimi ruoli diversi (mentore, facilitatore, educatore), ma non siamo amici, genitori o terapeuti. Dobbiamo renderlo chiaro definendo con precisione il nostro ruolo e le nostre responsabilità, evitando di scivolare in un ruolo diverso e ristabilendo i ruoli quando serve (National Youth Agency, 2021).



3) Condividere le informazioni personali con attenzione

Una certa condivisione di informazioni personali non è solo necessaria, ma anche utile per costruire fiducia e un ambiente sicuro. Raccontare una storia in cui i giovani possano riconoscersi o condividere un nostro insuccesso può non solo creare un legame, ma anche dare forza ai giovani.

Tuttavia, ciò che raccontiamo di noi deve avere uno scopo chiaro nel nostro ruolo professionale. Dobbiamo sempre chiederci se la storia che raccontiamo sostiene l'obiettivo di apprendimento o un altro obiettivo del nostro lavoro, se aiuta la persona giovane nell'attività che stiamo svolgendo o se la carica inutilmente, e se con le storie e i fatti che condividiamo siamo un buon modello di riferimento.

Quando condividiamo informazioni personali, dobbiamo sempre farlo in modo intenzionale e assicurarci di non compromettere i nostri confini professionali. Non è mai accettabile condividere dettagli sui nostri traumi, sulla nostra sessualità, sulle nostre relazioni intime o su difficoltà personali irrisolte, perché questo può mettere i giovani in posizioni scomode o inappropriate o minare la nostra autorevolezza professionale (Murphy e Ord, 2013).

4) Scegliere un luogo adeguato

I confini possono spostarsi facilmente se il luogo delle attività non è adeguato. L'ideale è che il lavoro con i giovani si svolga in luoghi neutri e professionali, come la sede dell'organizzazione o i centri giovanili. Non è mai appropriato svolgere attività in luoghi privati come la propria casa (Davidson, 2004).

5) Essere sempre consapevoli

Infine, è importante essere costantemente consapevoli dei confini. Dobbiamo chiederci se reagiamo e interagiamo in modi che confermano il nostro ruolo e favoriscono un ambiente sicuro. È utile anche chiederci se ci stiamo sovraccaricando, se ci sentiamo eccessivamente responsabili del benessere dei giovani con cui lavoriamo e se condividiamo più di quanto ci faccia sentire a nostro agio. Più un ruolo professionale richiede di entrare nella vita degli altri, più diventa importante mantenere i confini, e più può essere difficile: per questo la consapevolezza è fondamentale (Davidson, 2004).

Come rimediare alla violazione dei confini?

Le violazioni dei confini sono spesso inevitabili, perché gli esseri umani sono imperfetti. L'importante non è non violare mai i confini, ma come reagiamo quando una violazione avviene.

Quando un confine viene superato, non dobbiamo avere paura di affrontare la violazione e di farlo in modo chiaro ed esplicito. Dobbiamo riflettere sul ruolo che abbiamo avuto nella violazione e, se necessario, riconoscere la nostra parte. È importante anche ristabilire chiaramente il confine e, se necessario e opportuno, coinvolgere responsabili o colleghi per aiutare a mediare la situazione. Possiamo anche usare la violazione del confine come un'occasione di apprendimento (Davidson 2004).



Debriefing e gestione delle crisi

Questa sezione presenta alcuni modelli di gestione delle crisi molto usati, che possono essere adottati nel lavoro con i giovani. Non vanno usati come istruzioni passo per passo, ma come quadri per comprendere e affrontare le diverse fasi e i diversi aspetti di una crisi, e possono essere strumenti utili per prepararsi alle crisi e rispondere.

Il modello di crisi in quattro fasi di Fink

Nel libro *Crisis management: Planning for the Inevitable*, pubblicato per la prima volta nel 1986, Steven Fink descrive un modello in quattro fasi per gestire le crisi, pensato specificamente per le aziende ma adattabile anche al lavoro con i giovani, perché chiaro e lineare (Fink, 2000).

Il modello di Fink individua quattro fasi distinte della crisi: **fase prodromica, esplosione della crisi (fase acuta), fase cronica e risoluzione**. La fase prodromica va dai primi segnali della crisi al suo scoppio. In questo periodo dovremmo monitorare in modo proattivo, riconoscere i segnali di una crisi e cercare di prevenirla o di limitarne i danni. La fase acuta inizia quando un fattore scatenante mette in moto la crisi. Comporta l'attivazione dei responsabili della gestione della crisi e dei loro piani. Poiché è la fase in cui la crisi è in corso, è importante gestire la situazione di forte stress nel modo più razionale possibile.

La fase cronica comprende gli effetti successivi alla crisi, cioè i danni da riparare dopo che la crisi è avvenuta. L'ultima fase, la risoluzione, è il momento in cui la crisi è finita. È il momento di elaborare e analizzare che cosa non ha funzionato e, se possibile, introdurre cambiamenti per evitare che una crisi simile si ripeta in futuro (Fink, 2000).

Il modello relazionale di gestione delle crisi di Jaques

A differenza del modello di Fink, che si concentra sulle fasi della crisi, il modello di Jaques suddivide la gestione delle crisi in aree funzionali. Queste aree possono guidare operatori giovanili e organizzazioni lungo l'intero arco del lavoro legato alla crisi. Secondo Jaques (2007), la gestione delle crisi comprende quattro aree: preparazione alla crisi, prevenzione della crisi, gestione dell'evento critico e gestione del post-crisi.

Per quanto riguarda la preparazione, ogni organizzazione o singolo operatore giovanile dovrebbe essere pronto ad affrontare una crisi, che sia di breve o di lungo periodo, prevedibile o imprevedibile. Un'organizzazione può prepararsi (e potenzialmente prevenire una crisi) attraverso la formazione e la simulazione, preparando gli operatori giovanili alle possibili situazioni, **realizzando manuali** e materiali simili e predisponendo piani per eventuali crisi future. L'area successiva, la prevenzione, riguarda il modo migliore per prevenire una crisi in anticipo. È importante cogliere i segnali di una possibile crisi, elaborare piani e individuare i rischi potenziali. Avere risposte e piani già pronti e un team ben formato potrebbe aiutare a prevenire la crisi o a ridurla in modo significativo (NaturKultur, 2020).

L'area della gestione dell'evento critico si attiva quando si verifica una crisi. È importante riconoscere la crisi, gestirla bene e attivare i sistemi di gestione delle crisi, se ne abbiamo. La gestione del post-crisi riguarda il periodo successivo alla crisi. È importante valutare i danni al benessere psicologico e fisico del team, i danni economici per l'organizzazione, l'impatto sui giovani e sulle attività dell'organizzazione, l'impatto sui piani a lungo termine ecc. (ibid.).



L'approccio di Luecke e Barton della Harvard Business School

Nel libro *Crisis Management*, pubblicato da Harvard Business School Press, Luecke e Barton (2004) propongono un modello strutturalmente simile a quello di Fink, ma con un'attenzione particolare alla fase di risoluzione. In particolare, ai fini del lavoro con i giovani, stabiliscono quattro regole per la fase di risoluzione:

1. Agire con rapidità e decisione.

Una crisi richiede un intervento immediato per evitare un'ulteriore escalation. Qualsiasi esitazione potrebbe aggravare i rischi o causare altri danni. Un'azione immediata (come l'attivazione dei protocolli di crisi) può aiutare a ridurre questo rischio.

2. Mettere al primo posto le persone

Dare la priorità alla sicurezza e al benessere delle persone è parte integrante della gestione delle crisi, a maggior ragione nel lavoro con i giovani, dove i giovani sono per loro natura soggetti vulnerabili. Questo può significare, per esempio, offrire un'assistenza attenta al trauma o garantire un ulteriore sostegno in futuro.

3. Essere presenti sul posto

La presenza fisica permette di valutare la crisi in modo accurato e in tempo reale, favorisce la fiducia e permette di raccogliere informazioni per il debriefing successivo.

4. Comunicare in modo aperto

La trasparenza con tutti gli attori coinvolti crea fiducia, favorisce la riconciliazione e può aiutare a prevenire crisi simili in futuro.

Considerazioni finali

È evidente che tutti i modelli usano cornici molto simili, suddividono la crisi in fasi diverse e si concentrano sulla preparazione e sulla prevenzione. Dovremmo usare questi modelli come strumenti che ci aiutano a gestire la crisi. È fondamentale che, nel lavoro con i giovani, la gestione delle crisi richieda non solo chiarezza organizzativa ma anche sensibilità emotiva. I giovani con cui lavoriamo si trovano spesso in posizioni vulnerabili, e qualsiasi nostra risposta a una crisi deve mettere al primo posto la loro sicurezza e il loro benessere, tutelando allo stesso tempo la sostenibilità e la salute mentale degli operatori stessi.

Conclusione

In fin dei conti, il cuore del lavoro con i giovani sta in un attento equilibrio tra empatia e professionalità. Questo capitolo offre un quadro che non va visto come un regolamento rigido, ma come un insieme di linee guida per dare forza agli operatori giovanili e aiutarli ad affrontare le sfide con sicurezza e cura. Applicando queste pratiche al nostro lavoro con i giovani, dovremmo ricordare che riflessione, confini e gestione delle crisi sono collegati tra loro. Si rafforzano a vicenda e creano le basi per un lavoro con i giovani etico.



Bibliografia

Conradie, L. (2015), *Boundary Management Practices In Youth Work Relationships Between Young People And Practitioners On Online Social Network Sites*, conradie.pdf.jsessionid=BFBA51F16A1EBEE8FA3689B64E5D228C

Council of Europe Youth partnership (2016), *Inspiring recognition practices and tools*.
https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/inspiring-recognition-practices-and-tools/-/asset_publisher/9vRUezOJ9p5t/content/yocomo-self-assessment-tool

Davidson, J. (2004). Where Do We Draw the Lines? *Journal of Child and Youth Care Work*, 19, 31-42.
Retrieved from
<https://acypjournal.pitt.edu/ojs/jcycw/article/view/366>

de St Croix, T. (2013) *'I just love youth work!': Emotional labour, passion and resistance*. *Youth and Policy*, (110), 33-51.
<https://www.youthandpolicy.org/wp-content/uploads/2013/07/tania-de-st-croix-i-just-love-youth-work.pdf>

Fink, S. (2000), *Crisis management, planning for the inevitable*, American Management Association.

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.

Hart, P. (2017), *The reality of relationships with young people in caring professions: A qualitative approach to professional boundaries rooted in virtue ethics*, *Children and Youth Services Review*, 83: 248-254.

Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart (3rd ed.)*. University of California Press.

Jaques, T. (2007), *Issue management and crisis management: An integrated, nonlinear, relational construct*. *Public Relations Review*, 33(2), pp.147-157.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Luecke, R., & Barton, L. (2004). *Crisis Management: Master the Skills to Prevent Disasters*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Murphy, C., Ord, J. (2013). *Youth Work, Self-Disclosure and Professionalism*. *Ethics and Social Welfare*, 7(4), 326-341.

National Youth Agency (2021), *Personal, Professional, and Environmental Boundaries*,
<https://nya.org.uk/wp-content/uploads/2024/02/guidance-on-personal-professional-and-environmental-boundaries-1.pdf>.

NaturKultur, (2020). *Crisis management in youth work*,
<https://www.naturkultur.eu/wp-content/uploads/2021/11/Crisis-management-booklet-compressed.pdf>

Sanders, J., Munford, R., Ballantyne, R., Henaghan, M., Allison, R., & Jackson, R. (2017). *Conditional openness: young people define practices for successful child protection interventions*. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 39(3): 261-278.

Sicora, A. (2010). *Self-evaluation of social work practice through reflection on professional mistakes: Practice makes "perfect"?* *Revista de Asistență Socială*, 9(2), 153-164.

Von Bergen, C. (2013). *SWOT analysis for individuals*. [Paper presentation] United States Association for Small Business and Entrepreneurship Conference, San Francisco, California, United States of America.



CAPITOLO 9

Etica ed equità nel lavoro con i giovani

Quadri di riferimento, dilemmi etici, codici di condotta e principi di equità

Struttura: equità formale ed etica nel lavoro con i giovani

- Che cos'è l'«equità formale»? Perché è rilevante nel lavoro con i giovani?
- Dilemmi morali: esempi di situazioni comuni nelle attività di debate
- Il ruolo dei codici e le pratiche suggerite

Introduzione

Questo capitolo esplora i concetti di equità ed etica nel lavoro con i giovani, perché sono condizioni necessarie per creare un ambiente inclusivo in cui la crescita e l'apprendimento possano avvenire in modo sicuro ed efficace.

Dopo un'analisi dei concetti e delle relazioni tra di essi, esamineremo i dilemmi più comuni e le relative soluzioni, con un'attenzione particolare al debate competitivo, un'attività educativa non formale molto diffusa in cui il lavoro con i giovani è ampiamente praticato.

Lo scopo finale del capitolo è aiutare gli operatori giovanili e le organizzazioni giovanili ad affrontare l'etica e l'equità in modo strutturato, offrendo indicazioni su come gestire un insieme vario di questioni etiche e dilemmi morali attraverso politiche e codici.



Che cos'è l'equità formale? Perché è rilevante nel lavoro con i giovani?

L'*equità formale* può essere definita in modi diversi a seconda del contesto.

Secondo il Cambridge Dictionary, l'equità è «*la situazione in cui tutti vengono trattati in modo giusto secondo i propri bisogni e nessun gruppo di persone riceve un trattamento speciale*». Purtroppo questa definizione non serve a molto nel contesto specifico del lavoro con i giovani, perché definire l'equità come giustizia non ci dice che cosa sia la giustizia né perché questo concetto sia rilevante nella nostra vita quotidiana.

Come spesso accade, la vita è molto più complicata di quanto sembri, e la chiave per capire sta nel guardare le sfumature dei concetti che dobbiamo usare. I concetti di giustizia ed equità sono senza dubbio legati all'etica, e l'etica è un vero campo minato quando si tratta di definizioni.

Non esiste una definizione universale dei concetti etici e, anche se questa posizione può sembrare profondamente relativista, sulla maggior parte dei dilemmi etici che il nostro mondo affronta oggi e ha affrontato in passato non è possibile raggiungere un consenso globale. Consultando la voce «ethics» dell'Encyclopaedia Britannica si trovano molti esempi e concetti a sostegno di questa affermazione. Infatti, pur esistendo «*universalì morali*», leggiamo che «*naturalmente esistono differenze immense nel modo in cui vengono applicati i principi generali discussi finora. Il dovere dei figli verso i genitori significava una cosa nella società cinese tradizionale e significa qualcosa di molto diverso nelle società occidentali contemporanee*». E ancora: «*Le variazioni della morale non furono studiate in modo sistematico fino al XIX secolo, quando la conoscenza occidentale delle regioni più remote del pianeta cominciò ad aumentare. In The Origin and Development of the Moral Ideas (1906-08), l'antropologo finlandese Edward Westermarck (1862-1939) confrontò le differenze tra le società su questioni come l'illiceità dell'uccidere (compresi l'uccisione in guerra, l'eutanasia, il suicidio, l'infanticidio, l'aborto, i sacrifici umani e i duelli); il dovere di mantenere i figli, gli anziani o i poveri; le forme di relazione sessuale ammesse; la condizione delle donne; il diritto di proprietà e che cosa costituisce furto; il possesso di schiavi; il dovere di dire la verità; le restrizioni alimentari; il rispetto per gli animali non umani; i doveri verso i morti; e i doveri verso gli dèi. Westermarck non ebbe alcuna difficoltà a dimostrare l'enorme diversità di ciò che società diverse consideravano una buona condotta in tutti questi ambiti. Studi più recenti, anche se meno completi, hanno confermato che le società umane possono prosperare, e prosperano, pur avendo visioni radicalmente diverse su tutte queste questioni, anche se naturalmente alcuni gruppi all'interno di una società possono stare peggio con certi sistemi di credenze che con altri*» (Singer, 2024).

Dobbiamo quindi pensare all'etica non come a un elenco dettagliato di condotte accettabili e non accettabili, ma piuttosto come a un quadro di indicazioni che aiuta a capire perché un certo comportamento, in un certo contesto, debba essere considerato accettabile oppure no. Un codice di condotta che si limita a elencare comportamenti accettabili e inaccettabili (per esempio arrivare puntuali al lavoro, non contattare i colleghi durante le ferie) non darebbe alle parti coinvolte le indicazioni necessarie per capire davvero quali comportamenti siano ammissibili e quali no; servono invece indicazioni come: cercare di considerare il punto di vista di tutte le parti interessate. Come reagirebbero i colleghi se arrivassimo al lavoro in ritardo ogni giorno? Come reagiremmo noi se durante le ferie venissimo disturbati per questioni di lavoro?



Oppure: tenere conto delle particolarità del contesto in cui ci si muove; il luogo di lavoro richiede un livello di attenzione e di riguardo sicuramente diverso da quello di un contesto più informale.

I codici di condotta dovrebbero essere costruiti in modo da permettere e favorire la costruzione di un quadro etico in cui la comprensione reciproca (come vedremo più avanti) è fondamentale per raggiungere un'equità sostanziale.

Un modo per farlo è adottare un approccio pragmatico, seguendo la teoria di Dewey, nello sviluppo di un quadro etico.

Un punto di partenza potrebbe essere la concezione deweyana delle «abitudini morali», da individuare e sostenere attraverso l'interazione quotidiana tra studenti e tra studenti e insegnanti, oppure tra utenti e operatori giovanili. *«La morale non è un catalogo di atti né un insieme di regole da applicare come le prescrizioni di una farmacia o le ricette di un libro di cucina. Ciò di cui la morale ha bisogno sono metodi specifici di indagine e di invenzione. Metodi di indagine per individuare difficoltà e mali; metodi di invenzione da usare come ipotesi di lavoro per affrontarli»* (Dewey, 1920): questa visione pragmatica della morale è fondamentale per capire il modo migliore di sviluppare il quadro etico di cui il lavoro con i giovani ha tanto bisogno. Più avanti analizzeremo alcune buone pratiche per sviluppare queste abitudini morali.

Per essere pronti a costruire un quadro etico in cui l'equità abbia un ruolo centrale, servono alcune altre premesse.

Esercizio su quadri etici e dilemmi etici

Un esercizio utile per comprendere meglio i quadri etici è cercare di risolvere situazioni simulate eticamente difficili applicando uno o più dei seguenti quadri etici, così come li presenta la Pennsylvania State University:

- **Etica delle virtù:** è morale ciò che ci rende la persona migliore che possiamo essere.
- **Deontologia:** è morale ciò che deriva da doveri morali assoluti.
- **Utilitarismo:** è moralmente giusto ciò che produce il risultato migliore per il maggior numero di persone.
- **Etica dei diritti:** è morale ciò che è in accordo con i diritti di tutti.
- **Etica della cura:** è morale ciò che promuove relazioni sane, il benessere delle persone e la loro interdipendenza.



Scenario	Etica delle virtù <i>Che cosa farebbe una brava persona?</i>	Deontologia <i>Qual è il mio dovere, indipendentemente dalle conseguenze?</i>	Utilitarismo <i>Quale azione produce il risultato migliore per il maggior numero di persone?</i>	Etica dei diritti <i>Quali diritti sono in gioco e come posso rispettarli?</i>	Etica della cura <i>Come posso preservare e prendermi cura delle relazioni coinvolte?</i>
1. Scoprire una piccola frode al lavoro	Affrontare il collega con onestà e incoraggiarlo a rimediare.	Segnalare subito la frode, perché la violazione delle regole non deve essere tollerata.	Valutare il danno: segnalare se le conseguenze della frode sono gravi; se no, trovare una correzione più morbida.	Tutelare il diritto dell'azienda e dei colleghi a non subire frodi.	Avvicinare il collega con comprensione; aiutarlo a rimediare affrontando il danno causato.
2. Sentire per caso informazioni riservate sulla salute	Restare discreti e rispettosi; non diffondere l'informazione.	Mantenere riservata l'informazione in base al dovere di riservatezza.	Tacere, a meno che il silenzio non causi un danno significativo (per esempio un problema di sicurezza).	Rispettare il diritto del collega alla privacy e all'autonomia.	Informarsi in privato su come sta, mostrando attenzione, senza rivelare ciò che si è sentito.
3. Ricevere la richiesta di mentire per proteggere la reputazione di un amico	Restare onesti, ma aiutare l'amico a preservare la propria dignità; rifiutarsi di mentire.	Rifiutarsi di mentire; mentire è sempre sbagliato.	Mentire solo se questo evita un danno maggiore per tutte le persone coinvolte.	Dire la verità per rispettare il diritto degli altri a informazioni corrette.	Trovare un modo per sostenere l'amico senza mentire; proteggere la relazione e la dignità.



Innanzitutto, dobbiamo notare che l'importanza di un approccio pragmatico emerge con forza se si guarda ad alcune concezioni della *teoria critica*.

La teoria critica, in particolare nell'opera di Habermas, ci interessa perché il suo scopo principale è analizzare le molte e diverse strutture di potere che danno forma al mondo (Habermas, 1985). In questo contesto la teoria critica si rivela preziosa per pensare un quadro etico in cui l'equità formale possa occupare un ruolo centrale. Se l'equità riguarda un trattamento giusto per ogni gruppo sociale, senza trattamenti speciali per nessuno di essi, è logico rivolgersi alla teoria critica per capire come si possa raggiungere l'equità in qualsiasi contesto del lavoro con i giovani, inevitabilmente influenzato da strutture sociali e di potere. Habermas riteneva che la teoria critica sia legata all'etica umana e ad azioni con interessi emancipatori (Habermas, 1972), riprendendo l'affermazione di Horkheimer secondo cui i rapporti di potere oppressivi limitano *la capacità di vivere una vita buona e giusta secondo la propria autonomia* (Haus & Dennis, 2024). Per vivere *una vita buona e giusta* è quindi necessario affrontare i rapporti di potere oppressivi che si riflettono su ogni aspetto della vita; e bisogna farlo con un approccio pragmatico, perché etica e azioni sono strettamente legate.

Rapporti di potere oppressivi nelle comunità di debate e nel debate competitivo

Il debate non è immune dalla presenza di rapporti di potere oppressivi che impediscono di raggiungere pienamente l'equità. Guardando ai dati disponibili, non è ingiusto affermare che il debate è un'attività dominata dagli uomini. Per esempio, una ricerca (Pierson, 2013) ha mostrato che nel debate competitivo i punteggi degli oratori uomini superano quelli delle oratrici donne in media di 1,2 punti per round.

Alcuni elementi possono influire sull'ampiezza del divario di genere nel debate, come il tono con cui un oratore parla, eventuali politiche compensative nei singoli tornei e i temi legati al genere. La questione diventa più difficile se si guardano le possibili cause del divario di genere. Un fattore potrebbe essere la differenza di esperienza tra debater uomini e donne, perché la percentuale di debater uomini che partecipano a tornei come l'European Universities Debating Championship è più alta e gli uomini hanno il 17% di probabilità in più delle donne di tornare a questi tornei; ma il solo divario di esperienza non basta a spiegare il divario di genere. Un altro fattore decisivo potrebbe essere il sessismo nel giudizio.

È stato dimostrato che *i giudici non sono «ciechi al genere»*: anche se è difficile verificare statisticamente questa ipotesi, si è riscontrato che i giudici *sono coerenti nel preferire gli uomini alle donne o viceversa* (Pierson, 2013).

Anche le differenze culturali, razziali, linguistiche e persino religiose possono essere associate a pregiudizi e discriminazioni nella comunità del debate. Gemma Buckley della Monash University ha condotto un sondaggio in cui a 1022 persone di tutto il mondo è stato chiesto di riflettere su questioni di razza, religione, origine etnica, nazionalità e lingua.



I risultati sono stati i seguenti:

«In generale, le persone intervistate ritenevano che tutte queste caratteristiche fossero in qualche modo correlate alle probabilità di successo, alcune più di altre. Le spiegazioni più frequenti erano la discriminazione positiva a favore di persone provenienti da istituzioni generalmente occidentali e di successo a livello internazionale, e la discriminazione negativa nei confronti di chi proviene da istituzioni non occidentali o più piccole o di minor successo. Gli stereotipi su chi ha “successo” e chi no erano strettamente legati allo status, reale o percepito, di ESL (inglese come seconda lingua) o EFL (inglese come lingua straniera). In generale, le persone intervistate ritenevano che l’origine etnica, la nazionalità o la razza attirassero discriminazioni meno dello status linguistico; tuttavia una minoranza significativa ha espresso preoccupazione per il trattamento dei debater religiosi, in particolare, ma non solo, musulmani» (Buckley, 2013).

Altri risultati degni di nota riguardavano l'essere stati vittime di discriminazione (33% delle persone intervistate) e l'«*aver assistito a discriminazioni*» (46% delle persone intervistate). Inoltre, il settantuno per cento delle persone intervistate concordava sul fatto che «*affrontare le discriminazioni legate a lingua, razza, origine etnica e religione dovrebbe essere una priorità assoluta per la comunità del debate*» (Buckley, 2013).

La comprensione reciproca come mezzo di empowerment

Tornando all'equità e alla teoria critica, abbiamo già detto quanto sia difficile definire l'equità o la giustizia. Potremmo dire che «*la condizione etica dell'equità consiste, nella sua essenza, nel riconoscere la piena umanità dell'altro come pari alla propria per valore e validità*» (Haus & Dennis, 2024); in altre parole, perché l'equità sia il criterio chiave per risolvere situazioni eticamente difficili, è necessario comprendere l'importanza dell'altro. Il lavoro con i giovani, proprio come il debate o l'insegnamento, «*è una pratica inevitabilmente relazionale e quindi intrinsecamente etica*» (Orchard, 2024). Esiste un legame tra relazioni umane, azioni ed etica; quindi, se c'è uno squilibrio tra le persone che interagiscono, ci sarà una certa sproporzione anche nelle loro visioni etiche, e questo si rifletterà sulle loro condotte e azioni.

Per evitare queste sproporzioni si può ricorrere alla teoria critica e perseguirne gli obiettivi emancipatori. Dobbiamo fare i conti con i rapporti di potere che governano la nostra società e che incidono sulla nostra capacità di sviluppare un quadro etico caratterizzato dall'equità formale. «*Come condizione per agire eticamente, significa che vogliamo armonizzare in modo equo e riconoscere esplicitamente i nostri bisogni reciproci. Essere orientati alla comprensione presuppone qualcosa di fondamentale sugli altri con cui ci confrontiamo: che ci incontriamo liberamente come pari, nel senso che siamo ugualmente degni di essere compresi. Cioè, non ci limitiamo a comprendere il contenuto su cui stiamo deliberando, ma accettiamo e riconosciamo le persone con cui deliberiamo come degne della nostra comprensione. Vogliamo deliberare partendo dal presupposto che siamo tutti ugualmente degni di essere compresi*» (Haus & Dennis, 2024). Questo presupposto nasce da un'altra premessa: riconoscere i rapporti di potere sociali che collocano le persone nella società in modo diseguale, cioè che definiscono le persone di genere, orientamento sessuale, ricchezza o colore della pelle diversi come in qualche modo inferiori allo standard stabilito dalla classe, dal gruppo sociale, dall'etnia ecc. dominanti.



Per affrontare questi rapporti di potere è necessario creare le condizioni per la comprensione reciproca, partendo dall'idea che la comprensione reciproca sia un mezzo di empowerment e possa cambiare in meglio la natura dei rapporti sociali diseguali. Nella teoria critica, la comprensione reciproca parte dal riconoscere gli altri come *altri validi*, indipendentemente dai propri pregiudizi. Se da un lato è vero che la comprensione reciproca «non può essere forzata» e «deve essere cercata volontariamente» (Haus & Dennis, 2024), dall'altro le condizioni pratiche perché avvenga possono e devono essere garantite nell'ambiente del lavoro con i giovani. Le regole contenute nei codici etici sono fondamentali per offrire il quadro giusto in cui l'equità formale possa tradursi in equità sostanziale, cioè nel contrastare concretamente pregiudizi e discriminazioni attraverso il rispetto e la tolleranza verso ciascun partecipante (operatore giovanile compreso).

Dilemmi etici e problemi etici nel lavoro con i giovani: l'esempio paradigmatico delle attività di debate

Le attività di debate, e in particolare i tornei e le competizioni, sono un'esperienza forte per gli studenti, che hanno l'occasione di crescere e di «liberare il proprio potenziale» in un ambiente eterogeneo. Allo stesso tempo sono un esempio paradigmatico di lavoro con i giovani: si tratta di attività educative non formali in cui gli studenti spesso viaggiano con operatori giovanili non molto più grandi di loro, interagiscono con coetanei e adulti di contesti diversi ed espongono sé stessi e le proprie idee partecipando volontariamente alle attività. Perché tutto questo sia un'esperienza di apprendimento positiva, serve un ambiente sicuro ed equo, condizione fondamentale per qualsiasi libero scambio di idee e processo di apprendimento.

A questo punto dovrebbe essere abbastanza chiaro come si presenta un ambiente sicuro ed equo; e anche se è difficile dare una definizione univoca di equità, è chiaro che non si tratta solo di prevenire e punire comportamenti scorretti e discriminazioni evidenti. Nella maggior parte dei casi, infatti, nel lavoro con i giovani si parla di equità in relazione a dilemmi etici e morali, cioè a quei momenti decisionali in cui nessuna delle soluzioni possibili può essere considerata giusta o sbagliata in assoluto e che, il più delle volte, nascono proprio dalle caratteristiche delle attività del lavoro con i giovani.

Per questo, per esempio, molti tornei di debate hanno un proprio Equity Officer (referente per l'equità): anche se il nome può far pensare che debba intervenire su «questioni di equità» in senso stretto, cioè garantire un'esperienza più equa a tutti i partecipanti, più in generale gli Equity Officer devono affrontare comportamenti inappropriati da parte di tutti i partecipanti e nei loro confronti, in tutte le fasi della competizione o dell'evento, sia in modo proattivo sia in modo reattivo: per esempio offrendo uno spazio più sicuro alle persone quando vengono segnalati comportamenti illeciti e proteggendo i partecipanti da molestie e discriminazioni. Da questo punto di vista si potrebbe dire che l'equità non è solo un modo per gestire ciò che accade, ma lo strumento per creare un clima di rispetto per la diversità e tradurre in pratica le buone intenzioni, sia come fine sia come mezzo per facilitare i dibattiti e i processi di apprendimento in generale. È quindi importante che vada oltre ciò che è lecito o illecito e che non si limiti a sanzioni punitive (Johnson-Castle & Tan, 2015).



Questo è particolarmente importante se si considerano le caratteristiche del lavoro con i giovani, come quelle accennate nel primo paragrafo di questo capitolo:

1. **La mancanza di formalità nel rapporto tra operatori giovanili e partecipanti e la differenza di età spesso ridotta tra loro:** i problemi più comuni per gli operatori giovanili riguardano i confini e ciò che va considerato un comportamento appropriato o inappropriato reciproco. Costruire un buon rapporto con i giovani è fondamentale per ottenere buoni risultati (Sackstein, 2017), ma superare i confini professionali potrebbe essere controproducente o, nel peggiore dei casi, pericoloso per le parti coinvolte.
2. **La presenza di background, culture, opinioni ecc. molto diversi:** la diversità è intrinseca alle attività di debate, ma è anche la norma nel mondo multiculturale e globalizzato di oggi; e anche se di solito viene accolta dai giovani, e in particolare dai giovani debater, è molto facile cadere in comportamenti scorretti come discriminazioni o violazioni di confini culturali semplicemente per mancanza di conoscenza o per malintesi (Johnson-Castle & Tan, 2015).
3. **La natura volontaria delle attività e il sottile confine tra fiducia e sicurezza:** tomando al rapporto tra l'operatore giovanile e la persona giovane che è «utente» dell'attività, non c'è dubbio che la fiducia sia fondamentale. Il dilemma nasce quando si ritiene di dover tradire la fiducia per garantire la sicurezza della persona giovane o di altre persone coinvolte nell'attività, o per assicurare il rispetto della legge.

Sarah Banks (2012) individua tre tipi di sfide che gli operatori giovanili affrontano e che si possono collegare intuitivamente alle caratteristiche descritte sopra:

- a. **Dilemmi etici:** si presentano quando un operatore giovanile si trova in una situazione in cui deve scegliere tra due opzioni ugualmente indesiderabili. Spesso si tratta di un conflitto di principi, che lascia l'operatore giovanile incerto su quale sia la decisione giusta; dopo aver deciso, possono rimanere sensi di colpa e rimpianti.
- b. **Problemi etici:** sono situazioni in cui un operatore giovanile deve prendere una decisione, ma non ci sono dubbi su quale debba essere.
- c. **Questioni etiche:** emergono quando lavoriamo all'interno del sistema pubblico di tutela dei giovani, cioè in collaborazione con le istituzioni competenti. In questi casi c'è un conflitto tra i diritti e gli obblighi dell'operatore giovanile legati alla cooperazione con le istituzioni pubbliche, da un lato, e il benessere e i diritti della persona giovane, dall'altro.

Ma come si presentano questi dilemmi, questioni e problemi nella vita reale di un operatore giovanile? In *Etika od postera do prakse. Priručnik za razumevanje i primenu Etičkog kodeksa u omladinskom radu u praksi*, gli autori presentano alcuni scenari (Stanković & Kalaba, 2017).

Esempio 1: un operatore giovanile di 19 anni lavora da più di un anno con un ragazzo di 17 anni. Il diciassettenne proviene da un contesto difficile e non ha un forte sostegno familiare. Con il tempo i due sviluppano un buon rapporto e il diciassettenne inizia a confidarsi con l'operatore giovanile su difficoltà personali che vanno oltre l'ambito della relazione professionale, come relazioni sentimentali, problemi di salute mentale e questioni familiari.



Un giorno contatta l'operatore giovanile fuori dall'orario di lavoro, dicendo di sentirsi solo e chiedendo di vedersi a titolo personale, non per ricevere un sostegno professionale ma come «amico».

L'operatore giovanile sa che la persona giovane è vulnerabile e teme che rifiutare la richiesta possa farla sentire abbandonata o non sostenuta, ma sa anche che instaurare una relazione personale al di fuori di quella professionale potrebbe compromettere i confini professionali, creare dipendenza e portare ad altri problemi etici.

Esempio 2: dopo un lungo periodo di lavoro intenso, un operatore giovanile è finalmente riuscito a costruire una relazione professionale e una fiducia reciproca con una persona giovane. La persona giovane proviene da una famiglia povera ed è nota per comportamenti problematici, compresi alcuni furti occasionali in passato. Nell'ambito della partecipazione alle attività dell'organizzazione, la persona giovane è stata informata delle conseguenze dei reati. Dopo un po' di tempo nell'organizzazione, l'operatore giovanile vede la persona giovane rubare attrezzature tecniche in un negozio; è l'unico ad aver visto il furto.

In questa situazione l'operatore giovanile non solo potrebbe avere l'obbligo civico, professionale e morale di denunciare il reato alle autorità o alla parte danneggiata, ma potrebbe anche considerare la denuncia come un modo per rispettare la «scelta informata» della persona giovane e insegnarle ad assumersi le conseguenze delle proprie azioni. Allo stesso tempo, però, bisogna considerare il benessere della persona giovane: non solo va considerato lo scenario peggiore, cioè la stigmatizzazione come criminale, ma dal punto di vista dell'operatore giovanile è fondamentale mantenere la fiducia e il rapporto per avere la possibilità di continuare a lavorare con la persona giovane e accompagnarla verso cambiamenti positivi.

Esempio 3: dopo un po' di tempo, un operatore giovanile è riuscito a costruire un rapporto di fiducia reciproca con una persona giovane dell'organizzazione. Questa persona ha opinioni discriminatorie verso un determinato gruppo di persone. Dopo essere stata informata e aver partecipato a momenti di dialogo e a percorsi in cui ha avuto l'occasione di riconsiderare le proprie opinioni e i propri valori, mantiene comunque la sua posizione discriminatoria, che non sembra comportare il rischio di comportamenti violenti o di mettere in pericolo la sicurezza di altri giovani, ma crea un ambiente non sicuro e non equo da cui altri giovani potrebbero voler prendere le distanze.

In questi scenari, e in altri più gravi, gli operatori giovanili si trovano a fare scelte basate su principi astratti, non univoci e spesso in conflitto tra loro, come la tutela del benessere dei giovani, da bilanciare con il loro diritto alla privacy e all'autodeterminazione.

Quadri di riferimento, codici e politiche

Poiché i principi sono troppo astratti per offrire un orientamento utile nelle situazioni complesse che si incontrano nell'etica quotidiana (Statman, 1997),

In diversi contesti, nel corso del tempo, sono stati adottati dei *quadri di riferimento* per risolvere i dilemmi etici.

Se, per esempio, consideriamo il principio di non discriminazione come ovvio e non forniamo agli operatori giovanili strutture formali per prevenire e gestire i comportamenti scorretti legati alla sua



violazione, possono sorgere problemi etici, anche supponendo che i giovani siano disposti ad accogliere e rispettare la diversità. È il caso dei tornei di debate, in cui le violazioni spesso non nascono da malizia o cattive intenzioni, ma da un'errata comprensione dei confini appropriati e delle condotte accettabili

(Johnson-Castle & Tan, 2015). Che sia così o che il comportamento scorretto sia stato consapevole, anche partendo dallo scenario più benevolo è chiaro che affidare l'equità al «buon senso», senza indicazioni chiare su quale interpretazione del «buon senso» adottare, potrebbe significare riprodurre e perpetuare discriminazioni radicate.

L'idea alla base dell'adozione di un *quadro di riferimento* è che questo «strumento euristico» permetta agli operatori giovanili di affrontare i dilemmi etici caso per caso. Stabilendo formalmente i valori guida e gli obiettivi specifici del gruppo di riferimento (più o meno ampio: club, associazione, settore di lavoro...), il benessere dei giovani e gli aspetti educativi dell'attività diventano i criteri principali per valutare se l'operatore giovanile stia adottando o meno una pratica che si può considerare etica. Alla luce di questi criteri, l'operatore giovanile può infrangere regole e convenzioni se ritiene che rispettarle non promuova il «bene e il giusto» (Stanković & Kalaba, 2017).

I quadri etici si caratterizzano infatti come strumenti decisionali e, pur potendo assumere forme diverse (da semplici modelli decisionali a insiemi di principi e linee guida, codici etici e così via), offrono ai membri dell'organizzazione una base comune per agire in modo coerente con i valori condivisi.

Prendiamo come esempio il quadro in sei passaggi della National Association of Social Workers per affrontare i dilemmi etici, un modello decisionale.

Il quadro pone come presupposto l'individuazione di un dilemma etico, cioè di un conflitto tra valori, diritti o responsabilità professionali. Per esempio, potrebbe trattarsi di valutare se accettare di incontrare la persona giovane fuori dall'ambiente professionale, nell'Esempio 1, possa aiutarci a raggiungere gli obiettivi di sostenerla e tenerla al sicuro o se, al contrario, metterebbe a rischio l'obiettivo di accompagnarla verso l'autonomia.

Quando un problema viene effettivamente individuato, si isolano i valori e i principi chiave in conflitto, con i loro significati e limiti, e li si ordina secondo il giudizio professionale dell'operatore. In un contesto in cui la fiducia reciproca è la chiave per continuare a lavorare con i giovani, l'Esempio 2 probabilmente non verrà affrontato denunciando il reato alle autorità; l'operatore giovanile potrebbe comunque bilanciare altri valori, come la protezione della persona giovane dal rischio di stigmatizzazione da un lato e la promozione della giustizia sociale dall'altro, entrambi significativi per il benessere a lungo termine della persona giovane.

Il quadro suggerisce poi di sviluppare e attuare un piano d'azione *coerente con le priorità etiche* individuate, seguito da una riflessione sui risultati del processo decisionale etico.

A questo quadro si possono certamente aggiungere alcuni elementi, guardando a indicazioni provenienti da altri contesti. Le linee guida etiche nel campo delle forze dell'ordine, per esempio, includono esplicitamente nel processo decisionale una valutazione dei doveri professionali e giuridici e la considerazione *delle teorie etiche normative come aiuto per stabilire una linea d'azione*.



Il ruolo dei codici e delle politiche

Il problema evidente dei quadri citati è che non sono molto più che linee guida procedurali generali; e come ogni ramo del diritto ha le sue norme sostanziali e procedurali, le organizzazioni che si basano sul lavoro di operatori giovanili hanno di solito un codice di condotta. Un codice di condotta è un insieme più concreto di principi e linee guida che definisce gli standard etici e i comportamenti attesi all'interno dell'organizzazione, offrendo un quadro che guida le persone nel prendere decisioni etiche e nel mantenere l'integrità delle proprie azioni, in base alle specificità dell'organizzazione.

Per questo sono necessari politiche e codici formali per gestire i possibili conflitti: poiché la diversità può generare conflitti e malintesi, servono strutture organizzative che dichiarino le intenzioni e diano forma alla cultura. Allo stesso tempo, un codice scritto tutela i valori dell'organizzazione, stabilendo standard di comportamento per operatori giovanili e utenti, guidando le decisioni degli operatori e mantenendo la responsabilità, la trasparenza e la coerenza necessarie per costruire percorsi educativi significativi.

Se uno degli obiettivi principali dell'etica nel lavoro con i giovani è il benessere dei partecipanti, i codici di condotta contribuiscono in modo decisivo alla tutela dei gruppi vulnerabili, per esempio offrendo agli operatori giovanili indicazioni chiare su come comportarsi per garantire a tutti sicurezza fisica ed emotiva. D'altra parte, però, le politiche di equità garantiscono che non si arrivi a un eccesso di correzione che impedisca un dibattito libero, corretto e solido.

Guardando al passato, per esempio, il riconoscimento degli svantaggi storici e attuali nelle competizioni di debate ha portato allo sviluppo di linee guida esplicite e di politiche di equità formalmente stabilite, come la regolamentazione delle classifiche ESL ed EFL per superare i pregiudizi linguistici nei premi agli oratori, o lo sviluppo di politiche antidiscriminazione generali con conseguenze chiare in caso di violazione.

A questo punto dovrebbe essere chiara la necessità di andare oltre ciò che è lecito o illecito: le politiche di equità e i codici di condotta riguardano tutto ciò che potrebbe creare un ambiente non sicuro e discriminatorio, in cui i partecipanti non si sentono al sicuro, liberi o trattati e rappresentati in modo equo. Possono rientrarvi sia le violazioni della legge sia i comportamenti scorretti rispetto ai valori dell'organizzazione, ma in entrambi i casi la violazione del codice di condotta può e deve comportare qualche conseguenza. Da questo punto di vista, i presupposti di una politica di equità efficace sono la specificazione esplicita delle violazioni, delle responsabilità e dei relativi poteri assegnati agli Equity Officer (Johnson-Castle & Tan, 2015). Questo implica che i motivi di violazione siano il più chiari possibile (per esempio quali motivi di discriminazione sono coperti), ma anche che la loro giustificazione e la loro logica siano comprensibili per i partecipanti, che dovrebbero poter essere parti attive nel processo di equità ed essere messi in condizione di gestire le situazioni da soli.

In coerenza con gli scopi e i valori che rende espliciti, il codice di condotta dovrebbe offrire informazioni chiare sulle condotte accettate e sui comportamenti da evitare, ma anche sulle procedure di segnalazione, sui soggetti responsabili di indagare e gestire le segnalazioni, sulle procedure da seguire e sulle conseguenze da adottare.



Il ruolo degli Equity Officer

Gli Equity Officer sono già stati citati in questo capitolo per il loro ruolo essenziale nel garantire il benessere dei partecipanti alle competizioni di debate, nell'affrontare i comportamenti scorretti sia in modo preventivo sia in modo «punitivo» e nel rendere efficaci le relative linee guida etiche.

Il ruolo degli Equity Officer ha caratteristiche specifiche che lo distinguono da quello degli operatori giovanili (per esempio non devono costruire un rapporto duraturo di fiducia reciproca con i partecipanti), ma la loro responsabilità è offrire un'esperienza giusta ed equa e garantire risposte immediate e informate ai reclami sul comportamento di qualche partecipante. Questo distingue l'Equity Officer da chi risponde a richieste amministrative e tecniche (anche se a volte il confine può essere sfumato) e suggerisce che gli Equity Officer non dovrebbero ricoprire altri ruoli nel torneo, per evitare conflitti di interesse.

Tra i compiti degli Equity Officer rientra generalmente l'adozione del codice o della politica che il torneo seguirà, in base alle leggi nazionali applicabili e ai valori dell'ente organizzatore. Questo comprende la definizione di una politica contro molestie e discriminazioni, oltre a procedure chiare con cui i partecipanti possono presentare reclami e con cui gli stessi Equity Officer possono rispondere in modo efficace, legale, ma anche eticamente orientato.

Prima dell'inizio della competizione, è responsabilità degli Equity Officer anche informare tutti i partecipanti sulle regole da seguire e sui comportamenti attesi, attraverso un Equity Briefing rivolto a tutte le parti. In alcuni casi si suggerisce che gli Equity Officer possano esprimere un parere sulle mozioni del torneo, per verificare che la competizione sia sostanzialmente equa sotto tutti gli aspetti.

Per quanto riguarda il processo da adottare quando durante la competizione viene presentato un reclamo, andrebbero regolamentate almeno tre aree: la ricezione del reclamo, la procedura di indagine e la risoluzione.

i. Ricezione.

In questa fase vanno rispettati due principi: da un lato, perché i partecipanti si sentano abbastanza sicuri da presentare un reclamo, è fondamentale mantenere la riservatezza; dall'altro, è importante raccogliere tutte le informazioni utili per comprendere la situazione e, infine, garantire la sicurezza e il benessere dei partecipanti, cosa che negli scenari estremi può richiedere di segnalare i fatti alle autorità competenti.

La NSDA, per esempio, propone diverse soluzioni per incoraggiare i partecipanti a segnalare, come offrire un modulo online invece di uno spazio fisico in cui presentare il reclamo o prevedere la presenza di una persona di supporto o di un difensore.



ii. Indagine

Le indagini hanno un ruolo importante nel costruire fiducia e nel trasformare gli incidenti in esperienze educative per tutti. Dovrebbero essere eque e discrete e comprendere, prima di qualsiasi intervento e nel rispetto della privacy di tutti, colloqui con tutte le parti coinvolte: chi presenta il reclamo e l'adulto responsabile (o un altro adulto di supporto, a seconda delle circostanze), la persona oggetto del reclamo ed eventuali testimoni, se necessario. Solo dopo un'indagine adeguata, in cui tutte le parti sono state ascoltate, gli Equity Officer intervengono secondo le linee guida stabilite.

È importante notare che gli Equity Officer non sono agenti delle forze dell'ordine e rispondono allo stesso codice etico che vincola operatori giovanili e partecipanti a valori e obiettivi specifici. In molti casi questo può suggerire di privilegiare un approccio benevolo, coerente con l'obiettivo di mantenere i partecipanti coinvolti nelle attività.

Gli Equity Officer dovrebbero comunque avere la responsabilità di contattare le forze dell'ordine perché procedano con le indagini sui presunti reati.

iii. Risoluzione

La «combinazione punitiva ed educativa» di cui si è parlato sopra va rispettata anche nella fase di risoluzione. Partendo da questa prospettiva e guardando al contesto specifico del lavoro con i giovani, Johnson-Castle e Tan (2015) sostengono l'inefficacia delle sanzioni puramente punitive con tre argomenti:

- a. Quando le politiche di equità e i codici di condotta vengono violati senza malizia, punire chi li ha violati sarebbe probabilmente sproporzionato, anche perché potrebbe non capire nemmeno i motivi della punizione. Questo è coerente non solo con il principio generale di proporzionalità della pena, preso in prestito dal contesto delle forze dell'ordine, ma anche con la necessità di un rapporto di fiducia reciproca su cui si fonda l'efficacia del lavoro con i giovani.
- b. Quando la violazione può essere collegata a elementi di contesto (per esempio la natura storicamente eteronormativa del debate, che porta a un misgendering involontario ma ricorrente di alcuni partecipanti), le sanzioni punitive individuano il problema solo nella persona, con diversi rischi, come stigmatizzarla o inasprire le tensioni tra gruppi o persone diversi.
- c. Quando sono in gioco dinamiche di potere, un approccio all'equità puramente punitivo può scoraggiare le segnalazioni per paura di ritorsioni.

Diverse fonti suggeriscono quindi di prevedere una gamma di soluzioni che permetta agli operatori giovanili di bilanciare gli obiettivi educativi con le esigenze di sicurezza, dando priorità al dialogo tra le parti coinvolte ma senza escludere la possibilità di allontanare i partecipanti dall'attività o di rivolgersi alle forze dell'ordine nei casi gravi.



Conclusioni

Le politiche di equità e i codici di condotta sono i principali strumenti con cui le organizzazioni basate sul lavoro con i giovani perseguono i propri obiettivi nel rispetto dei propri principi e valori, oltre a garantire il rispetto della legge e un ambiente sicuro ed educativo per i partecipanti alle attività.

Questo è particolarmente importante in un campo in cui etica e morale, concetti già di per sé sfumati, sono strettamente intrecciate con le finalità educative dell'associazione e in cui le caratteristiche stesse del settore sono spesso fonte di dilemmi etici.

Per affrontare questi dilemmi in modo efficace (dove l'efficacia va valutata in base ai valori, agli obiettivi, ai destinatari e ad altri aspetti dell'organizzazione) si sviluppano quadri operativi e codici scritti che offrono indicazioni chiare a partecipanti e operatori giovanili. Tuttavia, mettere in discussione le pratiche e verificare i propri confini etici si rivela un esercizio necessario per chi lavora con i giovani nell'educazione informale e può trovarsi davanti a sfide nuove.



Bibliografia

- Banks, S. (Ed.) (2012). *Ethical Issues in Youth Work* (2nd ed.). London: Routledge.
- Buckley, G. (2013). Language, Cultural and Religious Discrimination in Debating: an empirical study. *Monash Debating Review*, 11: 29-38.
- Cambridge University Press & Assessment. (n.d.). Equity. *In Cambridge Dictionary*. Retrieved 8 July 2024 from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/equity>
- Canadian University Society for Intercollegiate Debate (CUSID). (n.d.). *Tournament Equity*. Retrieved 15 November 2024 from <https://cusid.ca>
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. New York: Henry Holt and Company.
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action*, Vol. 1: Reason and the rationalization of society. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action*, Vol. 2: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Boston, MA: Beacon Press.
- Haus, K., & Dennis, B. (2024). *Radical Ethics: Marxism and Habermasian Critical Theory*. In Fraser-Burgess S., Heybach J. & Metro-Roland D. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Ethics and Education* (pp. 213-236). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009188128>
- Johnson-Castle, P., & Tan, L. (2015). *Why isn't the debate Universe Characterised by diversity: A Case for Formalised equity Policies in intervarsity debate*. *Monash Debating Review*, 13: 8-45. <https://www.monashdebaters.com>
- McCartney, S., & Parent, R. (2015). *Ethics in Law Enforcement*, Chapter 3: Ethical Dilemmas and the Process of Effective Resolution. Victoria, BC: BCcampus. <https://opentextbc.ca/ethicsinlawenforcement/>
- National Association of Social Workers Massachusetts. (n.d.). Essential Steps for Ethical Problem Solving. Retrieved from <https://www.naswma.org/page/100/Essential-Steps-for-Ethical-Problem-Solving.htm>
- National Speech & Debate Association (NSDA). (n.d.). *Considerations and Tips for Implementing an Equity Office*. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org>
- Orchard, J. (2024). Philosophical Reflections on Ethics in Teaching and Teacher Education. In Fraser-Burgess S., Heybach J. & Metro-Roland D. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Ethics and Education* (pp. 544-570). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009188128>
- Pennsylvania State University. (n.d.). What are ethical frameworks? Retrieved 28 February 2025 from <https://aese.psu.edu/teachag/curriculum/modules/bioethics-1/what-are-ethical-frameworks>
- Pierson, E. (2013). Men Outspoke Women: Analyzing the Gender Gap in Competitive Debate. *Monash Debating Review*, 11: 8-15.
- Sackstein, S. (2017). *Peer Feedback in the Classroom: Empowering Students to Be the Experts*. Alexandria, VA: ASCD.
- Singer, P. (2024, October 21). Ethics. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/ethics-philosophy>
- Stanković, V., & Kalaba, V. (2017). *Etika od postera do prakse. Priručnik za razumevanje i primenu Etičkog kodeksa u omladinskom radu u praksi* (Nacionalna asocijacija praktičara/ki omladinskog rada - NAPOR). ISBN 978-86-80380-01-8
- Statman, D. (1997). *Virtue Ethics: A Critical Reader*. Edinburgh: Edinburgh University Press.



Conclusione

Dare un buon feedback non è un talento, ma una pratica. Richiede molta preparazione, consapevolezza di sé e l'impegno a continuare ad adattare l'approccio in base a chi lo riceve.

Questo manuale ha cercato di coprire tutti i livelli della costruzione del feedback: dalle basi etiche di cui ogni organizzazione ha bisogno, ai principi e alle tecniche di un feedback efficace, fino alle questioni legate all'inclusione, alla vulnerabilità e ai limiti di chi dà il feedback. Nessuno di questi temi esiste da solo; sono strettamente collegati.

La cosa più importante da comprendere leggendo questo manuale è che il feedback dipende più dalle condizioni che l'operatore giovanile crea che da ciò che viene detto. Queste condizioni sono spazi sicuri, aspettative chiare, un'autovalutazione onesta e un rispetto sincero per le persone con cui lavoriamo.

Questo manuale è un punto di partenza. La piattaforma online KVAK <https://kvak.idebate.net> sostiene questo impegno e amplia i contenuti del manuale con esercizi interattivi, casi di studio in video e badge digitali. Tutti questi strumenti permettono agli operatori giovanili di esercitare le competenze necessarie e di vedere riconosciute le nuove competenze acquisite. Consigliamo di usare entrambi con ogni operatore giovanile dell'organizzazione.

Il lavoro con i giovani è molto difficile e poco riconosciuto. Gli autori sono convinti che questo manuale lo renderà più facile e più comprensibile.

