

**PRIN RE-SERVES**  
**LA RICERCA AL SERVIZIO DELLE FRAGILITÀ EDUCATIVE**

**Seconda Conferenza Nazionale**

Roma, 5 e 6 novembre 2021

**Sintesi dei Workshop tematici**

Workshop 1

**Scuola e territorio a sostegno dell'impegno civico esociale**

Coordinato da Università degli Studi di Verona  
Marialuisa Damini, Chiara Sità, Marcella Milana

Concettualizzare l'idea di Impegno Civico e Sociale (ICS) è fondamentale per dare vita a pratiche che possano promuovere azioni davvero partecipative e di cambiamento. Già dal confronto con la letteratura (Adler & Goggin 2005; Banyan, 2013) emerge infatti come il concetto di ICS sia "fluttuante", ovvero che si presta a diverse interpretazioni. Durante il workshop le partecipanti, dopo una presentazione reciproca, sono state invitate in un primo momento individuale ad esplorare la *propria* idea di impegno civico e sociale.

Tali idee sono state "riordinate" attraverso una tecnica di "ordinamento a diamante" (*diamond ranking*) per cercare di definire quali potessero essere le più importanti/significative e quali le meno importanti/significative. In particolare, le partecipanti – pur nella difficoltà di stabilire un criterio di "importanza/significatività" - hanno inserito tra ciò che può essere considerato "più importante/significativo" per definire l'ICS il *senso di appartenenza*, le *abilità sociali*, le *relazioni interpersonali positive* e la *voglia di cambiamento*.

Le idee emerse sono state messe a confronto con i principali riferimenti derivanti dalla letteratura e in particolare con queste concettualizzazioni e riferimenti bibliografici:

- in ambito educativo, l'ICS è sia un processo che il risultato di una formazione di cittadini attivi, competenti e consapevoli (Milana, Rapanà, Marzoli, 2021), dove la scuola è protagonista nel suo collegamento con il territorio.
- un aspetto comune che si rileva in letteratura: sviluppare ICS significa acquisire un atteggiamento sempre più outward-looking (Amnå 2012), ovvero "rivolto all'esterno": in altri termini andare oltre la sfera degli interessi privati per abbracciare il legame con una comunità più ampia (Arendt, 1958).

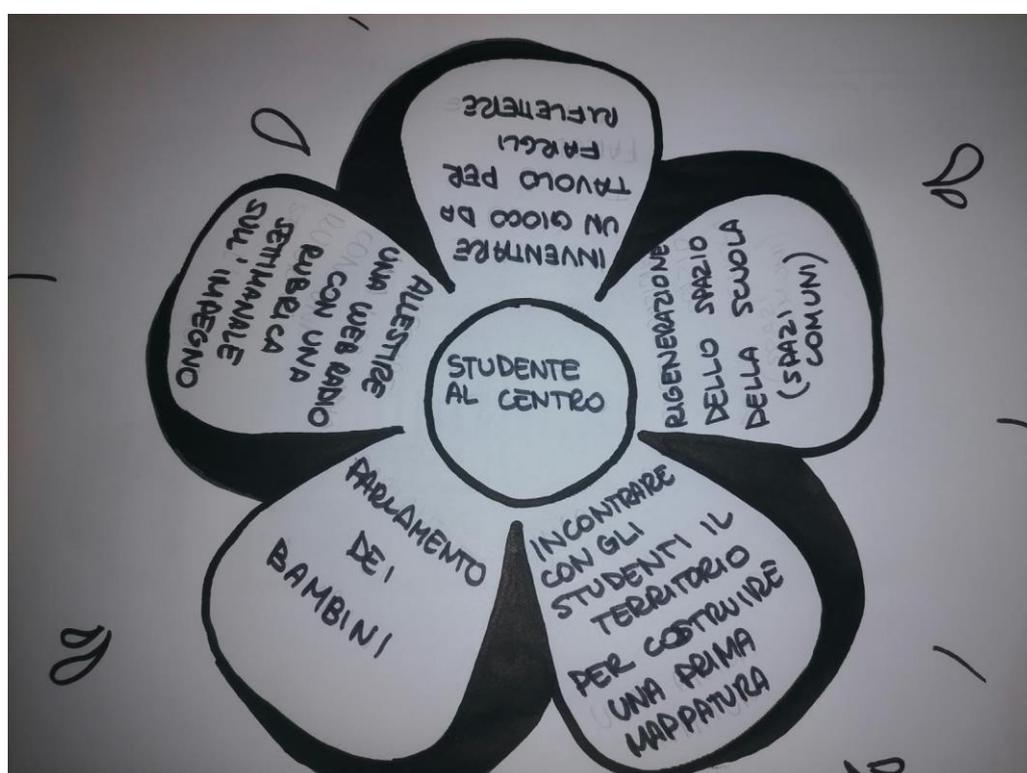
In un secondo momento la riflessione è passata da un aspetto più teorico ad uno più pratico: in

particolare è stato chiesto alle partecipanti di individuare quali pratiche potessero essere più coerenti per costruire percorsi educativi che davvero portassero all'ICS.

Si è partiti dall'idea centrale di mettere lo studente/studentessa al centro del processo di apprendimento, per poi concretizzare in pratiche più dettagliate quali: incontrare con gli studenti il territorio per costruire una mappatura

- parlamento dei bambini
- rigenerazione degli spazi della storia (spazi comuni)
- inventare un gioco da tavolo per farli riflettere
- allestire una web radio con una rubrica settimanale sull'impegno

Appare tuttavia rilevante sottolineare che, nonostante durante il laboratorio si sia fatto riferimento in particolare ai contesti educativi formali, quali la scuola, quanto detto appare significativo anche per tutti i percorsi educativi non formali.



### 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

Banyan, M. E. (2013). Civic engagement. In *Encyclopædia Britannica*.

Rapanà F., Milana M., Marzoli R. (2021). "The role of school-community collaboration in enhancing students' civic engagement", in *Encyclopaideia*, (60), 25-43.

## Workshop 2

### Aver cura del convivere: educare cittadini responsabili

Coordinato da Università degli Studi di Verona  
Marco Ubbiali

Educare alla cittadinanza attiva e responsabile è una delle sfide più urgenti per il nostro convivere contemporaneo. I contesti educativi, in prima linea su questo fronte, hanno bisogno di strumenti teorici e pratici per affrontare questa urgenza, così da equipaggiare i/le bambini/e e i/le ragazzi/e di competenze civiche. Per affrontare questa sfida, l'azione di ricerca ha promosso il progetto di 'ricerca educativa' dal titolo "Educare all'amicizia per costruire il bene comune" introdotto nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I° grado di Verona.

Per ricerca educativa intendiamo una ricerca le cui finalità non sono meramente di tipo euristico, ma anche promuovono occasioni educative nei partecipanti; come afferma Mortari (2019, p. 9) "l'assunzione di base è che la ricerca educativa empirica deve avere una valenza trasformativa e che per essere tale deve svilupparsi non solo come ricerca esplorativa, ma soprattutto come ricerca operativa, cioè che sperimenta ipotesi di lavoro educativo".

Il progetto muove dalla posizione teorica che vede nell'amicizia la virtù politica per eccellenza, e che muove i suoi passi dalla posizione aristotelica (*Etica Nicomachea*), e si nutre anche del contributo platonico (*Liside*) e ciceroniano (*Lelio*), riletto nella cornice della filosofia della cura (Mortari, 2008; 2015); pertanto, coinvolgere i bambini in un percorso che metta al centro dell'esperienza e della riflessione l'amicizia può realmente caratterizzarsi come percorso di educazione alla cittadinanza.

Durante il workshop i partecipanti sono stati coinvolti nell'affrontare il vocabolario dell'etica per la cittadinanza e alcune matrici progettuali al fine di dare forma ad interventi educativi coerenti e significativi.

Il workshop si è strutturato in due momenti:

- 1) "Educare all'amicizia per costruire il bene comune": coinvolgimento dei partecipanti in alcune attività di ricerca educativa proposte dal gruppo dell'Università di Verona nella scuola primaria, e confronto con alcuni dati raccolti dal pensiero di alunni e alunne.
  - Presentazione delle attività progetto educativo "Educare all'amicizia per costruire il bene comune" svolto nella scuola primaria dall'Università di Verona.
  - Approfondimento della matrice progettuale, così costruita:
    - i. oggetto di apprendimento;
    - ii. tema teorico generativo;
    - iii. descrizione dell'attività;
    - iv. valenza educativa;
    - v. valenza euristica.
  
- 2) "Promuovere pratiche di educazione alla cittadinanza": laboratorio per la costruzione di innovative attività di ricerca educativa per educare alla cittadinanza (dentro e fuori la scuola)

- **Compito:** a partire dalla matrice progettuale condivisa nella prima parte dell'incontro, elaborare una bozza di progetto (con alcune attività) avente come finalità l'educazione alla cittadinanza. Si scelga:
  - i. target: età dei partecipanti;
  - ii. contesto: formale, informale, non formale.

Insieme ai partecipanti è stato elaborato un progetto formativo rivolto agli insegnanti, che si inserisse all'interno di un percorso già in atto nella scuola in cui lavora una delle docenti presenti. Il tema dell'energia, che è l'aspetto contenutistico sul quale la scuola target sta facendo lavorare i docenti, viene così adattato per far sperimentare loro l'amicizia professionale, quale pratica di cittadinanza attiva e responsabile dentro il contesto scuola. Sentirsi attori responsabili, insieme, della scuola, offre, inoltre, strumenti per educare gli alunni agli stessi temi.

Qui di seguito il progetto elaborato secondo la matrice concettuale presentata e condivisa nella prima parte del workshop:

<b>UN'ENERGIA PER DOCENTI CORRESPONSABILI E ATTIVI</b>	
<b>Destinatari</b>	insegnanti
<b>Contesto</b>	Scuola – collegio docenti
<b>Oggetto di apprendimento</b>	Costruzione del senso di corresponsabilità tra docenti (cittadinanza attiva a scuola)
<b>Tema teorico generativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cittadinanza attiva per docenti come forma di corresponsabilità nella scuola</li> <li>• Amicizia professionale come dimensione di formazione alla corresponsabilità nella scuola</li> </ul>
<b>Descrizione dell'attività</b>	Percorso formativo per docenti <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Inserimento del percorso sull'amicizia professionale in un percorso formativo più ampio già in atto (Incontri con esperto sul tema dell'energia)</i></li> <li>• Attività coinvolgenti nelle quali si vive l'esperienza di amicizia professionale</li> <li>• Esperienze meta-riflessive su come hanno vissuto l'amicizia professionale</li> </ul>
<b>Valenza educativa/formativa</b>	Costruire un clima di corresponsabilità e amicizia professionale tra colleghi
<b>Valenza euristica</b>	Raccogliere quale idea di cittadinanza responsabile hanno maturato i docenti

Marco, Concetta, Margherita 2021

Il progetto è stato poi portato dalle docenti nei loro collegi didattici, per una concreta opportunità di realizzazione.

### Riferimenti bibliografici

- Aristotele. *Etica Nicomachea*. (tr. it. Milano, Rusconi, 1993).
- Cicerone. *Lelio – L'amicizia*. (tr. it. Milano, Rizzoli, 2013).
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *MelArete. (Vol. 1). Cura Etica Virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Platone. *Platone: tutti gli scritti*. (trad. it. Milano, Bompiani, 2000).

### **Workshop 3**

#### **L'adolescente antisociale? Esperienze professionali a confronto sugli strumenti per la rilevazione dei bisogni educativi**

Coordinato da Università "Suor Orsola Benincasa"  
di Napoli

Martina Ercolano, Maria Romano

A partire da una epistemologia riflessiva e trasformativa delle pratiche educative professionali (Perillo, 2012), che vede la pedagogia come sapere di tipo riflessivo che si sviluppa nella e sulla prassi delle azioni educative, prende forma l'idea di un professionista capace di comprendere l'esperienza per imparare da essa e costruire nuovi saperi: un professionista, cioè, che nel rispetto della natura dell'oggetto di cui si occupa – l'educazione –, sia in grado di assumere la postura del ricercatore attraverso un atteggiamento ermeneutico volto a problematizzare anche – e soprattutto – le proprie visioni del mondo, ossia il significato con il quale si interpretano eventi e situazioni. Superando la dicotomia fra oggetto e soggetto della ricerca, la cornice epistemologica entro cui si collocano le attività dell'Unità di Ricerca di Napoli interpreta la ricerca scientifica come un'azione comunitaria di elaborazione di nuove conoscenze e di trasformazione delle pratiche educative quotidiane (Bradbury, 2015; Reason e Bradbury, 2008). Secondo la logica transazionale di matrice deweyana (Dewey e Bentley, 1974), la conoscenza, infatti, è un processo che si viene ad elaborare nel corso del percorso euristico, attraverso la partecipazione degli attori sociali alla definizione e alla risoluzione della situazione problematica che ha dato vita all'indagine.

In ragione della cornice paradigmatica che orienta il lavoro dell'Unità di Ricerca di Napoli, il workshop ha inteso attivare una comunità dialogica di professionisti dell'educazione o di aspiranti tali che si confrontano sulla categoria di adolescente antisociale e sugli strumenti per la rilevazione dei bisogni educativi degli adolescenti considerati da essi stessi come antisociali. Mediante dispositivi riflessivi e narrativi (scrittura riflessiva e dialogo) si è, dunque, scelto di far parlare la pratica professionale per attivare un circolo dialogico volto a consentire a ciascuno di costruire conoscenza sul problema posto ad oggetto del Workshop, anche al fine di riflettere sulla tendenza, talvolta riscontrata - così come emerso dalla Systematic Review (Chello, D'Elia, Manno e Perillo, 2021) e da uno studio effettuato mediante il software di analisi testuale T-Lab su materiale documentale e narrativo fornito dai partecipanti al Prin (Manno, Perillo e Romano, in corso di pubblicazione) – ad adottare categorie e strumenti eccessivamente standardizzati rispetto alle specificità situazionali. Nella consapevolezza che l'educazione è azione pensata e intenzionata, l'obiettivo è stato quello di indagare le rappresentazioni del fenomeno in oggetto (la rappresentazione dell'adolescente antisociale) e le conseguenti pratiche educative che ne discendono (in che modo viene rilevato il bisogno educativo), al fine di porre in relazione pensiero e azione. Il workshop è stato diviso in due momenti: la prima parte ha previsto un esercizio individuale di scrittura riflessiva in cui si è chiesto ai partecipanti di riflettere sulla categoria di adolescente antisociale e sugli strumenti per rilevarne i bisogni educativi; durante la seconda parte, le brevi narrazioni sono state condivise per dare vita a un confronto dialogico che è stato animato

ispirandosi e reinterpretando, in relazione agli specifici obiettivi, le linee metodologiche della pratica filosofica di comunità secondo l'approccio "lipmaniano" della Philosophy for Children (Lipman, 2005; Santi, 2005).

Si riportano qui solo due esempi di questioni affrontate durante i lavori. Per quanto riguarda la categoria di adolescente antisociale è emerso un doppio profilo identitario che corrisponde a quello di un adolescente "silenzioso" da un lato e un adolescente "rumoroso" dall'altro: nel primo caso l'antisocialità si manifesta nella forma del silenzio e dell'isolamento, nel secondo caso dell'aggressività e in atteggiamenti oppositivi. All'interno di tale dualismo sono state tematizzate, inoltre, le dimensioni dell'"emotività sommersa" dell'adolescente, che non sempre riesce ad esprimere e a riconoscere il disagio che prova, e del soggetto bullizzato come provocatore del bullo che, attraverso atteggiamenti provocatori, cerca di manifestare la propria presenza e comunicare la propria identità. Dal punto di vista delle pratiche educative, la discussione si è concentrata sul tema della trasferibilità dei modelli educativi, introdotto da due partecipanti in relazione alla difficoltà dichiarata riscontrata nel tentativo di applicare i medesimi progetti/interventi educativi in contesti caratterizzati da diverse specificità socio-culturali. In particolare, la discussione si è focalizzata sulle differenze delle città di Napoli e Torino e sulle diverse criticità rilevate in due centri di formazione professionali ubicati in tali territori, evidenziando l'impossibilità di procedere ad una trasferibilità assoluta di modelli e pratiche educative. In ragione della complessità del fenomeno, a partire dalle esperienze dei partecipanti al Workshop, è emersa la necessità di stabilire "alleanze educative" che, secondo una prospettiva sistemica, si presentano come un dispositivo capace di consentire un raccordo fra il mandato istituzionale dell'ente e la possibilità di attivare un cambiamento delle pratiche dall'interno. In questa cornice, la parola e la relazione sono state individuate come i dispositivi fondamentali del lavoro educativo professionale che per i partecipanti si configura come un lavoro che si dà nella relazione la quale si struttura anche – e soprattutto – per mezzo della parola e nell'ottica pedagogica della cura.

### **Riferimenti bibliografici**

Bradbury H. (Ed) (2015), *The Sage Handbook of Action Research*, London: Sage.

Chello F., D'Elia R., Manno D. e Perillo P. (2021). "Adolescents, fragility and antisocial behavior: conceptual categories and educational practices/Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative", in *Encyclopaideia*, 25(60), pp. 45-62.

Dewey J. e Bentley A.F., (1974), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia (Opera originale pubblicata nel 1946).

Lipman M., (2005), *Educare al pensiero*, Milano: Vita e Pensiero.

Manno D., Perillo P. e Romano M., (in corso di pubblicazione), "La percezione del disagio sociale degli insegnanti e degli educatori: categorie, strumenti, riflessioni".

Perillo P., (2021). *Pensarsi educatori*, Napoli: Liguori.

Reason P. e Bradbury H. (Eds.), (2008), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, London: Sage.

Santi M. (a cura di) (2005), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli: Liguori.

## Workshop 4

### Coltivare i propri talenti: tra empowerment pedagogico e cura di sé

Coordinato da Università di Roma Tre  
Fabio Olivieri, Anna Aluffi Pentini

La consapevolezza dei propri talenti e delle qualità umane di cui ciascuno è portatore si qualificano quali elementi essenziali per dare piena attuazione al dispositivo di cura pedagogica. In quanto educatori non possiamo non interrogarci sulla nostra capacità di valorizzare i talenti delle persone che incontriamo. Intercettare tali risorse, riconoscerle e saperle valorizzare nei diversi contesti che abitano il quotidiano, divengono competenze imprescindibili per coloro che operano nei contesti formativi ed educativi con giovani Not in Education, Employment or Training (NEET). Il workshop ha inteso affrontare la declinazione operativa di metodologie *strength-based* a partire dalla cornice teorica della cura di sé (Mortari, 2009; Pulcini, 2020) e della psicologia positiva. Partendo dai tratti caratteristici della cura in primis la cura come “risposta alla necessità dell’altro ad essere sostenuto nel proprio divenire” (Mayeroff, 1990, p.1) sono stati illustrati gli aspetti più intrinsecamente educativi della cura come attenzione, come scambio intergenerazionale e come relazione etica per poi passare in rassegna gli indicatori empirici della cura e in particolare approfondendo la disponibilità cognitiva ed emotiva alla cura, ovvero il significato delle qualità indispensabili a chi si prende cura, quali umiltà, onestà e coraggio. Qualsiasi azione educativa che mira all’empowerment inteso come “processo attraverso il quale le persone, a partire da qualche condizione di svantaggio, rafforzano la propria capacità di scelta (...), il sentimento della propria autostima” (Piccardo, 1995), si deve quindi confrontare con la dimensione della cura, sia essa intesa come presupposto per una base sicura, sia come elemento di un’etica della giustizia. Solo chiarendo questi presupposti gli educatori possono collaborare a recuperare la dimensione del sogno, inteso come energia progettuale, in alcuni casi dispersa e esplorare con maggiore consapevolezza i punti di forza delle persone a loro affidate.

I punti di forza derivano dal lavoro di ricerca ed approfondimento inter e cross-culturale, condotto da Martin Seligman e Christopher Peterson (Seligman, Peterson, 2004). Si qualificano come risorse cognitive, sociali, affettive e morali presenti in ogni essere umano e abitano, seppur con denominazioni diverse, ogni cultura vivente. La loro organizzazione è strutturata all’interno di un sistema di classificazione che, assumendo sei virtù di base (saggezza, coraggio, umanità, giustizia, temperanza e trascendenza) sviluppa i 24 punti di forza che sono stati oggetto di indagine e sperimentazione da parte di Seligman (Stokoe, 2018) e Niemec (Niemec, Mc Grath, 2019; Niemec 2017).

Gli obiettivi del workshop erano:

- Conoscere e definire il concetto di cura pedagogica ed empowerment;
- apprendere la cornice teorica dell’*appreciative inquiry* e della psicologia positiva;
- conoscere la classificazione del VIA Test;
- Apprendere le dimensioni di sottoutilizzo, sovrautilizzo e utilizzo ottimale dei 24 punti di forza;

- Imparare a rilevare i punti di forza nell'altro.

Nel corso della giornata i partecipanti hanno avuto l'opportunità di confrontarsi sull'importanza e il significato delle virtù e dei punti di forza esistenti in ciascun individuo, sui modelli comunicativi normalmente in uso nei contesti di apprendimento formali, non formali e informali. Mediante la presentazione e la condivisione delle cornici teoriche di riferimento dell'empowerment (Piccardo, 1995) e della cura pedagogica ci si è soffermati su alcuni temi di rilievo nell'incontro dialogico con l'altro all'interno di specifici settings della relazione professionale che operano a favore di giovani che non lavorano né studiano. Affrontando i punti di forza e le qualità del carattere si è scelto di dotare i partecipanti di un'apposita scheda di rilevazione con scala Likert da 0 a 5, quale strumento di conoscenza iniziale volto a dare forma ad una prima sintesi della percezione soggettiva dell'utente in rapporto ai 24 punti di forza. Successivamente si è dato conto del modello di intervento per la consulenza educativa basata su metodologie *strength-based*, con particolare riguardo all'Appreciative Inquiry (Cockell, 2020).

### **Riferimenti bibliografici**

Cockell J. e McArthur Blair J. (2012), *Appreciative Inquiry in higher education: A transformative force*, San Francisco, Jossey Bass.

Cooperrider D. (2001), *Appreciative Inquiry: Releasing the power of the positive question*, Cleveland, Case Western Reserve University.

Cooperrider D. e Srivastva S. (1987), *Appreciative Inquiry in organizational life*, Research in Organizational Change and Development, vol. 1, pp. 129-169.

Cooperrider D.L. e Whitney D. (2001), *A positive revolution in change: Appreciative inquiry*, in D.L. Cooperrider, P.F. Sorenson, D. Whitney e T.F. Yeager, *Appreciative inquiry*, Champaign, Stipes Publishing.

Cooperrider D.L., Whitney D. e Stavros M. (2008), *The Appreciative Inquiry Handbook: for leaders of change*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.

Cojocararu S. (2010), *Appreciative supervision in social work: New opportunities for changing the social work practice*, «Revista de Cercetare si Interventie Socialà», vol. 29, pp. 72-91.

Gheno M. (2010), *La formazione generativa*, Milano, Franco Angeli.

Olivieri F., (2017), *Appreciative Inquiry: oltre il problema*. Orientamenti pedagogici, v.64, n.4, Ed. Erickson, Trento, pp. 831-851.