



PRIN RE-SERVES
LA RICERCA AL SERVIZIO DELLE FRAGILITÀ EDUCATIVE

Prima Conferenza Nazionale

Verona, 16 aprile 2021

Sintesi dei Workshop tematici

Workshop 1

Il ruolo della collaborazione tra scuola e territorio nella promozione di impegno civico e sociale

Coordinato da Università degli Studi di Verona

Francesca Rapanà, Roberta Silva, Chiara Sità

La dimensione di fragilità da cui ha preso avvio l'attività di ricerca del gruppo di Verona è quella del *civic disengagement*, ovvero la difficoltà a costruire una connessione tra la dimensione individuale e la cura dei contesti sociali. La direzione dello studio è orientata a comprendere il ruolo dei contesti educativi, in particolare scolastici, nello sviluppo di impegno civico e sociale attraverso due azioni di ricerca: la prima, focalizzata sul ruolo della collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio per il contrasto del *civic disengagement* e la seconda sulla capacità di ripensare il senso della cittadinanza alla luce dell'etica della cura e dell'amicizia.

Il Workshop, cui hanno partecipato circa 35 persone, in particolare docenti e dirigenti scolastici provenienti da ogni parte d'Italia, è stato l'occasione per presentare ai partecipanti alcune sollecitazioni che derivano dalle due azioni di ricerca in cui è impegnato il team di ricerca dell'Università di Verona – attualmente in fase di raccolta dei dati e avvio dell'analisi – ed invitarli a mettere in dialogo la propria esperienza con le dimensioni di impegno civico e sociale che stanno emergendo.

La sessione di lavoro è stata strutturata quindi in due momenti, ciascuno dei quali dedicato alla presentazione di una delle due azioni di ricerca.

Azione di ricerca 1: La collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio

Nonostante sia al centro di un'ampia e consolidata letteratura, il concetto di impegno civico e sociale stenta a trovare una chiara e univoca definizione (Amnå, 2012). Il significato varia in primo luogo dall'approccio teorico e disciplinare da cui lo si guarda (Adler, Goggin, 2005; Sherrod, Torney-Purta, Flanagan, 2010): la psicologia dello sviluppo considera ad esempio l'impegno civico e sociale sia come un elemento che contribuisce ad uno sviluppo positivo dei giovani, sia come

l'esito stesso del processo di sviluppo (Sherrod & Lauckhardt, 2008), ponendo l'accento sulla dimensione individuale; studiosi delle scienze politiche e sociali ne sottolineano la relazione con il capitale sociale e i processi di socializzazione (Putnam, 2000).

Nel campo delle scienze dell'educazione, l'impegno civico e sociale è collegato al più ampio tema dell'educazione alla cittadinanza (Lin, 2013; Geboers, Geijssels, Admiraal, & ten Dam, 2013) nelle diverse declinazioni (educazione civica, educazione alla cittadinanza globale, ecc.) il cui valore è generalmente dato per scontato (Amnå, 2012: 617).

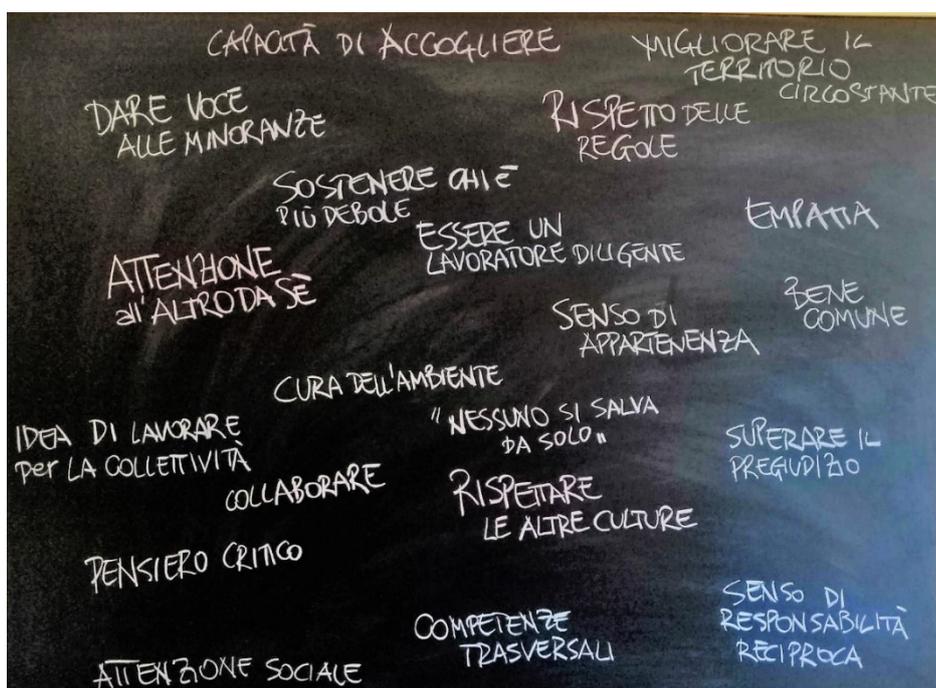
Come ogni azione educativa che non è mai neutrale, anche l'educazione alla cittadinanza nella declinazione di promozione di impegno civico e sociale ha una dimensione politica che richiede la problematizzazione delle proprie finalità, dei modelli e una riflessione sulla coerenza con gli interventi proposti.

Un percorso di promozione all'impegno civico e sociale quindi richiede a chi lo propone di interrogarsi sulla definizione di impegno civico e sociale che guida il proprio operato, e sul tipo di cittadino che si intende formare.

Pratiche sociali ed educative differenti, infatti, possono sostenere un profilo di cittadino differente come mostrano nel loro autorevole articolo, "What Kind of Citizen", Westheimer and Kahne (2004), che, a partire dall'analisi di alcuni programmi educativi negli Stati Uniti che miravano a promuovere la democrazia, individuano tre profili di cittadino ispirati a tre differenti modelli di cittadinanza: il primo orientato alla responsabilità personale, il secondo alla partecipazione, il terzo alla giustizia sociale.

Da tali considerazioni è nata la proposta di questo Workshop finalizzata ad una riflessione sul rapporto tra alcune pratiche educative ed il profilo di cittadino connesso e la definizione di impegno civico e sociale ad esse collegati, a partire da alcuni concetti emersi dalle interviste a dirigenti scolastici, docenti e operatori di enti del territorio.

La figura sottostante rappresenta alcune delle definizioni espresse dagli intervistati.



Tali definizioni sono legate, in modo esplicito od implicito, alle pratiche educative – rivolte principalmente agli studenti, ma anche alle loro famiglie – promosse dalle istituzioni scolastiche in collaborazione con il territorio allo scopo di promuovere impegno civico e sociale.

A partire dall'intreccio tra la definizione personale (implicita o esplicita) di impegno civico e sociale e delle pratiche educative promosse, emerge un profilo di cittadino/a considerato dai promotori di tali pratiche come "desiderabile". Quali competenze, valori, atteggiamenti, comportamenti disegnano il profilo del cittadino che si intende formare attraverso queste pratiche?

Al partecipanti al workshop è stato proposto di analizzare 5 pratiche educative di collaborazione tra scuola e territorio scelte a titolo esemplificativo tra quelle citate nelle interviste e collegare a ciascuna pratica il profilo di cittadino (competenze, valori, atteggiamenti, comportamenti) che ritengono venga sostenuto.

Le cinque attività scelte erano:

1. Scambi culturali e linguistici;
2. Incontri con testimoni privilegiati;
3. Supporto linguistico ad alunni non italofoni;
4. Partecipazione a manifestazioni pubbliche;
5. Attività di volontariato.

I partecipanti hanno rilevato una dimensione politica e sociale dell'educazione nell'attenzione a investire risorse per un esercizio di cittadinanza attenta e sensibile all'interno dei diversi contesti di vita.

Rispetto alle 5 attività proposte i partecipanti hanno sottolineato che:

- Gli scambi culturali e linguistici facilitano lo sviluppo di conoscenze ed esperienze utili a sostenere la capacità di pensiero ed in particolare superare i pregiudizi e assumere altri punti di vista;
- Gli incontri con testimoni privilegiati permettono l'esperienza di una conoscenza diretta e di sviluppare empatia;
- Il supporto linguistico ad alunni non italofoni favorisce il superamento del pregiudizio e il decentramento dello sguardo, come accade con scambi culturali e linguistici;
- La partecipazione a manifestazioni pubbliche sviluppa la consapevolezza di far parte di un insieme interconnesso di persone e senso di appartenenza. È associato alla possibilità di imparare a "fare insieme", collaborare e sviluppare atteggiamenti di partecipazione; infine è l'attività in cui viene maggiormente riscontrato l'aspetto "politico" della cittadinanza;
- Le attività di volontariato permettono di sviluppare empatia e compassione verso le condizioni altrui ed un senso di co-responsabilità rispetto alle situazioni generali.

Dalle riflessioni dei partecipanti è emersa con decisione la dimensione di supporto alle attività di pensiero promossa da tali pratiche educative, come sviluppo del pensiero critico, consapevolezza

della molteplicità dei punti di vista, apertura di prospettive e messa in discussione di posizioni date per scontate.

Riferimenti bibliografici

Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What Do We Mean By “Civic Engagement”? *Journal of Transformative Education*, 3(3), 236–253.

Amnå E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35(3), 611-27.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.

Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35-63.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Sherrod, L., & Lauckhardt, J. (2008). The development of citizenship. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (III ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 372–408.

Sherrod, L., Torney-Purta, J., & Flanagan, C. (2010). *Handbook of research on civic engagement in youth*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.

Azione di ricerca 2: Educare all’amicizia per costruire il bene comune

L’idea che sta alla base dell’intero percorso è che la mancanza di *civic engagement* derivi da una mancanza del senso di comunità e di responsabilità per il bene comune, ovvero la mancanza della consapevolezza che il nostro agire influenza il benessere dell’intera comunità e che di conseguenza ognuno di noi ha una responsabilità precisa nel garantire il “ben vivere” del consesso sociale in cui siamo inseriti. Come fare per ritrovare il senso di comunità e di responsabilità per il bene comune? La risposta è la capacità di ripensare il senso della cittadinanza alla luce dell’etica della cura, che può diventare una logica capace di infondere senso alla partecipazione alla vita civile. In quest’ottica la cura diventa l’espressione di una «virtù politica» che trova nell’amicizia il suo elemento fondativo. Partire dall’amicizia, dunque è una chiave per avviare percorsi di educazione alla cittadinanza, dedicati in particolare alle generazioni più giovani, per far fiorire in loro una nuova sensibilità civica e un nuovo senso di comunità.

A partire proprio da questa sollecitazione sono stati avviati percorsi di educazione civica dedicati a bambini e ragazzi per promuovere la costruzione di legami amicali che possano diventare “mattoni” essenziali per la costruzione di un *civic engagement* ispirato alla cura. Durante le prime attività che sono in questo momento in corso nella scuola primaria sono state raccontate ai bambini delle storie scritte ad hoc, scritte in modo da soggiacere a livelli plurimi di interpretazione

da parte dei bambini proprio per fornire loro un elemento stimolo per avviare capace di avviare una riflessione condivisa su temi senza “indirizzare” il loro pensiero.

In seguito alla narrazione, infatti, è stato chiesto ai bambini di esprimere la loro interpretazione rispetto alla prima storia narrata (che aveva come nucleo centrale il bene e la cura) e a partire da alcune delle frasi che sono state raccolte dei bambini in questa fase di riflessione condivisa, ci sembra si possano individuare alcuni nuclei tematici centrali per un *civic engagement* ispirato alla cura.

Le frasi raccolte e qui presentate ai partecipanti sono:

«si aiutano a vicenda [...] per esempio hanno condiviso il nido nella prima storia»

«mettere le foglie nel sacchetto delle carezze per non farlo sentire solo»

«se tipo tu stai per cadere e uno ti afferra»

«quando dimostri ad una persona e... che si può fidare di te, che la puoi rispettare... che può contare su di te [...] e ti può aiutare quando sei in difficoltà»

«se qualcuno si è fatto male aiutarlo a tirarsi su... e dirgli: 'cosa è successo?」

Dopo aver presentato queste frasi è stato chiesto ai partecipanti di dividersi in gruppi, tramite lo strumento delle *breakout room*, e di individuare quali concetti, a loro parere, si ricollegavano a ognuna di queste frasi

Le interpretazioni sono state diverse e possono essere riassunte come segue:

«si aiutano a vicenda [...] per esempio hanno condiviso il nido nella prima storia»

Reciprocità
Accoglienza
Supporto
Condivisione

«mettere le foglie nel sacchetto delle carezze per non farlo sentire solo»

Generosità
Empatia
Accudimento

«se tipo tu stai per cadere e uno ti afferra»

Disponibilità
Supporto
Aiuto

Scaffolding

«quando dimostri ad una persona e... che si può fidare di te, che la puoi rispettare... che può contare su di te [...] e ti può aiutare quando sei in difficoltà»

Fiducia
Rispetto

«se qualcuno si è fatto male aiutarlo a tirarsi su... e dirgli: 'cosa è successo?'»

Attenzione all'altro
Ri-conoscersi
Condivisione

Al di là delle sfumature diverse che i partecipanti hanno attribuito ai diversi elementi, che sono coerenti con un approccio interpretativo aperto, due sono gli elementi trasversali che emergono.

Il primo è che per quanto a ogni parola siano stati attribuiti concetti (in parte) diversi, tali concetti non sono monadi separate le une dalle altre, ma sono profondamente legate tra di loro con reciproci richiami, in un continuo intersecarsi di concetti tra loro legati. Il secondo elemento che emerge è che ognuno dei concetti evidenziati pone una forte enfasi sulla relazionalità, sulla reciprocità. Questo mostra come il *civic engagement* ispirato all'etica della cura ruota attorno al concetto di relazionalità e come l'obiettivo degli interventi educativi che si ineriscono in questo *framework* abbiamo come cuore la volontà di riportare i bambini a una dimensione autenticamente relazionale.

Workshop 2

Comportamenti antisociali e pratiche educative: significati, rappresentazioni, prospettive da una comunità di ricerca di professionisti dell'educazione

Coordinato da Università "Suor Orsola Benincasa" di Napoli

Fabrizio Chello, Daniela Manno, Maria Romano

In forza della natura diffusa dell'educazione, i professionisti che operano in tale ambito sono portatori di una cultura dell'educazione – fatta di riti, miti, significati, linguaggi, etc. – che spesso agisce in maniera tacita e latente, senza che il soggetto ne sia consapevole. La natura esperienziale dell'educazione richiede, da parte del professionista, capacità ermeneutiche e di decodifica delle situazioni che passano anche attraverso la revisione critica delle proprie prospettive di significato e, dunque, della propria storia di formazione. Nell'ambito dell'agire educativo, la capacità di *pensarsi* (Perillo, 2012) è direttamente collegata all'intenzionalità che fonda la dimensione teleologica dell'educazione, sempre orientata nella direzione del cambiamento, consentendo alla pratica educativa di emanciparsi dal senso comune e dal ritualismo dell'abitudine. La centralità del soggetto, attivo costruttore di conoscenza, ha comportato un ripensamento epistemologico e metodologico delle strategie di ricerca qualitativa che hanno riconosciuto la dimensione partecipativa ed emancipativa di ogni forma di indagine volta a far emergere le prospettive di significato (Mezirow, 2003) all'interno delle quali si situano gli attori sociali.

Sulla base di tali premesse, il Workshop "Comportamenti antisociali e pratiche educative" ha avuto l'obiettivo di accompagnare i partecipanti in un lavoro comunitario di indagine sulle rappresentazioni dei comportamenti antisociali in età adolescenziale e sulle relative implicazioni educative, anche alla luce dell'attuale emergenza pandemica da Covid-19. In questo senso, la riflessione sul modo di interpretare e di rispondere a tale fenomeno, si è tradotta nel tentativo di porre in relazione pensiero e azione, nella consapevolezza che l'educazione è azione pensata e intenzionata.

Il Workshop ha provato a simulare una comunità di ricerca abitata da professionisti dell'educazione che hanno riflettuto sulle concezioni di comportamento antisociale degli e delle adolescenti a partire dalle proprie esperienze professionali: questa scelta di metodo si colloca all'interno di una cornice paradigmatica che interpreta la conoscenza come processo partecipato e condiviso, superando la concezione trasmissiva del sapere e il dualismo oggetto/soggetto della ricerca (Schön, 1993).

La sessione di lavoro è stata organizzata in tre momenti: 1) condivisione degli obiettivi con il gruppo; 2) scrittura riflessiva individuale; 3) dibattito condiviso. In particolare, dopo una breve presentazione, ciascun partecipante è stato invitato a partecipare alla costruzione di un testo condiviso che è servito da ulteriore pretesto per riflettere dialogicamente sulle possibili pratiche a sostegno di alleanze educative per la costruzione di una società equa, inclusiva e sostenibile. Al Workshop hanno preso parte circa 35 partecipanti a diverso titolo afferenti al mondo

dell'educazione (ricercatori, dirigenti, docenti, studenti, pedagogisti, educatori, etc.). Vi è stato, dunque, un primo momento di scrittura riflessiva in cui si è chiesto ai partecipanti di ricordare un comportamento adolescenziale altrui che loro hanno interpretato come antisociale al fine di individuarne le caratteristiche precipue. La domanda stimolo – somministrata tramite *Mentimeter* – è stata formalizzata come segue: “Pensa a un'esperienza professionale in cui ti sei imbattuta/o in un comportamento adolescenziale che hai interpretato come antisociale e scrivi quali elementi lo abbiano caratterizzato”. Successivamente, le brevi narrazioni sono state condivise per dare vita a un confronto dialogico animato secondo le linee metodologiche della *Philosophy for Community* (Cfr. Lipman, 2005). Si è venuta così a costruire una lavagna su cui sono state riportate, seguendo l'ordine argomentativo che ha caratterizzato la discussione, le diverse concezioni di comportamento antisociale.

In particolare, ciò che è emerso come fattore caratterizzante le diverse esperienze di comportamento antisociale, oltre al mancato rispetto delle regole di convivenza, è la chiusura della relazione comunicativa, intesa non come assenza di comunicazione, ma come incapacità di trovare/costruire modalità relazionali adeguate per veicolare emozioni, sentimenti e pensieri. Ciò che caratterizza il comportamento antisociale sembrerebbe essere una comunicazione disfunzionale, nel senso di una comunicazione che non riesce a raggiungere l'obiettivo di creare una condivisione profonda che permetta a ciascuno e a tutti di riconoscersi e di riconoscere l'altro da sé.

Dal punto di vista delle pratiche educative, perciò, secondo i professionisti che hanno partecipato al Workshop, emerge la necessità di fornire dei modelli comunicativo-relazionali positivi, ossia modelli che siano in grado di aiutare gli e le adolescenti a riprendere possesso del proprio potere di partecipazione e di risignificare le proprie esperienze attraverso il confronto con l'altro su temi che riguardano il proprio vissuto, passato e presente, anche attraverso l'aiuto di adulti di riferimento che svolgono funzioni e ruoli professionali diversi.

Rispetto a quanto emerso, il repertorio delle categorie e delle pratiche educative sembra convergere verso la dimensione della *comunicazione*, intesa come dispositivo funzionale a entrare in relazione con l'altro e utile a promuovere spazi di condivisione e appartenenza quali possibili fattori di contenimento del fenomeno.

Riferimenti bibliografici

- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- Perillo P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

Parla la pratica!

Asocialita', stranezza, isolamento, solitudine, egocentrismo anomalo,

Classe terza scuola superiore: lancio di una bottiglia di vetro dal quinto piano, 4-5 alunni. Volontà di questo ristretto gruppo di classe di emergere ed essere "simpatici"; la classe terza proveniva da due gruppo diversi, tentavano di competere.

impulsivo, ignorando anche la prospettiva e il bisogno dell'altro, considerandosi superiore a tutti e anche alle norme sociali

Il ricordo che prende il sopravvento in tale ambito è la mia fuga da casa all'età di 16 anni, il tutto è stato scaturito dalla mancanza di ascolto da parte della mia famiglia e la mia voglia di tirar fuori ciò che mi turbava in quel periodo particol

Un minore da me seguito è violento verso la mamma fino al punto da esser stato denunciato e arrestato. La sua permanenza in comunità continua ad essere violenta verso chiunque, operatori e altri ospiti

Ambito scolastico: mancato rispetto delle regole e delle figure di riferimento. Incapacità a rispettare regole e ruoli propri di un contesto educativo. Atteggiamento provocatorio, sfidante. Affermazione disfunzionale della propria identità.

Studente che si isola dagli altri fisicamente durante la pausa e durante la mensa. Prima dell'ingresso è sempre da solo e in un punto del cortile isolato rispetto a tutti gli altri. Tende ad uscire sempre con 5 minuti di ritardo ...

Alla richiesta di consegna cellulare il soggetto comincia a lanciare oggetti, gridare, piangere, picchiare: emotività incontrollata data dall'aver tolto l'unico mezzo di relazione con gli altri conosciuto e comune in questo periodo

Ragazza ricoverata in spdc la quale presentava un'inosservanza e violazione dei diritti degli operatori e degli altri pazienti rubando loro il cibo dal piatto e diffondendo all'interno del reparto un senso di paura nei suoi confronti.

Parla la pratica!

Totale chiusura nei confronti delle esperienze di norma vissute nel periodo ottima esperienza scolastica, abbandono intermittente; inserimento nel gruppo dei pari, saltuario e non stabile nel tempo e nelle persone; famiglia molto conflittuale;

Come elemento caratterizzante l'azione antisociale direi l'aver pensato e agito contro il "benessere" degli altri componenti la classe mettendo in essere un comportamento che avrebbe potuto mettere a rischio l'incolumità di qualche compagno.

L'esperienza professione in cui mi sono imbattuta in un comportamento adolescenziale è stata caratterizzata dall'incapacità di comunicare il mio stato di disagio portandomi a tradire i valori condivisi con il gruppo.

Scritte denigratorie contro una compagna sui muri dell'aula, anonima. In classe i compagni sapevano chi fosse il responsabile ma nessuno aveva fatto il nome...

così in pochi minuti mi sovengono frequenti comportamenti oppositivi provocatori

Un'esperienza professionale in qualità di educatrice in comunità alloggio per adolescenti. Un "difetto" nella comunicazione ha innescato una dinamica relazionale che avrebbe potuto degenerare ed avere risvolti negativi per me e l'adolescente.

Workshop 3

Giovani, inclusione sociale ed occupazionale. Riflessioni e strategie educative possibili

Coordinato da Università degli Studi Roma 3

Barbara De Angelis, Lisa Stillo

Il Workshop realizzato durante la prima Conferenza del PRIN Re-Serves ha permesso di contribuire alla riflessione sul fenomeno dei NEET e delle possibili azioni educative da realizzare per promuovere un processo di riattivazione dei giovani disoccupati ed inattivi, auspicandone l'inserimento sociale ed occupazionale. Per ampliare l'inquadramento teorico, attraverso cui approfondire le domande stimolo previste nel lavoro di brainstorming con i partecipanti al Workshop, sono stati invitati degli esperti in grado di far emergere alcune linee di sfondo, incentrando la discussione su tre direttrici:

- i soggetti interessati dalla ricerca;
- i processi legati all'inclusione sociale ed occupazionale;
- i dispositivi formativi per promuovere una riattivazione.

A tal proposito il dibattito interno al Workshop si è avvalso delle prospettive che in letteratura studiano in modo critico l'uso dell'acronimo NEET, in quanto contenitore poco adeguato a cogliere la pluralità delle biografie dei soggetti che si trovano a vivere situazioni di inattività (Agnoli, 2014; Stillo, 2020). D'altronde, pensare di sollecitare il dibattito sul fenomeno NEET scegliendo di parlare dei giovani attraverso una prospettiva che evidenzia "ciò che non sono" rappresenta un campanello d'allarme rispetto alla qualità inclusiva della riflessione e del dibattito sul tema, anche in virtù di un'opinione pubblica più incline al giudizio negativo di tale condizione, associata alla responsabilità piena dei giovani (Payne, Yates, 2006). Accanto a tali elementi teorici sono stati presi in considerazione ulteriori modelli che integrano la formazione con le tecnologie e promuovono percorsi di apprendimento a distanza. In modo particolare all'interno del Workshop si è scelto di approfondire gli aspetti di positività connessi alla costruzione di MOOC (massive open online course) (McAuley, Stewart, Siemens, & Cormier, 2010). Tali esperienze formative possono risultare particolarmente utili laddove vi è bisogno di raggiungere un numero elevato di persone attraverso modalità flessibili di partecipazione e fruizione del corso. In particolar modo in questo presente, in cui l'apprendimento a distanza mediato dai dispositivi tecnologici ha assunto un'importanza inimmaginabile, con tutte le criticità connesse, la prospettiva di utilizzare un percorso formativo in grado di incentivare ed incrementare anche le competenze digitali ad esso sottese, appare essere un elemento che aggiunge valore e positività alla linea di ricerca.

Partendo da tali assunti, le domande stimolo del Workshop (Figura 1) hanno promosso la discussione nel gruppo e approfondito diversi aspetti educativo-formativi nei quali il tema dell'esclusione sociale ed occupazionale dei giovani si lega a possibili strategie di emancipazione.

Fig. 1

Da questi focus di attenzione, e grazie all'utilizzo di diversi strumenti utili ad alimentare una riflessione specifica sul tema (un breve questionario preliminare e gli interventi degli esperti) è stato possibile aprire uno spazio di confronto tra i partecipanti (Figura 2.)

Fig. 2

re+ serves
INCLUSIONE
DEI GIOVANI

4 WS

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

➤ **GRUPPO 1** - A PARTIRE DA RIFLESSIONI ESPERTI E DA **DOMANDA 4 e 6**
DOMANDA 4 - Perché hai scelto questo workshop?
DOMANDA 6 - Quali sono i primi tre termini che ti vengono in mente quando si parla di NEET?

➤ **GRUPPO 2** - A PARTIRE DA RIFLESSIONI ESPERTI E DA **DOMANDA 5a e 7**
DOMANDA 5a- L'utilizzo di corsi a distanza è utile per promuovere la motivazione dei giovani che non studiano e non lavorano alla ripresa di attività formative e/o occupazionali
DOMANDA 7 - Quali sono i primi tre termini che ti vengono in mente quando si parla di MOOC?

➤ **GRUPPO 3** - A PARTIRE DA RIFLESSIONI ESPERTI E DA **DOMANDA 5B e 5C**
DOMANDA 5B - I cambiamenti derivati dalla pandemia da Covid-19 hanno avuto poca o nulla influenza sulla situazione dei giovani che non studiano e non lavorano
DOMANDA 5C - La formazione a distanza, incrementata dall'emergenza Covid-19, ha influito negativamente sui percorsi educativi e formativi

➤ **GRUPPO 4** - A PARTIRE DA RIFLESSIONI ESPERTI E DA **DOMANDA 8**
DOMANDA 8 - Prova a immaginare uno slogan per invogliare giovani NEET a frequentare un MOOC

Gli esiti dell'intero lavoro laboratoriale condotto possono essere riassunti nei seguenti nodi tematici:

- Innanzitutto, NEET risulta essere un contenitore semantico di difficile interpretazione, rimandando ad un immaginario negativo e all'uso di termini quali "abbandono", "disagio", "povertà", "insoddisfazione".
- È emersa dalle parole degli esperti l'importanza di ripensare tale acronimo poiché non sufficiente a comprendere le condizioni di vita che producono forme di inattività ed esclusione sociale ed occupazionale.
- La prospettiva condivisa è stata quella di incentrare il lavoro rispetto a tale fenomeno partendo dal talento dei giovani, da pensare in termini di risorse e di possibilità, ma

lasciando l'opportunità a questi ultimi di esprimersi e dare voce al proprio vissuto e soprattutto ai propri bisogni e desideri.

- Accanto all'attenzione rivolta ai soggetti, si è sviluppata una riflessione sugli strumenti attraverso cui poter promuovere un processo di ri-attivazione ed inclusione. Nella discussione tra i partecipanti emerge che i MOOC rappresentano una modalità innovativa di formazione anche alla luce delle potenzialità degli ambienti di formazione mediati da tecnologie. Il periodo pandemico ha permesso la sperimentazione diffusa dell'apprendimento digitale e ha imposto una riflessione sia sulle competenze ancora da sviluppare, sia sulle criticità e sulle potenzialità di tale modalità formativa, in una prospettiva culturale e operativa che sappia integrare la pluralità dei dispositivi educativi/formativi, anche in linea con le normative europee rivolte alla promozione delle competenze digitali implementate di recente con il *Piano d'azione per l'istruzione digitale nella prossima programmazione 2021-2027*.

In conclusione, il Workshop è stato un momento di conferma e di arricchimento per l'Unità di Ricerca; il confronto con gli esperti e i partecipanti ha permesso infatti di avvalorare le diverse piste di indagine approfondite fino ad oggi da parte del gruppo, rispetto a tre differenti prospettive:

- il bagaglio teorico-concettuale di riferimento;
- l'impostazione metodologica che costituisce l'impianto della ricerca;
- il carattere innovativo della proposta sperimentale-progettuale relativa alla costruzione di un percorso di apprendimento a distanza.

Riferimenti bibliografici

Agnoli, M. S. (2014) (A cura di). *Generazioni sospese Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: Franco Angeli

McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). The MOOC Model for Digital Practice. https://www.oerknowledgecloud.org/archive/MOOC_Final.pdf.

Payne, M., Yates, S. (2006) Not so NEET? A Critique of the Use of 'NEET' in Setting Targets for Interventions with Young People. In *Journal of Youth Studies*, 9:3, 329-344, DOI: 10.1080/13676260600805671.

Stillo, L. (2020). Percorsi educativi e formativi in contrasto al fenomeno di esclusione sociale e lavorativa dei giovani NEET. Suggestioni, proposte, criticità. In *Educazione, Costituzione e Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*. Roma: Roma TrE-press.

Workshop 4

Lo sviluppo psicologico e relazionale dei Minori Stranieri Non Accompagnati in Sicilia. Una ricerca empirica

Coordinato da Università degli Studi di Enna “Kore”

Marinella Muscarà, Ugo Pace, Caterina Buzzai

Il Workshop si è posto l'obiettivo di approfondire il tema dello sviluppo psicologico e relazionale dei Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA), al fine di individuare i fattori di rischio e di protezione che potrebbero influenzare il processo di crescita e di inserimento sociale di questi ragazzi. Per raggiungere questo scopo sono stati presentati sia i risultati preliminari di uno studio, ancora in corso, condotto dall'Unità di Ricerca dell'Università degli Studi di Enna “Kore”, sia le testimonianze dirette di due professioniste operanti presso due centri di accoglienza in Sicilia, la dott.ssa Azzurra Alù (psicologa) e la dott.ssa Roberta Pace (educatrice).

Giuridicamente, il MSNA è un minore che arriva da solo in un paese ospitante con un'età inferiore ai 18 anni. In quanto minore e straniero è considerato come un soggetto vulnerabile che necessita di tutela e protezione. Tuttavia, il minore è un adolescente che durante il processo migratorio ha perso la propria famiglia, gli amici, la scuola, i propri punti di riferimento culturali ed identitari. È un ragazzo che può aver subito prima e durante il viaggio abusi e violenze e, una volta arrivato nel paese ospitante, si ritrova da solo a fronteggiare una serie di compiti di sviluppo che possono eccedere le sue risorse. Uno dei più importanti compiti di sviluppo che il MSNA deve affrontare è la costruzione della propria identità. L'identità del migrante, utilizzando il modello di Erikson (1968), si consolida e struttura grazie al complesso processo che è il frutto di una fase di esplorazione e di sperimentazione, che inizia proprio nella prima adolescenza. Questo processo guida il minore nelle scelte e regola l'agire sociale. Inoltre, parafrasando Marcia (1980), la formazione dell'identità etnica può essere concepita come un processo che si evolve nel tempo, in altre parole, quando il minore esplora, inizia a prendere decisioni in merito al ruolo che l'etnicità e il rapporto con una nuova realtà assume per la propria vita. L'etnia del minore straniero – intesa come appartenenza culturale – costituirebbe una funzione regolativa, nonché una costruzione sociale, che risulta esplicita ed acquista significato nella contrapposizione con la nuova realtà (Tarozzi, 2005). In questo senso, compito del minore straniero diviene quello di attrezzarsi a comprendere le culture altre (Cambi, 2001), nonché, di conseguenza, di sviluppare proficue competenze socio-relazionali (autoefficacia) in funzione della propria identità e del processo di acculturazione. Questo obiettivo specifico riguarda, anche, l'adattamento sociale ed educativo della persona (Lo Coco & Pace, 2009). Un senso di identità ben strutturato e un buon adattamento sociale favoriscono il benessere psicologico del minore.

La letteratura scientifica internazionale suggerisce, inoltre, che lo sviluppo armonico della personalità dipende dall'interrelazione di fattori individuali (resilienza, autostima, consapevolezza, ecc.) e contestuali (supporto sociale percepito, comportamenti interpersonali di supporto e di ostacolo alla soddisfazione dei bisogni psicologici di base) (Badri et al., 2020; Ryan & Deci, 2017). Pertanto, l'obiettivo dello studio è stato quello di individuare i fattori di rischio e di protezione correlati all'adattamento dei MSNA. Sono state, quindi, indagate le vulnerabilità individuali

(somministrando ai MSNA un'intervista semi-strutturata e dei *self-report* per valutare le motivazioni, le aspirazioni, la resilienza, l'autostima, la consapevolezza, il supporto sociale percepito e la percezione dei comportamenti interpersonali di supporto e di ostacolo alla soddisfazione dei bisogni psicologici di base) e le vulnerabilità di sistema (somministrando agli operatori un'intervista semi-strutturata per evidenziare le difficoltà connesse alla gestione dei MSNA). I risultati ottenuti hanno indicato che tra le motivazioni che spingono i MSNA a lasciare il proprio paese natale vi sono il trovare un lavoro e la speranza di un futuro migliore. Inoltre, nonostante siano interessati allo studio, il loro principale obiettivo è quello di lavorare per supportare economicamente la famiglia di origine. Emergono sentimenti di solitudine e tristezza, oltre che difficoltà a superare i traumi vissuti durante il viaggio migratorio. Inoltre, sono stati individuati specifici fattori di protezione e di rischio che possono influenzare l'adattamento psico-sociale del MSNA. Nello specifico, è emerso che i MSNA maggiormente resilienti sono in grado di applicare strategie di *coping* funzionali per superare le difficoltà, di agire con consapevolezza e accettare i loro vissuti interni difficili riuscendo ad adattarsi alle nuove esperienze. Inoltre, essi percepiscono un maggior supporto alla soddisfazione dei bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione da parte delle figure di riferimento (educatori e insegnanti) rispetto ai MSNA meno resilienti. Pertanto, ciò suggerisce che, sebbene la resilienza possa essere considerata una caratteristica temperamentale innata, essa va sviluppata attraverso specifici training finalizzati all'incremento di strategie di *coping* funzionali, allo sviluppo di abilità di *mindfulness* (cioè alla capacità di rimanere in contatto con il momento presente e di essere consapevoli dei propri pensieri, emozioni e sentimenti difficili muovendosi verso ciò che è importante), all'incremento delle capacità di *decision making* e di comunicazione assertiva. Rispetto, invece, le vulnerabilità di sistema, gli operatori dei centri di accoglienza hanno sottolineato specifiche criticità connesse alla gestione dei MSNA quali la scarsa collaborazione dei ragazzi ai progetti proposti perché non rispecchiano i loro bisogni e/o perché lo scopo principale di molti di loro è quello di trovare un lavoro, assenza di reti significative, difficoltà di inserimento lavorativo, difficoltà di ottenere i permessi di soggiorno, di trovare un alloggio all'uscita dalla comunità, ecc. Ciò ha evidenziato, non solo la necessità di delineare chiaramente i bisogni dei minori stranieri ma anche un maggior coinvolgimento da parte delle istituzioni per elaborare progetti educativi mirati in favore dei MSNA.

Quanto emerso dalla ricerca è stato confermato dagli interventi delle due *stakeholder* che hanno riportato la propria esperienza personale. Infine, dal *brainstorming* condotto con tutti i partecipanti del Workshop sono emersi alcuni concetti chiave che offrono ulteriori spunti di approfondimento, nonché di intervento, per favorire il processo di crescita dei MSNA. In particolare, oltre all'implementazione di strategie per sviluppare la resilienza personale, risulta necessario sviluppare negli operatori specifiche competenze finalizzate ad aiutare quei minori che presentano disabilità cognitive. Inoltre, sarebbe auspicabile che le istituzioni scolastiche si attrezzino adeguatamente per accogliere i MSNA. Spesso, infatti, i ragazzi vengono inseriti nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) che, nonostante siano maggiormente preparati ad ospitarli, non possono soddisfare le specifiche esigenze degli adolescenti. Infine, emerge la necessità di attuare interventi specifici sul territorio per favorire l'integrazione sociale e lavorativa dei MSNA.