

A cura di Marcella Milana, Pascal Perillo,
Marinella Muscarà, Francesco Agrusti

IL LAVORO EDUCATIVO PER AFFRONTARE LE FRAGILITÀ INDIVIDUALI, ISTITUZIONALI E SOCIALI

PROSPETTIVE ANGOLARI

FrancoAngeli 

PROSPETTIVE ANGOLARI

Collana diretta da Silvio Premoli e Andrea Traverso

La prospettiva angolare (o accidentale) è quella prospettiva cui si accede ponendosi davanti alla scena senza fare attenzione a porre il quadro prospettico parallelo alla parete frontale. Tale prospettiva offre dinamicità e spontaneità alla scena, discostandosi dalla solennità della prospettiva centrale rinascimentale.

La collana «Prospettive angolari» vuole proporre visioni della pedagogia e delle questioni educative non istituzionali e accademiche, ma capaci di cogliere la dinamicità e la complessità della realtà.

L'irrelevanza della pedagogia nella cultura contemporanea, evidenziata da Massa (1987) è riconducibile all'incapacità della disciplina di proporre soluzioni concrete ai problemi emergenti nella società sul piano educativo, sociale, culturale (Brezinka, 2011).

La collana accoglie studi e ricerche che contribuiscano allo sviluppo della pedagogia come sapere capace di costruire connessioni tra teorie ed esperienze sul campo, di attivare, orientare e trasformare le pratiche educative in un contesto socioculturale connotato da pluralismo e differenze, promuovendo dialogo, inclusione e partecipazione e costruendo orizzonti condivisi e cittadinanza.

L'approccio della collana mira, inoltre, a saldare la separazione epistemologicamente infondata, anzi contraddittoria, tra pedagogia e didattica, che alimenta l'illusione che ci possa essere una teoria pedagogica sganciata dal suo corrispettivo pratico e viceversa. Nella loro natura sociale, pedagogica e didattica accompagnano verso il cambiamento dei sistemi, delle comunità, dei gruppi, con l'intento di valorizzare ed armonizzare le diverse prospettive, ponendosi in una condizione di ascolto e dialogo; e questo è anche l'intento di questa collana. La produzione scientifica, non solo accademica, assolve a tale compito definendosi e ridefinendosi nel tempo, nei diversi contesti e rispetto a bisogni educativi, sociali e culturali sempre in evoluzione.

La collana si rivolge a ricercatori, studiosi, studenti, educatori, insegnanti, mediatori, professionisti dei servizi alla persona, con l'obiettivo di fornire cornici interpretative teorico-pratiche, prospettive di comprensione degli interventi in situazione e approfondimenti relativi a competenze e strumenti professionali.

Comitato scientifico

Luca Agostinetto, Università di Padova
Francesca Antonacci, Università di Milano Bicocca
Cristina Balloi, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Irene Biemmi, Università di Firenze
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Janet Boddy, Sussex University
Giuseppe Burgio, Università Enna Kore
Cristiano Corsini, Università Roma Tre
Rosita De Luigi, Università di Macerata
Silvia Demozzi, Università di Bologna
Maurizio Gentile, LUMSA
Catia Giaconi, Università di Macerata
Anna Granata, Università di Torino
Andrea Mangiatordi, Università di Milano Bicocca
Silvia Nanni, Università dell'Aquila
Francesca Oggioni, Università di Milano Bicocca
Luisa Pandolfi, Università di Sassari
Stefano Pasta, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Antonia Chiara Scardicchio, Università di Foggia
Chiara Sità, Università di Verona
Raffaella Strongoli, Università di Catania
Alessio Surian, Università di Padova
Aida Urrea-Monclús, Universitat de Lleida
Alessandro Vaccarelli, Università dell'Aquila
Paolo Vittoria, Università di Napoli Federico II
Elena Zizioli, Università Roma Tre
Davide Zoletto, Università di Udine

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

A cura di Marcella Milana, Pascal Perillo,
Marinella Muscarà, Francesco Agrusti

IL LAVORO EDUCATIVO PER AFFRONTARE LE FRAGILITÀ INDIVIDUALI, ISTITUZIONALI E SOCIALI

FrancoAngeli 

Il volume è stato pubblicato con il contributo MUR - Progetto PRIN 2017 dal titolo “REsearch at the SERvice of Educational fragilitiesS (RE-SERVES) - Prot. 2017XPN3W9 - CUP B38D19000060006”.

Il progetto è stato coordinato a livello nazionale da Marcella Milana; le unità di ricerca locali sono state coordinate, oltre che dalla stessa Milana, da Pascal Perillo, Marinella Muscarà e Francesco Agrusti.

Isbn digitale: 9788835154808

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835154808

Indice

Ringraziamenti	pag.	13
Prefazione. Per una ricerca pedagogica impegnata, di <i>Luigina Mortari</i>	»	15
1. Introduzione, di <i>Marcella Milana, Pascal Perillo, Mari- nella Muscarà, Francesco Agrusti</i>	»	19
1. Fragilità ed educazione	»	20
2. Il progetto RE-SERVES	»	23
2.1. Le attività curriculari ed extra curriculari a so- stegno dell'impegno civico e sociale di giovani e adulti	»	24
2.2. Le alleanze educative per prevenire e gestire i comportamenti antisociali degli adolescenti	»	25
2.3. La definizione di un modello educativo e didatti- co focalizzato sul potenziale dell'adolescente con background migratorio	»	26
2.4. L'impiego dei Massive Open Online Course (MOOC) per l'inclusione dei giovani che non stu- diano e non lavorano (i cosiddetti "NEET")	»	26
3. Struttura del volume	»	28
Bibliografia	»	34

Parte Prima
Educare alla cittadinanza

2. Dalla cittadinanza alla cittadinanza “attiva” e il ruolo dell’educazione civica , di <i>Marcella Milana, Chiara Sità, Marialuisa Damini</i>	pag. 39
1. Introduzione	» 39
2. La cittadinanza come progetto sociale	» 40
3. La promozione della cittadinanza attraverso l’educazione	» 42
4. Educare alla cittadinanza attiva in Italia: il ruolo del curriculum nazionale di educazione civica	» 45
4.1. L’educazione civica nella scuola italiana: breve excursus	» 45
4.2. Dall’adozione all’implementazione della legge n. 92/2019: osservazioni critiche	» 48
5. L’educazione alla cittadinanza attiva nella scuola	» 51
5.1. I significati della cittadinanza attiva a scuola	» 52
5.2. Interrogare il curriculum	» 54
6. Conclusioni	» 56
Bibliografia	» 57
3. Promuovere l’impegno civico-sociale educando all’amicizia. Una ricerca educativa nella scuola , di <i>Marco Ubbiali</i>	» 61
1. Introduzione	» 61
2. “Educare all’amicizia per costruire il bene comune”: una ricerca educativa	» 63
2.1. Una visione pragmatista della ricerca educativa	» 63
2.2. La proposta teoretica: promuovere l’impegno civico-sociale educando alla virtù politica dell’amicizia	» 64
2.2.1. Uno sguardo alla letteratura: promuovere l’impegno civico-sociale come educazione alla cittadinanza	» 65
2.2.2. La proposta teoretica: educazione alla cittadinanza come educazione alla virtù politica dell’amicizia	» 66
2.3. Il progetto realizzato nelle scuole	» 69
2.3.1. Suggestimenti educativi da una revisione della letteratura	» 69
2.3.2. Il percorso educativo progettato e implementato nelle scuole	» 70

3. La ricerca nelle scuole: il pensiero civico-sociale degli alunni e delle alunne	pag.	73
3.1. Dalla domanda di ricerca al processo di analisi dei dati	»	73
3.2. L'esperienza dell'amicizia nella scuola dell'infanzia	»	75
3.2.1. Commento sintetico	»	78
3.3. L'esperienza dell'amicizia politica nella scuola primaria	»	79
3.3.1. Commento sintetico	»	84
3.4. Fare esperienza dell'amicizia politica a scuola. Il pensiero dei ragazzi e delle ragazze della scuola secondaria di I grado	»	84
3.4.1. Commento sintetico	»	90
4. Conclusione	»	91
Bibliografia	»	93
4. Le collaborazioni tra scuola e territorio per la promozione di impegno civico e sociale , di <i>Francesca Rapanà, Paola Dusi, Rosanna Cima</i>	»	98
1. Introduzione	»	98
2. Le collaborazioni tra scuola e territorio: qualche definizione	»	99
2.1. Forme di collaborazione tra scuola e territorio nei documenti ministeriali	»	103
3. L'impegno civico e sociale come dimensione della cittadinanza	»	104
4. Collaborazione tra scuola e territorio e impegno civico e sociale: una revisione sistematica della letteratura	»	106
5. Pratiche educative di collaborazione tra scuola e territorio e la relazione con l'impegno civico e sociale	»	109
5.1. Pratiche di collaborazione tra scuola e territorio	»	110
5.1.1. Genesi delle collaborazioni	»	110
5.1.2. Lo sviluppo del cittadino secondo un modello a stadi	»	113
5.1.3. Ricaduta delle collaborazioni: i diversi punti di vista	»	116
5.2. Lo spazio per l'impegno civico e sociale nella formazione dei cittadini	»	118
6. Percorsi per la riflessione	»	119
Bibliografia	»	123

Parte Seconda
Coltivare alleanze educative

5. I comportamenti antisociali degli adolescenti: un fenomeno complesso , di <i>Enricomaria Corbi, Paola Giordano, Emiliana Mannese, Pascal Perillo</i>	pag. 129
1. Andare oltre il sensazionalismo e i determinismi...	» 129
2. ... e andare oltre la guerra tra paradigmi...	» 138
3. ... alla ricerca del significato, per la gestione pedagogica dei comportamenti antisociali degli adolescenti	» 145
Bibliografia	» 150
6. I comportamenti antisociali: problemi e pratiche educative dalla voce di educatori e insegnanti , di <i>Margherita Musello, Daniela Manno, Anna Mancinelli</i>	» 156
1. Contrastare o comprendere? Comportamenti antisociali e (pseudo)dilemmi pedagogici	» 156
2. Dai risultati dei Focus Group alla costruzione delle interviste	» 159
3. L'analisi delle interviste	» 163
3.1. Le interviste individuali: problemi educativi e cause dei comportamenti antisociali	» 164
3.2. Le interviste collettive: pratiche e compiti delle istituzioni educative	» 167
3.3. Note (fuori d)al coro	» 170
4. Verso nuove alleanze educative... per non concludere	» 172
Bibliografia	» 173
7. Le alleanze educative territoriali per educare alla pro-socialità , di <i>Fabrizio Chello, Martina Ercolano, Maria Romano</i>	» 175
1. Fare alleanza per ripensare i comportamenti antisociali adolescenziali e progettare nuove pratiche educative	» 175
2. Progettualità condivise tra vulnerabilità territoriali e tensioni educative emancipatorie: contesti, bisogni e destinatari	» 180
3. Dalla consapevolezza alla co-progettazione: attività e strumenti per la costruzione di una comunità di cura educativa	» 187
Bibliografia	» 194

Parte Terza
Includere i minori con background migratorio

8. I minori stranieri non accompagnati: processi di inclusione fra istituzione pubblica e privato sociale , di <i>Giuseppe Burgio, Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Stefano Salmeri</i>	pag. 199
1. Educare alla democrazia e all'intercultura per costruire l'inclusione	» 199
2. Sperimentare il <i>vivere democratico</i> ovvero profili inclusivi e multiculturali a scuola	» 206
3. Una pluralità di fragilità a scuola. MSNA e bisogni educativi (speciali)	» 209
4. Processi di inclusione dei MSNA nel privato sociale e nel territorio	» 212
Bibliografia	» 217
9. Il processo di adattamento del minore straniero non accompagnato tra bisogni educativi, psicologici e relazionali , di <i>Ugo Pace, Caterina Buzzai, Alessia Passanisi, Maria Giuseppa Azzurra Alù</i>	
1. Introduzione	» 222
1.1. Il presente studio	» 225
2. Metodo	» 226
2.1. Partecipanti	» 226
2.2. Strumenti	» 227
2.3. Procedura	» 228
2.4. Analisi dei dati	» 229
3. Risultati	» 230
3.1. Analisi quantitative	» 230
3.1.1. Statistiche descrittive e analisi correlazionale	» 230
3.1.2. Path analysis	» 230
3.2. Analisi qualitativa	» 232
3.2.1. Le interviste ai MSNA	» 232
3.2.2. La dimensione del passato nei MSNA	» 232
3.2.3. La dimensione del presente nei MSNA	» 236
3.2.4. La dimensione del futuro nei MSNA	» 238
3.2.5. Le interviste agli operatori dell'accoglienza	» 239
3.2.6. La dimensione del passato negli operatori dell'accoglienza	» 244

3.2.7. La dimensione del presente negli operatori dell'accoglienza	pag. 245
3.2.8. La dimensione del futuro negli operatori dell'accoglienza	» 247
4. Discussioni	» 248
4.1. Limiti e direzioni future	» 251
5. Conclusioni	» 251
Bibliografia	» 251
10. Il ruolo della famiglia di tutela e il sistema di accompagnamento dei minori stranieri non accompagnati, di Alessandra Lo Piccolo, Viviana La Rosa, Maria Giovanna Italia	» 255
1. Nel superiore interesse del minore: l'iter normativo a tutela dei minori stranieri non accompagnati	» 255
2. L'importanza della relazione per i percorsi di vita dei minori con background migratorio	» 262
2.1. Il dispositivo della tutela volontaria	» 262
2.2. Il dispositivo dell'affido	» 264
2.3. Le associazioni di tutori e la rete nazionale	» 266
3. Implicazioni pedagogiche nella cura educativa e l'accompagnamento del minore: aspetti di criticità e prospettive future	» 269
Bibliografia	» 278

Parte Quarta

Riattivare i giovani esclusi

11. E-learning per l'inclusione dei giovani: un incontro possibile, di Francesco Agrusti, Beatrice Partouche, Lisa Stillo	» 281
1. Introduzione	» 281
2. La condizione giovanile tra contesti escludenti e processi inclusivi	» 282
2.1. Dal bisogno al desiderio: riposizionare lo sguardo come presupposto di ricerca	» 285
3. Potenzialità dell'e-learning in condizioni di esclusione e svantaggio sociale	» 287
3.1. La storia della didattica a distanza per l'inclusione	» 289
3.2. La didattica a distanza per l'inclusione sociale oggi	» 291

4. MOOC: evoluzione e prospettive dell'educazione a distanza	pag. 291
4.1. Caratteristiche dei MOOC	» 292
4.2. Vantaggi dei MOOC	» 293
4.3. Sfide e limiti dei MOOC	» 294
4.4. Il futuro dei MOOC	» 295
5. NEET, NEED, MEET	» 296
5.1. MEET: un'esperienza pilota	» 299
5.2. Possibili sviluppi e sostenibilità del progetto	» 302
Bibliografia	» 303
12. Emergenze, pandemia e vulnerabilità: essere NEET prima, durante e dopo , di <i>Angela Renzitelli, Alessandro Vaccarelli, Elena Zizioli</i>	» 308
1. Giovani in emergenza tra vulnerabilità e resilienza	» 308
2. Essere NEET prima e durante la pandemia: una fotografia della situazione	» 312
3. Ragazze NEET: una lettura di genere	» 317
4. Verso la ripresa	» 321
5. Speranze di futuro	» 327
Bibliografia	» 328
13. Narrazione di sé e orientamento: buone pratiche per sviluppare l'agentività dei giovani NEET , di <i>Barbara De Angelis, Paola Greganti</i>	» 331
1. Introduzione	» 331
2. Riflessioni e strategie educative possibili	» 332
3. Narrazione di sé per orientarsi e per costruire il proprio progetto di vita	» 334
4. NEET e ricerca dell'identità: la prospettiva del Capability Approach per lo sviluppo dell'agency e dell'auto-determinazione	» 338
5. Conclusioni	» 345
Bibliografia	» 347
Postfazione. Formare alla cittadinanza nella società complessa: un compito delle agenzie socio-educative , di <i>Alessandro Mariani</i>	» 353
Le autrici e gli autori	» 357

Ringraziamenti

I contributi raccolti in questo volume sono il frutto di un più ampio lavoro di studio e ricerca e raccontano anche di percorsi fatti di incontri tra persone e istituzioni, più di tre anni di ricerca che hanno visto coinvolti tanti professionisti che con impegno, passione e costanza hanno dedicato tempo ed energie, credendo fermamente negli obiettivi del progetto e contribuendo, ciascuno a suo modo, al perseguimento delle finalità delle ricerche realizzate.

I coordinatori scientifici del progetto e tutte le ricercatrici e i ricercatori degli Atenei coinvolti (www.re-serves.it/persona) desiderano esprimere un sentito ringraziamento ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze, alle/agli insegnanti e alle/ai dirigenti delle varie scuole di ogni ordine e grado, alle educatrici e agli educatori, a tutti gli operatori e a tutte le persone a vario titolo coinvolte nelle attività realizzate dalle quattro Unità di Ricerca del PRIN *RE-SERVES: La ricerca al servizio delle fragilità educative*.

In particolare, si ringraziano le seguenti Istituzioni e personalità: Ufficio Scolastico Provinciale di Verona; Centro per l'Istruzione degli Adulti di Verona; Istituto Comprensivo 11 "Borgo Roma Ovest" (Verona); Istituto Comprensivo 18 "Veronetta-Porto" (Verona); Liceo Statale "Girolamo Fracastoro" (Verona); Istituto Tecnico Statale "Marco Polo" (Verona); ESEV-CPT (Verona); ENAIP Veneto-Scuola di Formazione Professionale (sede di Verona); Centro Interculturale delle donne "Casa di Ramia" (Verona); Associazione "Prospettiva Famiglia" (Verona); Centro Studi Immigrazione Cestim (Verona); Rete di Scuole Statali e paritarie, del primo e secondo ciclo, "Scuola e Territorio: Educare insieme" (Verona); Comitato Genitori Veronetta (Verona); Associazione "Famiglia per le Famiglie" (Verona); Rete "Tante Tinte" (Verona); Associazione "Avviso Pubblico" sede di Verona; ONG Progettomondo (Verona); Amnesty International sede di Vero-

na; Associazione “La Fraternità” (Verona); Fondazione “Muse-e Verona”; Fondazione “Verona Minor Hierusalem”; Polo Europeo della Conoscenza-Europole (Verona); Comunità Educativa “La Cordata” (Verona); Global Education Opportunities (GEO) International sede di Verona; Comune di Verona; Cooperativa sociale “L’albero” (Verona); Associazione “Isolina e...” (Verona); Cooperativa Sociale “Azalea” (Verona); Servizio sociale di S. Martino Buon Albergo (Verona); Ente Nazionale Microcredito sede di Verona; Comunità educativa per minori “Casa San Benedetto” (Verona); Associazione “Terra dei Popoli” (Verona); Centro Servizi per il Volontariato di Verona; Ufficio Scolastico Regionale per la Campania; Comune di Napoli; Istituto Statale di Istruzione Superiore “Vittorio Veneto” (Napoli); Liceo Artistico Statale di Napoli; Istituto Tecnico Industriale “Galileo Ferraris” (Napoli); Istituto Professionale Statale per l’Industria e l’Artigianato “Gian Lorenzo Bernini” (Napoli); Istituto Statale di Istruzione Secondaria “Enrico Caruso” (Napoli); Istituto Mater Dei (Napoli); Modavi - Federazione provinciale di Napoli Onlus; Ausilioteca Mediterranea Onlus (Napoli); Cooperativa Sociale “La Gioiosa” (Napoli); Cooperativa Sociale “Progetto Uomo” (Napoli); Istituto Tecnico Agrario e per Geometri “Francesco De Sanctis - Oscar D’Agostino” (Avellino); “La Goccia” Società Cooperativa Sociale (Avellino); Associazione consulenti del lavoro; Cesc Project; Laura Agneni (Anpal); Benedetta Angiari (Fondazione Cariplo); Cosimo di Bari (Università di Firenze); Maria Grazia Lombardi (Università di Salerno), Franco Lorenzoni (Casa-laboratorio di Cenci); Virginia Meo (UNICEF); Roberta Pace (Psicologa ed Educatrice Professionale); Angela Pistone (Prefettura di Siracusa); Marco Rossi Doria (Con i Bambini. Impresa sociale); Antonello Scialdone (Inapp); Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore); Massimiliano Tarozzi (Università di Bologna); Davide Zoletto (Università di Udine).

Prefazione. Per una ricerca pedagogica impegnata

di *Luigina Mortari*

La condizione umana è “inaggrabilmente” caratterizzata dalla fragilità e dalla vulnerabilità. Questa condizione, per certi aspetti drammatica, consegue al fatto che all’essere umano non solo non è data sovranità sulla sua esistenza, ma è sempre dipendente dagli altri. Vivere è convivere; a causa di questo dato ontologico la vita di ciascuno non può essere autodeterminata nella più pura solitudine, ma è condizionata dal contesto in cui accade di vivere e dall’agire degli altri; da qui consegue la percezione di precarietà.

Ci sono però momenti della storia in cui la condizione di vulnerabilità aumenta e l’essere umano si trova a fare esperienza di una precarietà non solo ontologica, ma esistenziale. L’attuale momento storico presenta questa caratteristica: il lavoro è sempre più precario, la situazione politica segnata da situazioni di guerra in più luoghi fa sentire la vita drammaticamente incerta, la crisi climatica procura una sorta di “ecological distress”. In questa situazione a essere più a rischio è ciò che è essenziale alla vita umana: la qualità della cura, quella educativa, quella della salute. Per questo da qualche anno in letteratura si parla di precarietà della cura.

Le cause sono molteplici, ma una di queste gioca un ruolo fondamentale e per questo chiede di essere analizzata: l’imperare del neoliberalismo. Il neoliberalismo è quel modo di guardare alla vita che considera fondamentale il mercato rispetto alla governance istituzionale, mette in assoluta marginalità la responsabilità delle istituzioni e assegna al singolo la responsabilità delle condizioni di vita, facendogli così pesare ancor di più il lavoro del vivere.

Quando a dominare è il principio che il valore consiste nel produrre profitto, nell’acquisire posizioni di potere e che questa acquisizione è al di fuori dell’etica considerata un ostacolo al libero mercato, è inevitabile l’accadere dell’erosione del welfare. Nella situazione italiana questo è evidente da molti dati di fatto. Le istituzioni sanitarie sono ormai in crisi: il sistema

sanitario italiano era un modello nel panorama internazionale per l'attenzione data a qualsiasi cittadino indipendentemente dalle sue condizioni economiche; adesso invece farsi curare diventa sempre più difficile. Alle istituzioni sanitarie si tolgono risorse economiche e si toglie personale: in questo modo il servizio si riduce di molto e tutto questo grava in particolare sui cittadini più deboli economicamente.

Il lavoro dei cittadini non viene tutelato: molte aziende, per effetto della globalizzazione, hanno la piena legittimità a esportare i processi di lavoro in altri paesi, dove possono sfruttare la manodopera, non solo con retribuzioni inaccettabili, ma costringendo a lavorare in condizioni operative disumane, senza che nessun organismo tuteli queste persone. In questo modo si vanificano tutti gli sforzi delle organizzazioni sindacali mirati a rendere il lavoro una situazione sicura e capace di garantire una buona qualità della vita ai lavoratori. Nello stesso tempo il lavoro diventa qualcosa di precario; il costo orario ormai raggiunge livelli che si possono dire disumani, perché costituiscono una violenza alla persona. Quando il cittadino fa esperienza non solo della precarietà ma anche della scarsa retribuzione, venendo meno la sicurezza del lavoro, si trova a esperire una sofferenza esistenziale che crea disordine interiore e nelle relazioni. A questo si aggiunge che molti dei servizi che dovrebbero essere forniti dal welfare – come gli asili nido, i centri di aggregazione giovanile, i contesti di generatività culturale – non ricevono le risorse necessarie.

L'altra grande istituzione che patisce la logica violenta del neoliberalismo è la scuola. Lo stipendio degli insegnanti continua a perdere il potere d'acquisto; non c'è una politica di formazione del personale insegnante; gli attuali meccanismi di reclutamento consentono di diventare un insegnante senza che nulla sia stato fatto per metterlo nelle condizioni di sviluppare la necessaria competenza educativa e didattica. Non c'è un pensiero istituzionale organico, meditato, rigoroso che sappia fornire le coordinate necessarie a garantire una buona offerta educativa. Nel momento in cui si toglie dignità alla figura dell'insegnante la qualità della scuola perde. I nostri bambini e le nostre bambine, i nostri ragazzi e le nostre ragazze passano molto tempo a scuola: questo significa che vengono a trovarsi, in molti casi, in situazioni dove non si trovano a vivere contesti educativi adeguati ai loro bisogni e alle loro necessità. La povertà educativa impoverisce lo sviluppo dei giovani cittadini e questa è la più grande minaccia alla qualità della vita.

Cosa può e cosa dovrebbe fare la ricerca pedagogica? La ragione istitutiva del discorso pedagogico è prassica, poiché risponde al bisogno di trovare linee dell'agire educativo che siano le migliori possibili sia sul piano eidetico, tali cioè da avere valore sul piano generale, sia sul piano

situazionale, cioè per un certo contesto e per certo tempo. Per qualificarsi come discorso di valore per il tempo presente la pedagogia ha anche una responsabilità di denuncia, azione questa che può essere attuata prendendo come riferimento la figura di Don Milani quando dichiarava che l'obbedienza non è una virtù. La ricerca pedagogica deve avere una posizione controegemonica, avere la capacità di denunciare ogni situazione che mette a rischio la possibilità di realizzare una buona qualità della vita, di mettere in parola tutte le storture del sistema che provocano una violenza nella vita delle persone. E solo da lì può trovare la forza e può trovare il contesto per pensare a una teoria pedagogica nuova.

Deve essere oggi una pedagogia sul campo, che indaga i fenomeni attuali, in particolare quelli che provocano e/o rinforzano la precarietà. Le ricerche sviluppate all'interno del progetto PRIN di cui questo volume rende conto hanno tutte il merito di essere dentro la realtà, vicino ai docenti e agli educatori. Quando una ricerca è partecipata gli esiti cui perviene sono valutabili non solo in termini di contenuti e metodi, cioè dentro il discorso pedagogico, ma possono essere rilevanti anche in termini relazionali e politici, perché facendo ricerca di servizio insieme ai professionisti dell'educazione si creano contesti di pensiero, scambi di esperienza; in altre parole si genera cultura e la cultura è il miglior antidoto alla povertà educativa.

1. Introduzione

di *Marcella Milana, Pascal Perillo, Marinella Muscarà, Francesco Agrusti*

L'educazione, nelle diverse forme attraverso cui si realizza, è fortemente interrelata al contesto sociale di riferimento. Di ciò ne erano già consapevoli quanti operano, a titolo professionale o volontario, nei diversi contesti dell'apprendimento formale, non formale e informale. Ma a partire dal marzo del 2020, quando l'Organizzazione mondiale della sanità ha dichiarato la pandemia di Covid-19, ne sono divenuti un po' più consapevoli anche quanti dell'educazione hanno fatto esperienza diretta durante il proprio percorso di vita e di preparazione alla professione, senza per questo interessarsene oltre, se non in maniera indiretta, per esempio quando adulte e adulti sono stati chiamati a interagire con le istituzioni educative che ne accolgono figlie e figli.

A distanza di 3 anni dallo scoppio della pandemia, diversi studi hanno rilevato come essa abbia ampliato le preesistenti disuguaglianze educative a livello mondiale (UNESCO, UNICEF, World Bank, 2022) – l'Italia non fa eccezione (Save the Children, 2022) –, accrescendo potenzialmente anche il “divario di prestazione” tra paesi (OECD, 2021). È nella relazione tra educazione e società, quindi, che si impone all'evidenza di quanti si occupano di educazione la pregnanza del concetto di fragilità e delle disuguaglianze sociali che può generare.

Il presente volume interroga come coloro che sono impegnati nel lavoro educativo con bambini, giovani e adulti, possano contribuire, concretamente, a fronteggiare le fragilità individuali, istituzionali e sociali e le disuguaglianze da queste generate.

Ciò avviene attraverso la condivisione di quanto emerso dal progetto *RE-SERVES: La ricerca al servizio delle fragilità educative*, realizzato negli anni 2019-2023.

La ricerca pedagogica, infatti, in dialogo con altre discipline, permette di approfondire le conoscenze sul mondo, e sui fenomeni che in esso si

concretizzano, ma anche di offrire sguardi interpretativi che permettono di significare, dare senso a quegli stessi fenomeni. Così la conoscenza prodotta dalla ricerca risulta complementare a quella generata dalla pratica, professionale o politica, e in dialogo con tale conoscenza può contribuire a guidare le scelte e le azioni di quanti partecipano, in maniera consapevole o inconsapevole, alla pluralità dei fenomeni educativi che si realizzano nella società contemporanea.

Nel proseguo viene anzitutto chiarita la complessità della relazione tra fragilità ed educazione che chiama in causa tutte le dimensioni di interesse delle scienze sociali e umane. Nel farlo si tiene conto dell'attualità del vissuto e delle diseguaglianze generate o esacerbate dalla pandemia, ma anche dall'esacerbarsi di conflitti armati nel contesto europeo. A seguire, viene presentato il progetto RE-SERVES: chi vi ha partecipato, con quali obiettivi conoscitivi, nonché le diverse aree tematiche che sono state oggetto di approfondita analisi. A conclusione si presenta la struttura del volume e il contributo di ciascun capitolo nel delineare, complessivamente, cornici di riferimento, metodologie e piste di riflessione sul ruolo dell'educazione nel fronteggiare le fragilità e disuguaglianze sociali che attraversano i piani individuale, istituzionale e sociale.

1. Fragilità ed educazione

In questa sezione si richiama il presupposto da cui è nato il progetto RE-SERVES e questo volume, ossia che le disuguaglianze siano il frutto di fragilità esperite a livello personale, quando ascritte al soggetto, a livello istituzionale, quando di pertinenza di una organizzazione, e a livello collettivo, quando riferite all'intera società.

Va rilevato, infatti, come il sostantivo femminile "fragilità" richiami una condizione di debolezza, di possibile rottura, o di diminuita resistenza a traumi materiali, concreti anziché astratti, dove emergono disuguaglianze. Quando abbinato all'educazione tale sostantivo non trova però una definizione univoca nella riflessione accademica (cfr. Stewart & Brown, 2010).

La relazione tra fragilità ed educazione, infatti, è una relazione complessa, plurima, che si concretizza a più livelli – individuale, istituzionale e sociale –, a loro volta in rapporto gli uni con gli altri. Se, da un lato, l'educazione, come progetto sociale, può essere essa stessa fragile, ossia fallace e soggetta a shock di sistema, dall'altro può anche essere la risposta ad alcune debolezze e fallacie dei sistemi sociali complessi. Questa duplice caratterizzazione si è resa ancor più evidente in anni recenti, anche a seguito della pandemia e dell'invasione Russa dell'Ucraina avvenuta nel 2022.

Infatti, quando ascritta al soggetto, la fragilità si presenta come una condizione umana di disagio per bambini, adolescenti e adulti; condizione a cui l'educazione può offrire risposte adeguate solo quando insegnanti, educatori, pedagogisti e altri operatori del settore, possiedono la professionalità richiesta per accogliere e prendersi cura delle fragilità dei singoli. Ciò è possibile, ad esempio, attraverso quelle che vengono definite pedagogie “della cura” (cfr. Iori & Rampazi, 2008; Mortari, 2015; Palmieri, 2000) o “della fragilità” (cfr. Mozzanica, 2005; D'Aprile, 2020); pedagogie che la transizione della relazione educativa da fisica a distanza – sia essa sincrona o asincrona, durante e dopo il periodo pandemico, ad esempio – ha necessariamente richiamato in causa assieme alla necessità di trovare nuove forme a sostegno di una pedagogia “umanizzante” e di cura dei soggetti in apprendimento (vedi anche: Mehrotra, 2021; Motta & Bennett, 2018).

Al contempo, quando di pertinenza di un'istituzione, la fragilità chiama in causa la mancata capacità di una organizzazione, ad esempio erogatrice di istruzione o altri servizi educativi, di affrontare problemi concreti che riguardano la propria attività e sussistenza, e che possono essere portatori di rischio a livello umano, etico, ambientale e così via. Tali problemi sono spesso ascrivibili a errate strategie o sistemi di governo delle organizzazioni stesse. Il periodo pandemico ha messo in crisi scuole, enti di formazione, università, enti pubblici erogatori di servizi, realtà del privato sociale, che hanno dovuto ripensare l'impiego dei propri spazi nonché le modalità di erogazione di istruzione e servizi. Basti qui menzionare la questione della gestione degli spazi fisici a loro disposizione, l'accesso a tali spazi, la loro organizzazione interna, ecc., che sono stati messi in crisi dalle norme del distanziamento sociale, di areazione dei locali e, più in generale, di limitazione del contagio da Covid-19.

Infine, quando riferita alla società nel suo complesso, la fragilità è una condizione che ha ripercussioni negative sui contesti dell'apprendimento, soprattutto sui contesti formali (Stewart & Brown, 2010). Si verifica quando le strutture sociali, e dello Stato *in primis*, non sono in grado di ridurre la povertà economica ed educativa né di garantire il rispetto dei diritti umani e la sicurezza dei cittadini (Paulson & Shields, 2015). Non sorprende, quindi, che il concetto di fragilità in relazione ai fenomeni educativi sia entrato a far parte di un lessico familiare a quanti si occupano, in particolare, di educazione in situazioni di conflitto o in emergenza (cfr. *Ibidem*), al fine di garantire che i soggetti – in particolare quelli in età scolare colpiti da crisi umanitarie di varia natura – possano continuare ad apprendere, e possano farlo in sicurezza, grazie a specifici interventi. È in questa prospettiva che, tradizionalmente, organizzazioni internazionali come la Banca Mondiale o l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Svi-

luppo Economico (OCSE) ritengono possibile, con la dovuta attenzione e un adeguato utilizzo delle risorse, identificare, affrontare e risolvere la fragilità di un paese, caratterizzato da incertezze di tipo politico, economico o di altra natura (Bengtsson, 2011). Paradossalmente, è quanto è avvenuto, a seguito della pandemia, e con l'esacerbarsi del conflitto Russo-Ucraino, anche nei paesi industrializzati e di relativa stabilità politica quali l'Italia.

In breve, come hanno messo in luce con violenza la pandemia e l'invasione Russa dell'Ucraina, le molteplici forme della fragilità, ai diversi livelli, sono strettamente interrelate nelle società contemporanee e nei sistemi educativi che le caratterizzano. Al contempo sono spesso produttrici di disuguaglianze.

Un primo rapporto OCSE su *Lo stato dell'arte dell'educazione scolastica – un anno dentro la pandemia Covid*, pubblicato a marzo 2021, grazie alla collaborazione con l'UNESCO, l'UNICEF e la Banca Mondiale, indicava in 1,5 miliardi le studentesse e gli studenti che nel 2020, in 188 paesi, sono rimasti esclusi dalla scuola a causa delle chiusure (OECD, 2021). Ciò ha causato importanti interruzioni del loro percorso di apprendimento che non ha precedenti nella recente storia mondiale.

Le disuguaglianze preesistenti, ad esempio, tra (e all'interno de) le famiglie, in termini di disponibilità economica, spazi per la condivisione della vita familiare, accesso a Internet, disponibilità e capacità di utilizzare la tecnologia, ecc., sono stati elementi di fragilità individuale, di gruppo e sistemica dei sistemi educativi nazionali, in Italia come nel resto del mondo. La ricerca evidenzia, ad esempio, come all'inizio della pandemia le famiglie della classe media siano state maggiormente in grado di garantire standard più elevati di qualità dell'istruzione per i loro figli, rispetto alle famiglie socialmente svantaggiate (Bonal & González, 2020). Ulteriori elementi di fragilità individuale, di gruppo e sistemica sono stati rilevati in merito a disuguaglianze preesistenti nelle caratteristiche delle istituzioni educative e di quanti in esse operano. La chiusura di scuole, università, centri di educazione per adulti e altre istituzioni educative e il passaggio alla didattica a distanza – dove gli studenti “sono separati” dagli operatori educativi che hanno pianificato e fornito materiale pedagogico ed esperienza (Kaplan, 2016), «ha evidenziato e aggravato le disuguaglianze educative» (Stanistreet, Elfert & Atchoarena, 2021, p. 628) a tutti i livelli.

I dati del monitoraggio annuale sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile pubblicati (United Nations, 2022) hanno evidenziato come in due anni la pandemia abbia praticamente “spazzato via” più di quattro anni di progressi nell'eliminazione della povertà, spingendo 93 milioni di persone in più nella povertà estrema nel 2020. A ciò si aggiunge che con la pandemia è aumentata anche la quota di giovani che non studiano e non lavorano,

che in Italia era già alta in periodo pre-pandemico. Inoltre, il rapporto ha rilevato che un quarto della popolazione mondiale vive in paesi colpiti da conflitti, e la guerra in Ucraina ha creato una delle più grandi crisi di rifugiati dei tempi moderni. Questo ha fatto tornare a crescere anche il numero di minori stranieri non accompagnati che nel nostro Paese, secondo i dati del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, erano 14 mila nel maggio 2022.

Inoltre, le crisi sanitarie, economiche e sociali provocate dalla pandemia, prima, e dall'invasione Russa, poi, hanno riconfigurato le relazioni sociali e internazionali. La maggior parte delle persone ha esperito, durante la pandemia, regimi di distanziamento sociale e limitazioni negli spostamenti e nell'accessibilità a spazi pubblici comuni quali strade e parchi, a servizi quali ospedali e scuole, e ai diversi luoghi in cui si praticano attività professionali, educative, culturali, sportive e ricreative; con l'esacerbarsi del conflitto Russo-Ucraino molti bambini, giovani e adulti si sono visti costretti ad abbandonare le proprie residenze, le proprie città, il proprio Paese, altri hanno perso la vita o sono continuamente a rischio di perderla.

L'allontanamento sociale esperito durante le fasi acute della pandemia, così come quello causato dai conflitti armati, crea una "disconnessione" nella vita di molte persone (Bjursell, 2020). Una "disconnessione" (in inglese *disjuncture*), per Peter Jarvis (2012), rappresenta un conflitto vissuto a livello personale che può stimolare il soggetto ad apprendere modi nuovi di dare senso a, e agire nel, mondo, ma se sperimentata in un contesto di paura, può provocare «un restringimento della mentalità e il rifiuto degli sforzi collettivi e della solidarietà tra le generazioni» (Bjursell, 2020, p. 673).

2. Il progetto RE-SERVES

Il progetto RE-SERVES è stato pensato ancor prima che la pandemia e il conflitto Russo-Ucraino si imponessero all'attenzione di cittadini e governi. Ciò nonostante, consapevoli della complessa relazione tra fragilità ed educazione poc'anzi esposta, il progetto si era già dato l'obiettivo di approfondire la comprensione di tale relazione, attraverso l'analisi e la problematizzazione delle pratiche educative esistenti in una varietà di contesti intra ed extra scolastici, e, sulla base di queste conoscenze, proporre un orizzonte interpretativo per la progettazione di nuove politiche e pratiche educative.

Finanziato dall'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca tra i Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN), il progetto ha preso concretamente avvio nell'estate del 2019. Coordinato dall'Univer-

sità degli Studi di Verona, ha visto la partecipazione di altre tre Unità di Ricerca Locale in capo all'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, all'Università degli Studi "Kore" di Enna e all'Università degli Studi Roma Tre. Complessivamente hanno contribuito alla realizzazione del progetto oltre 40 tra assegnisti, ricercatori, e docenti incardinati anche presso l'Università degli Studi dell'Aquila, l'Università degli Studi di Catania, l'Università degli Studi di Firenze, e l'Università degli Studi di Salerno.

Fin dall'inizio, data la complessità del tema oggetto di analisi, il progetto ha focalizzato l'attenzione, in particolare, su quattro aree di indagine attraverso le quali si è ritenuto possibile esaminare in maniera più approfondita la relazione tra fragilità ed educazione – aree che se necessitavano attenzione già in tempo pre-pandemico sono andate configurandosi ancor più come meritevoli di attenzione nel corso di vita del progetto, come di seguito specificato.

2.1. Le attività curriculari ed extra curriculari a sostegno dell'impegno civico e sociale di giovani e adulti

L'impegno civico e sociale di giovani e adulti è ritenuto da decenni "in crisi", per lo meno nelle società democratiche ad alto sviluppo economico. Qui, a fronte di sostanziali trasformazioni in campo produttivo, economico e tecnologico, si rilevano più bassi livelli nel capitale sociale di una nazione (Putnam, 2001). In sostanza si tratta di un generale declino nel rispetto delle norme civiche che regolano la convivenza sociale, dovuto a più bassi livelli di fiducia riposta dai cittadini nei confronti degli altri, delle istituzioni, dei governi e della politica in generale. Ciò è osservabile nella minor partecipazione dei cittadini alla vita politica (ad esempio attraverso una maggior astensione alle elezioni politiche e amministrative che si svolgono a livello locale, nazionale, ed europeo) e in una loro scarsa propensione all'attivismo nella vita pubblica (ad esempio tramite la scarsa adesione alla società civile organizzata per il perseguimento di obiettivi di interesse generale a carattere civico, economico o sociale).

Seppur parte del declino dell'impegno civico e sociale, soprattutto giovanile, possa essere ritenuto "apparente" (Broom, 2017), se si tiene conto che esso si esprime oggi in forme nuove e/o diverse da quelle tradizionali (ad esempio attraverso la mobilitazione tramite i social media e in proteste dal basso), già in periodo pre-pandemico vi era una crescente attenzione a ciò che promuove o inibisce la partecipazione alla vita pubblica dei più giovani, proprio perché «la transizione dalla giovinezza all'età adulta se-

gna un periodo chiave caratterizzato da maggior indipendenza economica, coinvolgimento politico, e partecipazione alla vita di comunità» (United Nations, 2016, p. 12, t.d.a.). È indubbio che tale passaggio sia stato reso più complicato dal sopraggiungere della pandemia da Covid-19. Ciò nonostante, la scuola rimane un contesto privilegiato per promuovere l’impegno civico e sociale di quanti in formazione, siano essi bambini, giovani o adulti.

2.2. Le alleanze educative per prevenire e gestire i comportamenti antisociali degli adolescenti

Quello dei comportamenti antisociali degli adolescenti rappresenta un fenomeno di stringente attualità che si va sempre più amplificando con il costante e pervasivo uso dei social network e che si è andato esacerbando a seguito dell’isolamento conseguente alle misure di contenimento della pandemia da Covid-19. Il fenomeno è costantemente presente nelle cronache che raccontano di adolescenti violenti e aggressivi, collocandoli nella sfera interpretativa limitata dei cosiddetti “ragazzi difficili”, e attribuendo la colpa e la responsabilità dei loro comportamenti a qualche “imputato” di turno: la malattia, la devianza, l’uso di sostanze stupefacenti, l’incapacità educativa della famiglia e/o della scuola, e la lista potrebbe continuare. Un attento questionamento del problema richiede riferimenti adeguati e, tanto sul piano della ricerca quanto sul piano dell’azione educativa, necessita di prospettive di indagine plurali che tengano adeguatamente conto della complessità del fenomeno, evitando il rischio di produrre un discorso dominante volto a fornire visioni stereotipate, deterministiche e stigmatizzate degli adolescenti aggressivi e violenti. Emerge, pertanto, la necessità di lavorare sulle fragilità educative connesse ai comportamenti antisociali degli adolescenti a partire da adeguati investimenti sull’educazione e di azioni più attente che promuovano politiche e pratiche educative basate sulla comunità di cura. Non solo bisogna individuare i fattori di rischio e di protezione che determinano e/o influenzano lo sviluppo di tali comportamenti e giungere alla definizione di indicazioni sulle pratiche da attuare per la progettazione di adeguati programmi di prevenzione, ma appare sempre più urgente e necessario ripensare e gestire il fenomeno alla luce di approcci epistemologici e metodologici che non aderiscano a concezioni deterministiche prevalenti nella letteratura scientifica internazionale.

2.3. La definizione di un modello educativo e didattico focalizzato sul potenziale dell'adolescente con background migratorio

La definizione di un modello educativo e didattico focalizzato sul potenziale dell'adolescente con background migratorio, sulle sue risorse anziché sulle sue carenze, non può non collocarsi in una cornice dell'educazione inclusiva. È noto che l'educazione rifletta le logiche – essendone espressione manifesta – del progetto politico della formazione che ciascuna società elabora per soddisfare i bisogni dei propri gruppi umani ovvero per una parte di essi. Al di là degli aspetti riconducibili alle asimmetrie generate da coloro che esercitano il potere e coloro che ne rivendicano la possibilità di esercitarlo, è innegabile che il valore dell'azione pedagogica risieda, tra gli altri aspetti, nella capacità di favorire l'emersione di visioni plurime e trasgressive che consentano di percorrere traiettorie non lineari per vivere nella complessità.

Nell'ambito dei nostri particolari interessi per la prospettiva dell'*inclusive education*, si consideri che se è vero – come ha spiegato sapientemente Andrea Canevaro – che il concetto di “marginalità” reca una certa ambiguità poiché è da intendere «sia come condizione propria di chi vive il disagio sociale ed emotivo del sentirsi escluso da un certo sistema sia come approccio fondamentale da parte dell'educatore che ha il dovere di uscire dai propri confini per metabolizzare regole e convenzioni sociali per adattare ai bisogni dell'altro» (2017, p. 11), anche il concetto di “inclusione” sembra potere indicare una certa potenzialità polisemantica come principio che strutturalmente caratterizza – o dovrebbe caratterizzare – qualsiasi pratica orientata a realizzare azioni educative democratiche ma anche come condizione cui ambire continuamente per garantire a tutti e a ciascuno il pieno godimento del diritto di dignità umana.

2.4. L'impiego dei Massive Open Online Course (MOOC) per l'inclusione dei giovani che non studiano e non lavorano (i cosiddetti “NEET”)

In base ai dati Eurostat del 2019, l'Italia ha la percentuale più alta in assoluto di giovani dai 20 ai 34 anni che non sono impegnati in occupazione, istruzione o formazione, i cosiddetti NEET (*Not engaged in Education, Employment or Training*). È importante sottolineare la complessità della condizione di NEET, una definizione per sottrazione che tenta di unire diverse situazioni e variabili sociali estremamente eterogenee tra di loro,

seppur tutte preesistenti. Se si considera che questi individui non hanno effettivamente la possibilità di mettere alla prova le proprie abilità e di coltivare il proprio talento, diventa subito evidente il legame con la definizione di povertà educativa data da Save the Children, ossia «la privazione [...] della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014, p. 4). Seppure il fenomeno dei NEET coinvolga diverse dimensioni, è riconosciuto in letteratura il ruolo cruciale dell'educazione e della formazione nell'analisi dei predittori della condizione di NEET come fattori indispensabili per risolvere i problemi di fragilità ed esclusione dei giovani (Eurofound, 2012; Rosina, 2015). In tale scenario, le moderne tecnologie hanno evidenziato la loro utilità in molteplici settori dell'educazione, e allo stesso tempo le abilità digitali sono diventate essenziali sia nella vita familiare che professionale (Ferrari, 2013; Vuorikari *et al.*, 2016; Rivoltella & Rossi, 2019). Nello specifico i MOOC (*Massive Open Online Course*) sono una modalità di formazione personalizzabile di apprendimento che presta attenzione a ogni studente, accessibile ovunque e in qualsiasi momento, ed è particolarmente vantaggiosa per i giovani, tra cui molti NEET, che necessitano di conciliare le proprie esigenze di lavoro e familiari, hanno difficoltà a spostarsi, sono malati o si trovano in situazioni economiche difficili (Liyana-gunawardena *et al.*, 2013). Lottare contro la povertà educativa, contro l'elevato numero di giovani che non studiano né lavorano e contro l'abbandono scolastico e universitario in Italia, utilizzando metodologie tecnologiche innovative, aperte a tutti, può essere letto da un lato come la speranza di vincere la sfida di motivare nuovamente queste persone emarginate creando le condizioni adeguate per reintegrarle nel sistema educativo e lavorativo, dall'altro come uno sviluppo della ricerca educativa in chiave preventiva oltre che di intervento a posteriori.

* * *

Ciascuno dei quattro ambiti di ricerca su delineati ha inteso concorrere all'intento generale del progetto di porre la ricerca al servizio della società, delineando percorsi generativi tra teoria e pratica e contribuendo all'impegno delle Università anche nella Terza Missione, in dialogo con i territori. Alcuni risultati emersi dalle attività di studio e ricerca sono stati pubblicati in itinere e sono reperibili dal sito del progetto (www.re-serves.it). Con questo volume, tale percorso di ricerca giunge a conclusione, e le autrici e gli autori coinvolti ne presentano i principali risultati, con l'auspicio che le testimonianze della ricerca qui raccolte possano restituire alla ricerca educativa un ruolo politico di messa a servizio della società, delle sue istituzioni e di cittadine e cittadini.

3. Struttura del volume

Il volume consta di quattro parti.

La Parte Prima, *Educare alla cittadinanza* (a cura di Marcella Milana), riconosce la scuola di ogni ordine e grado – da sola e nelle relazioni che questa intrattiene con il territorio – quale contesto privilegiato per formare alla cittadinanza attraverso la promozione dell’impegno civico e sociale di bambini, giovani e adulti. Pertanto, ne indaga i presupposti teorici (cosa significa educare alla cittadinanza? Educare a quale cittadinanza? Come si forma la propensione all’impegno civico e sociale?) nonché ricerca come la scuola forma, e potrebbe meglio formare, alla cittadinanza attraverso la promozione dell’impegno civico e sociale.

Il capitolo 2 (*Dalla cittadinanza alla cittadinanza “attiva” e il ruolo dell’educazione civica*) di Marcella Milana, Chiara Sità e Marialuisa Damini, si inserisce all’interno di un più ampio dibattito sugli impliciti pedagogici sottesi all’idea di cittadinanza, che le autrici intendono come “progetto sociale” di ridefinizione delle relazioni tra individuo e società. Relazioni che si basano sull’interconnessione tra diritti e obblighi sanciti dalla relazione tra cittadino e stato nazione nonché da una pluralità di relazioni che il cittadino intrattiene in molteplici gruppi sociali e comunità di appartenenza. A partire da tali premesse, e riconoscendo che la cittadinanza esperita è il frutto di compositi processi di apprendimento, le autrici si interrogano sulla formazione alla cittadinanza attiva come esperienza agita che avviene attraverso la scuola. Ripercorrendo l’*excursus* normativo della “educazione civica” nel curriculum nazionale italiano, e attraverso una letteratura critica della ricerca sui significati che la cittadinanza attiva assume nella comunità scolastica, le autrici argomentano, in sostanza, sulla necessità di ripensare la relazione tra curriculum ed educazione alla cittadinanza attiva attraverso una azione bi-fronte: da un lato si rende necessaria maggiore attenzione alla formazione (pre-ruolo e in servizio) all’educazione alla cittadinanza attiva del personale docente, dall’altro è necessario un lavoro in profondità sul curriculum e sui significati condivisi nella comunità scolastica affinché l’idea di una cittadinanza attiva possa trasformarsi sia in pratica che in *ethos* che permei la vita della scuola. I capitoli che seguono danno conto di come ciò si possa realizzare anche attraverso la ricerca con e sulla scuola.

Nel capitolo 3 (*Promuovere l’impegno civico-sociale educando all’amicizia. Una ricerca educativa nella scuola*), Marco Ubbiali dà conto degli esiti di un progetto volto a educare all’amicizia per costruire il bene comune per contrastare il disimpegno civico e sociale, che ha coinvolto studenti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria, e della scuola secondaria

di primo grado. L'autore, dopo aver dato conto dell'impianto della ricerca, che ha preso le mosse da una visione della pedagogia di tipo pragmatistico, quale "sapere prassico", offre una elaborazione a livello teorico-concettuale dell'educazione alla cittadinanza come forma di educazione etica, in particolare nella promozione della riflessione sulla virtù dell'amicizia. È su queste basi, infatti, che è stato sviluppato un percorso, progettato e implementato nei tre ordini di scuola coinvolti, il quale viene presentato in questo capitolo attraverso alcune esemplificazioni delle attività proposte agli studenti, per metterne in luce le valenze sia euristiche che educative. Quanto emerge dalle attività realizzate, come ben illustrato dall'autore, indica un'avvenuta evoluzione del pensiero degli studenti coinvolti sia nella comprensione del concetto di amicizia che nella sua declinazione politica, nonché nella capacità di applicarlo nelle relazioni sociali, e come orientamento verso un impegno civico-sociale.

Il capitolo 4 (*Le collaborazioni tra scuola e territorio per la promozione di impegno civico e sociale*) di Francesca Rapanà, Paola Dusi e Rossanna Cima, che chiude questa parte del volume, sposta l'attenzione dalle attività curriculari, come sono state quelle proposte da Marco Ubbiali, verso le attività extra-curriculari che le scuole realizzano in collaborazione con il territorio per promuovere un apprendimento a sostegno dell'impegno civico e sociale dei propri studenti. Dopo aver declinato le diverse forme in cui può sostanziarsi tale collaborazione tra scuola e territorio, attraverso un'analisi dei contributi disponibili in letteratura, ed esaminato il ruolo che tali collaborazioni assumono nei documenti ministeriali relativi alla scuola italiana, le autrici danno conto degli esiti di una ricerca qualitativa. Questa ha coinvolto sette istituzioni scolastiche (dalla scuola primaria al Centro di Istruzione degli Adulti), negli anni a cavallo della pandemia di Covid-19, per acquisire una conoscenza approfondita delle prassi di collaborazione in essere. Gli esiti della ricerca mettono in evidenza come tali collaborazioni sembrano sostenere lo sviluppo nei propri studenti di competenze individuali che possano aiutarli a trovare un posto nella società, tendendo soprattutto verso la formazione di un cittadino "disciplinato" che possa ricevere maggior accettazione sociale. Pertanto, a conclusione del capitolo, le autrici problematizzano tali risultati riportando l'attenzione su alcune questioni che, generate dalla ricerca, meritano ulteriore riflessione da parte di quanti intendano sostenere la formazione alla cittadinanza come "progetto sociale" – così come illustrato nel capitolo 2 – sostenendo la formazione all'impegno civico e sociale anche attraverso le collaborazioni tra scuola e territorio.

La Parte Seconda, *Coltivare alleanze educative* (a cura di Pascal Perrillo), rende conto di una Ricerca-Azione-Partecipativa (RAP). Questa ha

preso le mosse dai risultati di una revisione sistematica della letteratura che ha evidenziato come il fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti venga investigato prevalentemente attraverso un approccio epistemologico e metodologico di tipo esplicativo. L'adozione delle coordinate metodologiche della RAP si è offerta, invece, quale spazio di ricerca e formazione che ha consentito di valorizzare la funzione attiva dei professionisti partecipanti, intesi come soggetti epistemici, per lo sviluppo di alleanze educative territoriali in grado di prevenire e affrontare, nell'ottica di una comunità di cura educativa, il fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti.

Il capitolo 5 (*I comportamenti antisociali degli adolescenti: un fenomeno complesso*), scritto da Enricomaria Corbi, Paola Giordano, Emiliana Mannese e Pascal Perillo, nel presentare le coordinate epistemologiche e metodologiche adottate dal gruppo di ricerca, inquadra il fenomeno in una cornice interpretativa ritenuta in grado di tener conto della natura complessa che lo caratterizza, operando una precisa scelta di campo e prospettando piste di ricerca e azione al fine di ripensare il fenomeno alla luce di un approccio euristico di tipo transazionale. Si evidenzia, infatti, che uno dei passaggi teorici fondamentali per operare un superamento dei determinismi e delle visioni parziali e riduttive che sovente accompagnano la rappresentazione e la narrazione di situazioni riconducibili ai comportamenti antisociali degli adolescenti consista nell'andare oltre una certa visione della devianza, per posizionarsi euristicamente e praticamente nella prospettiva di una educazione alla prosocialità e alla cittadinanza. È in questo senso che si sceglie di lavorare sul fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti non solo e non tanto pensando alla peculiarità delle sanzioni da assegnare ai ragazzi che delinquono ma operando scelte politiche e di azione educativa che, seguendo un'ottica preventiva e promozionale, si collochino nella prospettiva di una educazione alla prosocialità il cui *humus* imprescindibile è rappresentato dall'esistenza di una reale comunità educante. Di qui la scelta di investire sul dispositivo dell'alleanza educativa per la costruzione di un dialogo fra scuole secondarie di secondo grado e agenzie educative territoriali a sostegno di una progettualità congiunta, al fine di contrastare l'emergere e la diffusione dei comportamenti antisociali grazie ad azioni concrete che, nella progettazione e nella realizzazione dell'educazione, coltivino la multiforme pluralità relazionale di questo processo.

E allora, contrastare o comprendere? È questa la prima delle diverse domande dalle quali muovono le riflessioni di Margherita Musello, Daniela Manno e Anna Mancinelli, autrici del capitolo 6 (*I comportamenti antisociali: problemi e pratiche educative dalla voce di educatori e insegnanti*). Sostare nella contrapposizione, ancorarsi al già noto dando per scontato

premesse e conseguenze, certamente non aiuta a capire “dove sono gli adolescenti oggi”. Servono approcci problematizzanti la questione e in questo capitolo il lettore potrà considerare alcuni strumenti adottati dal gruppo di ricerca per stimolare i partecipanti e far emergere soprattutto posizionamenti epistemici e metodologici. Le autrici si soffermano, in particolare, sulla fase della ricerca che ha avuto l’obiettivo di individuare, per ciascun contesto educativo, sia situazioni considerate problematiche rispetto al fenomeno indagato sia le pratiche educative adottate in relazione ad esso: dai risultati dei Focus Group alla costruzione e all’analisi delle interviste, viene restituita la trama delle narrazioni e dei dilemmi che hanno accompagnato i partecipanti fino ai circoli dialogico-riflessivi. Un percorso che ha condotto educatori e insegnanti a impegnarsi nella co-progettazione di percorsi educativi da realizzare nei territori di riferimento.

Qui il testimone passa a Fabrizio Chello, Martina Ercolano e Maria Romano che, nel capitolo 7 (*Le alleanze educative territoriali per educare alla pro-socialità*) ripercorrono le rotture discorsive che hanno preso forma nel corso delle diverse azioni di ricerca, facendo emergere conoscenze implicite e minoritarie, radicate nelle pratiche quotidiane e locali delle diverse agenzie educative partecipanti alla ricerca, per poi dar vita ad esperienze di confronto riflessivo dal valore sperimentale, validante, confutante. Questo approccio euristico alle pratiche educative ha disvelato, con funzione problematizzante, ambiguità concettuali e dis-alleanze, per muovere dalla consapevolezza e giungere alla co-progettazione. In questo senso, il capitolo chiude, coerentemente, con la presentazione di attività e strumenti che i partecipanti hanno inteso prevedere al fine di costruire comunità di cura educativa per le quali hanno mobilitato e continueranno a mobilitare il loro *engagement* pedagogico.

La Parte Terza, *Includere i minori con background migratorio* (a cura di Marinella Muscarà), consta anch’essa di tre capitoli.

Il capitolo 8 (*I minori stranieri non accompagnati: processi di inclusione fra istituzione pubblica e privato sociale*) è l’esito di una riflessione ricognitiva condotta da Marinella Muscarà, Stefano Salmeri, Giuseppe Burgio e Alessandro Romano sul fenomeno dei minori stranieri non accompagnati (MSNA) in relazione ai sistemi di cura e accoglienza, con particolare riferimento al contesto scolastico e al terzo settore. Attraverso un’articolata argomentazione sull’educazione interculturale come pratica di coscientizzazione che garantisce un’autentica presa in carico dell’*Altro* e una piena disponibilità al confronto e all’incontro, la pedagogia si conferma come disciplina emancipatrice. In modo particolare, è all’interno delle istituzioni scolastiche che ai MSNA è consentito di fare esperienza del *vivere democratico*, grazie a un sistema dell’istruzione che oggi – in misura

sempre maggiore in Italia – presenta un alto profilo inclusivo e multiculturale, attento alla pluralità di fragilità che compongono l’ordito di umanità presente a scuola. Ne consegue che favorire l’apprendimento e la partecipazione di tutti e di ciascuno, compresi i MSNA, non può prescindere dalla conoscenza degli specifici bisogni educativi, al fine di adottare, nella progettazione e nell’organizzazione degli interventi educativo-didattici, paradigmi e metodologie improntate sui principi di individualizzazione e personalizzazione. Un percorso di socializzazione e crescita personale che, nel caso dei MSNA, non si esaurisce nell’esperienza scolastica ma si nutre del contributo apportato dal privato sociale convenzionato che costituisce un elemento estremamente importante del sistema di accoglienza e che richiama l’attenzione delle discipline pedagogiche sul valore dell’educazione di comunità e della formazione dei professionisti della mediazione.

Ugo Pace, Caterina Buzzai, Alessia Passanisi e Azzurra Maria Giuseppa Alù sono gli autori del capitolo 9 (*Il processo di adattamento del minore straniero non accompagnato tra bisogni educativi, psicologici e relazionali*). Nello studio sono presentati i risultati di una ricerca finalizzata ad esplorare i fattori che possono influenzare il processo di inclusione dei MSNA. Più nello specifico, lo studio si è posto il duplice obiettivo di indagare le fonti interpersonali (contesto di supporto e di ostacolo alla soddisfazione dei bisogni) e intrapersonali (autostima, *mindfulness*, percezione di discriminazione) che favoriscono l’adattamento positivo dei MSNA e di individuare le motivazioni migratorie, i bisogni d’inclusione, i vissuti emotivi, le prospettive future di questi ragazzi, oltre che le criticità legate all’esperienza di accoglienza, attraverso i racconti dei MSNA e degli operatori. L’analisi dell’attività di studio ha suggerito la necessità di azioni educative strategiche in grado di rispondere ad una pluralità di bisogni complessi (risanamento di una buona immagine di sé, sviluppo di una maggiore autoconsapevolezza, contenimento emotivo), utili a rafforzare la capacità dei MSNA di affrontare le difficili sfide che il processo di adattamento implica. Inoltre, appare indispensabile l’implementazione di strategie d’intervento per il raggiungimento di una buona inclusione sociale, ripensando a un agire educativo capace *in primis* di creare maggiore sinergia tra gli attori dell’accoglienza e chi opera nei servizi territoriali, particolarmente nei comparti dell’istruzione, della formazione e dell’inserimento professionale.

Il capitolo 10 (*Il ruolo della famiglia di tutela e il sistema di accompagnamento dei minori stranieri non accompagnati*) è il lavoro di Alessandra Lo Piccolo, Viviana La Rosa e Maria Giovanna Italia. La prima parte del contributo, caratterizzata da una prospettiva storica, riflette sui principali dispositivi normativi che hanno contribuito a porre l’attenzione, tanto a livello internazionale quanto a livello italiano, sul sistema di

accoglienza dei MSNA e sul ruolo della famiglia di tutela. Se è vero che la famiglia svolge un ruolo centrale nella vita di un qualsiasi individuo, accompagnando e sostenendo il processo di crescita personale e di costruzione delle relazioni affettive, non diversamente ciò appare vero anche per i MSNA. A riguardo, il contributo analizza alcuni aspetti particolarmente importanti introdotti dalla legge n. 47/2017 – la cosiddetta “Legge Zampa” – come la tutela volontaria e l’affido. Questi ultimi, unitamente al ruolo delle associazioni di tutori, rappresentano strumenti necessari per sostenere il percorso d’inclusione dei MSNA. Un percorso irto di difficoltà poiché, come indicato nell’ultima parte del contributo, emerge la necessità di fornire risposte valide a una condizione di fragilità e precarietà di bisogni materiali e affettivi. Dinanzi all’insicurezza vissuta e percepita, il percorso di accompagnamento del MSNA può e deve servirsi dei principi pedagogici come coordinate di una via inclusiva che guarda al sistema di accoglienza familiare come uno degli strumenti particolarmente efficaci.

La Parte Quarta, *Riattivare i giovani esclusi* (a cura di Francesco Agrusti), rende conto del lavoro di ricerca che si è concentrato sulla difficoltà dell’inclusione sociale e occupazionale dei giovani NEET, fornendo loro una opportunità formativa in una modalità innovativa, a distanza. Le attività di ricerca condotte hanno teso a comprendere meglio il fenomeno dell’esclusione sociale ed economica dei giovani e delle giovani italiani e a sviluppare percorsi formativi che promuovano competenze che possano aiutare questi individui a reinserirsi nel mercato del lavoro, utilizzando in particolare percorsi di apprendimento a distanza e tecnologie innovative.

Nel capitolo 11 (*E-learning per l’inclusione dei giovani: un incontro possibile*), a cura di Francesco Agrusti, Beatrice Partouche e Lisa Stillo, si è delineato il quadro di ricerca generale e il focus principale della sperimentazione educativa: la creazione di un MOOC pilota che possa essere un punto di partenza per motivare e coinvolgere questi giovani nella riattivazione del loro percorso formativo ed educativo. Questo ha portato alla nascita della piattaforma MEET (Mettici Entusiasmo Esprimi Te stesso), che suggerisce l’idea di un incontro tra una opportunità di formazione e i giovani da riattivare, ma anche mette gli utenti al centro della proposta formativa, dando loro libertà di espressione e permettendo loro di riappropriarsi di spazi formativi, seppur in maniera virtuale. Dopo una presentazione della questione fenomenologica relativa all’esclusione dei giovani, e un breve excursus sull’evoluzione e le prospettive dell’educazione a distanza, nel capitolo sono presentati i risultati della sperimentazione condotta, valutandone i punti di forza e di debolezza.

Nel capitolo 12 (*Emergenze, pandemia e vulnerabilità: essere NEET prima, durante e dopo*), Angela Renzitelli, Alessandro Vaccarelli ed Elena

Zizioli sviluppano una riflessione sull'essere NEET in un momento storico caratterizzato da molteplici urgenze, a partire dalla crisi economica del 2008 fino alla pandemia Covid-19. Dalla prospettiva della *pedagogia dell'emergenza*, la riflessione conduce verso una rilettura in fase emergenziale di quelle criticità sociali già in essere, quali il fenomeno dei NEET e la povertà educativa, che diventano pertanto "emergenze nelle emergenze". Attraverso una lettura critica dei dati, il capitolo affronta inoltre la rilevante questione di genere, delle giovani NEET in uno scenario di pandemia mondiale. Il capitolo si chiude con uno sguardo al futuro presentando delle riflessioni sui concetti di cittadinanza e di uguaglianza e sull'importanza di studiare azioni educative che vadano oltre la formazione professionale, sviluppando competenze strategiche fortemente correlate alla realizzazione personale.

Proprio in relazione alla realizzazione personale e alla agentività dei giovani, si rivolge il capitolo 13, che chiude il volume (*Narrazione di sé e orientamento: buone pratiche per sviluppare l'agentività dei giovani NEET*), a cura di Barbara De Angelis e Paola Greganti. In quanto condizione di marginalità sociale, lo status di NEET viene collocato all'interno del costrutto della *pedagogia inclusiva* nelle sue declinazioni in termini di autodeterminazione, personalizzazione, accessibilità, partecipazione e funzionalità. La domanda che si pongono le autrici è se i giovani NEET abbiano le stesse opportunità di accesso a mezzi, ambienti, contesti, processi, abilità, competenze e funzionamenti come gli altri. Viene quindi proposta la riflessione alla base della creazione di percorsi inclusivi efficaci, presentando lo sviluppo, all'interno della piattaforma MEET, dell'intervento educativo di self-empowerment *Competenze socio-relazionali, comunicative e narrative* allo scopo di potenziare il sé e aumentare l'auto-efficacia dei soggetti NEET. In questo contesto, viene quindi presentato tale percorso laboratoriale e la successiva ricerca-azione dove attraverso la narrazione di sé e del proprio immaginario si è portato i giovani individui alla costruzione e maturazione della propria identità, all'auto-orientamento e all'attivazione dei processi di *agency* e di autodeterminazione.

Bibliografia

- Bengtsson S.E.L. (2011), *Fragile states, fragile concepts: A critical reflection on the terminology of fragility in the field of education in emergencies*, in Paulson J., ed., *Education, conflict and development*, Oxford Studies in Comparative and International Education Symposium, Oxford, pp. 33-58.
- Bjursell C. (2020), "The Covid-19 pandemic as disjuncture: Lifelong learning in a context of fear", *International Review of Education*, 66, 2: 673-689.

- Bonal X. & González S. (2020), “The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis”, *International Review of Education*, 66, 2: 635-655.
- Broom C. (2017), *Youth civic engagement in a globalized world: Citizenship education in comparative perspective*, Palgrave Macmillan, New York.
- Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini: Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Erickson, Trento.
- D’Aprile G. (2020), “Per una pedagogia della fragilità”, *Education Sciences and Society*, 1: 520-530.
- Eurofound (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Ferrari A. (2013), *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Iori V. (2008), *Strumenti: nuove fragilità e lavoro di cura*, Unicopli, Milano.
- Jarvis P. (2012), *Teaching, learning and education in late modernity. The selected works of Peter Jarvis*, Routledge, London.
- Kaplan A.M. & Haenlein M. (2016), “Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie monster”, *Business Horizons*, 59, 4: 441-450.
- Liyanagunawardena T.R., Adams A.A. & Williams S.A. (2013), “MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012”, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14, 3: 202-227.
- Mehrotra G.R. (2021), “Centering a Pedagogy of Care in the Pandemic”, *Qualitative Social Work*, 20, 1-2: 537-543.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Motta S.C. & Bennett A. (2018), “Pedagogies of care, care-full epistemological practice and ‘other’ caring subjectivities in enabling education”, *Teaching in Higher Education*, 23, 5: 631-646.
- Mozzanica C.M. (2005), *Pedagogia della/e fragilità*, La Scuola, Brescia.
- OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the Covid Pandemic*, OECD Publishing, Paris.
- Palmieri C. (2000), *La cura educativa: riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare*, FrancoAngeli, Milano.
- Paulson J. & Shields R. (2015), Conflict-fragility-education, in Gross Z. & Davies L., eds., *The contested role of education in conflict and fragility (the world council of comparative education societies)*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 45-62.
- Putnam R.D. (2001), “Civic Disengagement in Contemporary America”, *Government and Opposition*, 36, 2: 135-156.
- Rivoltella C. & Rossi G., eds. (2019), *Tecnologie per l’educazione*, Pearson, Milano-Torino.
- Rosina A. (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano.
- Save the Children (2014), *La Lampada di Aladino*, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>.

- Save the Children (2022), *Alla ricerca del tempo perduto – Un’analisi delle disuguaglianze nell’offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Save the Children Italia, Roma.
- Stanistreet P., Elfert M. & Atchoarena D. (2020), “Education in the age of Covid-19: Understanding the consequences”, *International Review of Education*, 66, 5-6: 627-633.
- Stewart F. & Brown G. (2010), *Fragile states* (CRISE Working Paper 3), CRISE, Oxford.
- UNESCO (2016), *World Youth Report on Youth Civic Engagement*, United Nations, New York.
- UNESCO, UNICEF, World Bank (2022), *The state of the global education crisis: a path to recovery*, World Bank Publications, Washington DC.
- United Nations (2022), *The Sustainable Development Goals Report 2022*, United Nations, Paris.
- Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S. & Van den Brande G. (2016), *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*, Publication Office of the European Union, Luxembourg.

Parte Prima

Educare alla cittadinanza

2. Dalla cittadinanza alla cittadinanza “attiva” e il ruolo dell’educazione civica

di *Marcella Milana, Chiara Sità, Marialuisa Damini*¹

1. Introduzione

Essere cittadina² è uno status che caratterizza la maggioranza della popolazione mondiale con la sola eccezione delle persone apolidi che non possiedono la cittadinanza legale di alcuno stato. Ciò nonostante, l’esperienza e la pratica di cittadinanza non sono riconducibili al solo possesso o meno di un requisito legale, ma sono piuttosto il frutto di un composito processo di socializzazione primaria e secondaria, a cui partecipano una pluralità di agenzie sociali (Berger & Luckmann, 1992). Educare alla cittadinanza, ricade, quindi, anche tra i compiti della scuola.

Pur assumendo un sostanziale accordo riguardo tali affermazioni, come testimonia il dibattito pedagogico nostrano (si veda ad esempio: Sante-rini, 2010; Tarozzi, 2005), l’implicito pedagogico che sottende l’idea stessa di cittadinanza non sembra essere necessariamente oggetto di altrettanto accordo, in particolare quando la cittadinanza oggetto di intenzionalità pedagogica viene diversamente declinata in “democratica” (Corsi, 2011), “partecipata” (Mortari, 2008), “attiva” (Luatti, 2009), “sostenibile” (Fiorucci & Vaccarelli, 2022) o “globale” (Tarozzi, 2015).

Il presente capitolo intende, quindi, avanzare una tra le possibili prospettive sugli impliciti pedagogici dell’educazione alla cittadinanza “attiva”, con particolare riferimento alla sua formazione come esperienza agita. Nel far ciò, le autrici ripercorrono il processo che ha portato a introdurre

1. Seppur frutto di un lavoro collaborativo, diverso è il contributo che ciascuna autrice ha offerto nella stesura del presente capitolo. In particolare, i § 1, 2 e 3 sono da attribuirsi a Marcella Milana, il § 4 a Marialuisa Damini, e i § 5 e 6 a Chiara Sità.

2. Nella scrittura di questo capitolo si è scelto di utilizzare il femminile sovra-esteso, intendendo con questo l’intera popolazione (femminile, maschile, non binaria).

nel 2020 l'educazione civica come disciplina trasversale in tutti i gradi scolastici del sistema di istruzione nazionale. Al termine di questo excursus, il capitolo prende in esame i significati che la cittadinanza attiva assume nella comunità scolastica con il fine di ripensare la relazione tra curriculum ed educazione alla cittadinanza attiva di bambine, giovani, e adulte (per lo più migranti) inserite nei percorsi di scuola primaria e secondaria.

2. La cittadinanza come progetto sociale

Prima di affrontare ciò che sottende l'educabilità alla cittadinanza, si rende necessario un chiarimento rispetto al concetto stesso di cittadinanza. Una disamina multidisciplinare della letteratura, infatti, pone già in evidenza come la cittadinanza non possa essere declinata in maniera astratta, a-storica e a-culturale. Se ci limitiamo alle concezioni moderne, queste trovano un punto di riferimento nella definizione sociopolitica introdotta nella metà del Ventesimo secolo da Thomas H. Marshall secondo cui la cittadinanza rappresenta «uno stato conferito a coloro che sono membri a pieno titolo di una comunità» (Marshall, [1950]1992, p. 18, nostra traduzione). Punto di convergenza tra diversi tipi di diritti e doveri di natura civile, politica e sociale, la cittadinanza viene così intesa quale status giuridico che, secondo Dwyer (2004), a seguito del secondo conflitto mondiale ha portato alla moderna concezione dello stato di diritto nel contesto europeo. La visione della cittadinanza che emerge dalle riflessioni di Marshall ([1950]1992) era infatti volta a promuovere politiche in grado di agire attivamente per prevenire l'esclusione di soggetti e gruppi sociali deboli, in particolare le giovani generazioni, i disoccupati, e le classi meno abbienti, per poterli rendere più partecipi alla vita pubblica. Tali soggetti e gruppi sociali, nelle moderne democrazie maggioritarie come l'Italia – ossia quelle forme democratiche basate sul governo della maggioranza (Arter, 2006), includono oggi anche i migranti e altre minoranze culturali.

Con la crisi dello stato di diritto, nelle società cosiddette post-nazionali anche a seguito dell'intensificarsi dei processi di globalizzazione politica, economica, culturale, sociale e tecnologica, sono emerse differenti nozioni di cittadinanza. Queste, ispirate alle diverse tradizioni della filosofia politica (Janoski, 1998), pongono diversa enfasi sui diritti o sui doveri, e aprono a questioni egalarie e identitarie (Torres, 2017).

Il liberalismo, ad esempio, pone l'accento sui diritti delle cittadine. Secondo questo filone di pensiero, la cittadinanza si basa principalmente sulla titolarità di diritti, e non è necessariamente legata all'appartenenza ad uno stato nazione (Janoski, 1998). La cittadinanza è vista come un principio,

una funzione normativa, non uno status storicamente dato. All'interno di questa prospettiva, il neoliberalismo, in particolare, ha promosso un individualismo sempre più spinto, assieme a legami sociali deboli e un sempre più esile rapporto con lo stato, sostenendo l'indifferenza verso la diversità culturale (Taylor, 1991) e di genere (Young, 1990; Nussbaum, 2002). Di contro, la cittadinanza liberale di stampo democratico od orientata alla giustizia sociale, pur enfatizzando i diritti individuali, sostiene l'appartenenza paritaria e considera lo stato come l'attore chiave per garantire i diritti di cittadine e cittadini (Keating, 2014).

Di contro, il repubblicanesimo (civico), pone l'accento sui doveri delle cittadine per garantire una relazione simbiotica tra l'individuo e lo stato; pertanto, la cittadinanza riguarda i possibili modi con cui si articola il legame tra l'individuo e la società organizzata (Janoski, 1998). Questo è essenzialmente basato sui doveri e le responsabilità della condivisione di un comune senso di appartenenza, per lo più legato ad uno specifico territorio, e a un patrimonio e una storia comune. Tuttavia, collegandosi a una comunità che corrisponde allo stato nazione, chi è cittadina (nazionale) si contrappone a chi è straniera.

Anche il comunitarismo (Etzioni, 1995) richiama l'attenzione sulle responsabilità delle cittadine e delle comunità con l'intento di ristabilire un giusto equilibrio tra diritti e doveri. È pertanto vicino al repubblicanesimo (civico), in quanto ratifica un'identità politica o civile collettiva, profondamente radicati su una storia condivisa, tradizioni, o ethos comune, e delimita un confine netto tra i membri e gli estranei a una data comunità (Janoski, 1998); se ne distanzia, al contempo, non facendo necessariamente corrispondere la comunità con lo stato nazionale.

Dette prospettive sulla cittadinanza, indipendentemente dalla loro enfasi sui diritti anziché sui doveri, si fondano sull'idea marshalliana della cittadinanza quale status; idea che è stata ampiamente criticata e ritenuta "obsoleta" (Vitale, 2004) poiché non dà conto di una dimensione transazionale né di una appartenenza multipla che caratterizzano il vissuto di individui e gruppi sociali nelle società globalizzate. Già un quarto di secolo fa, infatti, Kymlicka e Norman (1995) ponevano in evidenza come «la cittadinanza non è solo un certo status, definito da un insieme di diritti e doveri. È anche un'identità, un'espressione della propria appartenenza a una comunità politica» (p. 131, nostra traduzione). È su questa apertura identitaria che altri autori hanno messo in evidenza la molteplicità delle identità – intese quali rappresentazioni mentali costruite socio-culturalmente – che permettono a individui e gruppi di superare i confini geografici e/o giuridici insiti del concetto di cittadinanza come status (si veda ad esempio: Korsgaard, Walters & Andersen, 2001). In tal modo, la concezione di cittadinanza di

Marshall viene ampliata, consentendo un movimento paradigmatico da concezioni fisse dei diritti e degli obblighi civici, politici e sociali a prospettive più fluide e multidimensionali sulla cittadinanza come progetto sociale (Williamson, 1997).

È questo un passaggio chiave, come sostiene Milana (2008), per ridefinire il concetto di cittadinanza non in senso oppositivo bensì incrementale. Ciò significa non contrapporre la cittadinanza quale status legale, à la Marshall, a possibili forme alternative di cittadinanza, come ad esempio la “cittadinanza consumistica” che, teorizzata da Williamson (1997), sposta dallo stato al consumatore la creazione di diritti attraverso le proprie scelte economiche. Bensì, un’idea incrementale di cittadinanza, pur mantenendo fede al principio marshalliano dell’agire pubblico per prevenire l’esclusione sociale, invita a considerare la cittadinanza un progetto sociale che gioco-forza include ma si estende ben oltre il riconoscimento legale di diritti e obblighi.

Tale concezione di cittadinanza quale progetto sociale sembra meglio cogliere la ridefinizione delle relazioni tra individuo e società derivate dagli sviluppi delle società contemporanee e dai processi di globalizzazione in esse imperanti. Ne consegue che l’esperienza di cittadinanza da parte di bambine, giovani e anziane, indipendente dal sesso biologico, non si basa tanto sul proprio status giuridico, quanto piuttosto sull’interconnessione tra diritti e obblighi sanciti dalla relazione con uno stato nazione (salvo il caso di soggetti apolidi) e una pluralità di relazioni esistenti all’interno di gruppi sociali e comunità di appartenenza a livello locale, regionale, nazionale, internazionale e globale.

3. La promozione della cittadinanza attraverso l’educazione

Concepire la cittadinanza quale progetto sociale pone in evidenza come l’esperienza di cittadinanza sia da considerarsi il frutto di molteplici processi di apprendimento, consapevoli o inconsapevoli, che accompagnano individui e gruppi lungo il corso delle loro vite individuali e collettive. Proprio l’apprendimento (di attitudini, conoscenze, abilità e competenze) è identificato nel modello tridimensionale della cittadinanza proposto da Heater (1990) quale dimensione tanto importante quanto le dimensioni dello status (inteso quale identità legale/civile, politica e sociale formatesi attraverso i processi di apprendimento), e del comportamento (esperienza del proprio posizionamento all’interno di differenti contesti geografici locali, nazionali e internazionali). Kazepov *et al.* (1997) hanno integrato

tale modello con una quarta dimensione, la cittadinanza multipla, per intendere quei processi psicologici che sottostanno al percepirsi associati ai propri concittadini, a più livelli, da un punto di vista legale/civico, politico e sociale. Ciò allo scopo di porre in evidenza i diversi meccanismi in opera al fine di ampliare o limitare, nella pratica, l'esperienza della cittadinanza in svariati contesti, tra i quali la scuola, su cui torneremo nella prossima sezione. Non sorprende, quindi, che esista una ampia letteratura che si è interrogata sul tipo di educazione alla cittadinanza da promuovere attraverso l'educazione formale e informale (Maslowski *et al.*, 2009; Sundström & Fernández, 2013), e le esperienze di apprendimento non formale (Jansen, Chioncel & Dekkers, 2006).

Da un esame della letteratura (si veda per esempio: Hoskins, Saisana & Villalba, 2015; Keating, 2014; Tarozzi, Rapanà & Ghirotto, 2013), è possibile, secondo Milana e Tarozzi (2020), distinguere in sostanza tre tipi di cittadinanza (comunitaria, liberale, e cosmopolita/globale) che l'educazione tende a, o potrebbe, promuovere.

In primis, l'educazione alla cittadinanza comunitaria, nonostante le differenze interne a questa prospettiva, riflette una forte identità collettiva, considerata omogenea, basata su solide radici comuni e su un patrimonio condiviso. Soprattutto nel contesto scolastico, tale forma di educazione mira a dotare i discenti di contenuti e competenze che consentano loro di conoscere e, quindi, godere di diritti, svolgere i propri doveri e sviluppare legami morali con altri membri della società considerata come una comunità sociale.

Di contro, l'educazione alla cittadinanza liberale non mira a trasfondere leggi e valori appartenenti a una tradizione comune (come nel tipo comunitario), bensì a fornire alle discenti le competenze necessarie per esercitare pienamente i propri diritti e potenziare le capacità di partecipazione politica.

Infine, l'educazione alla cittadinanza cosmopolita/globale si fonda sulla dimensione transnazionale della cittadinanza nella contemporaneità e tiene conto delle sfide richieste da una ridefinizione dell'appartenenza all'interno di società diverse, post-nazionali e globalizzate. I processi di globalizzazione così come l'universalizzazione dei diritti umani sollecitano più che mai a riformulare l'idea stessa di cittadinanza che dà diritto anche a una "identità terrestre" (Morin, 1999), o alla consapevolezza di appartenere a una "comunità di destino" mondiale. Questo tipo di cittadinanza non ha alcun senso in termini di status legale, ma è una prospettiva educativa rilevante in quanto fornisce uno sguardo nuovo su ambiti educativi tradizionalmente considerati come separati (ad esempio la sostenibilità ambientale, i diritti umani, le diversità di genere, la pace, ecc.).

Come notano Milana e Tarozzi (2020), l'educazione alla cittadinanza comunitaria è stata spesso ispiratrice dell'"educazione civica" che «può coprire esclusivamente i diritti e i doveri legali specifici dei cittadini, ma di solito è usata in modo più ampio per indicare le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che i bambini dovrebbero imparare per essere membri virtuosi e civicamente produttivi della società» (Levinson, 2014, p. 1). Questo tipo di educazione è ancora evidente in gran parte dell'educazione primaria e secondaria, e nei corsi di alfabetizzazione per persone immigrate. In anni recenti, in diversi paesi europei è stato promosso anche dai partiti conservatori con l'introduzione, come materia obbligatoria a scuola, ad esempio, dei valori nazionali fondamentali britannici, nel Regno Unito, o dell'educazione civica in Italia, tema su cui è dedicata la prossima sezione. Di contro, sia l'educazione alla cittadinanza liberale che l'educazione alla cittadinanza cosmopolita pongono maggior attenzione a promuovere l'impegno civico delle discenti, con il quale facciamo qui riferimento a un ampio insieme di pratiche e atteggiamenti di coinvolgimento nella vita sociale e politica che convergono per aumentare la salute di una società democratica (Banyan, 2013, impegno civico, 1 par.).

In breve, educare alla cittadinanza può fare riferimento ad un ampio spettro di pratiche educative associate a concezioni implicite di "cittadina" anche assai distanti tra loro (come si vedrà ancora nella sezione 4.2). Per cui, pur concentrandosi a preparare le discenti ad essere cittadine informate e responsabili attraverso lo studio dei diritti, delle libertà e delle responsabilità (Osler & Starkey, 2006), e a compiere «quell'insieme di pratiche (giuridiche, politiche, economiche e culturali) che definiscono una persona come membro competente della società» (Turner, 1993, p. 2), l'educazione può sostenere diversi modelli di cittadinanza (si veda ad esempio: Hyslop-Margison & Sears, 2006; Biesta, 2011; Keating, 2014).

Indipendentemente dal tipo di cittadinanza (comunitaria, liberale, e cosmopolita/globale) che l'educazione potrebbe promuovere, nelle società democratiche si è andata affermando l'idea di una cittadinanza "attiva"; concetto, questo, che presenta una certa indeterminatezza e si apre a diverse interpretazioni. Ciò nonostante, «è spesso usato per descrivere le cittadine che si impegnano in un'ampia gamma di attività che promuovono e sostengono la democrazia» (Hoskins, 2014, *Definition*, nostra traduzione). L'idea di cittadinanza attiva ha pertanto valore normativo in quanto

La cittadinanza attiva di solito si riferisce alla partecipazione che richiede rispetto per gli altri e che non contravviene ai diritti umani e alla democrazia. Questo elemento aggiuntivo viene utilizzato per evidenziare che la partecipazione di per sé può portare o essere parte di attività non democratiche che possono creare danni a determinati gruppi sociali (*Ibidem*).

La normatività del concetto di cittadinanza attiva, affianco alla centralità della partecipazione, pone in evidenza diverse dimensioni dell'apprendimento a sostegno dell'impegno attivo in diversi ambiti della vita giovanile e adulta (Holford, 2006); apprendimento che è centrale tanto all'attuale dibattito sull'educazione alla cittadinanza quanto nella percezione di sé e negli sguardi di chi vive il contesto istituzionale della scuola, come si vedrà meglio di seguito.

4. Educare alla cittadinanza attiva in Italia: il ruolo del curriculum nazionale di educazione civica

Alla luce di quanto sin qui esposto appare evidente che educare alla cittadinanza attiva nella scuola sia impresa complessa, alla quale le attività curriculari possono concorrere in maniera più o meno incisiva. In questa sezione, pertanto, sarà ricostruito l'iter politico/istituzionale e il quadro normativo che, in anni recenti, hanno portato alla re-introduzione dell'educazione civica nel curriculum nazionale nel sistema di istruzione, questa volta quale disciplina trasversale, per poi riflettere criticamente sulla sua implementazione, anche al fine di considerarne potenzialità e limiti nell'educare bambine, giovani e adulte (per lo più migranti) alla cittadinanza attiva.

4.1. *L'educazione civica nella scuola italiana: breve excursus*

La presenza dell'educazione civica come materia curriculare non è fatto nuovo in Italia. Introdotta per la prima volta con questa dicitura da Aldo Moro (ministro della Pubblica Istruzione durante i governi Zoli e Fanfani) nel 1958 con il D.P.R. n. 585, prevedeva la presenza di tale insegnamento sia nelle allora scuole medie (oggi scuola secondaria di I grado) che nelle allora scuole superiori (oggi scuola secondaria di II grado). Il curriculum era articolato in due ore al mese (non facoltative) che, affidate al docente di storia, avevano sin dalla scuola media uno specifico libro di testo, ma non l'attribuzione di un voto distinto. I contenuti vertevano sullo studio delle forme di governo, con particolare attenzione al ruolo dei cittadini, alla gestione e al modo di operare dello stato.

L'adozione del 1958 ha rappresentato l'inizio di un percorso politico-istituzionale che ha successivamente visto, nel 2009, l'emanazione del Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" (circolare 2079 del 4 marzo 2009) fino ad arrivare, con

la legge n. 92/2019, all'insegnamento dell'Educazione civica, delineando in diverse tappe i relativi profili di competenze attese per gli studenti (D.L. n. 226/2005; D.M. n. 254/2012; Linee guida 2020 – legge n. 92/2019).

Non si tratta tanto di interpretare questi passaggi in chiave “evolutive”, quanto piuttosto di leggere tra le righe come sia cambiato nel tempo il significato di “essere cittadina”, in termini di possibilità, di obblighi, di relazioni reciproche, ma anche di conoscenze specifiche sottese all’idea di educazione civica da realizzarsi nella scuola italiana.

Come si legge nel Comunicato alla Presidenza del 24 febbraio 2016 relativo al Disegno di legge n. 2256 “Disposizioni in materia di insegnamento di Costituzione e cittadinanza europea nelle scuole dell’obbligo”, paragrafi 2-3:

Per lungo tempo l’educazione civica nelle scuole è sopravvissuta per la buona volontà dei docenti di storia che avrebbero dovuto impegnare solo due ore mensili alla sua trattazione. Poi cominciò una lunga esperienza di mimesi semantica che portò lo studio della Costituzione (dal 1979 materia per gli studenti della terza media) a chiamarsi «educazione alla convivenza democratica» (1985, ministro Falcucci) o «educazione civica e cultura costituzionale» (1996, ministro Lombardi) o, ancora, «educazione alla convivenza civile» (ministro Moratti, 2003), fino a diventare nel 2008, con il ministro Gelmini, «cittadinanza e Costituzione». L’unico *fil rouge* che ha legato le diverse esperienze ministeriali è stata la condizione immutata dell’educazione civica, apprezzata come «non materia», una sorta di petizione ideologica che non ha mai trovato un «adeguato posto nel quadro didattico della scuola», così come, invece, chiedeva nel 1958 il ministro Aldo Moro. Dall’anno scolastico 2010/2011 si è cambiato nome all’insegnamento di educazione civica, passando alla locuzione «Cittadinanza e Costituzione».

L’articolazione dell’insegnamento come “Cittadinanza e Costituzione”, presente nella scuola italiana fino al 2019, ricopriva cinque aree tematiche distinte (educazione ambientale, educazione stradale, sanitaria e alimentare, e Costituzione italiana), richiedendo un coinvolgimento sempre più trasversale ai docenti, in quanto impegnati in una dimensione formativa più ampia di un campo disciplinare e che non riguarda solo aspetti relativi alla dimensione del conoscere, ma anche alla dimensione degli atteggiamenti e dei valori. In tal senso l’*educazione* civica mira a sviluppare in tutti gli studenti e le studentesse quei comportamenti di “cittadinanza attiva” ispirati, tra gli altri, ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà.

Del resto, come evidenziato da Galofaro e Cagol (n.d.), tutte le riforme scolastiche che hanno messo a tema l’educazione civica o “Cittadinanza e Costituzione” sono state accomunate dall’idea di far maturare a vari livelli

il senso etico, la presa di consapevolezza dei problemi riguardanti la convivenza umana, la conoscenza e la coscienza delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici. In altri termini, sottolineano le autrici, l'educazione civica «ha assunto da subito la funzione di “ponte” tra la realtà scolastica ed extra-scolastica, coniugando il fine educativo della scuola con la vita sociale, economica e culturale, e affidando all'istituzione scolastica non poca responsabilità nella formazione di futuri cittadini» (*Ibid.*, p. 2). Inoltre, lo spettro d'azione dell'educazione civica si è ulteriormente allargato facendo via via entrare una dimensione europea e globale, in linea con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18/12/2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, oggi sostituita dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22/05/2018.

Anche nelle *Indicazioni nazionali e nuovi Scenari* del 2018 a cura del Comitato Scientifico Nazionale per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione la presenza di “Cittadinanza e Costituzione” appare centrale, laddove il tema della cittadinanza sembra essere il punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curricolo della scuola e che incidono sulla progettazione e sulla pianificazione dell'offerta formativa. Secondo questo documento, le Istituzioni scolastiche sono chiamate ad organizzare il curricolo e le proposte didattiche in modo da inquadrarle nella cornice di senso e di significato della cittadinanza:

tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità (p. 15).

La nuova offerta formativa dell'insegnamento di Educazione Civica (locuzione più ampia che ad oggi sostituisce la precedente “Cittadinanza e Costituzione”) entrata in vigore con il D.M. n. 35 del 22/06/2022, emanato in applicazione della legge n. 92 del 20/08/2019, è stata ampiamente rivista rispetto al passato. Quella che viene mantenuta è la trasversalità, all'interno di un numero di monte ore definito. Si tratta infatti di 33 ore annuali, per tutti gli istituti di ogni ordine e grado, e a partire dalla scuola dell'infanzia, la cui finalità è formare cittadini responsabili e attivi, promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri in una prospettiva di forte ancoraggio alla Carta Costituzionale (Cegolon, 2022). Ciò si sostanzia attraverso la conoscenza della Costituzione italiana e delle istitu-

zioni dell'Unione europea per sostenere, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, la cittadinanza attiva e digitale, la sostenibilità ambientale e il diritto alla salute e al benessere della persona. Il D.M. n. 35/2022 intende garantire in tutte le istituzioni scolastiche la corretta attuazione dell'innovazione normativa introdotta. Ciò implica, ai sensi dell'art. 3, una revisione dei curricula di istituto per adeguarli alle nuove disposizioni. Nell'Allegato A al D.M. n. 35/2022, a p. 1, si legge, infatti:

la conoscenza della Costituzione Italiana è il fondamento dell'educazione civica, attribuendole il ruolo di norma cardine del nostro ordinamento e riconoscendola quale il criterio principale per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. La Carta Costituzionale è in sostanza un codice chiaro e organico di valenza culturale e pedagogica, in grado di accogliere e dare senso e orientamento in particolare alle persone che vivono nella scuola e alle discipline e alle attività che vi si svolgono. È proprio l'art. 7 della legge che chiarisce l'importanza della collaborazione tra scuola e famiglie finalizzata a promuovere le buone pratiche improntati ad una cittadinanza consapevole.

4.2. Dall'adozione all'implementazione della legge n. 92/2019: osservazioni critiche

A partire da quanto detto, appare interessante evidenziare l'impegno del Ministero ad aiutare le scuole di ogni ordine e grado nell'implementazione dei principi contenuti tanto nella legge quanto nelle linee guida applicative. In questi anni si sono infatti moltiplicati i corsi da parte di enti accreditati e sono stati pubblicati testi di accompagnamento per sviluppare percorsi il più possibile interdisciplinari. Non da ultimo, è stata aperta una pagina web da parte del Ministero (www.educazionedigitale.it/cittadinanza-costituzione) che funge da guida istituzionale per le scuole di ogni ordine e grado. Ciò ha richiesto ai docenti un notevole sforzo organizzativo che, è bene ricordarlo, non è stato supportato economicamente³.

3. Si legga a questo proposito in Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione 1/10 Espressione di parere sullo Schema di decreto inerente le "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica", ai sensi dell'art. 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92, p. 1: «Sarebbe opportuno, soprattutto in un momento storico in cui, più che mai, risulta indispensabile per i nostri studenti sviluppare capacità critiche, responsabilità sociale e ambientale, solidarietà e senso civico, che le "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica" fossero accompagnate da investimenti e visione di prospettiva, per affidare alla scuola una funzione strategica per il futuro del Paese».

Quello che appare tuttavia evidente, anche osservando il modo con cui è stata recepita l'educazione civica nelle scuole, è che ciò che viene privilegiato rimane il piano del sapere (e quindi una dimensione che potremmo definire più "individuale") di qualcosa che per sostanzarsi necessiterebbe di un pensiero che andasse oltre l'individuo. Se infatti pensiamo all'essere cittadina come alla possibilità di agire in una dimensione ampia, non si può non rilevare, come sottolineato anche da Ajello (2021), quanto nella legge sopra citata spicchi l'assenza di qualsiasi riferimento alla giustizia sociale, ai diritti umani, e alle pratiche della democrazia liberale, oltre ad una impostazione depoliticizzata dell'educazione civica. L'interesse prioritario è la costruzione e lo sviluppo di competenze individuali e le competenze sono quelle citate dai documenti ministeriali. Ciò che emerge è uno sfondo culturale molto distante dalla costruzione di identità collettive e legami con la comunità.

Come si legge nell'Allegato A alla legge n. 92/2019, p. 1:

«Le Istituzioni scolastiche sono chiamate [...] ad aggiornare i curricoli di istituto e l'attività di programmazione didattica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, al fine di sviluppare la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società» (art. 2, comma 1 della legge), nonché ad individuare nella conoscenza e nell'attuazione consapevole dei regolamenti di Istituto, dello Statuto delle studentesse e degli studenti, nel Patto educativo di corresponsabilità, esteso ai percorsi di scuola primaria, un terreno di esercizio concreto per sviluppare «la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità» (art. 1, comma 1 della legge).

Tutto ciò non pare essere sufficiente per educare alla cittadinanza attiva. Lo studio di Westheimer e Kahne (2004), ad esempio, mette in evidenza che nel contesto scolastico esistono diverse idee di "cittadina" che guidano differenti modelli educativi: una centrata sulla formazione alla responsabilità individuale, una indirizzata alla partecipazione, e una orientata a comprendere e affrontare nel concreto il tema della giustizia. Gli Autori riflettono inoltre su quale tipo di educazione formi un certo tipo di cittadina. Ciò che emerge è che per costruire effettivamente contesti democratici non è sufficiente porsi l'obiettivo di formare alla responsabilità personale. Chi educa è quindi chiamata a definire alcuni aspetti che possono essere prioritari se lo scopo è preparare le cittadine ad essere parte attiva di una democrazia.

Come già accennato, tanto nei documenti ministeriali quanto nelle più recenti Linee guida relative all'educazione civica, ciò che prevale è l'aspetto teorico e di conoscenza rispetto a quello esperienziale e di cittadinanza

agita. Tuttavia, la conoscenza che non porta con sé l'occasione di spazi deliberativi non è sufficiente per un'educazione alla cittadinanza attiva, ossia che possa essere *sensata* nel presente di chi la riceve e realmente generativa per il futuro (*Ibidem*). In questo senso, ciò che pare importante è sollecitare nelle insegnanti la progettazione di attività che permettano la traduzione delle finalità educative in apprendimenti e ciò pare possibile se si instaurano relazioni significative affinché le abilità di apprendimento autonomo, di pensiero analitico e critico, di ascolto e di osservazione, empatia, flessibilità e adattabilità, abilità linguistiche, comunicative e plurilingui, abilità di cooperazione, abilità di risoluzione dei conflitti possano esercitarsi in modo attivo e in contesti il più possibile autentici già nell'oggi e non solo con riferimento al domani.

Infine, un altro aspetto pare importante da rilevare. In nessun punto della normativa è presente un riferimento all'importanza di cogliere quanto già vissuto nei contesti di vita di studentesse e studenti perché venga valorizzato: questo appare significativo, invece, in un'ottica di autenticità della relazione educativa.

Anche osservando i tre nuclei fondamentali attorno a cui le Linee guida si sviluppano (Costituzione, Sviluppo Sostenibile – che va oltre la tematica ambientale – e la Cittadinanza Digitale) si arriva a simili conclusioni.

Prendendo in considerazione l'Allegato B alla legge n. 92/2019 (“Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione [D.M. n. 254/2012] riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica”) e l'Allegato C (“Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione [D.Lgs. n. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A], riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica”) si nota come i “traguardi finali” siano traguardi più individuali che comunitari e definiti più in termini di “sapere” e “saper fare” che di “saper essere”. In altri termini, ciò che manca è, come evidenziato da Bagni (2021), un'apertura alla possibilità di fare esperienza di quanto viene appreso:

È grave che nella legge manchi qualunque richiamo ad una didattica esperienziale, attraverso la quale gli studenti non solo apprendano le nozioni fondamentali su cui si struttura il vivere sociale e la partecipazione attiva, ma li metta alla prova chiedendo loro di trasformarle in un agire conseguente, nella scuola e fuori di essa (*Ibid.*, p. 216).

L'invito di Bagni è quello allora di “uscire dalla retorica”.

Nello stesso tempo, un'altra grande esclusa dalla normativa pare essere la giustizia sociale, che necessita anch'essa di «un curriculum verticale in

linea con la psicologia evolutiva ed un approccio pedagogico che non si esaurisca nella trasmissione di conoscenze dichiarative bensì persegua la formazione di competenze anche facendo ricorso a metodiche di apprendimento attivo ed esperienziale» (Benadusi, 2021, p. 102).

5. L'educazione alla cittadinanza attiva nella scuola

Se manteniamo la prospettiva proposta in questo capitolo, di un'idea di cittadinanza non come "status" ma come progetto sociale che si radica nell'interconnessione tra l'essere in un insieme di diritti e obblighi di uno stato nazione e l'essere in un insieme di sistemi relazionali stratificati dal livello micro al contesto globale, possiamo allora iniziare a intravedere alcune sfide per l'educazione scolastica alla cittadinanza attiva nella scuola.

L'educazione alla cittadinanza attiva disegna un'area di pratiche educative che va oltre la sola attività curricolare definita "educazione civica" o "educazione alla cittadinanza" e che riguarda, in senso più ampio, il lavoro delle istituzioni educative volto a preparare le generazioni più giovani a comprendere e a partecipare alla vita civile, a livello locale e globale, in una dimensione di soggettività attiva. Questa idea di soggettività attiva mette al centro un'assunzione di prospettiva e di sguardo sulla realtà, unita a una capacità di iniziativa, personale e collettiva. Si tratta di una visione che identifica una pluralità di forme di partecipazione alle pratiche che sostengono e formano una società democratica (Biesta, 2011) e in cui prevale quindi un'idea di cittadinanza come qualcosa che è concretamente agito più che acquisito come status (Biesta & Lawy, 2006; Leek, 2019).

Un campo di azione educativa di questo tipo si colloca, più che entro un ambito disciplinare o interdisciplinare, come di fatto è l'educazione civica nel contesto italiano, entro un'accezione estensiva di curriculum, che include un'attenzione al curriculum implicito della cittadinanza a scuola e invita a osservare criticamente come, e fino a che punto, il funzionamento stesso della vita scolastica costruisca le condizioni per formare a una cittadinanza attiva e consapevole (Skogen, 2010).

In questa sezione, prendendo le mosse dalla letteratura, saranno esaminati due nodi tematici che danno forma alle pratiche e agli assetti in cui si educa alla cittadinanza attiva nella scuola: i significati con cui il tema della cittadinanza attiva è assunto dalla comunità scolastica e in particolare da chi ha una responsabilità educativa, e le visioni di studente e di relazione educativa che fanno da cornice e orizzonte di possibilità alle pratiche di educazione alla cittadinanza attiva. Questi due nodi consentono di inquadrare il tema dell'educazione alla cittadinanza attiva entro una visione del

curriculum come dispositivo culturalmente situato che costruisce specifiche condizioni di esperienza per docenti e studenti.

5.1. I significati della cittadinanza attiva a scuola

Diversi studi hanno messo in luce, da un lato, una certa ambiguità nelle attuali concettualizzazioni dell'educazione alla cittadinanza e, dall'altro, una mancanza di una pedagogia condivisa (Evans, 2006; Estellés, Romero & Amo, 2021). Queste ambiguità e questa frammentazione di obiettivi e pedagogie sono state lette in connessione con la diversità di concezioni della cittadinanza che fanno capo a differenti tradizioni civiche, come discusso nelle precedenti sezioni, e che danno vita a rappresentazioni diverse su cosa significhi educare alla cittadinanza e su quale sia il ruolo della scuola rispetto a questa finalità. In merito a questo punto, per esempio, le già citate idee di cittadina (centrata sulla formazione alla responsabilità individuale, indirizzata alla partecipazione, e orientata a comprendere e affrontare nel concreto il tema della giustizia) proposte da Westheimer e Kahne (2004) supportano diversi modelli di educazione alla cittadinanza. Tuttavia, le pratiche educative non sono semplicemente il riflesso di modelli e di politiche scolastiche, ma prendono forma attraverso l'insostituibile lavoro di mediazione delle insegnanti. Le azioni delle docenti emergono, pertanto, non solo dalle loro visioni di cittadinanza, dal loro personale impegno civico e dalla loro ideologia politica, ma anche da come esse fanno proprio il ruolo educativo all'interno della scuola con la sua specifica grammatica istituzionale (Bullough, 1997). Quest'ultimo punto, secondo Estellés e colleghi (2021), è stato piuttosto trascurato dalla ricerca.

Per considerare le dimensioni che costituiscono un'educazione alla cittadinanza su cui vi è un sostanziale consenso tra i governi europei, possiamo utilizzare come riferimento il modello promosso dalla Commissione Europea (Eurydice, 2012, 2017) che articola l'educazione alla cittadinanza in quattro obiettivi principali:

- promuovere un'alfabetizzazione politica delle studentesse attraverso la conoscenza delle istituzioni, delle costituzioni nazionali e dei diritti umani, il riconoscimento delle diversità, l'analisi dei problemi e delle controversie che riguardano la sfera pubblica;
- coltivare capacità di pensiero critico;
- sviluppare le virtù civiche e le competenze essenziali per la vita quotidiana e i valori centrali per la convivenza democratica;
- formare le studentesse a partecipare attivamente alla comunità e alla vita pubblica a diversi livelli (scolastico, locale, nazionale e internazionale).

Non vi è, a quanto sappiamo, una visione unanime della traduzione di questi obiettivi nella scuola. Alcune ricerche hanno messo in luce, per esempio, un'idea diffusa tra il corpo docente che questi scopi siano in qualche modo disconnessi rispetto al proprio mandato (Reichert & Torney-Purta, 2019; Roberts *et al.*, 2019). Altri studi hanno evidenziato che spesso la popolazione studentesca è considerata non ancora matura e troppo facilmente manipolabile per essere esposta alla “politica” e alle sue complessità. L'educazione alla cittadinanza, infatti, è vista come un campo in cui è presente il rischio di indottrinamento, in contrapposizione alle materie scolastiche tradizionali che sono invece viste da molte insegnanti come ambiti di insegnamento-apprendimento oggettivi e neutrali (Bousted & Davies, 1996).

La ricerca di Evans (2006) con insegnanti in Inghilterra e Canada ha centrato l'attenzione su come le docenti della scuola secondaria caratterizzano l'educare alla cittadinanza e il significato che attribuiscono a questa sfera. Questo lavoro ha consentito di mettere in luce gli obiettivi e le pratiche considerate prioritarie e le logiche che guidano le loro scelte. L'analisi ha identificato una particolare attenzione all'acquisizione di conoscenze e alla comprensione di concetti come diritti e doveri e partecipazione, allo sviluppo di competenze (di pensiero, ricerca, collaborazione) e in misura minore ai valori (dilemmi morali, diversità culturali) e all'attivismo come agire trasformativo.

Un risultato interessante di questo studio è l'emergere di un modello di pratica educativa identificata con il contesto classe, con una limitata attenzione a pratiche di livello scolastico e comunitario e al coinvolgimento di soggetti esterni alla scuola. Anche la partecipazione è stata tematizzata dalle insegnanti esperte coinvolte nella ricerca come un obiettivo educativo da promuovere all'interno della vita scolastica, più che come una pratica civile. La dimensione dell'agire, del prendere iniziative nel contesto reale a fronte di squilibri e di ingiustizie, che potrebbe a buon diritto essere parte integrante di un'educazione alla cittadinanza in prospettiva attiva e trasformatrice, non sembra trovare quindi uno spazio sufficiente. Perché possa trovarlo occorrerebbe forse misurarsi con la dimensione del potere inteso in senso arendtiano, dove il potere è visto come il cuore della pratica democratica, il contrario della violenza e della sopraffazione. Per Arendt, il potere è «la capacità umana di agire di concerto» (Arendt, 1969/2000, p. 16), una capacità che può essere coltivata nelle istituzioni educative. C'è da chiedersi, in questa prospettiva, quante pratiche scolastiche assumano consapevolmente il tema del “potere” di insegnanti e studentesse in una chiave di educazione democratica, e in che modo l'idea di studentessa sottesa all'agire della scuola, di cui ci occuperemo nel prossimo paragrafo,

possa contribuire a sviluppare, o al contrario ostacolare, questa capacità di diventare soggetti agenti nello spazio comune.

5.2. Interrogare il curriculum

I curricoli, come sostiene Popkevitz (2009), sono sistemi di ragionamento normati da un insieme di rappresentazioni e regole storicamente collocate e radicate in culture dell'infanzia e dell'educazione, che delineano le idee fondamentali su chi è la bambina o l'adolescente e su qual è la forma di vita "più evoluta" verso cui l'educazione la accompagna.

I modi in cui vengono definiti la studentessa, la relazione tra scuola e società, il compito della docente e la relazione tra insegnante e discenti disegnano diverse competenze da promuovere, priorità nei contenuti e nelle attività da proporre, differenti tipologie di esperienze disponibili nel contesto scolastico. La politica della scuola crea (o riduce) possibilità in base a questi contenuti culturali, spesso impliciti o considerati "naturalisti".

Analizzare il tema dell'educazione alla cittadinanza sotto la prospettiva del curriculum consente di affrontare alcuni dei limiti rilevati sinora, come per esempio l'insufficienza di un approccio prevalentemente disciplinare nell'educazione alla cittadinanza attiva. Inoltre, questo focus tematico si connette con alcuni nodi che saranno esplorati nei capitoli successivi: per esempio, offre una chiave di lettura ai dati che fanno evidenziare la discrasia tra l'educazione all'impegno civico e un ambiente scolastico che nel suo stesso funzionamento scoraggia i comportamenti collaborativi a favore di un approccio individualistico e competitivo (cfr. *infra*, capitolo 4).

De-naturalizzare le concezioni su cui si fonda il curriculum, e il posto che l'educazione alla cittadinanza occupa entro il curriculum stesso, significa quindi dotarsi di strumenti per comprendere processi storici e scelte valoriali che danno forma alle pratiche di insegnamento/apprendimento e agli assetti scolastici, e per leggere il sistema di vincoli e di possibilità in cui le stesse insegnanti operano. Nel cercare di spiegare la distanza tra le concezioni di cittadinanza dichiarate dalle insegnanti e le pratiche di educazione alla cittadinanza osservate in classe, Evans (2006) rileva, infatti, che è necessario considerare le condizioni culturali e organizzative in cui il lavoro delle insegnanti si svolge: le docenti

operano in istituzioni in cui gli obiettivi e l'ethos dichiarati possono entrare in conflitto con i risultati attesi e le pratiche [di educazione alla cittadinanza]. Le scuole, per la loro organizzazione, hanno sviluppato la tendenza a rafforzare norme di controllo gerarchico e, nel fare questo, hanno depotenziato le riforme del curriculum che incoraggiano la cittadinanza democratica (*Ibid.*, p. 429, nostra traduzione).

Nonostante ciò, nel panorama internazionale vi sono significative esperienze di educazione alla cittadinanza attiva accompagnate da valutazioni di impatto. Il rapporto inglese della National Foundation for Education Research (NFER, 2004) ha rilevato dal monitoraggio e dalla valutazione di 21 progetti come la metodologia più efficace sia legata alla costruzione di “comunità di cittadinanza” orientate a un ethos civico democratico e inclusivo che si dispiega in tutti gli aspetti della vita quotidiana e che prevede connessioni significative con la comunità territoriale allargata. Tuttavia, lo stesso rapporto suggerisce che modelli educativi di questo tipo sono di difficile praticabilità per ragioni «logistiche, finanziarie e pratiche» (*Ibid.*, p. 37).

Questi dati fanno emergere la necessità di interrogarsi sulle condizioni che consentono di operare, nella scuola, per un’educazione alla cittadinanza attiva, a partire dalla formazione pre-ruolo e in servizio del personale insegnante, alla costruzione dell’offerta formativa e delle relazioni con il territorio. Vi sono, a questo proposito, due nodi particolarmente rilevanti. Innanzitutto, educare alla cittadinanza attiva pone di fronte a situazioni didattiche complesse e aperte, spesso mediate dall’uso del dialogo e della discussione in campi che possono richiedere all’insegnante di gestire temi sensibili, emozioni, dissenso (Davies, 2014). Questo richiede competenze esperte di lavoro con i gruppi e padronanza dei processi, e non può pertanto essere lasciato alla sensibilità della singola insegnante.

Un secondo nodo riguarda il curriculum implicito, inteso come la struttura di significato, intrisa di contenuti pedagogici latenti, che dà forma all’idea di scuola e di come si dovrebbe svolgere la vita a scuola. Questa struttura di significato è veicolata a studenti, corpo docente e famiglie attraverso le pratiche, le norme e gli artefatti che disegnano l’identità dell’istituzione scolastica e i suoi ambiti di azione: per esempio, il piano dell’offerta formativa, il patto di corresponsabilità con studenti e famiglie, l’organizzazione delle funzioni e la divisione del lavoro nel contesto scolastico. Nell’ottica di un’idea di curriculum come oggetto storico e culturalmente situato che è stata richiamata all’inizio di questa sezione, alcuni autori (Skogen, 2010; Evans, 2006) hanno rilevato una discrasia tra l’intento di educare alla cittadinanza attiva e il funzionamento di un sistema scuola che appare, al contrario, adultocentrico, più votato alla verticalità che all’attivazione di processi democratici, scarsamente propenso verso la partecipazione e l’iniziativa delle studentesse e verso connessioni sistematiche con gli attori del territorio.

6. Conclusioni

Educare alla cittadinanza, quale progetto sociale, rientra a pieno titolo tra le responsabilità della scuola. Ciò nonostante, se da una parte il curriculum di educazione civica tende a fornire conoscenze e promuovere abilità e atteggiamenti nelle discenti affinché possano agire da «membri virtuosi e civicamente produttivi della società» (Levinson, 2014, p. 1), dall'altra esso è pur sempre un sistema di ragionamento normato (Popkevitc, 2009), a sua volta appropriato dalle insegnanti (Ball, Maguire & Braun) all'interno di un contesto scolastico dato (Evans, 2006). Inoltre, nonostante l'affermarsi della natura interdisciplinare dell'educazione alla cittadinanza, il curriculum "esplicito", come si è visto nei paragrafi precedenti, sembra tuttavia ricalcare la fisionomia dell'insegnamento delle discipline, con una centratura sul sapere e sullo sviluppo di competenze individuali. Mentre il curriculum implicito della scuola, veicolato dai suoi stili di funzionamento e artefatti, non sempre riflette effettivamente l'idea di una cittadinanza "attiva" come pratica e come ethos interiorizzato e vissuto nella scuola.

La scuola, tuttavia, continua a svolgere un ruolo chiave per sostenere la formazione di attitudini, conoscenze, capacità e valori per l'esercizio della cittadinanza attiva. Questa direzione della pratica educativa richiede una molteplicità di attenzioni che non si esauriscono nella definizione dei contenuti più appropriati ma interrogano il contesto classe e le sue interazioni quotidiane, il funzionamento dell'istituzione scolastica come microcosmo democratico e plurale, e infine le relazioni tra scuola e mondo, inteso sia come territorio locale in cui esercitare una cittadinanza attiva, sia come scenario più ampio con cui confrontarsi in una dimensione di cittadinanza globale.

In particolare, la disamina presentata in questo capitolo mette in luce l'importanza di agire su due fronti: la formazione pre-ruolo e in servizio del personale docente, che a livello internazionale risulta carente in merito all'educazione alla cittadinanza attiva, con il rischio di lasciare questo tema alle sensibilità individuali; e un lavoro in profondità sul curriculum e sui significati condivisi nella comunità scolastica. Questo può consentire, da un lato, di non lasciare da sole le insegnanti ad affrontare nel concreto la complessità connessa con l'educazione alla cittadinanza attiva (per esempio, la gestione di discussioni e dissenso, i temi sensibili, il lavoro con le emozioni) e, dall'altro, di chiedersi in che misura gli artefatti con cui la scuola disegna la sua identità pedagogica (il piano dell'offerta formativa, il patto di corresponsabilità con le famiglie, i progetti e la divisione delle funzioni) riflettano effettivamente l'idea di una cittadinanza attiva come pratica e come ethos che permea la vita della scuola.

In questo contesto, le attività curriculari costituiscono solo una delle possibili modalità di apprendimento, e quelle disciplinari che lavorano per l'educazione alla cittadinanza necessitano di connessioni vitali sia con le altre discipline, sia con la pratica dello stare a scuola, a partire dalle esperienze con la comunità dei pari e dalle relazioni con le realtà del territorio, come si vedrà nelle ricerche presentate nei prossimi capitoli.

Bibliografia

- Ajello A.M. (2021), "Educazione civica come educazione alla cittadinanza globale: oggi è più difficile", *Scuola democratica, Learning for Democracy*, fascicolo speciale: 203-214.
- Arendt H. (2000), *Sulla violenza* (traduzione di S. D'Amico), Guanda, Parma (Opera originale pubblicata nel 1969).
- Arter D. (2006), *Democracy in Scandinavia: consensual, majoritarian or mixed?*, Manchester University Press, Manchester.
- Bagni G. (2021), "Per una scuola veramente civica", *Scuola democratica, Learning for Democracy*, fascicolo speciale: 215-221.
- Ball S.J.J., Maguire M. & Braun A. (2012), *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*, Taylor and Francis, London.
- Banyan M.E. (2013), "Civic engagement", *Encyclopædia Britannica*.
- Benadusi L. (2021), "'Aldo Moro lo suicidarono'. Riflessioni sulla storia e l'educazione civica", *Scuola democratica, Learning for Democracy*, fascicolo speciale: 253-263.
- Berger P.L. & Luckmann T. (1992), *La realtà come costruzione sociale*, il Mulino, Bologna.
- Biesta G. & Lawy R. (2006), "From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice", *Cambridge Journal of Education*, 36, 1: 63-79.
- Biesta G.J.J. (2011), *Learning democracy in school and society. Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Bousted M. & Davies I. (1996), "Teachers' perceptions of models of political learning", *Curriculum*, 17, 1: 12-23.
- Bullough R.V. Jr. (1997), *Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education*, in Biddle B.J., Good T.L. & Goodson I.F., eds., *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 79-134.
- Cegolon A. (2022), "L'educazione civica riparte dalla Costituzione", *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 11, 2: 229-247.
- Corsi M. (2011), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Davies L. (2014), "Interrupting extremism by creating educative turbulence", *Curriculum Inquiry*, 44, 4: 450-468.

- Dwyer P. (2004), *Understanding social citizenship. Themes and perspectives for policy and practice*, Policy Press, Bristol.
- Etzioni A. (1993), *The spirit of community*, Simon & Schuster, New York.
- Estellés M., Romero J. & Amo F.J. (2021), “The Paradoxes of Citizenship Education: Frames and Factors Influencing Dispositions toward Discussing Political Issues in the Classroom”, *Journal of Social Studies Education Research*, 12, 2: 78-99.
- Eurydice (2012), *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf [21/02/2023].
- Eurydice (2017), *Citizenship Education at School in Europe, 2017 – Eurydice Report*. Publications Office of the European Union, testo disponibile al sito: <https://eurydice.indire.it/publicazioni/citizenship-education-at-school-in-europe-2017-edition> [21/02/2023].
- Evans M. (2006), “Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do”, *Canadian Journal of Education*, 29, 2: 410-435.
- Fiorucci M. & Vaccarelli A., a cura di (2022), *Educare alla cittadinanza sostenibile. Utopia, realtà*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Galofaro C. & Cagol R. (n.d.), *Educazione civica e alla cittadinanza: un bilancio finale*, testo disponibile al sito: www.tuttoscuola.com/content/uploads/2021/07/Ed.-civica-e-alla-cittadinanza_-un-bilancio-finale.pdf, [21/02/2023].
- Heater D. (1990), *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Longman, London/NewYork.
- Holford J. (2006), *Lifelong learning, governance and active citizenship in Europe: ETGACE project: final report*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, testo disponibile al sito: https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/HPSE/HPSE-CT-1999-00012/82607991-6_en.pdf [21/02/2023].
- Hoskins B. (2014), *Active Citizenship*, in Michalos A.C., eds., *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, Springer, Dordrecht, pp. 14-16.
- Hoskins B., Saisana M. & Villalba C. (2015), “Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator”, *Social Indicators Research*, 123, 2: 431-457.
- Hyslop-Margison E.J. & Sears A.M. (2006), *Neo-liberalism, globalization and human capital learning. Reclaiming Education for Democratic Citizenship*, Springer, Dordrecht.
- Janoski T. (1998), *Citizenship and Civil Society: a framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Jansen Th., Chioncel N. & Dekkers H. (2006), “Social cohesion and integration: Learning active citizenship”, *British Journal of Sociology of Education*, 27, 2: 189-205.
- Keating A. (2014), *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People’s Attitudes*, Palgrave-Macmillan, Basingstoke.

- Korsgaard O., Walters S. & Andersen R., eds. (2001), *Learning for Democratic Citizenship*, The National Library of Education, Copenhagen.
- Kymlicka W. & Norman W. (1995), *Return to the citizen: a survey of recent work on citizenship theory*, in Besner R., ed., *Theorizing Citizenship*, State University of New York Press, New York, pp. 283-322.
- Leek J. (2019), "Teachers perceptions about supporting youth participation in schools: Experiences from schools in England, Italy, and Lithuania", *Improving schools*, 22, 2: 173-190.
- Levinson M. (2014), *Citizenship and Civic Education*, in Denis Phillips C., ed., *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, Sage, Thousand Oaks.
- Luatti L. (2009), *Educare alla cittadinanza attiva: luoghi metodi discipline*, Carocci, Roma.
- Maslowski R., Breit H., Eckensberger L.H. & Scheerens J. (2009), *A conceptual framework on informal learning of active citizenship competencies*, in Scheerens J., ed., *Informal Learning of Active Citizenship at School*, Springer, London, pp. 11-24.
- Marshall T.H. (1992), *Citizenship and social class*, in Marshall T.H. & Bottomore T., eds., *Citizenship and social class*, Pluto Press, London, pp. 3-51.
- Milana M. (2008), "Is European active citizenship fostering inclusion within the Union?: a critical review", *European Journal of Education*, 43, 2: 207-216.
- Milana M. & Tarozzi M. (2020), *Citizenship Education in Adult Learning and Education (ALE) in Europe and North America: Background Paper for the 5th Global Report on Adult Learning and Education* [Unpublished].
- Mortari L. (2008), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mondadori, Milano.
- Morin E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, UNESCO Publishing, Paris.
- National Foundation for Educational Research (2004), *National Evaluation of Post-16 Citizenship Development Projects: second annual report*.
- Nussbaum M.C. (2002), "Education for citizenship in an era of global connection", *Studies in Philosophy and Education*, 21, 4-5: 289-303.
- Osler A. & Starkey H. (2006), "Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005", *Research Papers in Education*, 21, 4: 433-466.
- Popkewitz T.S. (2009), "Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason", *Journal of Curriculum Studies*, 41, 3: 301-319.
- Reichert F. & Torney-Purta J. (2019), "A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis", *Teaching and Teacher Education*, 77: 112-125.
- Roberts A., Nganga L. & James J. (2019), "Citizenship and Civic Education in Costa Rica, Myanmar, and the United States", *Journal of Social Studies Education Research*, 10, 4: 97-126.
- Santerini M. (2010), *Educare alla cittadinanza: la pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma.
- Skogen R. (2010), "The Missing Element to Achieving a Citizenship-as-Practice: Balancing Freedom and Responsibility in Schools Today", *Interchange*, 41, 1: 17-43.

- Sundström M. & Fernández C. (2013), “Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective”, *Education, Citizenship and Social Justice Journal*, 8, 2: 103-117.
- Tarozzi M. (2005), *Educazione alla cittadinanza: comunità e diritti*, Guerini e Associati, Milano.
- Tarozzi M. (2015), *Dall’intercultura alla giustizia sociale: per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Tarozzi M., Rapanà F. & Ghiretto L. (2013), “Ambiguities of Citizenship. Reframing the Notion of Citizen-ship Education”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 8, 1: 201-218.
- Taylor C. (1991), *The malaise of modernity*, Taylor and Canadian Broadcasting Corporation, Toronto.
- Torres C.A. (2017), *Theoretical and Empirical Foundations of Critical Global Citizenship Education*, Routledge, New York.
- Turner B. (1993), *Contemporary problems in the theory of citizenship*, in Turner B., ed., *Citizenship and Social Theory*, Sage, London, pp. 1-18.
- Vitale E. (2004), *Ius Migrandi. Figure erranti al di qua della cosmopoli*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Westheimer J. & Kahne J. (2004), “What kind of citizen? The politics of educating for democracy”, *American Educational Research Journal*, 41, 2: 237-269.
- Williamson H. (1997), *Citizenship Study for the European Commission DGXXII, United Kingdom, Netherlands and Republic of Ireland Final Report*, School of Social and Administrative Studies, University of Wales, Cardiff.
- Young I.M. (1990), *Justice and the politics of difference*, Princeton University Press, Princeton.

3. Promuovere l'impegno civico-sociale educando all'amicizia. Una ricerca educativa nella scuola

di *Marco Ubbiali*

1. Introduzione

Il presente capitolo rende conto della ricerca realizzata per affrontare la sfida del disimpegno civico-sociale all'interno dei percorsi scolastici.

Il fenomeno (in letteratura spesso presentato con la locuzione inglese *civic disengagement*) ha trovato riconoscimento come chiave ermeneutica di importanti fenomeni sociali nel fortunato saggio di Robert Putnam (2000) che ha riletto la storia del Novecento americano come una parabola nella quale, dopo i primi 70 anni che hanno visto un incremento di partecipazione alla vita democratica del Paese, gli ultimi decenni del secolo hanno assistito a un continuo decrescere di quello che viene tradizionalmente chiamato impegno civico-sociale (*civic engagement*). Tale descrizione, sebbene criticata come incapace di vedere i segnali di un nuovo modo di partecipazione dei giovani alla vita delle democrazie contemporanee (Boggs, 2001; Milne, 2016), denuncia però il fenomeno dell'indebolimento dei legami sociali e dell'impegno civico in numerose società occidentali (Albacete, 2014; Pontes *et al.*, 2019). Anche filosofi e sociologi lo affrontano nel suo presentarsi attraverso forme di indifferenza verso l'altro, di assenza di empatia, di mancato senso di appartenenza alla comunità, nella indisponibilità a impegnarsi per il bene comune, fino a sfociare in comportamenti antisociali e violenti (Bauman, 2000; Boella, 2018). In questi ultimi anni il mondo è stato scosso da una serie di molteplici crisi che coinvolgono il senso del vivere e del convivere: molti di questi eventi toccano da vicino la realtà italiana, mentre altri, che possono sembrare lontani, entrano comunque nella nostra esperienza quotidiana attraverso i mezzi di comunicazione, le multiculturalità presenti nei luoghi del convivere, i timori diffusi di una Terra che ormai tutti sentiamo sempre più come patria (Morin & Kern, 1996), casa comune interconnessa e vicina.

Si tratta, dunque, di una crisi profonda di quel senso di cittadinanza che definisce ciascuna persona come membro di una comunità, e la chiama a impegnarsi per essa: alcuni autori ritrovano le origini di questa crisi nel declino delle virtù civiche nella società contemporanea e fanno appello alla necessità di ridefinirle (Mortari, 2019a; Hirzalla & Zoonen, 2009; Scheufele & Shah, 2000).

Nella convinzione che la risposta al fenomeno del disimpegno civico-sociale sia l'azione educativa (Lee *et al.*, 2021), intesa come una pratica di cura che fa fiorire insieme l'essere personale e politico di ciascuna persona (Mortari, 2021a), la ricerca presentata in questo capitolo raccoglie la sfida di promuovere forme di impegno nella scuola, fin dalla più tenera età, coinvolgendo alunni e alunne della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione all'interno di un progetto educativo centrato sulla riflessione attorno alla virtù dell'amicizia, aristotelicamente intesa come virtù fortemente politica, disposizione alla base del convivere civico. Per fare ciò si è scelto di adottare l'approccio della ricerca educativa proposto da Mortari (2019b), affrontando la sfida educativa dal punto di vista teoretico, progettando e implementando un percorso educativo, e svolgendo su di esso una ricerca, secondo l'approccio dei metodi qualitativi.

Il progetto, chiamato *Educare all'amicizia per costruire il bene comune*, ha coinvolto bambini e bambine di 5 anni di due sezioni della scuola dell'infanzia, bambini e bambine di due classi quarte della scuola primaria e ragazzi e ragazze di due prime della secondaria di primo grado di un Istituto Comprensivo della città di Verona¹.

Il presente capitolo è così strutturato: dopo aver definito l'impianto di una ricerca educativa, il capitolo inquadra il concetto di impegno civico-sociale nella letteratura pedagogica contemporanea e delinea il quadro teoretico che presenta l'educazione alla cittadinanza come forma di educazione etica, in particolare nella promozione della riflessione sulla virtù dell'amicizia; a seguire viene presentata la struttura del percorso progettato e implementato nei tre ordini di scuola coinvolti, evidenziando per ciascuna attività proposta la sua valenza educativa e la sua valenza euristica; prima di presentarne i risultati, in termini di apprendimento. Ciò avviene attraverso l'analisi svolta sul materiale riflessivo raccolto in una attività (scelta come esemplificativa ed esemplare) per ciascun percorso (scuola

1. Nel testo spesso ci si dovrà riferire alle persone, per rispetto delle quali è necessario utilizzare la forma al maschile e al femminile. Per non appesantire la scrittura, si fa riferimento al consolidato utilizzo del genere maschile come estensivo. Pertanto, ogni volta che si troverà "alunni" sarà da intendersi "alunni e alunne", così come per bambini ("bambini e bambine"), ragazzi ("ragazzi e ragazze").

dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado). Infine, i risultati sono valorizzati in termini sintetici e in dialogo con quanto rilevato da altre ricerche.

2. “Educare all’amicizia per costruire il bene comune”: una ricerca educativa

La ricerca oggetto di questo capitolo prende le mosse da una visione della pedagogia di tipo pragmatico, considerandola un sapere prassico. Si ritiene, infatti, che essa trovi la sua ragione d’essere nell’orientare la pratica, e che possa fare ciò nel momento in cui «nasce da una ricerca che coniuga in modo dialettico l’indagine teoretica con l’indagine empirica: un’indagine teoretica che si costituisce come problematizzazione radicale delle questioni pedagogiche e un’indagine empirica epistemologicamente idonea alla qualità della ricerca educativa» (Mortari, 2021b, p. 23). È all’interno di questa visione che si inquadra una precipua proposta di ricerca educativa, che viene presentata nel presente paragrafo.

2.1. Una visione pragmatista della ricerca educativa

Secondo la visione sopra riportata, compito di una ricerca pedagogica è quello di condurre una duplice azione: da un lato una solida analisi teorica, *on desk*, con un affondo in termini teoretici dell’oggetto sul quale si intende lavorare, e con una disamina critica di quanto è stato prodotto in campo pedagogico in termini di teorie e di proposte pratiche; dall’altro lato, una ricerca empirica, *on field*, capace di mettere alla prova dei fatti una teoria e una progettualità, restituendo così la qualità educativa di una azione con soggetti reali in contesti reali.

Se da un lato quindi non si può rinunciare a fare chiarezza sui presupposti teorici, dall’altro, come già sottolineava Dewey, il contributo della ricerca sul campo è inevitabile perché le scienze empiriche mettono a disposizione una serie di dati ai quali non si può pervenire per via astratta (Dewey, 1993, p. 16). Inoltre qualsiasi teoria, per quanto ben meditata, deve essere messa alla prova dei fatti (Dewey, 1974, p. 194).

Seguendo Mortari (2019b), due sono le finalità che una ricerca empirica può perseguire: una di tipo esplorativo, che consiste nel comprendere cosa accade rispetto a una precisa area fenomenica, e una di tipo operativo, che consiste nel mettere alla prova alcune ipotesi educative per comprendere cosa producono in termini di esiti educativi. Aderendo in modo convinto

all'approccio pragmatista, è pensabile una ricerca che non solo offra alla pratica educativa una serie di suggerimenti operativi, ma che assuma in modo radicale la sua caratteristica di trasformatività od operatività: diventare, cioè, essa stessa una ricerca *educativa* (*Ibidem*). Si verrà a dare vita a una ricerca non solo sull'educativo, ma capace di agire come progetto educativo essa stessa in quanto, mentre attualizza il processo di indagine, contribuisce all'incremento della qualità delle esperienze di apprendimento vissute dai partecipanti, come gli studenti a scuola. Si può quindi affermare che una ricerca educativa persegue un duplice scopo: incrementare il sapere pedagogico e qualificare i contesti educativi.

In sintesi, l'impianto di una ricerca educativa, nella prospettiva qui proposta, si compone di tre fasi: (a) l'elaborazione di una proposta teoretica che, in dialogo con le posizioni della letteratura contemporanea, chiarisca la direzionalità dell'agire educativo; (b) l'elaborazione e l'implementazione di un progetto di lavoro che abbia contemporaneamente una duplice finalità, educativa ed euristica: ogni attività proposta, infatti, ha una valenza che mira alla promozione di apprendimenti e, allo stesso tempo, alla raccolta di dati; (c) l'analisi dei dati raccolti al fine di comprendere gli apprendimenti maturati dai partecipanti e insieme di validare la progettualità educativa elaborata.

2.2. La proposta teoretica: promuovere l'impegno civico-sociale educando alla virtù politica dell'amicizia

Secondo l'impianto metodologico sopra descritto, il primo passo (a) consiste nell'affrontare il tema dal punto di vista teorico e, possibilmente, teoretico. Come passaggio preliminare è bene inquadrare il concetto di impegno civico-sociale all'interno della letteratura esistente, per vedere come il fenomeno che si intende indagare (ed educativamente promuovere) è stato affrontato e definito in altre ricerche, al fine di assumere una posizione scientificamente fondata, cioè in dialogo (anche contrastivo) con altre argomentazioni provenienti dalle diverse scienze dell'educazione. È bene, inoltre, affrontare il tema da un punto di vista teoretico, cioè elaborando una precisa visione del fenomeno attraverso l'argomentazione filosofica.

Questi due passaggi sono l'oggetto dei due sottoparagrafi seguenti.

2.2.1. *Uno sguardo alla letteratura: promuovere l'impegno civico-sociale come educazione alla cittadinanza*

Negli ultimi trent'anni la promozione del senso civico-sociale nei giovani, inteso come forma di cittadinanza attiva e democratica, ha acquisito una sempre maggiore importanza nella ricerca, nelle politiche e nelle pratiche. Nel campo delle ricerche, appartenenti a diverse discipline scientifiche, l'aspetto civico è riconosciuto come imprescindibile (Flanagan & Christens, 2011); nei documenti internazionali la cittadinanza attiva è ritenuta una delle attività più importanti per il passaggio dall'infanzia all'adulthood (The World Bank, 2007; Brady *et al.*, 2012; United Nations, 2016).

Il concetto di impegno civico-sociale è, però, difficilmente definibile, il che ne indebolisce la portata performativa in azioni educative e politiche (Berger, 2009). Un importante report (cui fanno riferimento anche le Nazioni Unite), che nel 2010 ha studiato la partecipazione dei giovani in 101 Paesi, ha riconosciuto che i concetti di *civic engagement* e *civic participation* sono solitamente usati in modo interscambiabile, identificando «azioni individuali o collettive nelle quali le persone partecipano per migliorare il benessere delle comunità o della società in generale, e che offrono opportunità di riflessione» (Innovations in Civic Participation, 2010, p. vi). Lister (2007) riconosce nell'impegno civico-sociale un'espressione dei giovani come attori sociali, capaci di offrire un contributo alla società come cittadini. Camino e Zeldin (2002) lo definiscono come «la capacità di influenzare le scelte in una azione collettiva» (p. 214). Zaff *et al.* (2010) sottolineano che l'impegno civico-sociale include l'esercizio dei diritti e delle responsabilità, unito alla preoccupazione per il comune destino di una società o di uno Stato. Riconoscendo la complessità e multiformità delle definizioni, all'interno del progetto RE-SERVES è stata adottata la posizione di Banyan (2013) che presenta l'impegno civico-sociale come «un'ampia serie di pratiche e atteggiamenti di coinvolgimento nella vita sociale e politica che convergono per aumentare la salute di una società democratica» (cit. in Rapanà, Milana & Marzoli, 2021, p. 27). L'interesse per questa definizione consiste nel fatto che, pur sottolineando la dimensione attiva della pratica, riconosce anche l'aspetto intenzionale che si attualizza negli atteggiamenti e nelle disposizioni che la animano.

Promuovere l'impegno civico-sociale e la disposizione a esso sono dunque azioni educative che risultano imprescindibili e oggi più che mai necessarie. Tale urgenza è ben rilevata anche dai documenti di indirizzo delle istituzioni internazionali e nazionale, che lo inquadrano all'interno dell'educazione alla cittadinanza, da promuoversi all'interno dei contesti

formali e informali. Le Nazioni Unite nell'Agenda 2030 all'obiettivo 4 («Promozione di un'educazione di qualità, equa e inclusiva») invitano gli Stati a introdurre strategie educative che permettano la piena formazione di ogni individuo che non può mai essere in contrasto con la costruzione del bene comune, ma che può, invece, arricchirla (United Nations, 2015, p. 14). Anche l'Unione Europea ha elencato tra gli obiettivi prioritari delle istituzioni educative la promozione della partecipazione attiva e collaborativa alla vita comunitaria da parte dei più giovani e della consapevolezza di tale appartenenza (European Union, 2016; Golubeva, 2018). Nel contesto italiano, la normativa e i documenti di indirizzo che sottolineano la necessità di dare vita a forme di educazione alla cittadinanza o civica sono in costante evoluzione all'interno della scuola (si veda a tale proposito, il capitolo di Milana, Sità e Damini presente in questo volume), ma trova (almeno per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo) nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (MIUR, 2012) un quadro di riferimento che configura tale azione all'interno della dimensione etica dell'educazione, ritenuta imprescindibile direzione da promuovere attraverso azioni curricolari implicite ed esplicite. Il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018) invita, poi, a rileggere l'intero curricolo scolastico come finalizzato a promuovere competenze di cittadinanza, per far fronte alle reali e urgenti sfide della contemporaneità, e sottolinea come la prima esperienza di cittadinanza è quella che si introduce proprio nelle relazioni all'interno della comunità scolastica, nella cura dei legami e degli ambienti, e nella alfabetizzazione a un linguaggio democratico e di impegno.

Così definita, l'educazione che promuove l'impegno civico-sociale è una vera e propria educazione alla cittadinanza che, secondo la concezione deweyana, si connota come esperienza attiva di responsabilità nella vita democratica (Dewey, 1974) e si realizza attraverso forme di impegno pratico ma anche riflessivo (Dewey, 1993).

2.2.2. *La proposta teoretica: educazione alla cittadinanza come educazione alla virtù politica dell'amicizia*

Il concetto di cittadinanza fa riferimento alla dimensione relazionale e politica dell'essere umano. Una fenomenologia dell'essere umano ce lo restituisce come caratterizzato da una forma di debolezza ontologica, un «essere nella possibilità» (Stein, 1999, p. 71): a ciascuno è data la possibilità di esistere, di “diventare ciò che è”. Tale compito ontogenetico avviene sempre dentro un contesto relazionale, nel quale si svela un'altra dimensione fondamentale dell'esserci: “essere-con” (Heidegger, 1969). Sin dalle

origini del pensiero occidentale, infatti, l'essere umano è pensato come una singolarità che nella sua essenza è ontologicamente plurale: esistere è, dunque, coesistere, cioè sentire e sapere che la nostra vita nasce e si dispiega in stretta relazione con gli altri. Aristotele nell'*Etica Nicomachea* connota la natura relazionale dell'essere umano con una sottolineatura ancora più forte, riconoscendolo «essere politico» (I, 7, 1097b, 11), cioè partecipante – attivo e ricettivo – della “cosa pubblica”, di quella città (*polis*) nella quale i molti (*poloi*) vivono insieme e insieme cercano il bene riconoscendo la propria dipendenza reciproca.

La ricerca della migliore forma possibile, per l'essere umano, si raggiunge con la pratica della cura, una vera e propria “fabbrica dell'esserci” (Mortari, 2015): di sé, dell'altro, dello spazio comune (Ricoeur, 1990). E la cura è pratica animata dalle virtù (Mortari, 2015): nello specifico, la cura dello spazio comune prende forma attraverso le virtù della giustizia e del rispetto, come argomentato nei dialoghi socratici, virtù che animano un'esperienza topica dell'umano, l'amicizia (Mortari, 2006; cfr.: Platone, *Liside*; Cicerone, *De Lelio*). La cultura greca, e la nostra che in essa affonda le radici, ha riconosciuto nell'amicizia la virtù politica per eccellenza. Virtù è per Aristotele una energia, una tensione e uno stile (cfr. Mortari, 2021a) che conduce l'essere umano alla sua più piena realizzazione, il suo proprio bene, che è sempre personale e politico insieme, e consiste nell'*eudaimonia*, una buona qualità della vita spirituale e comunitaria-politica. Sorprende che un legame che «ha più a che fare con il gusto comune, con la possibilità di costruire “una zona a parte”, con l'aleatorietà e la non formalizzazione dei rapporti... abbia costituito per il mondo greco da un certo momento in poi il modello del rapporto tra i cittadini» (La Cecla, 2019, p. 36). L'amicizia è una “istituzione anti-istituzionale”, eppure è proprio essa a custodire il fondamento della libera scelta di convivenza tra cittadini: l'amicizia, infatti, si esercita in un legame che non è mai dato, ma è sempre eletto: essa diventa così una scelta tra persone libere per costruire una città libera (*Ibid.*, p. 37). Dalle lezioni di Derrida dedicate all'amicizia rileviamo come già in Omero ed Esiodo l'amicizia abbia assunto un tale valore politico, ed è poi nel V secolo a.C. che gli Ateniesi trasformarono l'amicizia in una virtù che atteneva direttamente al bene comune: «il *telos* dello stato è il “vivere-bene” e il vivere-bene corrisponde alla positività di un vivere assieme. Non è nientedimeno che l'amicizia in generale» (Derrida, 1995, cit. *Ibidem*). Nel libro II della *Politica* Platone afferma che tutto ciò che accade nella *polis* è opera dell'amicizia, ma è poi Aristotele a restituire, nel modo più compiuto, il valore politico dell'amicizia nel mondo greco, dedicando ad essa i libri centrali della sua grande opera sull'etica: l'amicizia è virtù politica in quanto «quando si è amici non c'è alcun biso-

gno di giustizia, mentre quando si è giusti c'è ancora bisogno di amicizia ed il più alto livello della giustizia si ritiene che consista in un atteggiamento di amicizia» (*Etica Nicomachea*, VIII, 1155a, 26-27). Non solo la cultura greca, ma anche quella cristiana considera l'amicizia lo stile relazionale dei membri di una comunità (cfr. *Vangelo di Giovanni* 15,12-17), e in un recente documento magisteriale (*Lettera Enciclica "Fratelli tutti" sulla fraternità e l'amicizia sociale*, 2020) papa Francesco ha utilizzato il concetto di "amicizia sociale" per richiamare tutti gli esseri umani a farsi costruttori di un mondo a misura di persona. Ancora La Cecla (*Ibid.*, pp. 39 ss.) fa notare che anche altre culture non occidentali si sono riferite all'amicizia come base della convivenza civile, come quelle animate dall'etica elaborata da Confucio.

Mortari (2006, 2021a) riconosce nell'amicizia una delle forme di cura archetipe e paradigmatiche: a differenza delle relazioni madre-bambino, medico-paziente o insegnante-alunno, infatti, l'amicizia è relazione che si gioca sul piano della simmetria e si caratterizza così come «una relazione fra pari che scelgono di coltivare un processo partecipato di costruzione del senso dell'esperienza» (Mortari, 2021a, p. 163). Se, come argomentato da Aristotele, esistono forme diverse di amicizia, alcune fondate sul piacere dello stare e dell'agire insieme, altre fondate sull'utile che da esse deriva, l'amicizia vera cerca il bene dell'amico in se stesso. Se, certamente, dall'amicizia si può ricavare piacere e utilità, ciò però è da considerarsi elemento accidentale e non sostanziale, perché essenza dell'amicizia è «prenderci a cuore l'altro per ciò che l'altro è in se stesso» (*Ibidem*). Secondo Mortari è proprio questa direzione di senso che rende l'amicizia il legame politico per eccellenza e, come ogni pratica di cura, anche l'amicizia è informata dalle virtù: gratuità, disponibilità, attenzione, delicatezza, fiducia ma anche il coraggio della franchezza.

Se la cura è la cifra della buona cittadinanza, e la cura è una pratica (Mortari, 2015), allora l'esperienza più piena della cittadinanza è quella di essere attiva e democratica, caratteristiche già rilevate dal pensiero pedagogico di J. Dewey (1974, 1993): è attiva perché si traduce in una azione impegnata, animata dalle virtù; è democratica perché considera gli altri portatori, al pari di sé, di bisogni e di diritti (o obbligazioni, nel linguaggio di Weil, 2013), ma anche di potenzialità e *agency*.

La cittadinanza, dunque, si caratterizza come un'etica dell'esistenza: vivere la cittadinanza significa fare esperienza della cura e delle virtù politiche (innanzitutto amicizia, giustizia e rispetto), ricevendole e agendole (Mortari, 2008). La riflessione filosofica ci conferma che le virtù possono essere oggetto di educazione: attraverso la pratica del pensiero critico e riflessivo, come nella proposta socratica, e attraverso l'esperienza, come nella proposta aristotelica (Mortari, 2019a).

Concludendo, se educare, come proposto dalla tradizione pragmatista, consiste nell'offrire esperienze significative, educare alla cittadinanza significa offrire esperienze in cui si possano agire e pensare la cura e le sue virtù politiche (Mortari, 2006).

2.3. Il progetto realizzato nelle scuole²

Al fine di rispondere alle sfide educative poste dal venir meno dell'impegno civico-sociale e del senso di cittadinanza, come sopra presentate, e fondandosi sulle premesse teoretiche e pedagogiche delineate, è stato elaborato un progetto di lavoro, denominato *Educare all'amicizia per costruire il bene comune*, nel quale ogni attività avesse nel contempo una finalità educativa e una finalità euristica: ha preso così forma quella visione di ricerca educativa nella quale ogni azione ha per obiettivo contemporaneamente la promozione di apprendimenti negli alunni e la raccolta di dati, come da passaggio (b) dell'impianto sopra presentato. Il titolo del progetto esprime chiaramente la prospettiva filosofica che lo ispira: la cittadinanza è considerata postura etica che cerca il bene comune, espressione della virtù politica dell'amicizia, e l'educazione a essa come promozione di forme esperienziali e riflessive attorno alle disposizioni che la connotano.

Il progetto si articola in tre percorsi, uno per i bambini e le bambine della scuola dell'infanzia, uno per i bambini e le bambine della scuola primaria e uno per i ragazzi e le ragazze della scuola secondaria di primo grado, mettendo a fuoco le medesime intenzionalità educative ed euristiche, ma tenendo conto delle specificità delle età e delle competenze degli alunni coinvolti.

Come primo passaggio, a supporto della progettazione delle attività, è stata svolta una revisione sistematica della letteratura pedagogica esistente, al fine di trovare spunti educativi e didattici scientificamente fondati.

2.3.1. Suggestioni educative da una revisione della letteratura

La revisione della letteratura prodotta a livello internazionale (Mortari *et al.*, 2021) è stata condotta secondo il metodo della *integrative review* (Whittemore & Knaf, 2005), specifico per sintetizzare sia la letteratura

2. Il presente § 2.3 è stato scritto, congiuntamente, da Marco Ubbiali, Maddalena Scarpa e Chiara Tomelleri.

empirica sia quella teorica, e particolarmente adatto a offrire un contributo per la definizione di teorie e pratiche nuove. È emerso un quadro pedagogico che vede le pratiche fondate, molto spesso, in una visione più ampia, che fa riferimento alla dimensione etica: per educare alla partecipazione e all'impegno civico risulta necessario sviluppare una componente etico-valoriale negli studenti. In particolare, si nota come la dimensione della cura (*care/caring*) risulta centrale.

Per quanto riguarda le metodologie, ci si riferisce ad approcci finalizzati a promuovere il *critical thinking*, ispirati alla tradizione deweyana, e dalla *critical theory* di Paulo Freire. In termini di strategie didattiche, tali assunzioni vengono tradotte in metodologie esperienziali e attività che prevedono un'attivazione diretta dello studente, accompagnate da momenti riflessivi; inoltre, la sottolineatura della dimensione critica porta a suggerire azioni che promuovono competenze di *problem solving* e riflessive.

I suggerimenti operativi che emergono dalla revisione propongono, quindi, agli educatori di garantire: momenti laboratoriali che permettano ai bambini di vivere esperienze dirette; fruizione o creazione di narrazioni con funzione di stimolo, utilizzando anche il supporto di illustrazioni e materiali audiovisivi; attività riflessive individuali o in gruppo condotte sia oralmente sia con il supporto della scrittura, come attraverso la proposta di un diario riflessivo; azioni di cura concreta verso persone, animali o luoghi naturali (per esempio: prendendo in carico un problema dei compagni, della scuola o della comunità; producendo creazioni originali da parte degli studenti come attestazione degli apprendimenti maturati durante il percorso formativo e per la socializzazione degli stessi) (Mortari *et al.*, 2021). Si sottolinea, inoltre, l'efficacia del lavoro in piccoli gruppi (da due a sei studenti), tanto nei momenti esperienziali che in quelli riflessivi, in quanto consente una maggiore attivazione degli studenti e massimizza gli effetti degli interventi *student-oriented*.

Queste indicazioni sono state rielaborate al fine di costruire il progetto educativo che viene presentato nel paragrafo seguente.

2.3.2. *Il percorso educativo progettato e implementato nelle scuole*

I percorsi progettati per gli alunni delle scuole sono articolati in attività diversificate e coinvolgenti, dove gli strumenti hanno una valenza sia educativa sia euristica: esse, infatti, permettono a bambini e ragazzi di riflettere su alcune rilevanti questioni di etica della cittadinanza e, contemporaneamente, al ricercatore di raccogliere dati da analizzare al fine di comprendere il loro pensiero e di validare la proposta educativa.

Le attività prevedono “conversazioni socratiche” (Reich, 2003; Mortari, 2019a), proposta di storie attraverso la lettura o la visione di video, analisi critica di vignette con rappresentati dilemmi etici, attività di riflessione individuale e di gruppo, e attività ludiche di vario tipo finalizzate all’approfondimento di tematiche specifiche. A queste si aggiunge la proposta di un diario che, con cadenza regolare, coinvolge i bambini nel fissare per iscritto (e/o in forma grafica) e nel riflettere su quanto ritengano degno della loro gratitudine. Tale virtù è riconosciuta, infatti, da Ricoeur (2005) come un pilastro dell’etica, in quanto prelude al riconoscimento della realtà dell’altro, che è anche costitutiva del sé: apprendere, dunque, a dire grazie significa riconoscersi dentro una rete di relazioni (con gli altri, le istituzioni, la natura) che ci costituiscono come persone (Ricoeur, 1990).

Di seguito si presenta uno schema sintetico del progetto (tab. 1), con indicati gli oggetti di apprendimento affrontati e proposti attraverso attività specifiche e adatte alle diverse classi, la valenza educativa e la valenza euristica che connotano tali attività come strumenti tipici della “ricerca educativa” (Mortari, 2019b).

Il percorso prende avvio introducendo gli alunni (attraverso la lettura di una storia nella scuola dell’infanzia e primaria, e attraverso la visione di un video nella secondaria) ai temi di fondo della proposta di educazione all’etica per la cittadinanza: i concetti di amicizia e gratitudine. Si continua, poi, con una conversazione socratica per riflettere in profondità e definire eideticamente l’esperienza cui queste parole danno nome.

Il secondo passaggio coinvolge gli alunni nel definire le qualità dell’amicizia: le vere e proprie virtù che le danno forma, e le diverse tipologie e gradi di profondità che una relazione amicale può avere. Con gli alunni della scuola primaria e secondaria si procede poi con una attività che esplicitamente li invita a mettere alla prova il concetto di amicizia come virtù politica, discutendo se e come sia possibile tradurlo in una “carta costituzionale” che possa fondare una città. Con i bambini della scuola dell’infanzia, invece, ci si ferma ad approfondire le virtù che danno forma all’esperienza amicale, avendo cura di stimolarli, nel dialogo, a esplorare anche la sua valenza sociale.

La proposta educativa termina con la riflessione sull’intero percorso svolto, attraverso attività diversificate (la caccia al tesoro nella scuola dell’infanzia, la scrittura collettiva nella scuola primaria, la scrittura individuale nella scuola secondaria) e una conversazione in gruppo. Si richiede, così, agli alunni di definire nuovamente l’amicizia, e di esprimere gli apprendimenti maturati durante il progetto, anche riferendo osservazioni valutative e critiche.

Tab. 1 - Schema sintetico delle attività del progetto

Oggetto di apprendimento affrontato nelle attività	Valenza educativa	Valenza euristica
L'amicizia e la gratitudine. Attività esplorativa	Invitare gli alunni a riflettere sui concetti chiave del percorso	Comprendere quali significati gli alunni attribuiscono ai concetti di amicizia e di gratitudine, all'inizio del progetto
Le virtù dell'amicizia	Incrementare il pensiero etico degli alunni attorno all'amicizia e alle virtù che la costituiscono, sviluppando un pensiero analitico e riflessivo	Comprendere le qualità e le virtù che, nell'esperienza degli alunni, costituiscono l'amicizia
L'amicizia come virtù politica (per gli alunni della scuola primaria e secondaria)	Stimolare il pensiero etico degli alunni attorno all'idea di cittadinanza e alle norme del convivere, mettendo alla prova il concetto di amicizia politica	Comprendere in che modo gli alunni interpretano le norme del convivere e se e come adottano il concetto di amicizia politica
L'amicizia e l'apprendimento personale. Attività conclusiva	Riportare il pensiero degli alunni a riflettere sul significato dell'amicizia	Comprendere quali significati gli alunni attribuiscono al concetto di amicizia, al termine del progetto
	Portare il pensiero degli alunni a riflettere su quanto appreso attraverso il progetto	Comprendere dalla voce degli alunni cosa pensano di aver appreso grazie al progetto
Riflettere sull'esperienza. Attività trasversale	Offrire agli alunni uno spazio per riflettere sull'esperienza, rileggendola attraverso la virtù della gratitudine	Esplorare come gli alunni concettualizzano la virtù della gratitudine a partire dalla loro esperienza, anche con uno sguardo diacronico
Momento celebrativo	Momento celebrativo per la riconsegna di tutto il materiale prodotto dagli alunni, rilegato con cura, e di un "attestato" che riconosce l'impegno da loro profuso nella partecipazione al progetto	(Raccolta di feedback ulteriori sul progetto, dalla voce degli alunni e dei docenti)

Nel primo incontro viene anche lanciata la proposta dell'attività trasversale che accompagna i bambini nel periodo del progetto, durante momenti non strutturati e in accordo con l'insegnante di classe/sezione: tenere (attraverso la scrittura e/o il disegno) un diario riflessivo, che li invita a rileggere l'esperienza quotidiana alla luce della virtù della gratitudine.

Un ultimo incontro si caratterizza come momento celebrativo durante il quale viene riconosciuto e valorizzato l'impegno e l'apprendimento degli alunni.

Il progetto presentato è stato messo alla prova dell'esperienza e della ricerca durante gli anni scolastici 2020-21 (per la scuola dell'infanzia e primaria) e 2021-22 (per la scuola secondaria di primo grado). Sono state coinvolte, per tre o quattro mesi per ogni percorso, due sezioni di cinque anni di scuola dell'infanzia (suddivisi, come indicato dalla normativa per l'emergenza pandemica da Covid-19, in quattro gruppi), due classi quarte della scuola primaria, e due classi prime di scuola secondaria di I grado, tutte afferenti a un Istituto Comprensivo della città di Verona. Le attività si sono svolte in presenza, ma con adattamenti anche a modalità di coinvolgimento online per quegli alunni che si trovavano in isolamento fiduciario come da normativa vigente. Tutti gli oggetti di apprendimento sono stati affrontati in tutte le classi/sezioni, ma per motivi di ordine temporale (in particolare legati alle limitazioni imposte dalla pandemia), le diverse attività sono state proposte in contesti diversi, implementando così percorsi diversificati, sebbene coerenti.

3. La ricerca nelle scuole: il pensiero civico-sociale degli alunni e delle alunne

Il terzo passaggio (c) del modello di ricerca educativa sopra presentato consiste nell'analisi dei dati raccolti durante l'implementazione del progetto. Il processo e i risultati di questa azione sono l'oggetto del presente paragrafo.

3.1. Dalla domanda di ricerca al processo di analisi dei dati

Tutto quanto è accaduto nell'interazione con gli alunni durante l'intero percorso è stato oggetto di ricerca: per ciascuna attività svolta si sono raccolti dati che sono stati analizzati al fine di comprendere il pensiero etico dei bambini. Sono stati raccolti dati di tipo qualitativo, in quanto con-

siderati il materiale proprio della ricerca nelle scienze umane, in accordo con gli assunti del paradigma ecologico e dell'epistemologia naturalistica (Mortari, 2007), che indirizza a raccogliere i dati attraverso «strumenti di indagine quanto più possibile simili agli oggetti in uso nell'ambiente in cui viene realizzata la ricerca» (Mortari, 2019b, p. 18), che nella scuola si connotano come strumenti di tipo (anche) educativo. Si è poi adottata una filosofia di ricerca di tipo fenomenologico (Giorgi, 1985; Mortari, 2023), in quanto considerata la più appropriata per cogliere l'esperienza vissuta dei partecipanti: si è proceduto così ad esaminare il materiale cercando le qualità del fenomeno indagato e interpretandole nel modo più fedele possibile. Tale processo richiede l'adozione di un'etica della delicatezza, per evitare di incorrere nei rischi di un'intrusione soggettiva del ricercatore che distorce il senso del parlare dei bambini (Coles, 1986, p. 10), ma anche di una incapacità di cogliere ciò che immediatamente non viene compreso o espresso in modo esplicito dai bambini stessi. Proprio il procedere fenomenologico, che si articola nei due principi di fedeltà e di trascendenza, offre al ricercatore indicazioni fondamentali per procedere.

Il presente studio è guidato dalla seguente domanda di ricerca:

- Il progetto *Educare all'amicizia per costruire il bene comune* ha stimolato apprendimenti significativi negli alunni relativamente al pensiero sulla cittadinanza? Se sì, quali?

Questa domanda viene scomposta in due sotto-domande che, seguendo Mortari (2019b), si definiscono di tipo esplorativo e di tipo verificativo:

- la sotto-domanda *esplorativa*, che indaga le idee degli alunni sugli oggetti di apprendimento così come si presentano nel loro pensiero originario, può essere così formulata: “Quali idee ed esperienze di amicizia emergono dalla riflessione degli alunni?”;
- la sotto-domanda *verificativa* è la seguente: “Il progetto educativo ha sviluppato la riflessione degli alunni per un'etica della cittadinanza? Se sì, come?”.

Le due sotto-domande si richiamano in quanto è analizzando la qualità del pensare degli alunni che è possibile cogliere elementi utili per la verifica della valenza formativa del percorso stesso.

Per rispondere nel modo più completo alla domanda di ricerca, sarebbe necessario considerare tutti i dati provenienti dalle diverse attività, in quanto l'apprendimento avviene secondo un processo complesso, non lineare nel tempo e fortemente contestualizzato; in questo saggio però, avendo comunque nella mente l'intera mole di dati raccolti, la risposta alla domanda viene cercata considerando soltanto alcune attività ritenute esemplari (una per ogni ordine di scuola), che diventano così esemplificative della qualità degli apprendimenti e della qualità del percorso educativo svolto.

Il metodo di analisi dei dati adottato è quello che Mortari (2007) chiama “meticciano”, in quanto compone, all’interno di una solida riflessione epistemologica, le indicazioni provenienti dal metodo fenomenologico empirico (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994) con le tecniche dell’indagine codificate dalla *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967). Le interazioni con gli alunni sono state trascritte *verbatim*, e all’interno di esse sono state identificate le unità di testo significative, cioè i pensieri che rispondono alla domanda di ricerca. Procedendo poi all’analisi, a un primo livello sono stati identificati tra i pensieri raccolti quelli non chiari o non significativi (per es. le tautologie o i fraintendimenti) e i pensieri che offrono una concettualizzazione chiara, sottoposti poi al processo interpretativo. I pensieri codificabili sono stati concettualizzati: in un primo passaggio, attraverso l’espressione di una concettualizzazione semplice (*label*); in un secondo passaggio le concettualizzazioni di primo livello sono state “grappolizzate” (*clustering*), ossia raggruppate per similitudine semantica, all’interno di una concettualizzazione di secondo livello (o categoria). In alcuni casi, quando la complessità dei dati lo ha richiesto, sono state grappolizzate anche le categorie simili in concettualizzazioni di terzo livello (o macrocategorie). Il processo è terminato con la restituzione sintetica di un *coding system* che articola i diversi livelli interpretativi in modo ordinato, al fine di restituire la concettualizzazione del pensiero degli alunni attorno ai temi trattati e, in particolar modo, al tema dell’amicizia.

3.2. L’esperienza dell’amicizia nella scuola dell’infanzia

Durante il primo incontro, svolto in tutti i 4 gruppi di bambini di 5 anni della scuola dell’infanzia coinvolta, dopo la lettura di una storia che ha introdotto i concetti centrali del percorso (amicizia e gratitudine), si è dato avvio a una conversazione socratica, a partire dalla domanda *Che cosa è l’amicizia?*

I bambini hanno risposto offrendo una varietà interessante di definizioni (n. 65) che, sottoposte all’analisi, ha generato il seguente *coding system*, che si va di seguito a presentare e commentare (tab. 2).

Per i bambini l’amicizia è innanzitutto un’esperienza di benevolenza, cioè un vissuto nel quale ci si vuole bene, si esprimono gesti di affetto (come baci, abbracci e coccole), e nel quale ci si sente felici:

Vuol dire volere bene agli amici.

È tipo se la mamma ci facesse un sacco di coccole siamo molto felici.

Tab. 2 - Coding system con le definizioni di amicizia raccolte tra i bambini della scuola dell'infanzia

<i>Categoria</i>	<i>Concettualizzazione di I livello</i>
<i>Esperienza di benevolenza</i>	Volersi bene
	Esprimere gesti d'affetto
	Sentirsi felici
<i>Esperienza di relazione</i>	Stare insieme
	Giocare insieme
	Divertirsi insieme
<i>Agire le virtù</i>	Essere gentili
	Ricomporre i conflitti
	Consolare chi è triste
<i>Avere rispetto per la natura</i>	Voler bene alla natura
	Voler bene agli animali
<i>Costruire l'amicizia</i>	Diventare amici
	Fare squadra per raggiungere un obiettivo
	Costruire legami di affetto con persone care
	Costruire legami con tutti

Proprio quest'ultima affermazione, nella conversazione confermata da tutto il gruppo con una serie di esclamazioni, mostra come i bambini applichino il concetto di amicizia anche alle relazioni familiari o, forse, prendono a modello la relazione fondamentale con la madre paragonandola a quella con l'amico: anche nell'esperienza dei bambini, come confermato dalla riflessione teoretica (Mortari, 2006), le due relazioni sono considerate espressione di quella pratica ontogenetica che è la cura. Inoltre, richiamando l'esperienza della felicità, pare di intravedere la valenza etica di ogni gesto di cura (cfr. Mortari, 2015).

L'amicizia è sentita anche come esperienza di relazione: uno stare insieme, facendo qualcosa in compagnia, ma anche un contesto piacevole nel quale giocare insieme o, più in generale, divertirsi insieme, con leggerezza:

È dove si sta insieme, (...) dove si sta in compagnia.

Che quando andiamo fuori... facciamo un po' di scherzi.

Se già nei pensieri raggruppati nella categoria precedente i bambini spesso richiama-vano la relazione come un luogo del fare, la dimensione pratica dell'amicizia viene ribadita in una serie di espressioni nelle quali i bambini esprimono le qualità del fare, connotato come un agire le virtù: essere gentili, ricomporre i conflitti, consolare chi è triste:

Un gesto gentile.

Eh, a volte io con Federico ho litigato e lui è mio amico... Eh sì, perché abbiamo fatto la pace.

[Se un vostro compagno è triste che fate voi?] Lo abbracciamo, gli facciamo tante coccole, gli diciamo delle cose bellissime.

Un quarto gruppo di pensieri vede applicare da parte dei bambini il concetto di amicizia alla relazione con la natura. L'amicizia, quindi, prende la forma dell'avere rispetto per la natura, cioè un voler bene alla natura (in generale) e poi, in particolare, agli animali:

Essere amici della terra... Non distruggere la terra.

Per i gatti... Gli do le carezze... anche per i cani.

L'amicizia per la natura si traduce così in un sentimento ecologico che, se da un lato richiede la tutela dell'ambiente, dall'altro esprime un vero e proprio sentimento di affetto, nella stessa linea che alcuni autori ecologisti riportano (vd. Bateson, 1989).

Numerosi sono, infine, i pensieri che i bambini dedicano al costruire l'amicizia. L'amicizia è sentita come una relazione che non nasce spontaneamente, ma va costruita con azioni e con finalità precise, rivolgendosi alle persone più prossime, ma anche allargandosi verso tutti. È così che i bambini discutono di come diventare amici, fare squadra per raggiungere un obiettivo, costruire legami di affetto con persone care e costruire legami con tutti:

Quando insieme la maestra Lilly dice di lavorare insieme loro lavorano insieme: sempre anche quando si lavora insieme... Federico, io e Benny siamo una squadra.

Questo pensiero parla dell'amicizia come di un rapporto sociale (e dunque non soltanto affettivo), quello di una squadra che ha un obiettivo comune: lavorare insieme.

Altri pensieri invece utilizzano il concetto di amicizia per rileggere non solo le tradizionali forme amicali, ma anche quelle dei legami più forti, come quelli di parentela, quasi a dirci che non necessariamente i fratelli sono amici, ma lo possono diventare. E, potenzialmente, tutti possono diventare amici: l'amicizia, cioè, è una categoria che può applicarsi a tutte le relazioni (con tutte le persone, come anche con gli altri viventi) che, in tal modo, vengono deliberatamente connotate secondo la direzione della cura:

Puoi fare amicizia con tutti (i bambini).

Perché ci vogliamo bene tutti.

3.2.1. *Commento sintetico*

La conversazione socratica ha confermato, ancora una volta, come i bambini, anche i più piccoli, “pensano grande” (Lorenzoni, 2014), sapendo confrontarsi con domande impegnative come quelle eidetiche, che richiedono loro di esprimersi sui concetti. La ricchezza del pensiero conferma come l'amicizia sia molto vicina alla loro esperienza, ma anche come per loro sia un concetto applicabile a diversi tipi di relazione: da quelle tradizionalmente definite come amicali, cioè supportate da un legame affettivo e di predilezione, a quelle familiari, fino a quelle sociali.

Si può, letteralmente, essere amici di tutti, cioè connotare di qualità amicali le relazioni con i familiari (e l'archetipica storia di Caino e Abele ci ricorda che i fratelli possono essere addirittura nemici), quelle con i compagni di scuola (con i quali fare squadra per raggiungere un obiettivo di lavoro, quasi richiamando le diffuse teorie a supporto del *team building* nei contesti professionali, per i quali non basta lavorare insieme, ma è necessario connotare di qualità virtuose le relazioni), fino alla possibilità di costruire legami buoni con tutti, persino con la terra e la natura.

Già nel pensiero germinale dei bambini, come raccolto da questa conversazione avvenuta nella fase iniziale del percorso educativo, si mostra come l'amicizia sia un'esperienza in grado di gettare luce sulle relazioni che vogliono costruire qualcosa di buono, nell'intimità come anche negli spazi sociali. Tutti gli agganci emersi dal loro pensare, ci offrono dunque conferma che, anche con bambini così piccoli, risulta particolarmente utile ed efficace percorrere la via della riflessione sull'amicizia per costruire un percorso di educazione alla vita civica e alla convivenza civile.

3.3. L'esperienza dell'amicizia politica nella scuola primaria

Nelle due classi quarte di scuola primaria coinvolte nel progetto, durante l'ultimo incontro sono stati proposti una conversazione e un lavoro di gruppo per mettere a fuoco il concetto di amicizia politica. Dopo aver analizzato le qualità dell'amicizia, nell'ottica educativa abbiamo esplicitamente posto ai bambini la questione se l'amicizia possa essere considerata un concetto applicabile anche alle relazioni sociali e politiche. Si è iniziato mostrando loro alcuni spezzoni del film di animazione della Disney *Zootropolis* (2016), nel quale si presenta l'utopia del far convivere tra loro animali di specie diverse. La storia rappresentata ha permesso di introdurre i bambini nel tema, approfondito poi attraverso una conversazione a partire da due domande: *Come è una città in cui si vive l'amicizia? E secondo voi è possibile essere amici di tutti?*

Analizzando le risposte alla prima domanda (n. 40), è stato possibile codificare le caratteristiche che descrivono una possibile città fondata sull'amicizia. Ne emerge la descrizione di una serie di azioni e disposizioni, oltre che di qualità, cui dare forma per costruire il bene comune (tab. 3).

Innanzitutto, per fondare una città sull'amicizia è necessario costruire l'armonia, cioè vivere in tranquillità e pace, essere una famiglia, trovare punti in comune e condividere tempo insieme.

C'è pace in una città con tutti amici.

È una città in cui ci si vuole un po' di bene, almeno.

Tutti dovrebbero vivere e... dire tipo che siamo tutti una famiglia.

Se l'ottimo è certamente quello del volersi tutti bene, la bambina autrice della seconda espressione utilizza un prudente "almeno un po' di bene", quasi a indicare che è necessario un legame affettivo, ma certamente non paragonabile a quelli più intensi. La terza espressione fa riferimento all'essere come "una famiglia": affermazione utopica, certamente, eppure riscontrabile con frequenza anche nella giurisprudenza dove, nel Codice di Diritto Civile (riprendendo un'espressione del diritto romano) si parla della "diligenza del buon padre di famiglia".

Altra disposizione fondativa per una città di amici è la capacità di riconoscere l'altro. Tema, questo, molto approfondito nella letteratura filosofica e pedagogica contemporanea, come base per la costruzione di comunità in cui le differenze si compongono (Lévinas, 1998; Bellingreri, 2011; Dusi, 2017). Tale disposizione al riconoscimento è articolata dai bambini come:

Tab. 3 - Coding system relativo alle risposte alla domanda “Come è una città in cui si vive l’amicizia?” alla scuola primaria

<i>Categoria</i>	<i>Concettualizzazione di I livello</i>
<i>Costruire l’armonia</i>	Vivere in tranquillità e pace
	Volersi bene
	Essere una famiglia
	Trovare punti in comune
	Condividere tempo insieme
<i>Riconoscere l’altro</i>	Sperimentare la libertà di essere se stessi
	Ritenere tutti importanti
	Essere liberi di esporre le proprie idee
	Ascoltare le idee altrui
	Saper vedere ciò che l’altro ha dentro
<i>Agire le virtù</i>	Rispettare: – non prendere in giro – riconoscere l’uguaglianza delle persone
	Essere fedeli
	Avere fiducia
	Aiutarsi
	Agire con solidarietà
<i>Gestire bene i conflitti</i>	Non litigare troppo
	Ricomporre i conflitti
<i>Non commettere reati</i>	Non uccidere
	Non rubare
	Non essere violenti
<i>Promuovere un ambiente ecologicamente sostenibile</i>	Agire e vivere senza inquinare

sperimentare la libertà di essere se stessi, ritenere tutti importanti, essere liberi di esporre le proprie idee, ascoltare le idee altrui, saper vedere ciò che l’altro ha dentro:

Che tutti possono essere, per me, se stessi.

Cercare di esporre le proprie idee e ascoltare gli altri, anche.

Una città in cui si vive l'amicizia è una città in cui le persone non guardano l'aspetto fisico delle persone ma guardano i loro valori... e quello che c'è dentro.

I bambini sottolineano il diritto di ciascuno a essere se stesso, sperimentando la libertà più vera, riconoscendo a ciascuno una dignità e una competenza tali da imporre non solo rispetto, ma anche ascolto. Richiedono, inoltre di saper andare oltre l'esteriorità, fino alla dimensione profonda, e di saper vedere come gli altri sono, senza pregiudizi, e di accettarli così.

Le disposizioni che qualificano i costruttori di una città dell'amicizia sono, poi, riconducibili all'agire secondo virtù: rispettare, in particolare non prendere in giro e non fare preferenze, essere fedeli, avere fiducia, aiutarsi, agire con solidarietà:

Le altre (...) persone non lo prendono in giro per come è fatto.
Potrebbero aiutarsi l'un l'altro in una città di amici.

I bambini si dimostrano consapevoli che non sempre si può andare d'accordo, e affermano l'importanza di gestire bene i conflitti, cioè non litigare troppo e ricomporre i conflitti:

Che tutti sono amici che non si litiga quasi mai... cioè... si litiga per poco. Perché sono amici, si vogliono bene e per esempio... tanti si vogliono bene, non litigano quasi mai... e... se scoppia una rissa la risolvono.

Le conflittualità, che sono parte della vita di relazione, a volte sono inevitabili, ma la pace è così necessaria che va ricercata al più presto.

I bambini affrontano anche il piano della legalità facendo riferimento al non commettere reati, in particolare non uccidere, non rubare, non essere violenti:

Allora, in una città con tutta amicizia è una città che quindi... e... tipo nessuno spara oppure ruba... o spara.

Se l'amicizia è una relazione di cura, qui i bambini richiamano il principio della giustizia, ritenendola una delle virtù che connota la politica della cura (Mortari, 2021a).

Un bambino, infine, richiama come azione per fondare la città dell'amicizia quella del promuovere un ambiente ecologicamente sostenibile:

Secondo me una città dove siamo amici di tutti e... dovrebbe essere senza inquinamento.

Il pensiero, unico, se da un lato può sembrare un desiderio giustapposto a quello delle relazioni umane, dall'altro sembra richiamare come l'ambiente determini la qualità della vita delle persone che sono fatte della stessa materia della terra (Merleau-Ponty, 2003).

La conversazione è proseguita, poi, con una seconda domanda: Secondo voi è possibile essere amici di tutti? I bambini hanno argomentato risposte diverse (n. 24), anche contrastanti che qui sintetizziamo nel *coding system* (tab. 4).

Tab. 4 - Coding system relativo alle risposte alla domanda "Secondo voi è possibile essere amici di tutti?" alla scuola primaria

Risposta	Motivazione
NO, non è possibile essere amici di tutti	L'amicizia si basa su comunanza di interessi
	L'amicizia si basa sulla simpatia
	Il terzo può rappresentare motivo di divisione
Sì, è possibile, ma a determinate condizioni	Solo in comunità piccole
	Perché c'è chi fa il male
	Sì, ma non proprio tutti
Sì, è possibile essere amici di tutti	L'amicizia ha gradi diversi
	È difficile
	Richiede una decisione e impegno
	Agendo rispetto e compassione verso tutti

La prima, e piuttosto frequente, risposta è stata negativa: non è possibile essere amici di tutti perché l'amicizia si basa sulla simpatia, e non si è tutti simpatici gli uni gli altri:

Secondo me non si può essere amici di tutti, perché... tipo magari... uno non ti sta tanto simpatico e... quindi non è che si può... cioè, è difficile, non possono essere tuoi amici.

L'amicizia, poi, si basa su comunanza di interessi che, ovviamente, differiscono tra persone. Inoltre, il terzo può rappresentare motivo di divisione:

Perché magari a uno sta simpatico quello ma all'altro non sta simpatico l'altro.

Un secondo gruppo di bambini tenta una timida risposta positiva, affermando che è possibile essere amici di tutti, ma a determinate condizioni, come per esempio in comunità piccole:

Per me si può essere tutti amici ma in un paese piccolo.

Una bambina nega tale possibilità perché rileva che nelle città c'è anche chi fa il male:

[Essere amici] di tutta la città per me no, perché anche quella volta due signori, due persone mi hanno seguito e per me non sono stati... non erano amici.

È molto interessante quest'ultima riflessione, perché richiama la necessaria finalità etica di una relazione di amicizia: si cerca il bene, l'uno per l'altro, come nella posizione aristotelica. Il principio di benevolenza è fondamentale, e se qualcuno cerca il male si perverte la finalità della convivenza comunitaria.

Un terzo gruppo di bambini, invece, afferma possibile essere amici di tutti. Questo, innanzitutto, perché riconoscono che l'amicizia ha gradi diversi, andando dalla semplice conoscenza fino alla predilezione:

Secondo me è possibile essere amici di tutti perché magari di uno sei più amico e di uno di meno... però sei sempre amico.

Che secondo me si potrebbe essere gentili con delle persone (...) nel senso... non essere amici stretti per la pelle ma amici che si conoscono.

Realisticamente i bambini riconoscono che è difficile essere amici di tutti; per questo è richiesta l'assunzione di una decisione e impegno:

Cioè, secondo me si può... cioè, se ti impegni puoi essere amico di tutti... puoi esserlo o non esserlo.

E l'amicizia sociale si costruisce agendo rispetto e compassione verso tutti, virtù fondamentali che riconoscono in modo solidale l'alterità e la sua bisogiosità:

Perché per esempio... visto che è comunque tuo amico stai comunque lì se sta male.

Che stai comunque lì e sei rispettoso nei suoi confronti.

3.3.1. *Commento sintetico*

I bambini e le bambine della scuola primaria articolano un discorso complesso attorno al tema dell'amicizia come categoria per la comprensione e la valutazione della qualità della vita comunitaria. Non tutti riconoscono l'applicabilità di un concetto comunemente dedicato alla descrizione delle relazioni intime alle relazioni sociali, ma se stimolati ad adottarlo come elemento di riflessione ne dimostrano l'utilità, quantomeno per un confronto valutativo. Se, infatti, non sempre è possibile essere amici di tutti, immaginare di fondare una città costruita sull'amicizia la rende un luogo massimamente desiderabile e particolarmente adatto a garantire la piena fioritura di ciascuno, in una armonia che coinvolge le persone, vicine e lontane, e il mondo naturale. Quando i bambini riescono a pensare all'amicizia come una relazione che va oltre il voler bene (piano affettivo), e fanno il passaggio al volere il bene (piano etico), la categoria dell'amicizia e le diverse virtù che la compongono diventano disposizioni al vivere orientato al bene comune. Non fanno, infatti, alcuna fatica ad immaginare la città fondata sull'amicizia, e tantomeno a immaginare delle norme che, come dei dettami costituzionali, indichino il modo di essere una città di amici: è nell'attività seguente a questa conversazione che i bambini mostrano come la definizione di amicizia si amplia e si attua anche al convivere civile (cfr. le analisi dei dati raccolti durante questa attività in Ubbiali, 2022).

3.4. *Fare esperienza dell'amicizia politica a scuola. Il pensiero dei ragazzi e delle ragazze della scuola secondaria di I grado*

Tra i numerosi dati raccolti durante il percorso svolto con i ragazzi della classe prima della scuola secondaria di I grado, si sceglie qui di analizzare quanto da loro espresso durante l'attività conclusiva: essa, infatti, rappresenta una lettura riflessiva e meta-riflessiva da parte dei ragazzi stessi relativamente agli apprendimenti maturati durante le settimane del progetto. L'attività finale del progetto prevedeva la consegna di una scheda con quattro domande guida alle quali rispondere per iscritto: (a) A seguito di questi incontri puoi scrivere una tua definizione di amicizia?; (b) Cosa ti è rimasto nella mente del progetto "Educare all'amicizia" e delle attività svolte?; (c) Cosa ti è rimasto nel cuore del progetto "Educare all'amicizia" e delle attività svolte?; (d) Avresti cambiato qualcosa delle attività?

Analizzando i dati si è potuto notare come molte delle loro risposte richiamino anche altre domande, invitando il ricercatore a leggere il testo

come una unità: in questo senso si sono analizzate insieme le diverse affermazioni (n. 34 per ciascuna delle 4 domande), avendo cura di rispettare le specificità, laddove espresse. È stato così possibile elaborare un *coding system* finale unitario (tab. 5), nel quale si esprime la riflessione e la metariflessione dei ragazzi sul proprio (personale e di classe) percorso di apprendimento.

Nella loro azione riflessiva i ragazzi prendono in considerazione cinque dimensioni dell'apprendimento: cognitiva, metacognitiva, etico-politica, affettiva e relazionale, valutativa.

Per quanto riguarda gli apprendimenti di tipo cognitivo, i ragazzi hanno espresso la loro definizione di amicizia, peraltro non solo negli spazi indicati dalla specifica domanda posta dai ricercatori. Al termine del percorso l'amicizia viene ricompresa in modo particolarmente articolato e ricco. I ragazzi sottolineano prima di tutto la dimensione pratica dell'amicizia, definendola come un fare bene. Amicizia, dunque, significa agire le virtù, in particolare il rispetto e la fiducia; aiutare l'altro (nell'ordinario e nelle difficoltà), fare qualcosa di bello insieme (come giocare e divertirsi), gestire i conflitti in modo costruttivo:

Per me l'amicizia è sicuramente il rispetto la fiducia.

Relativamente a questa concettualizzazione è interessante sottolineare come alcuni ragazzi riferiscano le virtù, in particolare il rispetto, a un raggio d'azione più ampio come quello delle relazioni sociali, divenendo così motore di contrasto ai fenomeni di bullismo e di razzismo:

Non prendere in giro anche se sono di un altro colore.

L'amicizia è poi descritta nella direzione del sentire bene: sentirsi bene, cioè stare bene ed essere felici con gli altri; far sentire bene l'altro; sentire l'altro, provando empatia, simpatia e in assenza di giudizio; sperimentare un contesto dove potersi esprimere; vivere un legame affettivo; vivere un legame forte.

L'amicizia è espressamente definita anche come capacità di apertura al "terzo": i ragazzi, cioè, dimostrano di utilizzare tale concetto come capace di rileggere anche i legami sociali, rivelandone così la valenza politica. Dunque, l'amicizia è un patto, e nello specifico il patto sociale regolato dalle norme del convivere:

Essere amici è importante che ci sono tante regole per tenere un'amicizia.

È un legame non solo di sangue, ma non solo, è un patto!

Tab. 5 - Coding system con le risposte date durante l'attività finale dai ragazzi della scuola secondaria di I grado

Macrocategoria	Categoria	Concettualizzazione di I livello
Dimensione cognitiva	Definizione di amicizia	<ul style="list-style-type: none"> - Fare bene: <ul style="list-style-type: none"> • Agire le virtù: rispetto e fiducia • Aiutare • Fare qualcosa di bello insieme • Gestire i conflitti in modo costruttivo - Sentire bene: <ul style="list-style-type: none"> • Sentirsi bene: stare bene ed essere felici • Far sentire bene l'altro • Sentire l'altro (empatia, simpatia, assenza di giudizio) • Sperimentare un contesto dove potersi esprimere • Vivere un legame affettivo • Vivere un legame forte - Aprirsi al terzo: <ul style="list-style-type: none"> • L'amicizia è un patto • Vivere l'amicizia sociale - La complessità del concetto di amicizia - Un'esperienza fondamentale - Un legame da coltivare con cura
Dimensione metacognitiva	Riflettere su di sé	<ul style="list-style-type: none"> - Concetti che prima non erano chiari - Parole nuove
Dimensione etico-politica	Comprendere l'importanza di esprimersi Importanza dell'amicizia per una vita buona Importanza del rispetto	

Tab. 5 - Segue

<i>Macrocategoria</i>	<i>Categoria</i>	<i>Concettualizzazione di I livello</i>
<i>Dimensione etico-politica</i>	Riflettere sui comportamenti delle persone	
	Orientare se stessi	
	Sentirsi toccati nelle emozioni	
<i>Dimensione affettiva e relazionale</i>	Sentirsi bene	
	Potersi esprimere e sentirsi ascoltati	
	Riconoscersi come comunità	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ognuno ha qualcosa da insegnare</i> - <i>Costruire comunità</i>
	Apprezzamento del progetto	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Apprezzamento generale sull'impianto e le attività</i> - <i>Impegno dei ricercatori</i> - <i>Stile conversazionale</i>
<i>Dimensione valutativa</i>	Riferimenti ad attività specifiche	
	Spunti di miglioramento	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aumentare la dimensione giocosa e motoria</i> - <i>Evitare attività ritenute troppo "scolastiche" (per es. scrittura e discussione)</i> - <i>Aumentare il numero di incontri</i>

È definita, inoltre, come una virtù sociale, che si rivolge non solo alle persone con le quali c'è un legame affettivo (o addirittura di predilezione, come i “best friend”), ma anche ad estranei e al mondo, a “tutti”:

Fare bene per te, i tuoi amici, parenti, sconosciuti, il mondo.

Ho imparato che amicizia non è essere BFF [Best Friend Forever] ma avere rispetto, gentilezza, gratitudine, aiutarsi.

Un ragazzo rileva l'amicizia come esperienza fondamentale dell'umano, dando una definizione particolarmente poetica:

Per me l'amicizia è proprio la fonte per vivere.

Un altro ragazzo ricorda come l'amicizia sia un legame da coltivare con cura:

Per me l'amicizia è una catena che lega due o più persone e le chiama quando l'altro è in difficoltà. Però se non mantieni calda la catena si arrugginisce e si rompe.

Tra gli apprendimenti cognitivi relativi all'intero percorso, alcuni ragazzi dichiarano di aver appreso anche alcuni concetti specifici, come l'empatia, il bullismo, l'altruismo, e parole nuove che, ora, possono aiutare a dare forma all'esperienza di vita dei ragazzi stessi.

Alcuni ragazzi dichiarano di essere riusciti a guardare anche al proprio pensare, attivando una azione metacognitiva che si articola nel riflettere su di sé e nel comprendere l'importanza di esprimersi. La metacognizione è pratica del pensare i propri pensieri (Mortari, 2003), «movimento di una chiara autocomprensione» (Husserl, 1968, p. 289), autoriflessione che si presenta come un «barlume nel compatto fluire della vita» (Gadamer, 1999, p. 325), il dovere di «risvegliare me stesso» (Paci, 1961, p. 42), un percorso di autocomprensione che si caratterizza come cura della vita della propria mente (Mortari, 2013).

Alcuni ragazzi si rendono conto di quanto imparato e attivano veri e propri momenti del ciceroniano “esame di coscienza”:

Mi è rimasto molto educativo per accettarsi anche se siamo diversi e a me ha fatto ragionare molto sui fatti che nella mia mente non avevo approfondito.

Mi sono rimasto male per le cose gravi che ho fatto ai miei vicini.

Nel riflettere sul proprio apprendimento, numerose sono le attestazioni di apprendimenti di tipo etico e politico: i ragazzi, cioè, rileggono quanto

vissuto e appreso come una indicazione che li aiuta a ripensare alla qualità delle relazioni, alle scelte personali e altrui, alle azioni, fino all'orientamento di sé.

I ragazzi attestano di aver compreso l'importanza dell'amicizia per una vita buona, riconoscendola come una dimensione che, proprio perché espressione di quella pratica ontogenetica che è la cura (Mortari, 2015, 2021a), è essenziale al vivere umano:

Ho imparato che essere amici e avere amici è importantissimo, bello e che senza amicizia si fa molta fatica a vivere con felicità.

Sei ragazzi riconoscono che il percorso svolto li ha stimolati nel voler orientare la propria esistenza secondo un "ordine del cuore" (De Monticelli, 2008) che mette l'amicizia e le sue virtù tra le priorità:

Questo progetto mi ha spinto ancora di più a voler ascoltare le persone e farle felici, sentirsi meglio.

[Mi è rimasto nel cuore] tutto, cosa vuol dire amicizia, altruismo, bullismo ecc. così da grande potrà capire cosa non dovrò fare di sbagliato e cosa dovrò fare.

Due di loro, in particolare, presentano l'amicizia come un legame sociale caratterizzato dal "lasciarsi sorprendere" da chiunque, e dall'aver cura di ogni prossimo che, in una condizione di bisogno, si presenta sul proprio cammino:

Ho capito che ogni essere vivente intorno a me anche se mi sembra che siano non amici miei so che alla fine mi sorprenderanno, come nel video del riccio sembra che tutti lo evitino ma alla fine lo accolgono.

Nel cuore mi è rimasta la voglia di aiutare e preoccuparmi anche di persone che non conosco ma che hanno bisogno.

Numerosi ragazzi sottolineano come il progetto abbia coinvolto le "direzioni educative" (Mortari, 2021b) di tipo affettivo e relazionale (cfr. approccio del *social emotional learning*: Durlak *et al.*, 2015): non solo attivando la riflessione sui propri affetti e legami, ma proprio strutturandosi come un'esperienza in cui si sono messi in gioco emozioni e sentimenti, e si sono consolidati e costruiti legami. La dimensione affettiva è fondamentale nel percorso formativo, e diventa autenticamente educativa quando legata alla dimensione cognitiva, secondo il metodo dell'autocomprensione affettiva (Nussbaum, 2004; Mortari, 2017).

Nell'attestare di aver vissuto sentimenti positivi durante il percorso, spesso i ragazzi lo associano alla possibilità di esprimersi e sentirsi ascoltati, e ne valorizzano l'importanza, ma sottolineano anche come spesso a scuola ciò non sia fatto:

Un senso di amicizia e di libertà perché ho potuto esprimere la mia opinione e le mie idee, cosa che di solito a scuola non succede.

Durante il progetto i ragazzi si sono riconosciuti come comunità, nella quale si costruiscono e rafforzano i legami, e dove ognuno ha qualcosa da insegnare agli altri, mettendo così in comune i doni di ciascuno (*communitas*) (cfr. Esposito, 1998):

Mi è piaciuto questa idea del progetto educare all'amicizia perché ognuno ha insegnato qualcosa.

Stimolati in particolare dall'ultima domanda della scheda, i ragazzi si sono espressi anche valutando il percorso nei suoi diversi aspetti. La quasi totalità dei ragazzi ha manifestato un forte apprezzamento del progetto, valutato utile e coinvolgente tanto nell'impianto che nelle attività (tra le quali sottolineano l'apprezzamento dei video che, come conferma la letteratura, rappresentano un linguaggio particolarmente adatto ai ragazzi).

Alcuni ragazzi apprezzano anche l'impegno e lo stile dei ricercatori che sono entrati nelle classi. Inoltre, è sottolineata l'importanza dello stile conversazionale che, nella progettazione, era ispirato al dialogo socratico (Reich, 2003). I ragazzi offrono anche alcuni spunti per migliorare il progetto, dei quali si farà volentieri tesoro. Tra questi, aumentare la dimensione giocosa e motoria (cosa che non è stato possibile mettere in atto a causa delle limitazioni imposte dalla normativa anti-Covid), anche evitando attività ritenute troppo "scolastiche". Infine, e a testimonianza di una apprezzata riuscita del progetto, alcuni ragazzi chiedono di aumentare il numero di incontri.

3.4.1. *Commento sintetico*

La richiesta riflessiva di questa attività conclusiva, se da un lato rappresenta un momento fondamentale dell'apprendimento (Dewey, 1993), dall'altro lato ribadisce ai ragazzi la loro centralità nel progetto, come anche la loro competenza nel poterlo valutare e nel potersi autovalutare, dando loro il dovuto riconoscimento come persone capaci e soggetti autorevoli. Sono,

queste, dimensioni fondamentali che danno corpo a un impegno (*engagement*) dei ragazzi che, quindi, li fa sentire attivi dentro i processi, facendo vivere loro una reale esperienza di cittadinanza, sebbene riferita a uno specifico contesto formativo. E i ragazzi, ingaggiati in questa esperienza, restituiscono una complessità di apprendimento che va oltre i semi gettati negli incontri svolti.

Le complesse valutazione e autovalutazione attivate, articolate lungo diverse direzionalità; la qualità del pensare riflessivo e metariflessivo; la ricchezza del concetto di amicizia espressa al termine del progetto, molto più ricca di quella raccolta nell'attività esplorativa, qui commentata solo per brevi cenni: queste, e altre, considerazioni restituiscono la positiva qualità del progetto educativo realizzato, che ha coinvolto gli alunni a diversi livelli, facendo maturare in loro apprendimenti di tipo diverso.

È significativo sottolineare come l'apprendimento è maturato anche in una direzione di orientamento di sé (autoformazione), nel quale l'amicizia diventa un impegno da coltivare, nella forma dell'agire virtuoso verso le persone con le quali si intende costruire un rapporto affettivo, ma anche verso gli altri, in prima battuta i membri di quel contesto di vicinato che è la classe, che può diventare palestra per le virtù da vivere in contesto civico: il rispetto, la fiducia, la valorizzazione dell'unicità di ciascuno, la solidarietà, la cooperazione.

4. Conclusione

L'amicizia, così vicina all'esperienza dei bambini e dei ragazzi, offre prospettive di lavoro educativo particolarmente feconde quando pensata come virtù politica. Stimolati dalle proposte educative a indagare in profondità le qualità di una relazione di cura che può applicarsi alla vita sociale, gli alunni riconoscono la necessità di ripensare il convivere secondo una direzionalità etica finalizzata a costruire il bene comune: un bene che non è dato in partenza, ma che va costruito con impegno, sentendo che ciascuno dei molti che abita la *polis* è un volto che va riconosciuto e integrato in quella dialogicità animata dalla cura che trasforma la mera convivenza in comunità. È faticoso costruire una comunità fondata sull'amicizia, ma è anche sfidante e coinvolgente: questo affermano i bambini e i ragazzi coinvolti.

I dati confermano, così, la riflessione teoretica dalla quale prende le mosse il progetto qui presentato. In particolare, la ricerca evidenzia un'evoluzione del pensiero di bambini e ragazzi nella comprensione del concetto di amicizia, nella sua declinazione in termini politici, nella capacità di applicarlo come categoria ermeneutica delle relazioni sociali, nell'adottarlo

come orientamento per promuovere forme di impegno civico-sociale all'interno delle diverse comunità in cui vivono (dal microcontesto familiare e della classe, fino al quartiere, al Paese e al mondo). La significatività di questi risultati può essere valorizzata dal confronto con la teoria dello sviluppo morale di Kohlberg (1981; 1984): anche in questo caso, infatti, si può notare l'evoluzione del pensiero degli alunni da una prospettiva individualistica e concreta a una comunitaria e riflessiva.

Il lessico risulta particolarmente arricchito e raffinato al termine del progetto: esso permette, così, una maggiore consapevolezza di sé e permette di agire la cura di sé capace di dar forma alla soggettività di ciascuno (Mortari, 2019c). Anche la qualità della condivisione in aula risulta incrementata: lungo lo svolgersi del percorso gli alunni hanno aumentato la quantità e la qualità degli interventi, affinando anche forme di co-costruzione del pensiero, fino a dare vita a vere e proprie comunità di pratiche riflessive (Boud & Knights, 1996), nelle quali sono avvenute anche forme di *scaffolding* tra pari.

Il pensare cui hanno dato vita i bambini e i ragazzi coinvolti ha permesso loro di toccare con mano la differenza tra conoscere e pensare che Hannah Arendt (1987) distingue come momento di apprendimento di informazioni (il primo) e di tenuta della mente di fronte a domande "irrispondibili" (la seconda) in quanto tendenti a problemi esistenziali che richiedono l'assunzione di una postura continua di interrogazione. Nella ricerca empirica l'importanza della riflessione sull'esperienza vissuta nella vita comunitaria e nell'esperienza di cittadinanza è confermata dalla letteratura come elemento chiave e imprescindibile per dare forma all'impegno civico-sociale (Boyd, 2001; Van Linden & Fertman, 1998; Zeldin & Camino, 1999).

Inoltre si rivela fortemente formativo aver riportato la tematica dell'amicizia, come forma della cittadinanza impegnata, all'interno del "discorso" della cura (Pittman *et al.*, 2003; Dolan, 2010): si confermano così le riflessioni teoretiche che la fondando (Mortari, 2015, 2021a), come anche i risultati empirici provenienti da altre ricerche (Mortari & Mazzoni, 2014; Ubbiali, 2019) con la sottolineatura che non separa la "voce" della giustizia da quella della cura, come invece in Gilligan (1987).

Per quanto riguarda una verifica relativa agli strumenti utilizzati, caratterizzati da una dimensione ludica e dalla cura estetica, si conferma la necessità di adottare con bambini e ragazzi modalità «non convenzionali» di ricerca (Lahman, 2008, p. 294), e si dimostra la loro efficacia nel promuovere il pensiero degli alunni coinvolti (Punch, 2002; Harden *et al.*, 2000).

La ricerca educativa *Educare all'amicizia per costruire il bene comune* ha cercato di dare forma a una proposta che stimolasse il pensare,

intrapersonale e interpersonale, a dare voce alla dimensione plurale della condizione umana: un pensare che, così, si fa politico. Tale progetto di ricerca, oltre alle sue finalità di incremento del sapere teorico-pratico della pedagogia, ha richiamato anche l'università e i suoi ricercatori a una sfida etica e politica: rispondendo con coerenza agli interrogativi posti dai presupposti etici e politici del paradigma ecologico all'interno del quale hanno progettato le loro azioni epistemiche (Mortari, 2007), i ricercatori si sono sentiti interpellati a una responsabilità continua, dall'inizio della ricerca, con l'identificazione del problema da indagare, alla progettazione dell'intervento educativo, alla sua implementazione, alle modalità di raccolta dati, alla loro analisi fino alle modalità di pubblicazione dei risultati. Anche i ricercatori, dando forma – in amicizia – a una comunità di pratiche di ricerca (con bambini e insegnanti), si sono così sentiti chiamati a vivere le virtù del rispetto (verso gli alunni e le scuole che li hanno accolti, ma anche verso i dati che hanno raccolto), dell'umiltà (che dà corpo a una ricerca al servizio dei contesti educativi) e del coraggio di parola (nella proposta di una qualità alta dell'educazione, anche controcorrente rispetto al pensiero dominante). Virtù, queste, tipicamente politiche (Mortari, 2008).

Bibliografia

- Albacete G.G. (2014), *Young People's Political Participation in Western Europe: Continuity or Generational Change?*, Springer, New York.
- Arendt H. (1987), *La vita della mente*, il Mulino, Bologna.
- Aristotele (1993), *Etica Nicomachea*, Rusconi, Milano.
- Banyan M.E. (2013), "Civic engagement", *Encyclopædia Britannica*.
- Bateson G. (1989), *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano.
- Bauman Z. (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- Bellingheri A. (2011), *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia.
- Berger B. (2009), "Political Theory, Political Science, and the End of Civic Engagement", *Perspectives on Politics*, 7, 2: 335-350.
- Boella L. (2018), *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bogs C. (2001), "Social capital and political fantasy: Robert Putnam's Bowling Alone", *Theory and Society*, 30: 281-297.
- Boud D. & Knights S. (1996), *Course design for reflective practice*, in Gould N. & Taylor I., eds., *Reflective learning for social work: Research, theory and practice*, Arena, Aldershot, pp. 23-34.
- Boyd B.L. (2001), "Bringing Leadership Experiences to Inner-City Youth", *Journal of Extension*, 39, 4.
- Brady B., Dolan P., Kearns N., Kennan D., McGrath B., Shaw A. & Brennan M. (2012), *Understanding Youth Civic Engagement: Debates, discourses and*

- lessons from practice*, UNESCO Child and Family Research Centre, Galway (Ireland).
- Camino L. & Zeldin S. (2002), "From Periphery to Center: Pathways for Youth Civic Engagement in the Day-to-Day Life of Communities", *Applied Developmental Science*, 6, 4: 213-220.
- Cicerone (1985), *L'amicizia (De Lelio)*, Rizzoli, Milano.
- Coles R. (1989), *The Calls of stories: teaching and the moral imagination*, Houghton Mifflin & Co, Boston.
- De Monticelli R. (2008), *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano.
- Dewey J. (1974), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1993), *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dolan P. (2010), *Youth Civic Engagement and Support: Promoting Wellbeing with the Assistance of a UNESCO Agenda*, in McAuley C. & Rose W., eds., *Child Well-Being; Understanding Children's Lives*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- Durlak J.A., Domitrovich C.E., Weissberg R.P. & Gullotta T.P. (2015), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*, The Guilford Press, New York and London.
- Dusi P. (2017), *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano.
- Esposito R. (1998), *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino.
- European Union (2017), *Eurydice Brief Citizenship Education at School in Europe 2017*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels.
- Flanagan C.A. & Christens B.D. (2011), "Youth civic development: Historical context and emerging issues", *New Directions for Child and Adolescent Development*, 134: 1-9.
- Francesco (2020), *Lettera Enciclica "Fratelli tutti" sulla fraternità e l'amicizia sociale*, testo disponibile al sito: www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html [15/01/2023].
- Gadamer H.G. (1999), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano.
- Gilligan C. (1987), *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano.
- Giorgi A. (1985), *Phenomenological and Psychological Research*, Duquesne University Press, Pittsburgh.
- Glaser B. & Strauss A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago.
- Golubeva I. (2018), "The links between education and active citizenship/civic engagement", *NESET II ad hoc question*, 1: 1-24.
- Harden J., Scott S., Backett-Milburn K. & Jackson S. (2000), "Can't talk, won't talk?: methodological issues in researching children", *Sociological research online*, 5, 2: 104-115.
- Heidegger M. (1969), *Essere e tempo*, UTET, Torino.
- Hirzalla F. & Zoonen L. (2009), "Beyond the online/offline divide: Convergences of online and offline civic activities among youth", *Tijdschrift Voor Communicatiewetenschap*, 37: 215-237.

- Husserl E. (1968), *La crisi delle scienze europee*, Il Saggiatore, Milano.
- Innovations in Civic Participation (2010), *Youth Civic Participation in Action: Meeting Community and Youth Needs Worldwide*, Innovations in Civic Participation, Washington DC.
- Kohlberg L. (1981), *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*, Harper & Row, San Francisco.
- Kohlberg L. (1984), *Essays in moral development, Vol. II: The psychology of moral development*, Harper & Row, San Francisco.
- La Cecla F. (2019), *Essere amici*, Einaudi, Torino.
- Lahman M.K. (2008), “Always othered: Ethical research with children”, *Journal of Early Childhood Research*, 6, 3: 281-300.
- Lee C.D., White G. & Dong D., eds. (2021), *Educating for Civic Reasoning and Discourse*, National Academy of Education, Washington, DC.
- Lévinas E. (1998), *Tra noi. Saggi sul pensare-all'altro*, Jaca Book, Milano.
- Lister R. (2007), “Why Citizenship: Where, When and How Children?”, *Theoretical Inquiries in Law*, 8, 2: 693-718.
- Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo.
- Merleau-Ponty M. (2003), *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano.
- Milne R.G. (2016), “Recent trends in civic disengagement”, *Contemporary Social Science*, 11, 1: 1-17.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, MIUR, Roma.
- MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, MIUR, Roma.
- Morin E. & Kern A.B. (1996), *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2013), *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2017), *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2019a), *MelArete (vol. 1). Cura Etica Virtù*, Vita e Pensiero, Milano.
- Mortari L., a cura di (2019b), *MelArete (vol. 2). Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*, Vita e Pensiero, Milano.
- Mortari L. (2019c), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2021a), *La politica della cura: prendere a cuore la vita*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2021b), *Filosofia della scuola*, in Mortari L. & Ubbiali M., a cura di, *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*, Pearson, Milano.
- Mortari L. (2023), *Fenomenologia empirica*, Il Melangolo, Genova.

- Mortari L. & Mazzoni V. (2014), *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L., Pizzato F., Ghirotto L. & Silva R. (2021), “Pratiche educative per la promozione del civic engagement”, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25, 60: 9-24.
- Moustakas C. (1994), *Phenomenological Research Methods*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Nussbaum M.C. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna.
- Paci E. (1961), *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano.
- Pittman K.J., Irby M., Tolman J., Yohalem N. & Ferber T. (2003), *Preventing Problems, Promoting Development, Encouraging Engagement: Competing Priorities or Inseparable Goals?*, The Forum for Youth Investment, Impact Strategies Inc., Washington.
- Platone (2000), *Tutti gli scritti* (a cura di G. Reale), Bompiani, Milano.
- Pontes A.I., Henn M. & Griffiths M.D. (2019), “Youth political (dis)engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people’s civic and political participation through the curriculum”, *Education Citizenship and Social Justice*, 14, 1: 3-21.
- Punch S. (2002), “Research with children: the same or different from research with adults?”, *Childhood*, 9, 3: 321-341.
- Putnam R.D. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York, NY.
- Rapanà F., Milana M. & Marzoli R. (2022), “La collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio per la promozione dell’impegno civico e sociale”, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25, 60: 25-43.
- Reich R. (2003), “The Socratic Method: What it is and How to Use it in the Classroom”, *Speaking of Teaching*, 13, 1.
- Ricoeur P. (1990), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Scheufele D.A. & Shah D. (2000), “Personality strength and social capital: The role of dispositional and informational variables in the production of civic participation”, *Communication Research*, 27: 107-131.
- Stein E. (1999), *Essere finito ed essere eterno*, Città Nuova, Roma.
- The World Bank (2007), *World Development Report 2007: Development and the Next Generation*, The World Bank, Washington DC.
- Ubbiali M. (2019), “Educare all’etica delle virtù: il progetto MelArete per la scuola dell’infanzia”, *RicercaAzione*, 11, 1: 93-115.
- Ubbiali M. (2022), “Educare all’amicizia per costruire il bene comune. Una ricerca educativa alla scuola primaria”, *Civitas Educationis*, 11, 2: 29-52.
- United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Division for Sustainable Development Goals, New York, NY.
- United Nations (2016), *World Youth Report*, United Nations, New York, NY.
- Van Linden J.A. & Fertman C.I. (1998), *Youth Leadership: A Guide to Understanding Leadership Development in Adolescents*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.

- Weil S. (2013), *Dichiarazione degli obblighi verso l'essere umano*, Castelvecchi, Roma.
- Whittemore R. & Knafk K. (2005), "The integrative review: updated methodology", *Journal of Advanced Nursing*, 52, 5: 546-553.
- Zaff J.F., Hart D., Flanagan C.A., Youniss, J. & Levine P. (2010), *Developing civic engagement within a civic context*, in Lamb M.E., Freund A.M. & Lerner R.M., eds., *The handbook of life-span development, Vol. 2. Social and emotional development*. Wiley, Hoboken, NJ.
- Zeldin S. & Camino L. (1999), "Youth Leadership: Linking Research and Program Theory to Exemplary Practice. Research and Practice: Completing the Circle", *New Designs for Youth Development*, 15, 1: 10-15.

4. Le collaborazioni tra scuola e territorio per la promozione di impegno civico e sociale

di *Francesca Rapanà, Paola Dusi, Rosanna Cima*¹

1. Introduzione

In questo capitolo verrà approfondito il tema delle collaborazioni tra scuola e territorio per la promozione di impegno civico e sociale, sia attraverso un'analisi dei contributi disponibili in letteratura, sia attraverso la presentazione degli esiti di una ricerca empirica qualitativa realizzata in sette istituzioni scolastiche in una città del Nord Italia dal 2019 al 2022.

Per collaborazione tra scuola e territorio si sono qui intese le relazioni che coinvolgono l'istituzione scolastica, dall'educazione primaria all'istruzione degli adulti, e almeno un ente del territorio, pubblico o privato, nella progettazione e realizzazione di attività educative².

Prima di presentare gli esiti della ricerca saranno approfonditi, attraverso la letteratura internazionale, sia le diverse tipologie di collaborazione tra scuola e territorio – e lo spazio che queste hanno nelle indicazioni ministeriali nazionali – sia il concetto di impegno civico e sociale, inquadrato diversamente a seconda della prospettiva disciplinare da cui lo si analizza. Inoltre, una revisione sistematica della letteratura consentirà di rintracciare le pratiche educative realizzate dalle scuole in collaborazione con il territorio che si possono collegare alla promozione di impegno civico e sociale e gli approcci pedagogici sottesi.

1. Pur essendo frutto di un confronto e di un lavoro collaborativo, i § che compongono il presente capitolo possono essere così attribuiti: il § 3 a Rosanna Cima, il § 6 a Paola Dusi e i restanti § a Francesca Rapanà.

2. La ricerca ha preso in considerazione il rapporto scuola-territorio in senso ampio andando alla ricerca delle varie forme di progettazione educativa che coinvolgono enti ed istituzioni del territorio non affrontando il tema del rapporto con le famiglie, ampiamente esplorato in letteratura.

La ricerca empirica, il cui disegno è stato modificato a seguito delle misure restrittive adottate per il contenimento del Covid-19, ha restituito sia una descrizione approfondita delle collaborazioni tra scuola e territorio, dalla genesi alle ricadute, sia un approfondimento sulle pratiche educative e sull'idea di impegno civico e sociale, che tiene in considerazione il punto di vista del personale scolastico, degli enti del territorio e degli studenti e delle studentesse.

Il capitolo si conclude con alcune questioni aperte, poste in luce dalla ricerca, che interpellano in primo luogo le politiche educative, non solo nazionali, la formazione dei docenti e la progettazione educativa.

2. Le collaborazioni tra scuola e territorio: qualche definizione

La convinzione che la scuola e il territorio debbano collaborare per esercitare in modo più efficace le proprie funzioni si diffonde già all'inizio del Novecento con l'invito rivolto da John Dewey alla scuola di rapportarsi quanto più possibile alla comunità esterna per valorizzare il rapporto tra apprendimento ed esperienza (Dewey, 1916). Tale orientamento si è sviluppato nell'ultimo secolo trovando ampio spazio, oltre che in numerosi documenti emanati da istituzioni internazionali (ad esempio il rapporto della Commissione Faure promosso dall'UNESCO nel 1972) e in iniziative di riforma scolastica (ad esempio la riforma *No Child Left Behind* negli Stati Uniti all'inizio degli anni Duemila), anche nella letteratura accademica.

In letteratura, sul tema delle collaborazioni tra scuola e territorio è centrale il lavoro sviluppato, a partire dagli anni Ottanta, da Joyce Epstein confluito nella cosiddetta teoria della sovrapposizione delle sfere di influenza in cui scuola, famiglia e comunità – individuati come gli ambiti principali in cui gli individui si formano – sono rappresentati da tre cerchi che possono avvicinarsi fino a sovrapporre porzioni più o meno ampie della propria area, creando uno spazio di azione comune al cui centro c'è lo studente (Epstein *et al.*, 2002). La sovrapposizione-collaborazione tra le diverse “sfere di influenza” pone in luce la dimensione sistemica del processo educativo, che non può che trarre giovamento da una contaminazione reciproca. Quando la scuola riesce a considerare lo studente non solo come apprendente ma anche quale soggetto in formazione, può riconoscere la centralità del rapporto di collaborazione con la famiglia (modello *family-like*) per il successo della sua azione educativo-didattica. A loro volta, la famiglia e la comunità possono assumere un orientamento *school-like* mosso dall'intento di condividere con la scuola la responsabilità educativa,

rinforzando il ruolo dei docenti e le attività della scuola stessa. Le sfere di influenza si possono sovrapporre, in forma diversa, quando le famiglie *community-minded* partecipano al benessere della comunità con l'aiutare altre famiglie o i propri vicini (Epstein *et al.*, 2002). Quando «tutti questi concetti si combinano, i bambini sperimentano *comunità di apprendimento* o *comunità di cura*» (corsivo nel testo, Epstein, 2010, p. 83).

Le collaborazioni si possono, quindi, collocare su un *continuum* i cui estremi variano tra una massima impermeabilità tra gli attori in gioco, quando la collaborazione è totalmente assente, e una massima permeabilità, quando l'area di sovrapposizione tra le diverse sfere di influenza è molto ampia (Casto, Sipple & McCabe, 2016; Epstein *et al.*, 2002). Le ragioni dell'impermeabilità sarebbero da intravedere nel desiderio della scuola di mantenere la propria autonomia, di difendere la propria natura professionalizzante (Dusi & Pati, 2011) e nella convinzione, fondata sull'enfasi posta dalla scuola sulle carenze professionali e culturali degli studenti, che questi vadano protetti dalle proprie famiglie e dalle comunità in cui vivono (Ravn, 2011). La permeabilità sarebbe, invece, incoraggiata dalla possibilità di offrire ai propri studenti esperienze educative significative, basate sulla condivisione di spazi e/o risorse economiche (Casto *et al.*, 2016).

La ricerca sulla collaborazione scuola-territorio è stata a lungo dominata da un approccio che si è concentrato sull'incremento del successo scolastico degli studenti (Epstein *et al.*, 2002), dando per scontata l'opportunità di tale collaborazione, senza problematizzarla ulteriormente (Auerbach, 2010). Anche quando l'attenzione si è spostata dalla famiglia al territorio, inteso in senso più o meno ampio, ha prevalso un approccio utilitaristico a senso unico. Secondo gli studi a disposizione, lo scopo principale delle collaborazioni era comprendere, quindi, come il territorio potesse supportare la scuola nel raggiungimento dei propri obiettivi, in particolare il successo scolastico degli studenti, ma anche il loro sviluppo individuale attraverso la crescita dell'autostima, delle competenze civiche e sociali, della capacità di problem-solving, ecc. (Myende, 2019; Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010; Anderson-Butcher *et al.*, 2006). Questo approccio utilitaristico diviene tanto più forte quanto più la cifra attraverso cui studenti e famiglie vengono letti e descritti è la carenza, il deficit (Auerbach, 2010). La letteratura, infatti, restituisce diffusamente l'immagine di una scuola in affanno poiché chiamata ad affrontare da sola sfide sempre più impegnative, rappresentate in particolare dalla presenza crescente di studenti fragili, affiancati da famiglie sempre meno in grado di occuparsene (Anderson-Butcher, Stetler & Middle, 2006; Myende, 2019). In questa situazione perennemente emergenziale, la scuola cercherebbe, quindi, nel territorio risorse e collaborazioni utili ad affrontare la quotidianità.

La centralità della scuola è evidente anche nella concettualizzazione delle collaborazioni tra scuola e territorio definite come un «continuo processo di lavoro congiunto tra scuole, genitori e comunità per raggiungere obiettivi comuni con particolare attenzione all'apprendimento degli studenti e al loro sviluppo» (Kim & Gentle-Genitty, 2020, p. 2679), non solo intellettuale, ma anche sociale ed emotivo (Willems & Gonzalez-DeHass, 2012).

Se la maggioranza degli studi disponibili si sofferma sulle ricadute delle collaborazioni sulla scuola, non mancano i contributi che riflettono anche sugli effetti per le famiglie (ad esempio disponibilità di corsi di formazione, counselling, aiuti economici) e sulla comunità (attraverso una sua rivitalizzazione, ristrutturazione di spazi, raccolte fondi) (Sanders & Harvey, 2002).

La struttura delle collaborazioni dipende in larga parte dalla visione generale dei rapporti di potere tra le istituzioni, dai principi che la motivano e la orientano. A questo proposito, alcuni autori distinguono le collaborazioni genericamente intese dalle collaborazioni “autentiche” mutuando il concetto da quello di “partecipazione autentica” di Anderson (1998). Le collaborazioni autentiche sono «alleanze rispettose tra educatori, famiglie e gruppi della comunità che valorizzano la costruzione di relazioni, dialogo e condivisione del potere come componenti di scuole socialmente giuste e democratiche» (Auerbach, 2010, p. 729). Ancora più esplicitamente O'Connor e Daniello (2019) propongono una definizione di collaborazione scuola-comunità che per essere autenticamente tale dev'essere orientata alla giustizia sociale, esplicitando le relazioni reciproche, le dinamiche di potere, le convinzioni e i valori che sono alla base delle collaborazioni. In questa visione, le collaborazioni non hanno un valore strumentale in quanto “utili per”, ma incarnano esse stesse un valore in quanto contribuiscono alla costruzione di scuole democratiche e società più giuste. La “collaborazione autentica”, esplicitamente alimentata da un orientamento verso la giustizia sociale e lo sviluppo di società democratiche, ambisce a co-costruire la scuola insieme a famiglie e territorio, non solo condividendone spazi di partecipazione e decisione ma anche sollecitando e formando la comunità esterna a far sentire la propria voce ed esercitare il proprio potere. Questa impostazione, che insiste sull'empowerment dei diversi attori coinvolti, produce non solo benefici per le scuole ma anche maggiore benessere per le comunità. Ciò che favorisce un approccio utilitaristico a scapito di uno di autentica collaborazione è, sempre secondo Auerbach (2010), il prevalere o meno di una visione “deprivativa” nei confronti di famiglie e territori piuttosto che uno sguardo in grado di individuarne le risorse e le potenzialità, soprattutto quando si ha che fare con famiglie con background migratorio o di bassa estrazione sociale.

Un approccio simile, che valorizza l'orientamento alla giustizia sociale e la costruzione di società democratiche, è quello della “collaborazione trasformativa” tra scuola e comunità proposto da Kim (2017) e guidato dai principi della teoria critica. La collaborazione trasformativa è tale quando, attraverso l'attivazione delle risorse dei membri, l'uguaglianza di potere, la democrazia e l'empowerment, gli attori coinvolti analizzano insieme i problemi locali, si trattano reciprocamente con rispetto, prendono decisioni democratiche e hanno il potere di coordinare con successo le loro attività di collaborazione (Kim, 2019).

Oltre alla collaborazione “autentica”, che rappresenta un ideale verso cui tendere, Auerbach (2010) propone altre tipologie, che individua più diffusamente nella realtà, caratterizzate da una maggiore asimmetria dei rapporti di potere in favore della scuola, non solo per i maggiori vantaggi che le derivano dalla collaborazione, ma anche per un maggior controllo esercitato sulla collaborazione stessa. Da un'assenza di collaborazione (quando ad esempio la scuola percepisce il territorio come una minaccia), oggi estremamente rara, si passa alle collaborazioni “nominali” in cui la scuola apre le porte all'esterno, ma sempre mantenendo il controllo sulla tipologia e sulle finalità delle attività proposte. Un esempio è l'offerta di corsi dai contenuti predefiniti ai genitori degli studenti, ritenendo che possano essere utili per loro, ma senza averli mai ascoltati nell'espressione delle loro necessità. Maggiore apertura si ha nelle collaborazioni “tradizionali” in cui la scuola predispone opportunità, formali e informali, per l'incontro e l'ascolto della comunità esterna (famiglie), che quindi ha la possibilità di esprimere le proprie esigenze e il proprio punto di vista, ma senza concedere spazi di partecipazione nel processo decisionale. Infine, nel modello più auspicabile di collaborazione, quella “autentica”, come visto sopra, scuola e comunità sono entrambe coinvolte nella progettazione e nelle decisioni.

Valli, Stefanski e Jacobson (2016) analizzano le diverse collaborazioni tra scuola e territorio descritte in letteratura e propongono una tipologia di collaborazioni che si distinguono per il grado crescente di impegno e cambiamento prodotto: collaborazione finalizzata al coordinamento di servizi esistenti in particolare per le famiglie e gli studenti (*Family and Interagency Collaboration*); realizzazione di proposte e offerte di servizi da parte della scuola (*Full-Service Schools*); apertura del processo decisionale anche ad attori della comunità e alle famiglie nella progettazione dei servizi e delle attività proposte (*Full-Service Community Schools*). Infine, il modello più ambizioso, che si avvicina alla “collaborazione autentica” citata sopra, si propone di attivare una trasformazione che, a partire dalla scuola come centro propulsore, investa anche il territorio in cui la scuola è collocata, sviluppandone il capitale culturale, sociale ed economico (*Com-*

munity Development). Per ciascuna tipologia individuata gli autori ne ricostruiscono le motivazioni, gli intenti, il tipo di coinvolgimento, le condizioni per il successo, la “teoria dell’azione” sottostante e l’impatto osservato.

Un tema poco esplorato riguarda infine il ruolo delle politiche scolastiche ed educative, che secondo alcuni autori, orientano le collaborazioni verso un maggiore beneficio a favore delle istituzioni scolastiche e dei singoli studenti (Casto *et al.*, 2016).

Nel paragrafo successivo ci si soffermerà brevemente sui principali documenti ministeriali che in Italia sottolineano il ruolo delle collaborazioni tra scuola e territorio.

2.1. Forme di collaborazione tra scuola e territorio nei documenti ministeriali

La natura centrale all’interno di un progetto educativo pensato in termini sistemici del rapporto tra scuola e territorio viene sottolineato nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (MIUR, 2012). Il documento ribadisce la necessità della «collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio» (MIUR, 2012, p. 5) e continua:

La scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall’autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali. L’acquisizione dell’autonomia rappresenta un momento decisivo per le istituzioni scolastiche. Grazie a essa si è già avviato un processo di sempre maggiore responsabilizzazione condiviso dai docenti e dai dirigenti, che favorisce altresì la stretta connessione di ogni scuola con il suo territorio (*Ibid.*, p. 7).

Nel documento si pone in risalto un’idea di scuola che intrecci legami di reciprocità con le famiglie e con il territorio per poter formare la persona.

Ritroviamo il richiamo all’opportunità di attivare collaborazioni tra scuola e territorio nel D.M. n. 9/2021 emanato dal Ministero dell’Istruzione dal titolo “Collaborazioni scuola-territorio per l’attuazione di esperienze extrascolastiche di educazione civica”. Il Decreto ministeriale incoraggia la costituzione e la formalizzazione di reti tra le istituzioni scolastiche e gli enti territoriali che si occupano di cittadinanza attiva, sia pubblici che privati, allo scopo di rendere più efficaci le iniziative attivate dalle scuole nell’ambito dell’insegnamento trasversale di educazione civica. Il documento indica gli elementi che tali accordi devono prevedere ovvero:

caratteristiche degli interventi (temi, tempi, luoghi, target, metodi), monitoraggio, attestati di partecipazione, questionari. Si tratta ancora una volta di un'impostazione in cui prevale una visione strumentale del rapporto con il territorio, anche se tra gli esiti indiretti potrebbe annoverarsi una positiva ricaduta su quest'ultimo in ragione della formazione di cittadini più attenti e consapevoli connessa con i percorsi di educazione civica proposti.

In Italia, il tema della collaborazione tra scuola e territorio è stato indagato recentemente da uno studio promosso dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) in riferimento alla collaborazione tra i Comuni e le piccole scuole, ovvero quelle realtà educative che sono collocate in aree scarsamente popolate, come la montagna o le piccole isole (Bartolini *et al.*, 2021). Lo studio quali-quantitativo, finalizzato a comprendere come la collaborazione possa supportare l'esistenza delle piccole scuole, evidenzia che tale rapporto si sostanzia in particolare in un supporto economico, mentre, seppure se ne sottolinei il valore formativo, restano marginali lo sviluppo didattico e l'introduzione di pratiche educative innovative. Tra le attività educative realizzate insieme rientrano visite didattiche in aziende locali, esperienze di partecipazione politica come i "Consigli dei ragazzi", la realizzazione di giardini, la cura di spazi pubblici, le esperienze di *service learning*. Quest'ultima pratica educativa realizzata dalla scuola in collaborazione con il territorio (descritta nel paragrafo 2), è quella che è stata maggiormente oggetto di analisi nel nostro contesto nazionale, anche con riferimento allo sviluppo della responsabilità e dell'autonomia degli studenti (Chipa *et al.*, 2018). Tale modalità è particolarmente valorizzata dal Ministero dell'Istruzione che, a seguito di una sperimentazione su tutto il territorio nazionale, ha anche emanato il documento "Una via italiana per il Service Learning" (MIUR, 2018).

Prima di procedere con l'approfondimento delle collaborazioni finalizzate alla promozione di impegno civico e sociale è fondamentale circoscrivere l'ampia portata di tale concetto, in particolare nelle relazioni con l'educazione alla cittadinanza.

3. L'impegno civico e sociale come dimensione della cittadinanza

Il ruolo della scuola nella formazione dei cittadini è diffusamente riconosciuto e formalizzato nella maggior parte delle politiche educative e scolastiche dei Paesi europei, che pur modificando periodicamente indicazioni e indirizzi, confermano la necessità di prevedere esplicitamente nei curricula scolastici l'educazione civica o alla cittadinanza, il cui valore non è

solitamente oggetto di discussione. Ciò che invece resta sullo sfondo è una riflessione sui profili di cittadino e sulla declinazione di cittadinanza che si intende promuovere con tali pratiche educative.

Una delle principali dimensioni della cittadinanza è l'impegno civico e sociale, che presuppone, ma non si limita, alla costruzione di un legame tra un individuo e la collettività. Tale concetto, complesso e polivalente, è inquadrato diversamente a seconda della prospettiva disciplinare da cui lo si osserva (Adler & Goggin, 2005; Sherrod, Torney-Purta & Flanagan, 2010). Per esempio, la psicologia dello sviluppo considera l'impegno civico e sociale come il risultato di uno sviluppo giovanile positivo (Sherrod & Lauckhardt, 2009), enfatizzandone la dimensione individuale. Al contrario, le scienze politiche e sociali sottolineano la relazione che l'impegno civico e sociale ha con il capitale sociale e i processi di socializzazione (Putnam, 2000; Jennings, 2007), riferendosi alla partecipazione dei cittadini alla vita politica del sistema in cui sono coinvolti (ad esempio il voto) e alla vita sociale della comunità di cui sono parte integrante (ad esempio il volontariato).

In letteratura si possono rintracciare definizioni diverse di impegno civico e sociale: ad esempio, mentre per Hobbs e colleghi questo corrisponde «all'intenzione di partecipare ad atti individuali di *agency* in relazione alla sfera pubblica» (Hobbs, 2013, p. 239), per Adler e Goggin il concetto «descrive come un cittadino attivo partecipa alla vita di una comunità per migliorare le condizioni degli altri o per contribuire a plasmare il futuro della comunità» (Adler & Goggin, 2005, p. 241). Per Banyan (2016) l'impegno civico e sociale fa riferimento ad una pluralità di pratiche e atteggiamenti che si manifestano nella vita civica, politica e sociale che contribuiscono alla salute di una società democratica.

In queste definizioni si possono individuare gli elementi “irrinunciabili” dell'impegno civico e sociale: in primo luogo, questo implica uno sguardo rivolto verso l'esterno, verso il bene comune, oltre la sfera dei propri bisogni o quelli dei propri cari (Amnå, 2012). In secondo luogo, richiede di esprimersi attraverso un'azione esercitata in uno spazio di deliberazione e autonomia da parte di cittadini capaci di fare scelte consapevoli (*Ibidem*). Non è sufficiente, quindi, un'attitudine o una sensibilità o un'attenzione; né il rispetto o la tolleranza. Per essere tale l'impegno civico e sociale deve concretizzarsi in un movimento dell'individuo verso l'esterno, attraverso una o più azioni, riconoscibili e pubbliche, perché rivolte alla comunità. Infine, pur con le diverse declinazioni culturali o storiche, la direzione di questa azione pubblica è orientata alla promozione di cambiamento sociale (Adler & Goggin, 2005) nella direzione di una maggiore equità, che permetta agli individui di coltivare le proprie potenzialità e alle comunità

di potenziarsi (Amnå, 2012). Il richiamo all'equità, alla giustizia sociale e allo sviluppo delle comunità esplicite, se ce ne fosse bisogno, l'ineliminabile dimensione politica dell'educazione e dell'educazione alla cittadinanza (Bertolini, 2003). L'impegno civico sociale, nelle sue diverse accezioni, rimanda al rapporto esistente tra dimensione privata dell'esistenza e sfera pubblica, all'interdipendenza tra singolo e comunità.

Per comprendere se e come l'impegno civico e sociale possa essere l'esito di un processo educativo, nel prossimo paragrafo ci si soffermerà sull'analisi degli studi disponibili in letteratura che hanno permesso di individuare le pratiche educative realizzate in collaborazione tra scuola e territorio e gli approcci pedagogici sottesi.

4. Collaborazione tra scuola e territorio e impegno civico e sociale: una revisione sistematica della letteratura

Fonte delle nostre riflessioni scientifiche è stata, inizialmente, una revisione sistematica della letteratura volta a esplorare le pratiche di collaborazione da parte di istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, nei termini di impegno civico e sociale.

Il lavoro è stato condotto tra dicembre 2019 e maggio 2020, interrogando due tra le principali banche dati delle scienze dell'educazione ovvero *Education Resources Information Center* (ERIC) e *British Education Index* (BEI) e una banca data comprensiva, Scopus. Inoltre, per la ricerca di materiale grigio o non pubblicato in riviste scientifiche indicizzate nelle menzionate banche dati, sono stati inclusi il portale *DART Europe* per la ricerca delle tesi di dottorato, l'archivio *OpenGray* e *Google Scholar*. I criteri di inclusione adottati sono stati: studi empirici, sia qualitativi che quantitativi, senza limitazioni legate alla lingua o al periodo di pubblicazione, inerenti a pratiche educative realizzate in collaborazione tra scuola e territorio in cui avesse un ruolo l'impegno civico e sociale.

Di 1.032 pubblicazioni, 21 contributi (tra articoli scientifici e tesi di dottorato) rispettavano i criteri di inclusione. La loro analisi, sviluppata in Rapanà, Milana e Marzoli (2021), ha consentito di individuare sia le pratiche educative promosse dalle scuole in collaborazione con il territorio, sia gli approcci pedagogici sottostanti.

Di seguito verranno esplorati i quattro approcci pedagogici individuati – *servizio civico, progetti di comunità, promozione di comunità e simulazione politica* – e le differenti pratiche educative in cui si declinano (Rapanà, Milana & Marzoli, 2021).

Il “servizio civico” può essere definito come «un periodo organizzato di impegno e coinvolgimento nella comunità locale, nazionale o globale, riconosciuto e apprezzato dalla società» (Sherraden, 2001, p. 2). Da tale approccio derivano due pratiche educative che coinvolgono gli studenti: il “servizio di comunità” e il *service-learning* (conosciuto anche in Italia con il nome di apprendimento-servizio) che differiscono principalmente per il ruolo del “servizio” nel curriculum: nel primo caso si tratta di un’attività supplementare e opzionale, mentre nel secondo è parte integrante della proposta formativa, perché prevede anche il raggiungimento di obiettivi di apprendimento. Il valore del servizio, secondo alcuni autori (McBride *et al.*, 2006), è troppo spesso considerato un valore in sé, mentre andrebbe maggiormente problematizzato, perché, se non adeguatamente esplicitate le premesse, le intenzionalità e le ricadute, potrebbe contribuire a rinforzare deformazioni in senso elitario e imperialista piuttosto che sviluppare società più giuste e democratiche.

Il secondo approccio, definito “progetti di comunità”, si propone di supportare lo sviluppo di comunità locali o culturali a partire da pratiche di studio e ricerca più o meno partecipative. Le pratiche educative attraverso cui questo approccio si esprime sono l’“educazione in loco”, la “ricerca-azione partecipata condotta da giovani” e l’“azione civica”, che si differenziano in primo luogo per la diversa priorità assegnata alla ricerca e all’azione: nell’“educazione in loco” viene enfatizzata la realizzazione di un’azione progettuale, mentre l’analisi delle cause di un determinato problema sociale resta sullo sfondo; nella “ricerca-azione partecipata condotta da giovani” è dominante il processo di ricerca, che può essere seguito o meno dall’azione; infine, nell’“azione civica” le due dimensioni sono componenti irrinunciabili. A differenza del “servizio civico”, nei “progetti di comunità” è presente un coinvolgimento del territorio fin dalle prime fasi della collaborazione, cioè nelle fasi di individuazione dei bisogni e di progettazione dell’intervento. Se il “servizio civico” cerca di arginare il sintomo, i progetti di comunità mirano a identificare e rimuovere le cause di un determinato problema sociale.

Il terzo approccio pedagogico, “promozione di comunità”, richiama il *Community Organizing*, una forma di attivismo civico, che ha avuto origine negli Stati Uniti negli anni Trenta, il cui principio di fondo risiede nell’autodeterminazione delle comunità, che vengono sollecitate ad agire per migliorare la propria condizione, organizzandosi attraverso leader locali e gruppi di interesse. A scuola questo approccio si può ritrovare, ad esempio, nei progetti rivolti agli studenti appartenenti a gruppi di minoranza, allo scopo di dare loro voce attraverso pratiche di leadership giovanile.

L'ultimo approccio pedagogico individuato riguarda la “simulazione politica”, ovvero quelle attività organizzate a scopo didattico per avvicinare gli studenti alla pratica della partecipazione democratica nella società. Si è deciso di inserire questo approccio, anche se può essere realizzato come esercizio tutto interno alla scuola senza la collaborazione con il territorio, perché alcune delle esperienze individuate in letteratura sono state realizzate in collaborazione con istituzioni pubbliche, ad esempio le Nazioni Unite, ma richiamano anche le esperienze dei Consigli comunali per ragazzi nati in Francia alla fine degli anni Settanta e poi sviluppatisi diffusamente anche in Italia (Ciani, 2020).

Gli approcci pedagogici e le pratiche educative individuate si differenziano per alcuni elementi. Il primo riguarda l'orizzonte temporale dell'esercizio della cittadinanza degli studenti: alcune progettualità pensano agli studenti, in particolare ai più giovani, come ai cittadini di domani, finendo per escludere implicitamente la possibilità che essi possano contribuire qui e ora al miglioramento della società. Un secondo elemento riguarda il tipo di partecipazione incoraggiata dalle attività proposte, che varia da una partecipazione passiva, in cui gli studenti possono solo aderire a proposte elaborate da altri (scuola e/o territorio), come in alcune esperienze di “servizio civico” fino all'auto-mobilizzazione come rappresentazione della massima forma di partecipazione (Pretty, 1995), evidente in alcune esperienze di “promozione di comunità”. Un terzo elemento riguarda il tipo di apprendimento che si intende sviluppare, che può essere “procedurale” quando è finalizzato ad apprendere le modalità di funzionamento dei sistemi di governo, o “partecipativo” se basato sulla ricerca attiva e sulla produzione di conoscenza da parte degli studenti, come nei programmi di “azione civica”. Infine, il tipo di intervento proposto, che varia tra il “servizio”, inteso come un'attività di solidarietà e supporto che agisce sul sintomo di un problema, e l'“azione”, ovvero un'attività che, a partire da un'analisi della situazione, ambisce a rimuovere il problema possibilmente con il coinvolgimento dei diretti interessati e trasformarne le condizioni di vita. A seconda del prevalere di un elemento sull'altro, le pratiche educative analizzate contribuiscono a formare profili differenti di cittadino, alcuni più di altri orientati ad incidere sulla rimozione dell'ingiustizia sociale.

Spesso l'intervento educativo volto a promuovere l'educazione alla cittadinanza non è preceduto da un confronto tra i principali attori in gioco (scuola, territorio, studenti) che metta a tema la riflessione sulle pratiche educative promosse e il senso della collaborazione tra scuole e territorio.

La ricerca presentata di seguito ha inteso proprio esplorare tali pratiche dando voce ai diversi protagonisti anche al fine di far emergere le declinazioni di cittadinanza e impegno civico e sociale sottese.

5. Pratiche educative di collaborazione tra scuola e territorio e la relazione con l'impegno civico e sociale

Una seconda fonte delle nostre riflessioni deriva dai risultati di una ricerca empirica qualitativa condotta in una città del Nord Italia nel triennio 2019-2022 che ha inteso indagare se e in che modo le collaborazioni promosse dalle istituzioni scolastiche (dalla scuola primaria all'istruzione di base per adulti) con gli enti del territorio siano in relazione con l'impegno civico e sociale.

Per approfondire questa domanda si è optato per uno studio “multicaso” nell'accezione proposta da Stake (1995) per cui vengono analizzati più contesti differenti (istituzioni scolastiche) allo scopo di esplorare uno stesso fenomeno (collaborazioni scuola-territorio). L'indagine ha coinvolto sette istituzioni scolastiche (due istituti comprensivi, due scuole secondarie di II grado, due centri di formazione professionale e il CPIA) selezionate al fine di garantire la rappresentatività di tutti i gradi scolastici e la variabilità rispetto al tipo di scuola e al contesto territoriale di riferimento.

Inizialmente l'impostazione dell'indagine prevedeva di utilizzare interviste e osservazioni delle attività realizzate con il territorio, ma l'avvento della pandemia da Covid-19, che ha accompagnato l'intera realizzazione dello studio, ha stravolto, tra le altre cose, anche la quotidianità della vita scolastica, imponendo conseguentemente una variazione del disegno di ricerca. Per lunghi periodi, infatti, gli studenti hanno fruito di didattica a distanza e, anche una volta tornati a scuola, le attività in collaborazione con il territorio sono state drasticamente ridotte per rispettare le misure di contenimento della pandemia. Si è deciso, per questo, di limitare la raccolta dei dati ad interviste semi-strutturate somministrate a dirigenti, docenti e referenti degli enti del territorio; a materiale documentale e, in una fase successiva, ad interviste di gruppo agli studenti per raccogliere il loro punto di vista.

Complessivamente sono state raccolte 8 interviste a dirigenti scolastici, 24 a docenti, 26 a referenti degli enti del territorio³ e 15 a gruppi di studenti. Tutte le interviste sono state registrate, trascritte e analizzate da coppie di ricercatrici sulla base del *framework method* (Gale *et al.*, 2013): un *codebook* è stato elaborato a partire dall'analisi delle prime interviste e utilizzato e ampliato nel corso delle analisi successive (Saldaña, 2016).

3. Sono complessivamente stati citati 107 enti con cui le 7 istituzioni scolastiche hanno dichiarato di collaborare. Per le interviste sono stati selezionati gli enti con collaborazioni più strutturate e durature.

L'analisi delle interviste e dei documenti raccolti ha permesso di individuare alcuni nuclei tematici e concettuali che saranno descritti nei paragrafi successivi.

5.1. Pratiche di collaborazione tra scuola e territorio

Il cambiamento del disegno di ricerca imposto dalla pandemia e la raccolta dei dati focalizzata più sulle interviste ai protagonisti che sulle osservazioni delle attività e delle dinamiche, ha consentito di esplorare maggiormente le rappresentazioni, le percezioni, i significati attribuiti alle collaborazioni tra scuola e territorio più che le relazioni, le micro-culture e i modi in cui le collaborazioni sono agite.

Di seguito verranno approfonditi alcuni dei temi emersi dall'analisi dei dati e in particolare la genesi delle collaborazioni, gli ambiti e le modalità di intervento, le ricadute e l'idea di impegno civico e sociale sottesa.

Le interviste condotte con il personale scolastico hanno confermato l'ampia diffusione di relazioni e collaborazioni con il territorio ed in particolare con enti che possono essere categorizzati in:

- enti pubblici (Comune, Regione, istituzioni scolastiche, Consultorio, ecc.);
- società civile e Terzo Settore (associazioni di volontariato, cooperative sociali, Fondazioni, ecc.);
- enti privati (esempio aziende, parti sociali, agenzie formative, ecc.).

Di seguito verrà ricostruito il processo che porta alla strutturazione delle collaborazioni, dalle motivazioni alle modalità con cui vengono realizzate, gli ambiti di intervento e il punto di vista degli attori coinvolti sulle ricadute di queste progettualità.

5.1.1. Genesi delle collaborazioni

L'attivazione di collaborazioni tra scuola e territorio è legata principalmente a tre ordini di motivazioni che attengono sia alle istituzioni scolastiche sia agli enti del territorio, ed in particolare:

- rispondere a un bisogno che da soli non si riesce ad affrontare;
- contribuire alla realizzazione e allo sviluppo del proprio mandato;
- essere riconoscibili e riconosciuti sul territorio.

Come visto nel paragrafo 2, la collaborazione tra scuola e territorio solitamente non è alla pari, prevalgono le necessità e i tempi della scuola, sia nella decisione di attivare o meno la progettualità sia nelle modalità e nei

tempi di realizzazione (Kim & Gentle-Genitty, 2020; Willems & Gonzalez-DeHass, 2012).

La prima necessità espressa trasversalmente dalle istituzioni scolastiche coinvolte nello studio riguarda il supporto alla gestione di studenti “fragili”, categoria ampiamente utilizzata dagli intervistati per descrivere buona parte della propria utenza. Questo è in linea con quanto suggerito anche in letteratura (Anderson-Butcher *et al.*, 2006; Auerbach, 2010; Myende, 2019). Tale categoria è intesa in senso multidimensionale come fragilità individuale, culturale, sociale, familiare, economica, professionale e via dicendo. In tale descrizione spicca la dimensione della “mancanza”, del segno “meno” che caratterizzerebbe le esperienze degli studenti e che spinge la scuola a collaborare con il territorio per essere supportata in un ruolo che si dilata fino a ricoprire quello di “secondo genitore” o “genitore part-time” in presenza di famiglie considerate poco o per niente adeguate ad attrezzare i propri figli ad affrontare il mondo e le sue sfide.

Quando l’utenza è percepita come particolarmente fragile, per la situazione socio-familiare (istituti comprensivi e formazione professionale), per le caratteristiche individuali (istituti comprensivi, formazione professionale e CPIA) e per la scarsa capacità di comunicare (CPIA), i docenti ritengono di dover intervenire – prima ancora che per avvicinare i propri studenti alla partecipazione attiva alla società e all’impegno civico e sociale – per evitare che si disperdano abbandonando la scuola, vista come l’unica possibilità per sottrarli ad un destino di esclusione sociale. Rivolgersi al territorio significa accedere ad una serie di servizi e di opportunità educative e formative che possono supportare gli studenti principalmente nel proprio percorso scolastico, ma sempre di più anche nella possibilità di “star bene a scuola”, curando in primo luogo l’aspetto relazionale con i pari e gli adulti di riferimento.

Un secondo ordine di motivazioni per attivare le collaborazioni, che attiene sia alla scuola che agli enti del territorio, risiede nella necessità di rispondere al proprio mandato istituzionale. Se le scuole sono incoraggiate anche dalla normativa ad intrecciare relazioni con il territorio, ancora di più prevale la consapevolezza che tali collaborazioni possono aumentare sia il numero che la qualità delle esperienze educative e formative che la scuola può offrire. In questo caso, quindi, la scuola non ricorre al territorio in un’ottica di sussidiarietà, perché “da sola non ce la fa”, ma perché solo attraverso gli enti territoriali può costruire esperienze autenticamente situate e ricorrere a competenze diversificate che al suo interno non avrebbe. Per esempio, gli studenti possono misurarsi in attività lavorative o di volontariato; oppure possono essere coinvolti in attività espressive che, oltre a consentire lo sviluppo di altre dimensioni di sé rispetto a quelle cognitive,

possono anche contribuire a migliorare la relazione interpersonale e la propria autostima in alcuni casi particolarmente compromessa; o possono attingere alle testimonianze di persone che difficilmente avrebbero modo di intercettare nella quotidianità. In situazioni di particolare fragilità, segnalate in particolare nella formazione professionale e nel CPIA, tali collaborazioni possono anche essere utili per consentire agli studenti di vivere quelle che sono state definite dalle ricercatrici “esperienze di primo grado”, ovvero quelle che solitamente sono proposte dalla famiglia, come ad esempio vedere la neve o il mare o prendere il treno, ma che non sono state ancora vissute.

Allo stesso modo, gli enti del territorio si attivano per collaborare con le scuole, ad esempio perché l’offerta di attività educative alle scuole rientra nel proprio statuto, in quanto si ritiene prioritario sensibilizzare le giovani generazioni ai temi di cui si occupano; oppure per la disponibilità di bandi di finanziamento, solitamente pubblici, rivolti a sviluppare nelle scuole determinate progettualità.

Infine, le collaborazioni con il territorio possono consentire all’istituzione scolastica – come nel caso del CPIA – di rendere visibile la propria presenza e il proprio ruolo nella comunità. Secondo la normativa che nel 2012 ha riformato il sistema dell’Istruzione degli adulti, infatti, il CPIA ha assunto il ruolo di principale di ente pubblico dedito all’educazione degli adulti, sia attraverso la formazione, sia attraverso il coordinamento delle realtà impegnate nell’educazione degli adulti, mentre ancora troppo spesso è associato solo all’alfabetizzazione e all’integrazione delle persone non italofone.

Per quanto riguarda le modalità con cui queste collaborazioni sono attivate, la ricerca ha individuato le seguenti: i) la prima nasce dal basso, da conoscenze personali dei docenti, da loro esperienze professionali pregresse, da passioni extra-lavorative, da convinzioni etico-politiche e maturano in una prima fase nell’informalità di relazioni personali per poi essere formalizzate in accordi, protocolli e progetti. ii) il secondo canale di attivazione delle collaborazioni è quello “istituzionale”, ovvero quando sono già previsti accordi o convenzioni per la collaborazione, in particolare tra enti pubblici, per l’erogazione di servizi o la condivisione di spazi e risorse. iii) infine, sempre più collaborazioni si attivano a seguito di bandi di finanziamento attivati sulla base degli orientamenti delle politiche pubbliche.

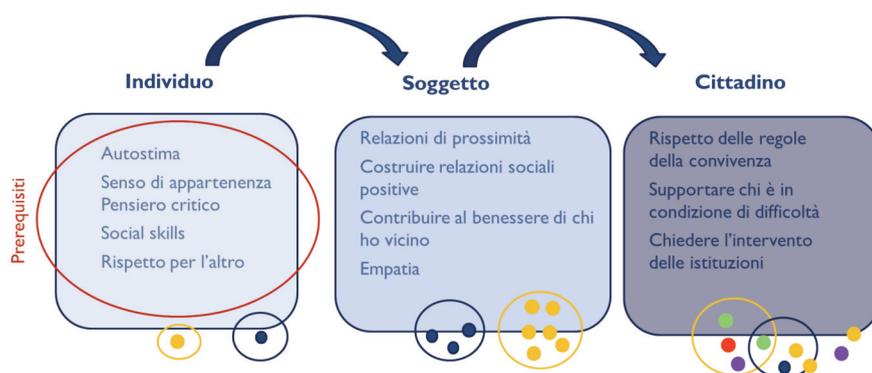
Se le collaborazioni nate dal basso sono sostenute da un forte coinvolgimento da parte della persona che le ha promosse, che quindi si impegna in prima persona, affinché l’esperienza, in cui crede fortemente, sia feconda, dall’altro lato, essendo legate all’iniziativa individuale, tendono a dissolversi se questa persona, ad esempio, si trasferisce altrove. Solo alcune

divengono patrimonio dell'Istituzione scolastica, sia per l'assenza di interesse da parte dei colleghi, sia talvolta, perché i soggetti promotori, presi dall'operatività, non riescono a condividere con i colleghi, se non i più stretti, le proprie iniziative. Le attività più significative, quindi, rischiano di essere anche quelle maggiormente precarie.

5.1.2. Lo sviluppo del cittadino secondo un modello a stadi

Oltre alle motivazioni, le collaborazioni tra scuola e territorio si possono distinguere in base ad una serie di caratteristiche, come la durata (da poche ore a diverse giornate); la stabilità (proposte episodiche o ricorrenti negli anni scolastici); la struttura dell'intervento (consulenze, percorsi didattici, incontri con testimoni privilegiati, laboratori, simulazioni, visite sul territorio, ecc.). Inoltre, possono essere distinte anche in base agli obiettivi che intendono raggiungere e alla dimensione che intendono sviluppare: possono essere rivolte allo sviluppo individuale (di competenze, conoscenze, ecc.); allo sviluppo delle relazioni interpersonali (con i propri pari, con la famiglia, con i datori di lavoro); oppure allo sviluppo della comunità (sia quella in cui si vive, sia la società in senso più ampio). Queste tre finalità esprimono una differente declinazione dello studente inteso rispettivamente come individuo, soggetto e cittadino come rappresentato dalla figura 1.

Fig. 1 - Modello di sviluppo dei futuri cittadini e delle future cittadine



L'analisi dei dati, infatti, ha generato questa modellizzazione in tre fasi, consecutive e propedeutiche l'una all'altra, finalizzate prima allo sviluppo delle potenzialità dell'individuo, poi del soggetto e poi (forse) del cittadino

nella convinzione che tali declinazioni non possano essere sviluppate contemporaneamente, ma richiedano una consecutività delle diverse fasi, una propedeutica all'altra.

La distinzione è più di natura analitica che fenomenologica, almeno per quanto riguarda la prima e la seconda fase (individuo, soggetto). Entrambe queste ultime sono considerate propedeutiche alla terza (cittadino).

Innanzitutto, la scuola si attiva per supportare gli studenti nel loro sviluppo cognitivo, emotivo, professionale, relazionale, ecc. considerato un prerequisito essenziale per acquisire un ruolo nella comunità. In linea con una percezione degli studenti incentrata sulle carenze e sui bisogni, la scuola si impegna per promuovere questa fase finalizzata in particolare a "compensare" le carenze degli studenti con interventi in grado di dotare il singolo alunno di quelle competenze che lo potrebbero aiutare ad affrontare il mondo con successo, inteso, nella maggior parte dei casi, come successo professionale. L'attenzione è rivolta all'individuo, che come mostrato in figura 1 dai pallini colorati, è separato dagli altri, perché la dimensione relazionale non è centrale. Le attività utili allo sviluppo individuale sono quelle finalizzate alla conoscenza del territorio (ad esempio visite guidate) o di particolari eventi che hanno segnato la storia (incontri con testimoni che hanno vissuto un certo evento, ad esempio la Shoah); alla conoscenza delle istituzioni e dei servizi (incontri con personalità politiche, Polizia, referenti servizi), delle leggi e delle regole di convivenza civile (ad esempio educazione stradale, educazione ambientale, ecc.); alla sensibilizzazione a tematiche sociali (incontri con migranti, persone detenute, operatori sociali o attività di servizio come ad esempio la pulizia del parco o una raccolta di fondi); alla prevenzione di comportamenti a rischio (consulenza con professionisti o testimoni privilegiati).

La seconda fase riguarda lo sviluppo dell'individuo come soggetto in relazione con gli altri significativi (rappresentato in figura 1 da bolle in cui convivono individui caratterizzati da relazioni di prossimità e somiglianza), comprendendo quindi quelle attività che sono rivolte a migliorare le relazioni interpersonali degli studenti con gli altri significativi, in particolare con il gruppo dei pari, il gruppo classe, i docenti e le persone che si incontreranno nel luogo di lavoro. Vengono attivati, ad esempio, laboratori esperienziali o espressivi per valorizzare le dinamiche di gruppo ed esplorare nuove modalità di comunicare e relazionarsi o scambi con scuole in contesti differenti per facilitare lo scambio culturale. In questa fase accanto alla dimensione individuale, si intende contribuire a migliorare soprattutto la dimensione relazionale, valorizzando l'empatia nei confronti dell'altro da sé.

Le prime due fasi non implicano di per sé un'azione finalizzata all'impegno civico e sociale come è stato definito nel paragrafo 3: non necessa-

riamente lo sviluppo di competenze individuali o di relazioni sociali si traduce in un'intenzionalità agita, finalizzata alla crescita della società nel suo complesso. Potrebbe limitarsi ad esempio alla formazione di un individuo attento solo alla propria crescita personale o un soggetto impegnato a promuovere gli interessi degli altri significativi o delle persone che percepisce come simili a sé.

La terza fase, infine, si rivolge allo sviluppo del cittadino, inteso come persona che si percepisce come parte di una comunità potenzialmente sconfinata, in cui i legami sociali travalicano quelli più tangibili, e che agisce per la promozione della giustizia sociale e del bene comune. Questa fase è quella più ambiziosa, che il personale scolastico ritiene di non poter raggiungere, perché concentrato a fornire ai propri studenti le competenze di base, di cui si ritiene siano privi. Gli effetti, secondo il personale scolastico, non potranno essere visibili, perché collocati nel futuro. Domina, infatti, nelle parole di docenti e dirigenti, meno in quelle dei referenti degli enti, la considerazione degli studenti come “futuri cittadini”, come se la cittadinanza possa manifestarsi compiutamente solo nell'età adulta, in un futuro non ben collocato, tanto più distante quanto più un individuo è considerato fragile o marginale, descritto in termini di mancanze più che di capacità. Certamente la piena partecipazione alla società è uno dei momenti che segnano il passaggio all'età adulta, ma troppo spesso si considerano i giovani come “cittadini in formazione”, precludendo loro la possibilità di esserci come cittadini adesso, pur con i limiti legati all'età e alle esperienze (Kassimir & Flanagan, 2010). Le attività che potrebbero essere promosse in questa fase, quelle rivolte alla partecipazione alla vita pubblica e sociale, sono quelle meno presenti, in alcuni casi perché i propri studenti sono considerati troppo giovani per determinate esperienze o ancora mancanti di alcune competenze di base. In altri perché questa fase richiede di cedere una parte del potere e del controllo esercitato dai docenti e dai formatori per consentire quel margine di autonomia e autodeterminazione che solo può garantire un'azione di cittadinanza autentica. Non ultimo perché spesso i docenti più impegnati e interessati nella costruzione di queste esperienze non possono contare su un appoggio sufficientemente solido da parte dell'istituzione scolastica nel suo complesso.

Le pratiche educative, oltre alla dimensione cui si rivolgono (individuo/soggetto/cittadino) variano anche in base alla declinazione dell'idea di cittadinanza e partecipazione che intendono promuovere. Ad esempio, si può valorizzare un atteggiamento solidaristico e assistenzialista oppure uno critico e trasformativo, solitamente meno presente almeno nelle dichiarazioni degli intervistati. Dal punto di vista valoriale sono ampiamente presenti i riferimenti al rispetto (delle regole, degli altri, della differenza, di

sé, dell'ambiente, dei docenti, del datore di lavoro, dei compagni, ecc.), in parte alla lotta alle discriminazioni e alle disuguaglianze, mentre ha meno spazio l'aspirazione alla giustizia sociale.

5.1.3. *Ricaduta delle collaborazioni: i diversi punti di vista*

Nonostante l'obiettivo di questa ricerca non fosse quello di valutare l'effetto delle collaborazioni sull'impegno civico e sociale degli studenti, è stato chiesto al personale scolastico e degli enti del territorio di riflettere su quali ricadute potessero avere le collaborazioni sugli studenti e sulla classe. Il personale scolastico in particolare fa ampio ricorso a metafore che rimandano al futuro: "ciò che abbiamo seminato eventualmente germoglierà nel futuro", oppure "la scuola è una palestra di cittadinanza, ci si allena per il futuro". Queste affermazioni rinforzano l'idea dello studente come il cittadino di domani, un individuo che si sta attrezzando in vari modi ad essere pronto a partecipare, prima o poi, alla società, come visto nel paragrafo precedente. Il concetto di "cittadino di domani" rischia di soffocare sul nascere qualsiasi possibilità che i giovani, ora, adesso, siano riconosciuti capaci di contribuire al benessere e al miglioramento della società di cui fanno già parte.

Ciò che viene valorizzato nel breve periodo è lo sviluppo delle competenze individuali e in particolare dell'autostima e del senso di adeguatezza, soprattutto nel caso degli studenti più fragili: la proposta di situazioni diverse da quelle tradizionali vissute in classe, che ne scardinano le tradizionali dinamiche, possono sollecitare modalità di espressione individuale o di gruppo che in classe restano altrimenti silenti con una ricaduta positiva sia sul singolo che sul gruppo. È il caso, ad esempio, dello studente che trovandosi su un palcoscenico ha espresso una parte di sé finora nascosta dalla timidezza con cui agiva in classe; o del ragazzo "sfidante e problematico" che una volta coinvolto in attività di volontariato ha dimostrato di essere il più disponibile ed empatico del gruppo.

Se le valutazioni sia della scuola sia del territorio sulle reciproche collaborazioni sono marcatamente positive, studenti e studentesse in tutti gli ordini e gradi scolastici, fatta eccezione per il CPIA, esprimono alcune criticità. In primo luogo, tra gli studenti è diffusa la percezione che la propria voce non sia ascoltata dagli adulti e in particolare dai docenti perché, indipendentemente dall'età, sentono di essere considerati "piccoli", perché non autonomi economicamente o perché non in grado di comunicare correttamente o, ancora, perché non raggiungono risultati soddisfacenti a scuola, quindi, non all'altezza. Gli studenti si chiedono, anche esplicita-

mente, “come possiamo comportarci da cittadini responsabili se chi ci dovrebbe guidare in questo percorso non crede che ne siamo in grado”? L’assenza di riconoscimento da parte degli adulti sembra impoverire la portata delle esperienze proposte. In secondo luogo, in particolare nella scuola secondaria di secondo grado, gli studenti hanno la percezione che lo sviluppo di impegno civico e sociale sia svilito o addirittura ostacolato dalla “monetarizzazione” delle attività extrascolastiche, come quelle di volontariato, attraverso l’attribuzione di crediti formativi che ne ridurrebbe il valore e l’autenticità. Inoltre, gli studenti ribadiscono la presenza di una spinta alla competizione e all’individualismo incoraggiata dalla scuola, in contraddizione con l’intento dichiarato di voler perseguire lo sviluppo di comportamenti di supporto reciproco e di impegno sociale. In terzo luogo, viene sottolineata la difficoltà di riflettere e rielaborare autonomamente le esperienze vissute, che invece, per coglierne appieno la ricchezza e il senso, necessitano di un confronto in aula guidato dal docente.

A questo proposito, analizzando le narrazioni degli studenti si possono individuare alcune caratteristiche che rendono per loro un’attività significativa: la *continuità*, necessaria per interiorizzare alcune esperienze e andare oltre il momento “informativo”; l’*autenticità* dell’esperienza attraverso visite o incontri con testimoni privilegiati, contrariamente alla mediazione del docente che racconta esperienze vissute da altri o attività che simulano esperienze reali: la *passione* del docente che nella ricerca è stato definito “devoto” di cui riconoscono il valore trainante, autenticamente coinvolto nelle esperienze che propone, che diventa esempio vivente che incarna con coerenza il modello di impegno che presenta alla classe. La *mediazione* del docente che si esprime nella sua capacità di cogliere la vicinanza dei temi con le esperienze di vita degli studenti e delle studentesse, temi che altrimenti rischiano di essere inaccessibili e lontani. Infine, le *metodologie didattiche* coerenti: viene sottolineata sia l’esigenza di attività che intreccino teoria e pratica, sia che sviluppino cooperazione e senso di appartenenza, come i lavori in gruppo.

È importante però sottolineare la convinzione diffusa presso gli studenti che, al di là delle occasioni offerte dalla scuola, la maggior parte dei propri coetanei non sembra interessata a partecipare alla tutela del bene comune e al miglioramento della società. Secondo gli studenti sarebbe diffuso tra i pari un sostanziale disinteresse verso queste dimensioni.

5.2. Lo spazio per l'impegno civico e sociale nella formazione dei cittadini

Nel paragrafo 3 sono state proposte alcune caratteristiche irrinunciabili per una definizione di impegno civico e sociale, come la necessità di concretizzare in un'azione visibile l'intenzione o la volontà di promuovere il benessere e la giustizia sociale nella comunità, oltre i propri interessi o quelli dei propri cari. Le dimensioni dell'attivazione e dell'agire appaiono, quindi, imprescindibili per connotare un comportamento come impegno civico e sociale. Nel confronto con gli intervistati sono emerse molte sollecitazioni riconducibili all'idea di cittadino, o meglio, di "buon cittadino", in cui la dimensione dell'impegno civico e sociale però, così come è stata proposta, trova uno spazio decisamente marginale perché considerata troppo ambiziosa rispetto alle competenze necessarie, che i propri studenti ancora non hanno.

Anche nell'orientamento delle politiche scolastiche rispetto all'educazione civica, oltre alle pratiche educative analizzate, la dimensione politica è decisamente assente (cfr. *infra*, capitolo 2), come anche il riferimento alla giustizia sociale, mentre, come visto sopra, sono valorizzate le competenze di cittadinanza e il valore del rispetto: il cittadino che si intende formare è un cittadino competente, pronto per contribuire alla società con il proprio lavoro, che conosce le regole della società per adeguarvisi, conosce i servizi per poterli utilizzare, supporta le persone in difficoltà.

L'impegno civico e sociale richiede innanzitutto all'individuo di collocarsi rispetto al proprio sistema etico e valoriale. Da questa posizione la realtà e le sue contraddizioni possono essere vissute come inaccettabili: da qui deriva la necessità insopprimibile di agire "in direzione ostinata e contraria" per produrre un cambiamento della situazione. Quando la direzione di questo cambiamento è diretta verso la promozione di giustizia sociale e società più democratiche allora l'agire si connota in senso civico e sociale. Ma per fare questo è necessario un elemento che pare totalmente assente nel panorama analizzato, ovvero lo spazio per un'educazione a forme costruttive e democratiche di dissenso. L'espressione di dissenso, in particolare nei contesti scolastici, è temuta in quanto può minare le relazioni interpersonali e la coesione sociale, mentre viene meno valorizzato il potenziale in termini di creatività e promozione di cambiamento (Brohinsky, Sonnert & Sadler, 2022). Ci si riferisce in questo caso ad un dissenso "buono ed efficace", un dissenso di "alta qualità", che, secondo Stitzlein «è vitale per una democrazia sana perché è un modo di vivere che consente il cambiamento. Mette in discussione lo *status quo* e mantiene il governo responsabile nei

confronti dei cittadini. Il dissenso è in grado di contrastare la stagnazione, in quanto genera una discussione sulle pratiche e sulle politiche attuali e porta avanti nuove idee. Il dissenso è parte integrante del ragionamento civico, in quanto i cittadini risolvono problemi comuni. In sintesi, il dissenso fornisce una via per mantenere la democrazia dinamica e vibrante» (Stitzlein, 2022, p. 219). La scelta di tale percorso richiederebbe all'istituzione scolastica di introdurre attività a “conflitto crescente”, in situazione controllata e protetta e spazi di scelta e autonomia. Quanto più, infatti, lo sviluppo dell'impegno civico dipende da iniziative progettate e proposte dall'alto, tanto maggiore è il rischio che gli adolescenti vengano addomesticati e disciplinati piuttosto che responsabilizzati e resi competenti (Amnå, 2012). Questo rischio può essere in parte ridotto se si prevedono strutturalmente spazi e tempi affinché gli studenti siano autenticamente ascoltati e coinvolti nella lettura dei propri bisogni, nella costruzione della rappresentazione di sé, nella progettazione degli interventi che li riguardano.

6. Percorsi per la riflessione

La ricerca qui presentata ha permesso di approfondire e concettualizzare le modalità di collaborazione tra le istituzioni scolastiche e il territorio con particolare riferimento alla promozione di educazione alla cittadinanza. La maggior parte degli sforzi profusi dalle istituzioni scolastiche paiono volti a garantire agli studenti un posto nella società attraverso lo sviluppo di competenze individuali e la formazione di un cittadino “disciplinato” che possa essere maggiormente accettato dalla società. Di seguito verranno riproposte e problematizzate le principali questioni generate.

a) Fragilità e impegno civico e sociale: due dimensioni inconciliabili?

La descrizione che il personale scolastico tratteggia dei propri studenti è fondata prevalentemente sulla percezione di fragilità nelle sue molteplici declinazioni. Tale caratterizzazione, unita ad una conoscenza delle famiglie che si basa essenzialmente sui loro “problemi” e non su altre dimensioni, induce il personale scolastico all'auto-percezione di essere l'unico attore che possa “salvare” i propri alunni dall'abbandono, aumentando il senso di solitudine e talvolta di impotenza.

La percezione della fragilità dei propri studenti, se da un lato attiva l'impegno civico e sociale di molti docenti che si spendono in prima persona, anche oltre i confini del proprio ruolo, per cercare di favorire l'inclusione e combattere la dispersione, dall'altro rischia di offuscare le potenzialità

degli studenti come agenti di cambiamento sociale, non solo come destinatari di azioni di solidarietà e supporto da parte di altri. Una docente rileva la tendenza della scuola a cogliere «la fragilità – che pure esiste – [come ad] una categoria cui si ricorre troppo spesso in modo esclusivo» senza lasciar spazio anche ad altre dimensioni.

Dalle interviste di gruppo agli studenti, che pure esprimono, come visto sopra, una scarsa considerazione rispetto alle capacità dei propri compagni di partecipare attivamente alla società, emergono due elementi non presenti nelle dichiarazioni del corpo docente, ovvero il ruolo della famiglia, e in particolare della madre, nel promuovere sia la loro conoscenza del territorio e dei suoi servizi (anche se spesso in un'ottica di fruizione assistenzialistica) sia l'assunzione di un ruolo attivo (ad esempio facendo la raccolta differenziata, facendo volontariato, raccogliendo i mozziconi, ecc.). Non solo famiglie, quindi, che non conoscono la realtà in cui vivono o che non sono attente a formare i propri figli in questo senso, ma anche famiglie (tendenzialmente madri) che esercitano questo ruolo di guida nei confronti dell'esplorazione del territorio circostante. In secondo luogo, emerge una personale capacità di attivazione da parte degli studenti, rivolta in particolare verso la tutela dell'ambiente, ma anche verso persone considerate deboli o bisognose (spesso identificati con gli anziani).

b) Da una diagnosi “deprivativa” a un approccio compensativo

Una visione dell'utenza fondata sulla “mancanza” dirige l'azione dei docenti principalmente a operare una diagnosi di un fenomeno la cui cura è definita da interventi di tipo compensativo per “imparare a...”.

Emerge un modello di intervento educativo a stadi, come visto nel paragrafo 5.1.2 in cui è convinzione diffusa la necessità di intervenire per fornire prioritariamente agli studenti conoscenze e competenze, utili principalmente allo sviluppo del singolo, al potenziamento dell'autostima in soggetti fragili. Mentre si promuove la capacità di comunicare, di comprendere, conoscere le regole della convivenza civile, lentamente si avvia la fase 2, ovvero lo sperimentarsi in relazioni interpersonali positive, in particolare all'interno della scuola. Infine, una volta padroneggiate tali situazioni si può ipotizzare per lo studente, un ruolo attivo all'interno della società, in rapporto con individui con cui non si ha una relazione diretta e ad obiettivi che fanno riferimento al bene della società e di cui non necessariamente si può avere un riscontro visibile e diretto.

L'attività della scuola sembra assorbita soprattutto dalla prima e dalla seconda fase, come mostrato anche da altri studi in altri contesti (Evans, 2006), che confermano come nelle pratiche educative sia centrale il rife-

rimento alle conoscenze e alle competenze. Tale approccio, tra l'altro, riflette l'ambivalenza delle indicazioni normative, nazionali ed europee, che mentre sollecitano l'educazione ad una cittadinanza attiva e interculturale, spingono sempre più sull'apprendimento individuale e sull'acquisizione di competenze in termini competitivi come rilevato dagli stessi studenti intervistati.

La visione dei referenti degli enti del territorio appare più aperta a cogliere le potenzialità degli studenti, ipoteticamente per due ragioni: la prima, per il diverso ruolo e le minori responsabilità che esercitano nei loro confronti rispetto al corpo docente. La seconda, per il tipo di attività in cui sono coinvolti insieme agli studenti, attività spesso non frontali, in cui possono emergere talenti, atteggiamenti, capacità che la lezione tradizionale non riesce ad intercettare.

La rappresentazione espressa da alcuni referenti degli enti del territorio potrebbe aprire ad un approccio "propositivo", invece che compensativo, che parte dall'individuazione dei punti di forza, su ciò che gli studenti già sanno e fanno per svilupparli ulteriormente.

c) Quale tipo di cittadino?

Secondo Westheimer e Kahne esistono diverse modalità di caratterizzare il concetto "buon cittadino" non adeguatamente problematizzato: gli autori propongono ad esempio il cittadino personalmente responsabile, il cittadino partecipativo e il cittadino orientato alla giustizia sociale (2004).

Rileggendo l'idea di cittadino che emerge nelle pratiche educative attivate in collaborazione con gli enti del territorio, mettendo a tema lo spazio in esse ricoperto dall'impegno civico-sociale, attraverso la tipologia proposta da Westheimer e Kahne, emerge quanto segue. I principali modelli ricorrenti oscillano tra la figura del cittadino "personalmente responsabile" (formazione professionale, CPIA), e quello "partecipativo" (scuola secondaria di secondo grado), mentre risulta assente ogni riferimento al cittadino che agisce per la promozione della giustizia sociale. La visione depoliticizzata espressa dai documenti normativi nazionali si ritrova anche nelle intenzionalità delle pratiche proposte che, come visto, valorizzano la conoscenza (del territorio, delle regole, delle istituzioni) e il rispetto (degli altri, di sé, dell'ambiente, delle regole). Tanto più gli studenti sono descritti come problematici, soprattutto dal punto di vista comportamentale, tanto più si propone un'ideale di individuo "addomesticato" che può garantire il rispetto e l'obbedienza, essere solidale, ma difficilmente farsi promotore di cambiamento e del progresso della società. Come si possono coniugare le necessità di educare al rispetto, in particolare delle regole di convivenza, e

di educare al pensiero divergente che ti consente di agire per eliminare le ingiustizie e promuovere maggiore giustizia sociale? Questo è un tema che potrebbe essere oggetto di confronto e di formazione anche tra professionisti di ambiti diversi.

d) Cittadini sì, ma quando?

Il modello di cittadino emerso è in prevalenza quello che oscilla tra la dimensione della responsabilità e l'agire partecipativo. Ciò nonostante, il tempo presente è un tempo dedicato all'apprendimento, reso da metafore usate di frequente dal personale scolastico ("oggi si lanciano dei semi", "è una palestra", "i frutti si vedranno dopo", "allenamento") e che rimandano tuttalpiù ad un esercizio di cittadinanza che potrebbe preparare i futuri cittadini, i cittadini di domani. Gli studenti di oggi non sono ancora cittadini, non ne hanno la capacità né il potere.

Tale visione è confermata anche dalle parole degli studenti che sentono su di sé una scarsa considerazione da parte del mondo degli adulti in generale e dei docenti in particolare, come persone ancora troppo giovani e inesperte per capire, per prendere decisioni, per essere parte attiva nel mondo che abitano. Questa contraddizione impoverisce il senso delle pratiche educative proposte. In particolare, quando si tratta di educazione alla cittadinanza, l'ambiguità tra le premesse concettuali e le pratiche educative (quando caratterizzate dalla centralità del docente e da processi top-down) rischia di impoverire la portata di queste ultime (Milana, Rapanà & Marzoli, 2021; Evans, 2006).

La discrepanza tra "essere un cittadino" e "diventare un cittadino" è presente anche in letteratura come una contraddizione diffusa (Amnå, 2012; UNICEF, 2011; Sherrod *et al.*, 2010; Uprichard, 2008). Anche se l'età e la ridotta autonomia limitano gli spazi di piena partecipazione attiva alla società, non si possono prevedere 'luoghi' di pensiero e di azione in cui anche i giovani possono vivere da protagonisti il rapporto con la società? E la scuola non è, per definizione, il luogo dell'educazione alla democrazia? Ma la scuola non è, anche, l'espressione di un sistema? E lo strumento attraverso cui il sistema vuole perpetuare se stesso? Un sistema che nella realtà contemporanea è quello neoliberale competitivo? Il ruolo della scuola e dei suoi insegnanti è oggi molto complesso, poiché a scuola si manifestano tutte le difficoltà e le incertezze che caratterizzano la società, mentre le richieste del sistema, che toglie continuamente alla scuola pubblica risorse, diventano più pressanti. Il docente «in mezzo a tante difficoltà, diventa senza accorgersene strumento del sistema invece di essere, come dovrebbe, garante della formazione di uomini liberi» (Lodi, 1970, p. 23).

La prospettiva della comunità educante, che chiede alla scuola, alle istituzioni, al territorio di tessere legami di collaborazione posti al servizio delle nuove generazioni si fa spazio nel discorso politico come in quello pedagogico. Tuttavia, le istituzioni, la politica faticano a pensarsi al servizio delle nuove generazioni. Nuove generazioni che hanno, inevitabilmente, uno sguardo nuovo sulla realtà (Arendt, 2000), per questo sanno vedere spazi che gli adulti non vedono più, spazi che potrebbero sovvertire l'ordine esistente.

Bibliografia

- 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.
- Anderson G. (1998), "Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education", *American Educational Research Journal*, 35, 4: 571-603.
- Anderson-Butcher D., Stetler E.G. & Midle T. (2006), "A case for expanded school-community partnerships in support of positive youth development", *Children & Schools*, 28, 3: 155-163.
- Arendt H. (2000), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- Auerbach S. (2010), "Beyond Coffee with the Principal: Toward Leadership for Authentic School-Family Partnerships", *Journal of School Leadership*, 20, 6: 728-757.
- Banyan M.E. (2013), "Civic engagement", *Encyclopædia Britannica*.
- Bartolini R., Mangione G.R.J., De Santis F. & Tancredi A. (2021), "Piccole scuole e territorio: un'indagine sulla relazione scuola-Comune per un progetto formativo allargato", *Scienze del Territorio*, 9: 155-167.
- Bertolini P. (2003), *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Brohinsky J., Sonnert G. & Sadler P. (2022), "The Devil's Advocate: Dynamics of Dissent in Science Education", *Science & Education*, 31, 3: 575-596.
- Casto H.G., Sipple J.W. & McCabe L.A. (2016), "A Typology of School-Community Relationships: Partnering and Universal Prekindergarten Policy", *Educational Policy*, 30, 5: 659-687.
- Chipa S., Giunti C. & Orlandini L. (2018), "L'approccio pedagogico del Service Learning per valorizzare l'autonomia e la responsabilità degli studenti in contesti socio-economici disagiati: Il caso dell'IC Amerigo Vespucci di Vibo Marina (VV)", *Italian Journal Of Educational Research*, 11, 21: 329-341.
- Ciani A. (2020), "Quale progettazione educativo-didattica per promuovere l'educazione alla cittadinanza? Riflessioni critiche a partire da una ricerca valutativa sull'esperienza dei Consigli Comunali dei ragazzi", *Studium Educationis*, 2: 50-65.

- Dewey J. (1916), *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, MacMillan, New York.
- Dusi P. & Pati L. (2011), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia.
- Epstein J.L., Sanders Mavis G., Simon Beth S., Salinas K.C., Jansorn N.R. & Van Voorhis F.L. (2002), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.), Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Epstein J.L. (2010), "School, family, community, partnership. Caring for the children we share", *Kappanmagazine*, 92, 3: 81-96.
- Evans M. (2006), "Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do", *Canadian Journal of Education*, 29, 2: 410-435.
- Gale N.K., Heath G., Cameron E., Rashid S. & Redwood S. (2013), "Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research", *BMC Medical Research Methodology*, 13, 117: 1-8.
- Hobbs R., Donnelly K., Friesem J. & Moen M. (2013), "Learning to engage: how positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement", *Educational Media International*, 50, 4: 231-246.
- Jennings M.K. (2007), *Political socialization*, in Dalton R.J. & Klingemann H.D., eds., *The Oxford Handbook of Political Behavior*, Oxford University Press, Oxford, pp. 29-44.
- Kassimir R. & Flanagan C. (2010), *Youth Civic Engagement in the Developing World: Challenges and Opportunities*, in Sherrod L., Torney-Purta J. & Flanagan C., *Handbook of research on civic engagement in youth*, Wiley, Hoboken, NJ, pp. 91-114.
- Kim J. (2017), *Building transformative school-community collaboration: A critical paradigm* (Doctoral dissertation), Indiana University, Indianapolis, IN.
- Kim J. (2019), "Exploring the multidimensional constructs of transformative school-community collaboration from a critical paradigm", *Child & Family Social Work*, 24, 2: 238-246.
- Kim J. & Gentle-Genitty C. (2020), "Transformative school-community collaboration as a positive school climate to prevent school absenteeism", *Journal of Community Psychology*, 48, 8: 2678-2691.
- Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino.
- McBride A.M., Brav J., Menon N. & Sherraden M. (2006), "Limitations of civic service: Critical perspectives", *Community Development Journal*, 41, 3: 307-320.
- Methley A.M., Campbell S., Chew-Graham C., McNally R. & Cheraghi-Sohi S. (2014), "PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews", *BMC health services research*, 14, 579: 1-10.
- Myende P.E. (2019), "Creating functional and sustainable School-Community Partnerships: Lessons from three South African cases", *Educational Management Administration & Leadership*, 47, 6: 1001-1019.
- Ministero Istruzione Università e Ricerca (MIUR) (2018), *Una via italiana per il Service Learning*.

- Ministero Istruzione Università e Ricerca (MIUR) (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- O'Connor M.T. & Daniello F. (2019), "From Implication to Naming: Reconceptualizing School-Community Partnership Literature. Using a Framework Nested in Social Justice", *School Community Journal*, 29, 1: 297-316.
- Pretty J. (1995), "Participatory learning for sustainable agriculture", *World Development*, 23, 8: 1247-1263
- Putnam R.D. (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, Simon & Schuster, New York.
- Rapanà F., Milana M. & Marzoli R. (2021), "The role of school-community collaboration in enhancing students' civic engagement", *Encyclopaideia*, 25, 60: 25-43.
- Ravn B. (2011), *Le relazioni casa-scuola in Danimarca*, in Dusi P. & Pati L., a cura di, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola Editrice, Brescia, pp. 89-111.
- Saldaña J. (2016), *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Sage Publications Inc.
- Sanders M.G. & Harvey A. (2002), "Beyond the School Walls: A Case Study of Principal Leadership for School-Community Collaboration", *Teachers College Record*, 104, 7: 1345-1368.
- Sherraden M. (2001), *Service and the Human Enterprise*, Washington University, Center for Social Development.
- Sherrod L.R. & Lauckhardt J. (2009), *The development of citizenship*, in Lerner R.M. & Steinberg L., eds., *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development*, John Wiley & Sons, Inc, pp. 372-407.
- Sherrod L.R., Torney-Purta J. & Flanagan C.A. (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, Wiley, Hoboken, NJ.
- Stake R.E. (1995), *The art of case study research*. Sage Publications, Inc.
- Stitzlein S.M. (2022), "Political dissent and citizenship education during times of populism and youth activism", *Theory and Research in Education*, 20, 3: 217-236.
- UNICEF (2011), *The State Of The World's Children. Adolescence: an Age of Opportunity*, United Nations Children's Fund (UNICEF), New York.
- Uprichard E. (2008), "Children as 'beings' and 'becomings'", *Children and Society*, 22: 303-313.
- Valli L., Stefanski A. & Jacobson R. (2016), "Typologizing School-Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action", *Urban Education*, 51, 7: 719-747.
- Westheimer J. & Kahne J. (2004), "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy", *American Educational Research Journal*, 41, 2: 237-269.
- Willems P. & Gonzales-DeHass A. (2012), "School-community partnerships: Using authentic context to academically motivate students", *School Community Journal*, 22, 2: 9-30.

Parte Seconda

Coltivare alleanze educative

5. I comportamenti antisociali degli adolescenti: un fenomeno complesso

di *Enricomaria Corbi, Paola Giordano, Emiliana Mannese, Pascal Perillo*¹

1. Andare oltre il sensazionalismo e i determinismi...

Aldilà del sensazionalismo che spesso accompagna la rappresentazione di fenomeni di aggressione e violenza negli adolescenti negli ultimi anni, tanto nell'opinione pubblica quanto in talune narrazioni massmediali, la diffusione di comportamenti antisociali tra gli adolescenti (CAA) evidenzia l'emergere di nuove fragilità educative, amplificate anche dal costante e pervasivo uso dei social network. Negli ultimi anni, infatti, ha assunto un ruolo imprescindibile l'osservazione del rapporto dei giovanissimi con gli strumenti digitali, da cui scaturisce anche quella che è stata definita la terza generazione dei diritti (cfr. Bobbio, 2014). La vita degli adolescenti contemporanei si intreccia in modo strettissimo con la realtà virtuale; la socialità si accompagna in modo spesso squilibrato con la vita sui social; l'autorevolezza delle figure adulte di riferimento (i genitori, gli educatori, gli insegnanti) viene spesso sostituita dal potere di una platea sconfinata e sconosciuta che attribuisce approvazione o disprezzo in tempi rapidissimi e su basi perlomeno labili. Si riduce (in parte) la distanza culturale tra i ragazzi e quella fisica assume un significato del tutto nuovo (cfr. Musello, 2011; Musello & Sarracino, 2011; Gritti *et al.*, 2019). Non solo. I CAA si manifestano in nuove e inedite configurazioni in tempo di pandemia da Covid-19 (cfr. Mancaniello, 2020; Maltese, 2021), così come del tutto nuove appaiono alcune forme di solitudine a cui si accompagnano nuove forme di disagio e di devianza.

1. Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto che ha visto gli autori confrontarsi criticamente sia durante la realizzazione del progetto sia al termine dello stesso, rispetto all'analisi dei risultati e alle prospettive che ne emergono, pertanto la responsabilità della scrittura di questo capitolo è da considerarsi equamente distribuita fra i quattro autori.

Una volta riconosciuti e accertati come illeciti alcuni comportamenti adolescenziali (e questo è un problema aperto), si chiede all'ordinamento giuridico di definire e regolamentare le conseguenze del fenomeno, tenendo conto della peculiarità delle sanzioni da assegnare ai minorenni, diversificandole sempre di più da quelle che si comminano agli adulti, aumentando ad esempio la scelta di attività di giustizia riparativa a beneficio della collettività e ricorrendo alla detenzione come l'ultimo strumento possibile tra quelli a disposizione dei giudici.

Superando talune tendenze a ridurre il contenimento del fenomeno a misure sanzionatorie, punitive, repressive, è necessario «abbandonare la “copertura antibiotica” della forma giuridica e accettare il pericolo [...] perché [...] quando il comportamento che si allontana dalla strada comune (che non è sempre la maestra) non è rintracciabile lungo il percorso di nessuna retta e neppure di nessuna più o meno lineare curva statistica [...], quando il “caso” non somiglia a nessun altro e pare il frutto di Fato senza regole (il Caso) allora, proprio il caso è irrimediabilmente, ci piaccia o meno, persona, vale a dire una storia, una volontà, un percorso concettuale assolutamente unico, verso il quale l'unica vera via d'accesso, per quanto difficile e ardua, è quella antica del *dialogo da presso*» (Musello, 2012, pp. 14-15).

Guardando, quindi, con sguardo critico a derive securitarie (cfr. Taraschi, 2020) che, travisando la filosofia del diritto, rischiano di far perdere di vista la natura imprescindibilmente rieducativa di eventuali misure di pena per la cosiddetta “utenza minorile”, è bene sottolineare che i CAA rappresentano un'emergenza politico-educativa di primaria importanza che richiama alla necessità di investire in educazione e in azioni più attente e diffuse che promuovano politiche e pratiche educative basate sulla comunità di cura educativa. In questo senso, il fenomeno necessita di un'analisi pedagogica approfondita per fornire a famiglie, scuole, amministratori dei servizi educativi e formativi, decisori politici e a quanti a vario titolo sono coinvolti nella gestione di fenomeni di questo tipo, risorse conoscitive in grado di innovare le politiche e le pratiche educative.

È a partire da questa esigenza che il fenomeno dei CAA viene posto a oggetto di riflessione dell'Unità di Ricerca (UdR) dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa nell'ambito del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) *RE-SERVES. La ricerca al servizio delle fragilità educative*.

In questo capitolo presentiamo le coordinate epistemologiche e metodologiche adottate dall'UdR napoletana² per lavorare con un fenomeno che

2. L'Unità di Ricerca “Alleanze educative” si compone di diversi professori e ricercatori appartenenti a tre Settori Scientifico-Disciplinari: la pedagogia generale e sociale, la didattica e la pedagogia speciale, la filosofia del diritto.

non può non definirsi complesso. Tale fenomeno è stato inizialmente indagato mediante la revisione sistematica della letteratura scientifica internazionale prodotta sul tema nel corso degli ultimi anni (cfr. Corbi & D’Elia, 2020; Chello, 2021b; Chello, D’Elia, Manno & Perillo, 2021).

Secondo quanto generalmente condiviso nella letteratura scientifica, per “comportamento antisociale” (CA) può intendersi la trasgressione rispetto a tutto ciò che costituisce la ragione e la base di un ordinamento sociale, lo scostamento da norme condivise o imposte da poteri legittimi (cfr. Moro, 2019). Ci si riferisce non solo al radicato rifiuto dei valori, delle mete, delle procedure socialmente prescritte, ma anche alla violazione di norme fondamentali che consentono lo sviluppo della persona e la convivenza sociale.

Tali comportamenti fanno riferimento ad altrettante dimensioni complesse, quali l’aggressività e la violenza. Secondo una definizione comune a valenza negativa, l’aggressività (“andare verso”, “andare contro”, “attaccare”) fa riferimento a un insieme di atti intenzionalmente lesivi sul piano fisico, materiale e psicologico (cfr. Fagiani & Ramaglia, 2010). Tradizionalmente la definizione ruota intorno a tre criteri fondamentali: la volontarietà dell’atto, la sua osservabilità e il danno da esso prodotto. Il concetto di violenza, invece, nelle sue diverse forme, modalità e motivazioni, indica l’atto dell’infrangere i limiti, di violare le norme, un agire volontario con l’intento di annullare e/o distruggere, verbalmente e fisicamente, l’altro da sé. Secondo alcune ricerche sperimentali, le manifestazioni aggressive e violente e le “abitudini” e/o “condotte” dalle quali tali manifestazioni sembrano risultare “evidenti”, sono a volte di per se stesse ritenute CA, portando così a ricondurre questi ultimi a una serie di tratti specifici della personalità o a espressioni patologiche.

Tenendo conto della tradizione di studi sul fenomeno (cfr. Bertolini & Caronia, 2015) e delle più recenti prospettive di indagine, è emersa la necessità di tener di conto che un approccio epistemologico, per quanto intenzionato a riconoscere la multidimensionalità e la multifattorialità dei CAA, rischia di produrre un discorso dominante volto a fornire visioni omogenee e stigmatizzate. Come evidenziato, il CAA viene considerato quasi unicamente nella sua dimensione di comportamento che, violando le norme sociali, si caratterizza come lesivo dei diritti degli altri esseri umani (Álvarez-García *et al.*, 2019; Park *et al.*, 2010) e quasi mai come nocivo per l’attore sociale che lo incarna, come accade invece nell’*hikikomori* (cfr. Bagnato, 2017). Oppure, come sottolineato da Chello (2022), il CAA è pensato quale fenomeno esclusivamente negativo, contraddistinto da grande aggressività e violenza (fisica, psicologica e simbolica) e «inscritto in una ontologia che non richiede di essere questionata perché – in conformità

con la visione esternalista e oggettivista del paradigma positivista – è caratterizzata da strutture stabili, indipendenti dall'attore sociale che incarna il comportamento, che viene agito senza alcuna volontarietà, senza scelta. Come a dire che il comportamento antisociale è il risultato di (o dell'interazione tra) fattori biologico-genetici o fattori socio-culturali o fattori psicologici che il singolo non riesce a controllare» (pp. 75-76).

I risultati della revisione sistematica mostrano come il fenomeno venga investigato prevalentemente attraverso un approccio epistemologico e metodologico di tipo esplicativo e sperimentale che punta, da un lato, all'individuazione dei fattori di rischio e di protezione che determinano/influenzano i CA e, dall'altro lato, alla definizione di indicazioni sulle pratiche da attuare per la progettazione di adeguati programmi di prevenzione.

Le condotte aggressive e violente sia verso gli adulti sia verso i pari sia verso se stessi, così come le abitudini di consumo di sostanze stupefacenti, sono a volte di per se stesse ritenute CA. Gran parte degli studi esplicativi e delle ricerche sperimentali e quantitative riconduce i CA a una serie di tratti specifici della personalità – quali l'impulsività e l'anaffettività – e/o a macrocategorie di fattori di rischio:

- contesti di vita adolescenziali (ambiente familiare, status socio-economico, gruppo dei pari, ambiente scolastico);
- dimensione soggettiva individuale (età, appartenenza etnica e culturale);
- abitudini esistenziali dettate dalle leggi del consumo (iperutilizzo dei mass-media, sostanze stupefacenti e onnubilanti).

Questi fattori vengono in alcuni casi definiti quali indicatori (e non cause) della sua possibile comparsa. Forme di CA, se messe in atto in maniera persistente all'interno di un quadro clinico complesso, possono essere interpretate anche come espressioni patologiche (cfr. Fedeli, 2011)³.

Studi fondati su una cornice teorica di matrice interpretativo-comprendensiva ritengono che i CA siano "agiti" volutamente da adolescenti che intendono allontanarsi dai cosiddetti valori comuni per la realizzazione della propria identità. In tal senso, è necessario interpretare le modalità con cui i "ragazzi difficili", a rischio, disadattati e delinquenti (cfr. Bertolini & Caronia, 2015) percepiscono le trame della loro esistenza, della loro visione del mondo e dei significati a esso attribuiti (cfr. Izzo *et al.*, 2003).

Uno dei passaggi teorici fondamentali per operare un superamento dei determinismi e delle visioni parziali e riduttive che sovente accompagna-

3. In queste ipotesi le condotte aggressive trovano ampia rappresentazione nei sistemi nosografici utilizzati a livello internazionale in fase diagnostica, ossia nel *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V) e nell'*International Classification of Diseases* (ICD-11).

no la rappresentazione e la narrazione di situazioni riconducibili ai CAA consiste nell'andare oltre una certa visione della devianza, per posizionarsi euristicamente e praticamente nella prospettiva di una educazione alla pro-socialità che tenga insieme il diritto di essere adolescente con il dovere di essere cittadino, con tutti i disagi che questa doppia dimensione dell'essere comporta.

Volendo indicare un termine che sintetizzi il tema dei diritti e, più in generale, delle questioni giuridiche legate all'adolescenza, è possibile ricorrere alla parola "specificità". Per chiarirne il senso, è necessario qualche cenno preliminare sul concetto dei diritti soggettivi e sulla determinazione del significato e dei contenuti che ne caratterizzano l'affermazione progressiva, nella prospettiva di leggere l'antisocialità a partire anche dalla cornice dei diritti dell'uomo e della categoria di cittadinanza.

L'età dei diritti è quella che coincide con la modernità, che culmina con la Rivoluzione francese e il "riconoscimento" formale dei diritti dell'uomo e del cittadino, con la quale si consolida l'astrazione dello Stato persona. In questa fase la persona è (ancora? di nuovo?) il *pròsopon*, il mascheramento, la convenzione, la distanza che segna il distacco rispetto alla sostanza del corpo fisico: «la modernità giuridica allontana da sé la corporeità, e si costruisce intorno a una trama di concetti astratti, che definiscono il soggetto facendo appunto astrazione da tutte le condizioni materiali della sua esistenza» (Rodotà, 2006, p. 74). Si descrive un soggetto ideale e incorporeo, rappresentato dall'eguaglianza di fronte alla legge.

Dopo aver aperto la strada al riconoscimento e quindi alla protezione giuridica dei diritti individuali prima e di quelli sociali poi, annullando, o almeno riducendo le diseguaglianze legate al ceto o al censo, nel corso del tempo l'eguaglianza giuridica è apparsa come un'uniformazione semplicistica e artificiosa della realtà. Un po' alla volta i diritti dell'uomo, riferiti a un insieme di soggetti «decontestualizzati nella loro eguaglianza», cominciano a diventare «il collettore d'istanze e di esigenze che vengono da lontano e che si sono progressivamente stratificate e disordinatamente accumulate» (Viola, 1999, p. 624).

Nel 1948, dopo la tragedia della seconda guerra mondiale, si stabilì di attribuire un fondamento giuridico ai diritti, che fosse "universale"⁴. La ridefinizione e la ricostruzione del corpo sociale nella seconda metà del Novecento impongono di fare i conti con una realtà sempre più diversi-

4. La *Dichiarazione universale dei diritti umani*, rispetto a quella settecentesca, aveva perso il riferimento alla "cittadinanza", ma aveva confermato la matrice culturale giusnaturalistica nel senso della "dichiarazione" di diritti appartenenti a un ipotetico "uomo naturale".

ficata, complessa, articolata, plurale, concreta. La costituzionalizzazione contemporanea dei diritti si fonda sulla protezione delle prerogative e delle fragilità, anche fisiche, che rappresentano la complessità di ogni struttura sociale composta ed eterogenea. Si parla adesso di *status* giuridico riferendosi al sesso (definendo uomini, donne, omosessuali), all'età e alle sue fasi (l'infanzia, l'adolescenza, la giovinezza, l'età adulta, l'anzianità), alla salute, alla cittadinanza, al lavoro o anche all'embrione (cfr. Viola, 1999).

Cambia anche il modo di pensare l'eguaglianza: l'individuo viene considerato non più eguale indipendentemente dal suo *status* originario, dal sesso, dalla religione, dall'età, ma eguale proprio in ragione della sua diversità, della condizione specifica in cui vive e della sua posizione nella sfera delle relazioni sociali⁵.

Negli anni Novanta del Novecento, la peculiarità di quella fase della vita complicata e faticosa che sta tra l'infanzia e la maturità era stata segnalata nel testo della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza⁶. Dunque, non solo si distinguono concretamente categorie di soggetti ciascuna delle quali esprime esigenze specifiche, ma si definisce finalmente anche la condizione particolare dell'adolescenza con la necessità di predisporre tutele e limiti giuridici parzialmente differenti rispetto a quelli riservati all'infanzia.

Non importa ora ricordare e ribadire come si tratti della fase della vita che risente dei cambiamenti più significativi e più repentini dal punto di vista biologico, psicologico, cognitivo, emotivo. Preme soprattutto osservare come questo momento della crescita individuale (delicato e difficile proprio perché è l'essenza stessa del cambiamento) risenta in modo a volte eccessivo o addirittura esasperato dei mutamenti esterni, delle condizioni sociali e culturali.

Tanto la filosofia del diritto quanto gli studi condotti dalle scienze umane e sociali devono riconoscere «l'andamento irregolare della vita»

5. L'esempio più chiaro si trova oggi nella formulazione della *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea*, in particolare agli artt. 24, 25, 26, in cui si menzionano i bambini, gli anziani, i disabili nelle loro specificità e nelle particolarità delle rispettive esigenze.

6. *Convention on the Rights of the Child – CRC*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176. Dal 1989, la Convenzione è divenuta il trattato in materia di diritti umani con il più alto numero di ratifiche: oggi sono 196 gli Stati che si sono vincolati giuridicamente al rispetto dei diritti in essa riconosciuti. Il documento è stato elaborato armonizzando differenti esperienze culturali e giuridiche, dopo quasi un decennio di lavori preparatori; la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (CDFUE)*, nota come *Carta di Nizza*, è stata proclamata il 7 dicembre 2000 a Nizza e successivamente in una seconda versione, il 12 dicembre 2007 a Strasburgo.

(Rodotà, 2006, p. 28) e quella imprescindibile dialettica tra tendenza all'universale ed emersione del particolare, in un quadro socio-culturale che si fa sempre più complesso e articolato. La particolarità con cui si confronta il diritto rappresenta, per la pedagogia, la specificità e la situatività che connotano il fatto educativo. E quando il fatto educativo si configura in uno scenario in cui le persone agiscono comportamenti di un certo tipo appare evidente la necessità di muoversi nella complessità che contraddistingue l'impegno a investire in educazione alla cittadinanza.

Come altrove argomentato, la cittadinanza è categoria che si offre alla riflessione pedagogica come ambivalente e complessa in quanto indica, ad un tempo, lo *status* di cittadino e il processo dinamico di appartenenza ad una comunità (cfr. Perillo, 2013, 2015; Chello, Morbelli & Perillo, 2018)⁷. Alla luce dell'ampia e complessa letteratura sul tema della cittadinanza, nell'ambito della quale si segnala, fra gli altri, il contributo di Marshall (2002), che ne ha evidenziato la triplice dimensione (giuridica, politica e sociale), l'interesse, in questa sede, è pedagogicamente rivolto alla cittadinanza come esercizio di partecipazione alla vita pubblica e alla consapevolezza del legame sociale che lo stato di cittadino comporta (cfr. Mortari, 2003; Frauenfelder, De Sanctis & Corbi, 2011).

Letto in termini deweyani, il lemma "cittadinanza" contiene in sé tutte le relazioni di ogni sorta che sono coinvolte nella appartenenza a una comunità⁸. Ne discende che il diritto-dovere di cittadinanza, il cui valore fondativo è rappresentato dalla libertà, richiede una capacità di esercizio che non si dà in assenza di una capacità di pensare la cittadinanza: essere libero di esercitare la cittadinanza significa essere capace di pensare questa categoria; di qui la responsabilità, tutta pedagogica, di educare questa forma di pensiero. Memori dell'insegnamento deweyano (Dewey, 1949b), stiamo infatti pensando la cittadinanza come forma di pensiero e di azione e l'educazione alla cittadinanza come educazione al pensiero (Dewey, 1961).

7. Se da un lato il concetto di cittadinanza è definito dalla tradizione classica a partire dallo stato giuridico di cittadino – come tra l'altro ci suggerisce l'etimologia della parola *civitas* che traduciamo come "condizione di cittadino, diritto di cittadinanza, cittadinanza" – dall'altro lato la cittadinanza non può darsi senza l'appartenenza ad una comunità; appartenenza che implica la condivisione di costumi, storia, tradizioni, regole e che necessita, pertanto, di pratiche educative che ne consentano l'esercizio consapevole e responsabile.

8. Quando Dewey riferisce il contenuto del termine "cittadinanza" a «all the relationships of all sorts that are involved in membership in a community», specifica: «This of itself would tend to develop a sense of something absent in the existing type of education, something defective in the service rendered by the school. Change the image of what constitutes citizenship and you change the image of what is the purpose of [education]. Change this, and you change the picture of what the [education] should be doing and of how it should be doing it» (Dewey, 1902, p. 83).

In questo preciso ambito di azione pedagogica il ruolo della scuola è fondamentale, ma l'educazione alla cittadinanza non può essere perseguita solo dall'istituzione scolastica: l'autonomia come libertà di scelta va stimolata e potenziata in occasioni di partecipazione e condivisione da configurare, secondo il Dewey di *The School and Society*, dentro e fuori la comunità scolastica (Dewey, 1949a). Anche perché, il “confinamento” della educazione alla cittadinanza in un ambito chiuso, come potrebbe essere quello di una singola disciplina scolastica potrebbe, secondo Frauenfelder (2011), non soddisfare pienamente lo sviluppo di una libertà intellettuale che non avrebbe alcun referente esperienziale col quale misurarsi. Questa impostazione – sottolinea la pedagogista napoletana – rischia di dare una lettura politicizzata della cittadinanza e si serve della scuola per insegnare abilità e competenze di esercizio dei diritti politici.

L'educazione alla cittadinanza è questione che chiama direttamente in causa il tema dell'impegno civile, per due ragioni tra loro inscindibilmente legate: 1) perché l'impegno rappresenta la cifra propria dell'esercizio responsabile del diritto-dovere di cittadinanza, al quale bisogna essere educati; 2) perché l'impegno civile va esercitato responsabilmente e, quindi, presuppone un'altra forma di impegno, quello, dal carattere evidentemente professionale, di chi pensa e gestisce la pratica educativa quale azione volta a costruire le condizioni di possibilità tese a garantire e supportare quell'esercizio responsabile (che è, appunto, l'impegno civile).

Secondo Bertin (1953) l'impegno educativo va definito in termini etici e razionali, onde poter indicare al soggetto in formazione una direzione progettuale razionale e costruttiva (cfr. Baldacci, 2007; Bertin & Contini, 2004; Borghi, 1992). In questo senso, l'educazione alla cittadinanza trova nell'educazione alla prosocialità uno spazio di azione congiunta fra genitori, educatori e insegnanti che “militino” nei territori con una competenza tale da riuscire ad accogliere con consapevolezza e impegno professionale la sfida lanciata da Nussbaum (2011), riuscendo a rilevare “la dimensione etica della cultura” grazie ad uno sguardo riflessivo e critico che sappia valorizzare quelle che, secondo la filosofa statunitense, sono le grandi risorse della democrazia: l'intelligenza, l'immaginazione, la creatività.

Non è un caso, infatti, che Nussbaum affidi alla pedagogia socratica e al dispositivo del ragionamento un ruolo strategico per l'educazione alla cittadinanza. È al pensiero che bisogna educare, dentro e fuori la scuola, se si vogliono sviluppare le capacità essenziali della «democrazia “umana”» (*Ibid.*, p. 42), fra le quali assumono particolare rilievo, per le questioni di interesse in questa sede, la capacità di riconoscere nei concittadini persone con pari diritti, guardando a loro con rispetto, la capacità di preoccuparsi per la vita degli altri.

Di fronte al progressivo indebolimento tanto del sé come cifra “narcisisticamente” individualista (cfr. Lasch, 1984) quanto di quelle forze coesive della comunità che si è soliti chiamare obblighi, ma che in realtà sono doveri, oggi si assiste a una sorta di frantumazione della consapevolezza di far parte di un tutto che sembra indurre soprattutto negli adolescenti lo sviluppo di atteggiamenti di rifiuto, alienazione e disimpegno nei confronti della *res publica*.

Per accogliere la sfida, educatori e insegnanti devono essere in grado di volgere lo sguardo riflessivo innanzitutto verso quei fenomeni che rischiano di impedire lo sviluppo della cittadinanza democratica, come nel caso dei CAA. Se la cittadinanza è una forma di pensiero, sarebbe allora auspicabile un mutamento di prospettiva che consenta di animare di reali esperienze di cittadinanza non solo i curricoli formativi, ma anche e soprattutto, in termini di continuità formativa, le esperienze di vita quotidiana vissute dai soggetti nei contesti non formali dell’educazione. Una autentica e democratica pratica educativa volta allo sviluppo di una cittadinanza consapevole necessita, pertanto, di una concreta apertura trasversale da parte di chi pensa e agisce in vista della educazione alla cittadinanza anche mediante l’educazione alla prosocialità.

Il fenomeno dei CAA va gestito non solo e non tanto pensando alla peculiarità delle sanzioni da assegnare ai minorenni che delinquono ma operando scelte politiche e di azione educativa che, seguendo un’ottica preventiva e promozionale, si collochino nella prospettiva di una educazione alla prosocialità il cui *humus* imprescindibile è rappresentato dall’esistenza di una reale comunità educante⁹. L’idea di un sistema formativo integrato (Frabboni, 1989; Frabboni & Pinto Minerva, 2003, 2018; Sarracino, 2015) – o “allargato” come preferì De Bartolomeis (1983, 1998) immaginando una contaminazione della scuola con la cultura del territorio e del lavoro – si è sviluppata nel corso di un tempo che non è certamente breve, ma non sempre la comunità educante ha trovato concrete possibilità di realizzarlo a causa dell’assenza di adeguati dispositivi normativi e di relative traduzioni sul piano delle politiche educative e sociali (cfr. Manno, Mancinelli & Chello, 2022).

9. Si segnala la meritoria iniziativa del Disegno di legge *Fondo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante* (www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/01367911.pdf).

2. ... e andare oltre la guerra tra paradigmi...

Nella prospettiva della comunità educante, l'obiettivo di comprendere le molteplici relazioni tra vulnerabilità, fragilità ed educazione attraverso l'analisi e la problematizzazione degli interventi messi in atto in una varietà di contesti educativi assume senso e significato nell'ottica di una pedagogia quale sapere situato (cfr. Corbi & Perillo, 2014). In questo senso, una concezione determinista di CAA, apparsa dominante dalla revisione sistematica della letteratura, difficilmente riesce a tener conto della complessità e della pluralità delle variabili e dei fattori in gioco, rendendo evidente la necessità di ripensare il fenomeno anche alla luce di approcci epistemologici e metodologici altri. Pertanto l'UdR napoletana ha operato una precisa scelta di campo, prospettando piste di ricerca e azione al fine di ripensare il fenomeno alla luce di un approccio epistemologico e metodologico di tipo transazionale.

Il "transazionalismo deweyano" (cfr. Garrison, Öhman & Östman, 2022) offre alla ricerca e alla professione pedagogica un "modo di comprendere" fenomeni e questioni educative e formative, aiutando ricercatori e professionisti dell'educazione e della formazione a "vedere oltre" una serie di falsi dualismi (mente/corpo, sé/società, organismo/ambiente, maschio/femmina, interno/esterno, normalità/devianza, e la lista potrebbe continuare). Il ricorso a un approccio euristico e pratico di tipo transazionale (cfr. Perillo, 2014) è stato scelto, quindi, in ragione della sua capacità di aiutare i ricercatori e i professionisti che si confrontano con il fenomeno ad arginare i rischi di restare ingabbiati in conflitti epistemici, abitandoli e gestendoli, riconoscendo i CAA come risultati di quel processo transazionale tra organismo e ambiente che ricomprende tanto dimensioni strutturali quanto dimensioni aleatorie (Dewey & Bentley, 1974).

Ne derivano:

- una concezione transazionale della ricerca, intesa quale processo esplicativo-interpretativo che può essere condotto solo mediante il "collegare le voci" (cfr. Bove & Sità, 2016) di ricercatori e professionisti;
- una concezione transazionale dell'azione educativa professionale, intesa come insieme di atti intenzionalmente educativi agiti da un uomo-in-azione nel mondo di cui è parte integrante (cfr. Corbi & Perillo, 2014).

Riconoscendo, con Dewey (2008), il carattere pratico della realtà, i partecipanti alla ricerca hanno potuto attraversare la ricchezza di paradigmi e prospettive che ruotavano intorno al costruito di pratiche educative, per rendere conto della pluralità di attività e/o programmi e/o protocolli di azione finalizzati a sostenere i processi educativi.

Il costrutto di pratica educativa, quando interpretato alla luce del pragmatismo americano di matrice deweyana, viene considerato in un senso “primordiale”, non come l’opposto della teoria, ovvero come il momento della sua applicazione: pratica è il nome della “transazione” originaria soggetto-contesto (Dewey & Bentley, 1974).

In linea con l’approccio transazionale, la ricerca educativa si pone al servizio della comunità, elaborando conoscenza utile alla progettazione di nuove politiche e pratiche educative (cfr. Mortari, 2017). Da qui la necessità di progettare azioni educative più attente e diffuse localmente, puntando al consolidamento di alleanze educative fra sistema dell’educazione formale e non formale per lo sviluppo di una comunità di cura educativa.

Non è un caso, dunque, che l’impianto metodologico adottato dalla UdR sia riconducibile a quello della Ricerca Azione Partecipativa (Bradbury, 2015; Reason & Bradbury, 2008; Orefice, 2006). Prendendo le mosse dal primo modello di Ricerca-Azione elaborato da Lewin (1946, 2005), e collocato nella direzione indicata dal pragmatismo deweyano, tale approccio pensa l’indagine scientifica come un’azione comunitaria di elaborazione di nuove conoscenze e di trasformazione delle pratiche educative quotidianamente agite, a partire dalla partecipazione degli attori che abitano i contesti educativi formali e non formali dell’indagine, con il costante coinvolgimento di educatori e insegnanti.

Superando il dualismo oggetto/soggetto della ricerca, la RAP integra tre aspetti fondamentali della ricerca pedagogica: l’indagine, propria della razionalità del pensiero; il coinvolgimento, che fa leva sui significati del sentire; l’agire, attraverso cui punta alla trasformazione della realtà (Orefice, 2006). E infatti, la fase di definizione dell’oggetto di indagine è avvenuta mediante una triangolazione tra i punti di vista dei componenti dell’UdR, le conoscenze derivanti dalla letteratura scientifica e le “prospettive di significato” (Mezirow, 2003) dei professionisti dell’educazione formale e non formale coinvolti nel progetto. Coerentemente, la domanda che ha animato la ricerca è stata la seguente: in che modo il ruolo giocato da educatori dei servizi non formali e da insegnanti di scuola secondaria di II grado può contribuire allo sviluppo di alleanze in grado di affrontare, nell’ottica di una comunità di cura educativa, il fenomeno dei CAA?

Aver ricostruito il repertorio delle categorie concettuali con le quali la letteratura scientifica definisce il fenomeno e, al contempo, indagato i programmi educativi e le coordinate epistemologiche e metodologiche adottate dagli educatori dei servizi non formali e dagli insegnanti di scuola secondaria di II grado coinvolti nel progetto, per gestire educativamente e fronteggiare il fenomeno indagato, ha significato per il gruppo di ricerca

collocarsi in una posizione di superamento dello scontro tra paradigmi (cfr. Chello, 2021b).

Dunque, i partecipanti alla ricerca non sono stati concepiti come “risorse” che i ricercatori di professione “usano” per ottenere informazioni quanto più vicine al campo di indagine ma come soggetti epistemici che, “transagendo” con i ricercatori di professione, dentro la realtà educativa di riferimento, partecipano attivamente alla ricerca, condividendo la responsabilità delle scelte epistemiche che strutturano i processi di lettura, interpretazione e definizione del CAA, come delle azioni, dei metodi e degli strumenti adottati per interpretare il fenomeno e agire in vista della sua prevenzione e/o della sua gestione.

L'attività di ricerca si è sviluppata su due territori della Regione Campania, la città di Napoli e il distretto territoriale dell'Irpinia, e ha coinvolto quindici educatori dei servizi educativi non formali, quindici insegnanti di scuola secondaria di II grado, dieci tra professori e ricercatori universitari. La prospettiva è stata quella di far parlare la pratica, per valorizzare, attivare e/o potenziare le alleanze educative territoriali, nella convinzione che il fenomeno dei CAA non può e non deve essere affrontato solo dalla scuola, solo dalla famiglia o solo dai servizi educativi territoriali. Il processo di ricerca, infatti, non poteva essere letto come un impensato che emergesse implicitamente dall'applicazione dei presupposti ontologici, gnoseologici ed epistemologici a un dato fenomeno empirico. Esso doveva avere un ruolo fondamentale nella logica dell'*inquiry* (cfr. Dewey, 1974), poiché la problematizzazione della situazione inizialmente indefinita avrebbe avuto effetti profondi sulla risoluzione della stessa. La problematizzazione deve avvenire tenendo presente la natura eminentemente transazionale della realtà e, dunque, l'impossibilità ontologica di separare gli elementi strutturali e quelli azionali che definiscono ogni esperienza.

L'esperienza di RAP ha permesso a insegnanti ed educatori di diventare protagonisti della costruzione del loro sapere professionale e ai ricercatori di professione di esercitare forme di vigilanza epistemologica sui processi di costruzione del sapere. Infatti, come emergerà dai due capitoli successivi, le attività realizzate hanno confermato la necessità di dotare gli insegnanti e gli educatori di strumenti di riflessione sul senso dell'agire professionale (cfr. Corbi, Perillo & Chello, 2018), perché assumendo la postura del ricercatore è possibile agire come soggetti intenzionali e promotori del cambiamento, rispondendo alle istanze più autentiche dell'educazione, dentro e oltre lo specifico contesto di azione educativa professionale, in coerenza con la natura sociale e politica dell'agire educativo.

La ricerca ha perseguito un duplice obiettivo: in primo luogo, far emergere i modi attraverso cui educatori dei servizi non formali e insegnanti di

scuola secondaria di II grado concepiscono il fenomeno dei CAA; in secondo luogo, esplicitare le coordinate epistemologiche e metodologiche che tali professionisti adottano per agire educativamente rispetto al fenomeno. Come si avrà modo di documentare nei prossimi capitoli, questi due obiettivi euristici hanno aperto alla possibilità di innescare processi trasformativi dei significati agiti nelle pratiche educative, sviluppando e potenziando (non senza problemi e criticità) l'alleanza educativa che contraddistingue una comunità di cura educativa.

In considerazione degli obiettivi di co-costruzione della conoscenza, a partire dall'esperienza dei professionisti coinvolti, il ricorso ai Focus Group (FG) (cfr. Acocella, 2008; Albanesi, 2004; Baldacci & Frabboni, 2013; De Ketele & Roegiers, 2013; Trincherò, 2002; Zammuner, 2003) e alle interviste (cfr., fra gli altri, Atkinson, 2002; Catarci, 2018; Corbetta, 2003; Denzin & Lincoln, 2005; Kanizsa, 1998; Ricolfi, 1997; Sorzio, 2005; Trincherò, 2004; Weiss, 1994) ha consentito di dare spazio alla parola (cfr. Perillo, Romano & Ercolano, 2022) quale dispositivo ermeneutico e poietico, centrale nel processo di costruzione e significazione della realtà per mezzo del linguaggio. In ragione del fatto che la responsabilità nei confronti della parola è parte integrante dell'ontologia e della deontologia delle professioni educative (Demetrio, 2012; Biffi, 2014; Contini, Demozzi, Fabbri & Tolomelli, 2014), il setting di discussione è diventato spazio di formazione e di empowerment (cfr. Brusciaglioni, 1994) che ha consentito di nominare, rappresentare e interpretare l'esperienza, indagando sia la rappresentazione che i partecipanti hanno dell'adolescente antisociale, andando, per dirla con Bruner (1992), alla ricerca del significato di tale fenomeno, sia le finalità sottese alle azioni implementate, ponendo in relazione pensiero e azione, nella consapevolezza che l'educazione è azione pensata e intenzionata.

Ricorrere alla narrazione, in questo senso, ha significato lavorare sulle evidenze e sulle latenze (cfr. Massa, 1992; Becchi, 2005; Mannese, 2011), costruire spazi conversazionali (cfr. Oddone & Maragliano, 2016) che hanno consentito di acquisire dati, costruire conoscenza e sviluppare nuove consapevolezza. Le narrazioni e le rappresentazioni rilevate hanno permesso di indagare le "prospettive di significato" (cfr. Mezirow, 2003) adottate da educatori e insegnanti al fine di generare un apprendimento trasformativo, consentendo loro anche di riconoscere che i contesti educativi nei quali operano si configurano come Comunità di Pratica (CdP) (Wenger, 2006; Wenger, McDermott & Snyder, 2007). Tale riconoscimento ha favorito lo sviluppo di una disposizione alla coltivazione delle CdP che si è tradotta nella finalizzazione di operare nella prospettiva della comunità di cura educativa, per valorizzare concretamente le reti tra famiglie, scuole e agenzie educative territoriali già esistenti o di costruirne di nuove, adottando una

autentica filosofia della cura educativa (Mortari, 2015) e investendo sul dispositivo dell'alleanza educativa.

Considerare l'alleanza educativa come dispositivo significa agire in vista della costruzione di un dialogo a sostegno di una progettualità congiunta fra ambito formale, non formale e informale dell'educazione, per contrastare l'emergere e la diffusione dei CAA grazie ad azioni concrete che, nella progettazione e nella realizzazione dell'educazione, coltivino la multiforme pluralità relazionale di questo processo. Una autentica alleanza educativa si sottrae a qualsiasi cristallizzazione, per aprirsi con dinamicità alle eventuali trasformazioni necessarie a migliorare il proprio funzionamento in relazione a nuovi bisogni, con il coinvolgimento attivo di tutti gli attori territoriali, e per diventare un modo d'essere e di agire della comunità di cura educativa dal valore profondamente inclusivo (cfr. Manno, 2020).

Investire sulle alleanze educative significa operare politicamente e professionalmente per la costruzione e la coltivazione di una comunità educante che sia in grado di: garantire che le sinergie tra scuole, famiglie, studenti e servizi territoriali promuovano strategie e prassi integrate per una scuola inclusiva; promuovere le reti di sussidiarietà e la co-responsabilità educativa delle agenzie formative territoriali; contribuire, da un lato, ad arricchire la prospettiva promozionale ed emancipativa del lavoro educativo delle scuole e delle agenzie educative territoriali e, da un altro lato, a prevenire e recuperare fenomeni di vulnerabilità, fragilità e marginalità sociale, di povertà educativa, di abbandono scolastico, di dispersione, a favorire il diritto allo studio e a valorizzare ogni forma di apprendimento. È la comunità educante, inoltre, a garantire che scuole e agenzie del territorio possano fare ricerca e sperimentazione in ambito educativo insieme con le università.

Questo lo spirito con cui si è lavorato per la realizzazione delle azioni di ricerca previste dal progetto dell'UdR. Individuando nell'esperienza (cfr. Dewey, 1949c) una forma di apprendimento situato per cui i saperi pratici si definiscono come modo di conoscere in situazione, a partire dal rapporto costitutivo che lega il processo formativo dell'uomo ai processi di costruzione della conoscenza, è stato possibile valorizzare la natura conoscitiva e trasformativa delle pratiche educative agite in maniera professionale nei contesti educativi formali e non formali. Tali pratiche, generative di saperi e validate da un sistema di significati, criteri e valori, sono state lette e re-interpretate nelle loro dimensioni di senso e significato, per contenere il rischio di dedurli (il senso e il significato dell'agire educativo) esclusivamente da principi e/o modelli teorici fondazionali e univoci oppure da stereotipi e pregiudizi.

Questa cornice epistemologica e metodologica non ha escluso la possibilità di entrare in sintonia con quella che, in altri contesti euristici, è stata

definita “pedagogia generativa”. In questa cornice, per esempio, si ritiene che mediante un’azione di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo che si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona (cfr. Mannese, 2021), sia possibile collegare, sul piano epistemologico e metodologico, realtà di contesto ed esperienze professionali apparentemente distanti, in un clima di negoziazione di significati e di vissuti.

La pratica educativa professionale può e deve emanciparsi dal senso comune e dal ritualismo dell’abitudine, per connotarsi come prassi volta alla trasformazione dei soggetti e dei contesti. L’intenzionalità dell’agire, in questo senso, intesse un legame costitutivo con il processo di costruzione della conoscenza che si dà nell’azione attiva del soggetto: «a partire dalla categoria di intenzionalità si evince una diversa interpretazione della conoscenza (nel senso che non si tratta di una conoscenza “oggettiva” rappresentativa del mondo, con pretese di validità generale, “corretta” e “giusta”), interpretazione che ha delle ricadute significative sul modo di “leggere”, di progettare e di agire l’esperienza educativa» (Bertolini, 2006, p. 10). Le pratiche educative, infatti, concorrono a realizzare le istanze di cambiamento e di emancipazione che muovono l’educazione e identificano l’esistenza di una razionalità interna alla prassi. Pertanto, esse non indicano semplicemente un generico campo di attività ma sono prassi socio-culturalmente situate e pluriarticolate e implicano precise forme di “controllo intenzionale” da parte di chi le agisce professionalmente (cfr. Perillo, 2012).

In questo senso, abbiamo inteso la pratica dell’educare come una pratica intenzionata che non si riduce alla mera applicazione di quanto “prescritto” dalle teorie, ma come critica regolativa dell’agire, assumendo deweyanamente l’esistenza di tratti pre-concettuali della pratica (intesa come un “tutto indistinto” di attività regolate fra pensare implicito ed esplicito) e ritenendo che le pratiche dell’educazione forniscano dati e argomenti che costituiscono i “problemi” dell’indagine (Striano, 2001). Le pratiche educative sono situate e incarnate (*embedded*) e, in quanto fonte dei problemi su cui l’agente educatore deve investigare, richiedono un costante lavoro di analisi e ricerca mediante l’esercizio della riflessività (cfr. Dewey, 1949b, 2010, 1961, 1974; Striano, 2001; Perillo, 2010, 2012; Striano, Melacarne & Oliverio, 2018; Chello, 2021a).

Intesa come funzione che emerge dalla transazione tra organismo e ambiente e, dunque, come una caratteristica che non appartiene al singolo professionista bensì al sistema nel quale quest’ultimo è ricompreso¹⁰, la

10. Ancorandosi al costrutto deweyano di “riflessività” quale «discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza» (Dewey, 1949b,

riflessività stimolata dalle azioni di ricerca ha inteso consentire ai professionisti e ai sistemi organizzativi nei quali essi operano, di esercitare un confronto transazionale che ha ridotto la distanza tra ricerca pedagogica e azione educativa: due facce di una stessa medaglia, che nella prospettiva del pragmatismo deweyano (Dewey, 2008, 1974) si incontrano e si ricongiungono in quella tensione tutta politica (cfr. Sirignano, 2007) che innerva l'educazione alla cittadinanza e che è propria di una pedagogia in situazione (cfr. Corbi & Perillo, 2014) che vuole interpretare il senso della ricerca anche rispetto alla possibilità di generare conoscenze in grado di creare spazi di negoziazione e mediazione che puntino alla progettazione di nuove politiche e di nuove pratiche educative (Mortari, 2017).

Infatti, fin dalla ideazione originaria del progetto di ricerca, il target al quale si è pensato potessero rivolgersi i risultati della ricerca è rappresentato non solo da educatori e insegnanti, ma anche da decisori politici, amministratori locali e dirigenti dei servizi educativi formali e non formali e professionisti a vario titolo coinvolti nella gestione pedagogica del fenomeno oggetto di indagine. La ricerca ha dunque inteso fornire un contributo atto a promuovere il progresso della conoscenza del fenomeno indagato per rispondere all'esigenza di implementare nei territori di riferimento la possibilità di costruire autentiche alleanze educative, nella prospettiva di impattare sia sul mondo delle professioni educative sia sui decisori politici, in funzione di un ripensamento delle politiche e delle pratiche educative territoriali, ampliando lo sguardo a tutto il sistema educativo.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Agenzia per la Coesione Territoriale, s.d.), guardando alla diffusione di un'educazione di qualità, equa e inclusiva, con l'obiettivo n. 4 (*Istruzione di qualità*) richiede di ripensare le relazioni esistenti tra educazione, vulnerabilità e marginalità proprio nella direzione della costruzione di un sistema educativo che consenta a tutti e a ciascuno di conseguire obiettivi di sviluppo e di esprimere le proprie potenzialità. In linea anche con tale obiettivo, le conoscenze pedagogiche prodotte da una RAP come quella di cui qui si rende conto, rappresentano risorse messe al servizio di una comunità che voglia essere "comunità pensante" (cfr. Violante, Buttafuoco & Mannese, 2021).

p. 186), il progetto di ricerca non ha adottato una interpretazione costruttivista del pragmatismo deweyano a cui sembra ispirarsi, secondo alcune letture critiche (cfr. Erlandson, 2007), la formulazione di riflessività proposta dell'epistemologia professionale di Schön (1993).

3. ... alla ricerca del significato, per la gestione pedagogica dei comportamenti antisociali degli adolescenti

A partire dalla necessità di un'educazione specifica e di azioni più attente che promuovano politiche e pratiche educative basate sulla comunità di cura educativa, il percorso di ricerca attivato dall'UdR ha avuto soprattutto una valenza consulenziale: si è scelto di lavorare in una prospettiva di secondo livello, esplorando le rappresentazioni che insegnanti ed educatori hanno dei CAA in relazione alla loro esperienza professionale, sollecitando i processi riflessivi di emersione, problematizzazione, ricostruzione e trasformazione dei significati (cfr. Mezirow, 2003; Schön, 1991, 1992, 1993)¹¹.

Nel corso delle tre annualità sono state realizzate diverse azioni di ricerca, così sintetizzabili.

Nel primo anno di progetto l'UdR si è impegnata in un processo di revisione sistematica della letteratura scientifica con l'obiettivo di sondare il modo attraverso il quale la comunità scientifica nazionale e internazionale interpreta il fenomeno dal punto di vista teorico ed empirico. I risultati hanno evidenziato come esso venga investigato prevalentemente attraverso un approccio epistemologico e metodologico di tipo esplicativo e sperimentale, facendo emergere una concezione prevalentemente determinista dei CAA. L'UdR ha ripensato il fenomeno alla luce di un approccio epistemologico e metodologico di tipo transazionale e le attività di ricerca sono state condotte secondo le coordinate metodologiche della RAP.

Nel secondo anno di lavoro, il gruppo di ricerca si è aperto al coinvolgimento diretto di sei scuole e di sei agenzie educative non formali del territorio napoletano e irpino attraverso un'iniziale tavola rotonda che ha permesso la condivisione di obiettivi e metodi delle azioni previste. Le scuole sono state reclutate tramite l'Ufficio Scolastico Regionale e, dopo un primo incontro conoscitivo con la dirigenza, a ciascuna scuola è stato chiesto di individuare un'agenzia educativa da coinvolgere nel Progetto con l'intento di rafforzare le alleanze fra agenzie formali e non formali già esistenti sul territorio o di attivarne di nuove per lo sviluppo di una comunità di cura educativa. Obiettivo specifico di questa fase è stato quello di acquisire conoscenze sulle modalità di rilevazione dei bisogni educativi agite da educatori e insegnanti. È a loro che, in un primo momento, è stato

11. Come dimostrano i lavori di Mezirow, la proposta epistemologica schöniana ha consentito di esplicitare il ruolo potenzialmente trasformativo della riflessività quale competenza che permette al professionista di ritornare sul proprio agire per mettere in discussione ed eventualmente cambiare le proprie prospettive di significato.

chiesto di condividere sia i Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) per le scuole sia le Carte dei Servizi per le agenzie educative non formali, oltre che una personale rilettura narrativa della medesima documentazione. I materiali raccolti sono stati analizzati attraverso il software di statistica testuale T-LAB e sottoposti a un'ulteriore analisi di tipo qualitativo.

Fra la seconda e la terza annualità, a partire dai risultati emersi, sono stati condotti i FG e le interviste per costruire uno spazio da abitare per raccontarsi con un duplice obiettivo: da un lato comprendere le prospettive adottate da insegnanti ed educatori per interpretare il fenomeno dei CAA, dall'altro indagare le modalità da loro adottate per rilevare e costruire i bisogni educativi degli e delle adolescenti in situazioni di CA. Al fine di sfuggire a una visione deterministica, si è inteso dunque costruire il repertorio delle categorie e il repertorio delle pratiche educative. Dalle narrazioni è emersa la necessità di rafforzare la cultura dell'alleanza educativa a fronte di realtà ancora troppo autoreferenziali dove spesso la capacità di fare rete è affidata all'iniziativa del singolo. Significativo, da questo punto di vista, l'impegno manifestato dalle scuole e dalle agenzie partecipanti a continuare a lavorare insieme anche dopo la chiusura del Profetto PRIN, con la sottoscrizione di una *Convenzione quadro di cooperazione* con l'Università.

Nel corso della terza annualità, sulla base di quanto emerso dai FG e dalle interviste, sono stati realizzati incontri per elaborare la co-progettazione di interventi educativi per la gestione delle situazioni problematiche individuate rispetto al fenomeno CAA, da realizzare al termine della chiusura del progetto PRIN, sulla base dell'accordo di cui sopra e a garanzia di una continuità nell'impegno a coltivare le alleanze educative territoriali. A tal fine, ciascuna scuola è stata chiamata a lavorare con l'agenzia educativa individuata, con il monitoraggio e la supervisione dei ricercatori, con l'obiettivo di formalizzare un progetto educativo volto a contrastare i CAA e a valorizzare le specificità del territorio. L'alleanza educativa così strutturata può rappresentare sia uno spazio d'azione che sostiene la continuità educativa a fondamento della tensione teleologica dell'agire, sia un luogo di riflessione sul senso del lavoro educativo come pratica situata, condivisa e irriducibilmente intenzionale.

Rimandando il lettore ai successivi due capitoli per gli approfondimenti sul processo di ricerca, sulle attività realizzate, sui relativi prodotti e sulle criticità e prospettive, si riporta in tabella l'articolazione sintetica delle azioni di ricerca realizzate.

Tab. 1 - Articolazione sintetica delle azioni di ricerca

Anno	Fase	Obiettivo	Attività prevista	Risultati attesi e raggiunti	Tempi
1	T.1.a	Delimitare un quadro di riferimento per l'interpretazione del fenomeno dei CAA	Systematic Review della letteratura scientifica contemporanea	Definizione del quadro teorico	10/19-03/20
1	T.1.b	Individuazione delle scuole e delle agenzie educative non formali da coinvolgere nelle fasi successive della ricerca	Incontri con USR Campania, Comune di Napoli e Provincia di Avellino	Mappatura delle Scuole Secondarie di II grado e delle agenzie educative non formali	11/19-01/20
1	T.1.c	Iter Commissione Etica	Elaborazione documenti di ricerca	Approvazione format documenti di ricerca	02-04/20
1	T.1.e	Definizione del quadro teorico	Stesura articolo scientifico	Articolo scientifico	04-06/20
1	T.1.d	Accordi con le scuole e con le agenzie educative non formali individuate come possibili partecipanti alla prima fase della ricerca	Predisposizione dei calendari delle successive attività	Calendario attività fase 2 (tavole rotonde)	02-03/21
2	T.2.a	Avvio delle attività con gli educatori e gli insegnanti	Tavole rotonde fra ricercatori, educatori e insegnanti	Condivisione degli obiettivi e dell'impostazione metodologica della ricerca	03-05/21
2	T.2.b	Creazione di uno spazio digitale di archiviazione e condivisione della raccolta dei documenti sulle attività di rilevazione dei bisogni	Organizzazione di un'area digitale per la raccolta della documentazione inviata dalle scuole e dalle agenzie educative non formali	Repository digitale	03-05/21
2	T.2.c	Acquisire conoscenze sulle modalità di rilevazione dei bisogni	Gestione e monitoraggio di un repository online in cui gli educatori	Documentazione dell'attività di rilevazione dei bisogni	06-07/21

Tab. 1 - Segue

Anno	Fase	Obiettivo	Attività prevista	Risultati attesi e raggiunti	Tempi
		gni agite da educatori e insegnanti	icatori e gli insegnanti caricano la documentazione relativa alle modalità di rilevazione dei bisogni educativi degli adolescenti		
2	T.2.d	Identificare le principali categorie entro le quali sono classificati i bisogni educativi e formativi degli adolescenti	Analisi testuale della documentazione raccolta mediante software dedicato	Report dell'analisi della documentazione a partire dal quale costruire la traccia del Focus Group	08-09/21
2	T.2.e	Comprensione delle prospettive adottate da educatori e insegnanti per interpretare pedagogicamente il fenomeno dei comportamenti antisociali, violenti e aggressivi	Predisposizione e realizzazione di un Focus Group con gli educatori e gli insegnanti	Primo Focus Group e report di risultati	10-12/21
2	T.2.f	Comprensione e indagine sulle modalità adottate da educatori e insegnanti per rilevare/costruire i bisogni	Predisposizione realizzazione di un Focus Group con educatori e insegnanti	Secondo Focus Group e report di risultati	01-02/22
3	T.3.a	Individuare, per ogni contesto, situazioni considerate problematiche rispetto al fenomeno indagato	Intervista con la coppia di allieva educativa	Mappe dei problemi	03/22
3	T.3.b	Individuare, per ogni contesto, le pratiche educative agite per rispondere al fenomeno indagato	Intervista con la coppia di allieva educativa	Mappe delle pratiche educative	04/22

Tab. 1 - Segue

3	T.3.c	Sistematizzazione delle conoscenze emerse	Analisi delle mappe prodotte nelle fasi precedenti	Report	05-08/22
3	T.3.d	Reframing della situazione problematica	Circolo dialogico riflessivo	Eventuale riposizionamento degli educatori e degli insegnanti rispetto alle situazioni ritenute problematiche	09/22
3	T.4.a	Co-progettazione degli interventi educativi per la gestione delle situazioni problematiche precedentemente individuate e reinquadrate	Incontri di co progettazione	Progetti educativi che i partecipanti realizzeranno nei singoli contesti territoriali in forza delle alleanze educative	10-11/22
3	T.4.b	Predisposizione materiale di supervisione e monitoraggio per la fase T.4.c	Elaborazione modelli di Scheda narrativa	Schede narrative differenziate a seconda dei contesti	10-11/22
3	T.4.c	Monitoraggio del processo di elaborazione dei progetti	Incontri di monitoraggio e supervisione pedagogica del gruppo di lavoro	Schede narrative e Focus Group	10-11/22
3	T.4.d	Analisi dei dati	Messa a sistema del processo di trasformazione dei posizionamenti epistemologici e metodologici di educatori e insegnanti	Report	12/22
3	T.4.e	Diffusione dei risultati	Disseminazione	Publicazioni, convegni e seminari	04/20-02/23

Bibliografia

- Acocella I. (2008), *Il focus group: teoria e tecnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Agenzia per la Coesione Territoriale (s.d.), *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, testo disponibile al sito: www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile [21/09/2022].
- Albanesi C. (2004), *I Focus Group*, Carocci, Roma.
- Álvarez-García D., González-Castro P., Núñez J.C., Rodríguez C. & Cerezo R. (2019), “Impact of Family and Friends on Antisocial Adolescent Behavior: The Mediating Role of Impulsivity and Empathy”, *Front. Psychol.*, 10, 2071, doi: 10.3389/fpsyg.2019.02071.
- Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa*, Raffaello Cortina, Milano.
- Baldacci M., Frabboni F., a cura di (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino.
- Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti University Press, Roma.
- Bagnato K. (2017), *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Carocci, Roma.
- Becchi E. (2005), “Pedagogie latenti: una nota”, *Quaderni di didattica della scrittura*, 3: 105-113.
- Bertin G.M. (1953), *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano.
- Bertin G.M. & Contini M. (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma.
- Bertolini P. (1965), *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna.
- Bertolini P. (2006), *Introduzione*, in Bertolini P., a cura di, *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, pp. 7-30.
- Bertolini P. & Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Biffi E. (2014), *Le scritture professionali del lavoro educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Bobbio N. (2014), *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino.
- Borghi L. (1992), *Educare alla libertà*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bove C. & Sità C. (2016), “Col-legare le voci nella ricerca”, *Encyclopaideia*, 44: 57-72.
- Bradbury H., ed. (2015³), *The Sage Handbook of Action Research*, Sage, Los Angeles.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino (Opera originale pubblicata nel 1990).
- Bruscaglioni M. (1994), *La società liberata*, FrancoAngeli, Milano.
- Catarci M. (2018), *La ricerca qualitativa nell'educazione interculturale*, in Corbi E., Perillo P. & Chello F., a cura di, *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Chello F. (2022), “Questionare il comportamento antisociale adolescenziale. Analisi epistemologica di un'emergenza politico-educativa”, *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 11, 1: 187-211.

- Chello F. (2021a), “‘Ricostruire’ l’epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un’analisi critica dell’eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön”, *LLL. Lifelong Lifewide Learning*, 17, 38: 26-38.
- Chello F. (2021b), *Superare lo scontro tra paradigmi? Il caso della definizione di un oggetto di ricerca*, in Polenghi S., Cereda F. & Zini P., a cura di, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 119-126.
- Chello F., D’Elia R., Manno D. & Perillo P. (2021), “Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative”, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25, 60: 45-62, testo disponibile al sito: <https://encp.unibo.it/article/view/11559>.
- Chello F., Morbelli M.C. & Perillo P., a cura di (2018), *Crescere sostenibile. Una ricerca-azione sull’Educazione alla Cittadinanza Globale nelle scuole napoletane*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Contini M., Demozzi S., Fabbri M. & Tolomelli A. (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale. Metodologia e tecniche*, il Mulino, Bologna.
- Corbi E. & D’Elia R. (2020), *Comportamento antisociale*, in Milana M. & Perillo P., a cura di, *Progetto RE-SERVES: Glossario*, testo disponibile al sito: www.re-serves.it.
- Corbi E. & Perillo P., a cura di (2014), *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Corbi E., Perillo P. & Chello F., a cura di (2018), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- De Bartolomeis F. (1983), *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Bartolomeis F. (1998), *La scuola nel nuovo sistema formativo: problemi ed esperienze*, Junior, Bergamo.
- De Ketele J.-M. & Roegiers X. (2013), *Metodologia della raccolta di Informazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Demetrio D., a cura di (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (2005), *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks (California).
- Dewey J. (1902), *The School as Social Center*, in Boydston J.A., ed., *The Middle Works. 1899-1924*, Southern Illinois University Press, Carbondale.
- Dewey J. (1949a), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze (Opera originale pubblicata nel 1899).
- Dewey J. (1949b), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze (Opera originale pubblicata nel 1916).
- Dewey J. (1949c), *Esperienza ed educazione*, Raffaello Cortina, Milano (Opera originale pubblicata nel 1938).
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l’educazione*, La Nuova Italia, Firenze (Opera originale pubblicata nel 1910-1933).

- Dewey J. (1974), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino (Opera originale pubblicata nel 1938).
- Dewey J. (2008), *La realtà possiede carattere pratico?*, in Frega R., a cura di, *John Dewey. Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, Quodlibet, Macerata, pp. 131-146 (Opera originale pubblicata nel 1908).
- Dewey J. (2010), *Contesto e pensiero*, in De Sanctis O. & Frauenfelder E., a cura di, *Cartografie pedagogiche*, Napoli, Liguori, pp. 53-71 (Opera originale pubblicata nel 1931).
- Dewey J. & Bentley A.F. (1974), *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze (Opera originale pubblicata nel 1946).
- Erlandson P. (2007), *Docile Bodies and Imaginary Minds. On Schön's Reflection-in-Action*, Göteborgs Universitet.
- Fagiani M.B. & Ramaglia G. (2010), *L'aggressività in età evolutiva*, Carocci, Roma.
- Fedeli D. (2011), *Il disturbo della condotta*, Carocci, Roma.
- Frabboni F. (1989), *Il sistema formativo integrato*, EIT, Teramo.
- Frabboni F. & Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F. & Pinto Minerva F. (2018), *La scuola siamo noi*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Frauenfelder E. (2011), *Fugare lo spettro di Humpty Dumpty. La cura delle parole come educazione alla cittadinanza democratica*, in Corsi M., a cura di, *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Frauenfelder E., De Sanctis O. & Corbi E., a cura di (2011), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli.
- Garrison J., Öhman J. & Östman L. (2022), *Deweyan Transactionalism in Education. Beyond Self-action and Inter-action*, Bloomsbury Publishing, London.
- Gritti A., Musello M., Perillo P., Bardi D., Manno D., Taraschi M., Salvati T., Russo K. & Catone G. (2019), "Conoscenza e percezione del bullismo a scuola: dati preliminari di una ricerca condotta con docenti in formazione per le attività di sostegno didattico", *Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva*, 39, 1: 1-6.
- Izzo D., Mannucci A. & Mancaniello M.R. (2003), *Manuale di pedagogia e della devianza*, ETS, Pisa.
- Kanizsa S. (1998), *L'intervista nella ricerca educativa*, in Mantovani S., a cura di, *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 36-81.
- Lasch C. (1984), *The Minimal Self*, Norton, New York.
- Lewin K. (1946), *Action research and minority problems*, tr. it. in Licausi L., a cura di (1972), *I conflitti sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- Lewin K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, il Mulino, Bologna.
- Maltese S. (2021), "Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è", *Journal of Health Care Education in Practice*, 3, 1: 3-11.

- Mancaniello M.R. (2020), “Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere ‘attimi della catastrofe adolescenziale’ in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale”, *Studi sulla Formazione*, 23, 1: 13-43.
- Mannese E. (2011), *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Manno D. (2020), *Alleanza educativa*, in Milana M. & Perillo P., a cura di, *Progetto RE-SERVES: Glossario*, testo disponibile al sito: www.re-serves.it.
- Manno D., Mancinelli A. & Chello F. (2022), “Comprendere i bisogni educativi sottesi ai comportamenti antisociali adolescenziali. Riflessioni sul rapporto pedagogia-politica-educazione a partire dagli sguardi dei pratici”, *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 11, 2: 73-93.
- Marshall T.H. (2002), *Cittadinanza e classe sociale*, Laterza, Roma-Bari (Opera originale pubblicata nel 1992).
- Massa R., a cura di (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Moro A.C. (2019), *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L., a cura di (2017), *Service Learning*, FrancoAngeli, Milano.
- Musello M. (2011), *Educare all'uso dei videogames. Aspetti pedagogici e didattici*, in Roig Vila R. & Laneve C., a cura di, *La practica educativa en la Sociedad de la Informacion. Innovacion a través de la investigacion*, Marfil-La Scuola, Alcoy-Brescia, pp. 301-313.
- Musello M. (2012), *Prefazione*, in Taraschi M., *Quando soffia un vento instabile. Il Narrenschiff e le possibili rotte educative*, Aracne, Roma, pp. 13-16.
- Musello M. & Sarracino F. (2011), *Analysis of educational practices for children at-risk*, in Day C. & Laneve C., *Analysis of educational practices: a comparison of research models*, La Scuola, Brescia, pp. 155-163.
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna (Opera originale pubblicata nel 2010).
- Oddone F. & Maragliano A. (2016), “Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti”, *TD Tecnologie Didattiche*, 24, 3: 156-164.
- Orefice P. (2006), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*, 2 voll., Liguori, Napoli.
- Park N.S., Lee B.S., Sun F., Vazsonyi A.T. & Bolland J.M. (2010), “Pathways and predictors of antisocial behaviors in African American adolescents from poor neighborhoods”, *Children and Youth Services Review*, 32: 409-415.
- Perillo P. (2010), *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Liguori, Napoli.

- Perillo P. (2012), *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli.
- Perillo P. (2013), “L’educazione in ‘movimento’. La memoria pedagogica del Sessantotto e la scommessa sull’educazione alla cittadinanza democratica”, *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 2, 1: 91-127.
- Perillo P. (2014), *L’approccio educativo transazionale*, in Corbi E. & Perillo P., a cura di, *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 27-39.
- Perillo P. (2015) *Cittadinanza e impegno civile. Una ricerca sulle pratiche educative*, in Tomarchio M. & Ulivieri S., a cura di, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 490-497.
- Perillo P. (2016), *Educazione metropolitana e pratiche di cittadinanza. La militanza educativa nella città come spazio politico*, in Labriola G.M., a cura di, *La città come spazio politico. Tessuto urbano e corpo politico: crisi di una metafora*, Editoriale Scientifica, Napoli, pp. 433-488.
- Perillo P. (2017a), *La ricerca azione partecipativa: un modello euristico per la trasformazione delle pratiche educative*, in Frauenfelder E. & Sirignano F.M., a cura di, *School Sharing. Dalla rete dei saperi alla rete sociale. Un progetto di ricerca-azione partecipativa su “benessere” e “interculturalità”*, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, pp. 121-149.
- Perillo P. (2017b), *La scuola come Comunità di Pratica: l’insegnante ricercatore*, in Frauenfelder E. & Sirignano F.M., a cura di, *School Sharing. Dalla rete dei saperi alla rete sociale. Un progetto di ricerca-azione partecipativa su “benessere” e “interculturalità”*, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, pp. 185-211.
- Perillo P., Romano M. & Ercolano M. (2022), “La parola dei professionisti dell’educazione: un’esperienza di Ricerca Azione Partecipativa sul fenomeno dell’adolescente antisociale”, *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 11, 2: 95-109.
- Reason P. & Bradbury H., eds. (2008), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Sage, London.
- Ricolfi L. (1997), *La Ricerca Qualitativa*, La Nuova Italia, Roma.
- Rodotà S. (2006), *La vita e le regole. Tra diritto e non diritto*, Feltrinelli, Milano.
- Romano M. (2022), *La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l’esperienza del Progetto Prin Re-serves, la ricerca al servizio delle fragilità educative*, in Rizzo A.L. & Riccardi V., *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 46-48.
- Sarracino V. (2015), *Comunità educativa e sistema formativo integrato. Il modello pedagogico-didattico frabboniano “a nuovo indirizzo”*, in Baldacci M. & Pinto Minerva F., a cura di, *Razionalità, educazione, realtà sociale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 83-96.
- Schön D.A. (1991), *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*, Teachers College Press, London.
- Schön D.A. (1992), “The Theory of Inquiry: Dewey’s Legacy to Education”, *Curriculum Inquiry*, 22, 2: 119-139.

- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari (Opera originale pubblicata nel 1983).
- Sirignano F.M. (2007), *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma.
- Striano M. (2001), *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Striano M., Melacarne C. & Oliviero S. (2018), *La riflessività in educazione. Modelli, prospettive, pratiche*, Scholé, Brescia.
- Taraschi M. (2020), *La pedagogia in carcere. Fra ansie securitarie e istanze emancipative*, Liguori, Napoli.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Trincherò R. (2019), *Mixed method*, in Mortari L. & Ghiretto L., eds., *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma, pp. 245-288.
- Viola F. (1999), *Lo statuto giuridico della persona in prospettiva storica*, *Lo statuto giuridico della persona in prospettiva storica*, in Pansini G., a cura di, *Studi in memoria di Italo Mancini*, Esi, Napoli, pp. 621-664.
- Violante L., Buttafuoco P. & Mannese E., a cura di (2021), *Pedagogia e politica*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Weiss R.S. (1994), *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*, Free Press.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano (Opera originale pubblicata nel 1998).
- Wenger E., McDermott R. & Snyder W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e Associati, Milano.
- Zammuner V.L. (2003), *I focus group*, il Mulino, Bologna.

6. I comportamenti antisociali: problemi e pratiche educative dalla voce di educatori e insegnanti

di Margherita Musello, Daniela Manno, Anna Mancinelli¹

1. Contrastare o comprendere? Comportamenti antisociali e (pseudo)dilemmi pedagogici

“Dove sono gli adolescenti oggi?”

Così si chiede nel corso di un'intervista uno degli educatori partecipanti alle attività di ricerca che la nostra unità, così come delineato nel precedente capitolo, ha condotto negli ultimi anni focalizzando l'attenzione su quella specifica fragilità connessa ai comportamenti antisociali, violenti e aggressivi degli e delle adolescenti. I media quasi quotidianamente ci consegnano cronache su giovani coinvolti in episodi di bullismo, violenza verso gli altri, violenza verso di sé, ma anche di ripiegamenti su se stessi, di isolamento, di sottrazione alle relazioni sociali. Diventa sempre più difficile circoscrivere tali fenomeni divenuti estremamente pervasivi e che trovano anche negli ambienti digitali, potenzialmente senza confini, ulteriori spazi di espressione. Anche il periodo pandemico ha influito sull'acuirsi di alcune espressioni dell'antisocialità adolescenziale o ne ha semplicemente reso evidenti altre prima sconosciute e/o non considerate con dovuta attenzione. Di fronte a una situazione che *allarma* si tende spesso a procedere con la logica dell'*emergenza*, cercando di contenere ciò che è fuoriuscito dagli argini, in un nostalgico tentativo di ripristino di un equilibrio disturbato e/o perduto. Si prova anche a *pre-occuparsene* e dunque a prevenire,

1. La scrittura di questo capitolo, partendo dall'analisi delle informazioni raccolte nel corso delle attività di ricerca-azione partecipativa a cui hanno preso parte le tre autrici, è il risultato di un intenso confronto e di un vivace scambio di punti vista a livello epistemologico, teorico e metodologico. Tuttavia, ai fini delle responsabilità autoriali, è possibile attribuire i § 1 e 4 a Margherita Musello, il § 3 e i suoi sottoparagrafi a Daniela Manno; il § 2 ad Anna Mancinelli.

ma spesso si tratta di una prevenzione molto ricca di parole che *informano* su conoscenze preesistenti piuttosto che di parole attraverso cui si possa realmente *comunicare* e collaborativamente costruire conoscenze che aiutino a riflettere ed eventualmente trasformare le proprie visioni del mondo. Molto, troppo, spesso degli adolescenti, ancorché ritenuti antisociali, non si ascolta la voce, non si riconosce loro la responsabilità e la competenza del loro processo di sviluppo e li si riduce a meri e silenziosi destinatari di interventi, i quali si originano da sguardi ristretti esclusivamente alla manifesta contrapposizione di modelli valoriali e comportamentali. Una contrapposizione che deve essere *sanata*, perché *patologica* e dannosa per l'equilibrio sociale ed è per questo che la via è spesso quella del *contrasto*, funzionale a una auspicata *normalizzazione* di ciò che normale non è considerato (cfr. Maltese, 2020).

Non è certamente questa un'apologia dei comportamenti antisociali degli adolescenti (CAA), ma un'apologia degli adolescenti certamente sì, non perché i loro comportamenti siano – come una vasta letteratura sul tema, pur con alcune voci discordanti, tende ad affermare (cfr. Chello, D'Elia, Manno & Perillo, 2021) – esclusivamente *determinati* da fattori esterni alla loro volontà e dunque ciò li configuri senza responsabilità, ma proprio perché invece si vuole riconoscere che nella molteplicità dei fattori che certamente esercitano un'influenza sulla definizione dei comportamenti, la capacità dei soggetti di interpretare e intenzionare la realtà resta un aspetto fondamentale (cfr. Bertolini & Caronia, 2015).

Pedagogicamente parlando, allora, sostare nella contrapposizione, ancorarsi al già noto dando per scontato premesse e conseguenze, non aiuta a capire – recuperando la domanda dell'educatore con cui sono state aperte queste iniziali considerazioni – “dove sono gli adolescenti oggi”, in quale tempo e quale spazio percorrono la loro strada per divenire adulti, quali sono le loro difficoltà, ma anche quali sono i loro desideri e le loro aspirazioni. Abbandonare la «logica del contrasto delle condotte definite a vario titolo devianti» consentirebbe di adottare «un paradigma più propriamente pedagogico della comprensione degli elementi multifattoriali» che intervengono nella strutturazione dei comportamenti antisociali (Maltese, 2020, p. 15), ma più ampiamente nella strutturazione stessa della loro «visione del mondo e di sé-nel-mondo-con-gli-altri» (Bertolini & Caronia, 2015, p. 37). Una strutturazione che in quelli che Bertolini chiama i “ragazzi difficili” – definiti tali perché è, al di là di ogni ulteriore possibile categorizzazione relativa alle differenze dei loro comportamenti, è la “percezione di una difficoltà” che li accomuna – si caratterizza per la sua forte debolezza (Ivi, pp. 36-37).

Dove sono gli adolescenti oggi? è una domanda che ci catapulta nel presente della relazione e che bisognerebbe porsi per provare ad abitare lo

spazio che si intende far divenire educativo. L'ottica non è quella riparativa e compensativa ma di sostegno all'autonomia, all'acquisizione di consapevolezza, alla presa di parola, all'empowerment attraverso un processo educativo dialogico (cfr. Musello, 2012).

Da questo punto di vista, *Contrastare* o *Comprendere* non può considerarsi un dilemma poiché se l'educazione è assunta come pratica volta all'emancipazione dei soggetti non ci possono essere molte opzioni al di là della comprensione, cosa ben diversa da un ingenuo e relativistico permissivismo da cui si prende fortemente le distanze. È evidente che bisogna agire per ridurre tutti quei comportamenti che impediscono ai giovani un soddisfacente presente e riducono opportunità di sviluppo ulteriore, ma focalizzarsi su pratiche di contenimento e di contrasto in una prospettiva normalizzante, significa adottare una visione deterministica e riduttivistica dei comportamenti antisociali (CA) che può impedire di cogliere la *difficoltà* nella sua varietà di manifestazioni, al di là di ogni categoria già acquisita dalla letteratura.

L'adozione di pratiche autenticamente educative, e che proprio perché tali non possono essere precodificate ma solo definite in situazione, richiede sempre una preliminare indagine sulle proprie prospettive e una loro interrogazione alla luce degli obiettivi che si intendono perseguire.

Per tale motivo e muovendo da una visione dell'indagine educativa come un'azione comunitaria di elaborazione di conoscenze e trasformazione delle pratiche agite nel quotidiano, nell'occuparsi dei CAA, la nostra unità di ricerca ha privilegiato strumenti che stimolassero un approccio problematizzante alla questione, provando a far emergere soprattutto i posizionamenti epistemici e metodologici dei partecipanti così che gli stessi potessero divenire oggetto di riflessione individuale e collettiva (cfr. Chello, 2021, 2022; *infra*, capitolo 5). In altri termini, per comprendere i CAA si è cercato innanzitutto, nelle varie fasi della ricerca, sempre di comprendere in che modo i professionisti dell'educazione e della formazione coinvolti nell'attività di Ricerca Azione Partecipativa (RAP) percepissero e interpretassero tali fenomeni, in che modo rilevassero/definissero i bisogni educativi e quali fossero le strategie adottate per rispondere a tali bisogni (Manno, Mancinelli & Chello, 2022; Perillo, Romano & Ercolano, 2022; Romano, 2022).

In questo capitolo ci si soffermerà sulla fase della ricerca che ha avuto l'obiettivo di individuare, per ciascun contesto educativo, sia situazioni considerate problematiche rispetto al fenomeno indagato sia le pratiche educative adottate in relazione ad esso. Attraverso interviste individuali e di gruppo, per ciascuna scuola e ciascuna agenzia educativa, sono state elaborate delle mappe dei problemi e delle mappe delle pratiche educative

che hanno rappresentato una sistematizzazione delle conoscenze emerse utile a eventuali riposizionamenti degli educatori e degli insegnanti nonché al consolidarsi di alleanze educative entro le quali co-progettare percorsi educativi rispetto alle situazioni congiuntamente individuate come prioritarie (cfr. *infra*, capitolo 7). Nei prossimi paragrafi si darà conto di come si è pervenuti alla costruzione delle tracce delle interviste prima di passare all'analisi dei dati emersi.

2. Dai risultati dei Focus Group alla costruzione delle interviste

Come già delineato nel precedente capitolo e poco più sopra sinteticamente richiamato, l'Unità di ricerca ha prediletto strumenti di indagine di tipo qualitativo, nella convinzione che solo un approccio sistemico volto alla comprensione del fenomeno potesse – attraverso un insieme eterogeneo di strumenti – consentire di raccogliere dati utili a comprendere il funzionamento dei contesti educativi coinvolti nella ricerca dal punto di vista dei suoi attori. Mortari (2010) afferma infatti che «[c]onoscere in modo rigoroso l'esperienza umana, le pratiche agite, i significati attribuiti all'esperienza, le teorie costruite sui vissuti, ecc. significa prestare attenzione ad ogni oggetto non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici» (p. 146). La ricerca qualitativa si configura pertanto come un'attività situata che colloca l'osservatore nel mondo: parlare di ricerca in questi termini interconnette da un lato la multidimensionalità delle esperienze, con la relativa contestualizzazione del fenomeno, tenendo conto delle realtà situazionali, e dall'altro il processo di indagine che guarda ai dati come dipendenti dalla dimensione temporale propria del processo di ricerca (Denzin & Lincoln, 2005a, 2005b). In tal senso, applicare metodi di ricerca di tipo qualitativo – dunque utilizzare un insieme di pratiche interpretative legate tra loro per raggiungere una migliore comprensione della realtà – permette di porre l'analisi dei dati su principi interpretativi attraverso cui considerare la multidimensionalità dell'oggetto di indagine e a partire da questo oggetto far emergere l'analisi dei risultati.

In particolar modo, nel corso della seconda annualità si è scelto di utilizzare lo strumento del Focus Group (FG), dispositivo ampiamente consolidato quale metodo qualitativo nella ricerca educativa (Baldacci & Frabboni, 2013; De Ketele & Roegiers, 2013; Trincherò, 2002) e che consente di raccogliere in tempi brevi i dati desiderati. Tali dati emergono dagli scambi linguistici tra i partecipanti a partire da domande direzionali che orientano la discussione sulle tematiche oggetto di ricerca, sostenendo altresì una ri-

flessione partecipata che consolida il senso di appartenenza a una comunità di apprendimento e di pratica: è anche in tal senso che il FG si configura anche come un potente mezzo di sviluppo professionale (Busetti, Dettori, Forcheri & Ierardi, 2006).

Attraverso i FG realizzati si è cercato di costruire uno spazio dialogico-riflessivo (cfr. Perillo *et al.*, 2022), un ambiente comunicativo facilitante in cui raccontarsi, riflettere e confrontarsi sul fenomeno oggetto della ricerca e grazie al quale (ri)conoscere e/o ridefinire prospettive interpretative delle proprie esperienze. Proprio perché non si tratta di dispositivi meramente integrativi di raccolta dati, ma di strumenti conversazionali di supporto alla riflessione condivisa con finalità metacognitiva, i FG realizzati hanno permesso di far emergere questioni estremamente significative come le modalità di costruzione dei bisogni educativi (cfr. Manno *et al.*, 2022).

I dati emersi dagli scambi linguistici dei partecipanti ai FG sono stati analizzati attraverso le tre prospettive di significato – prospettiva epistemologica, prospettiva sociolinguistica, prospettiva psicologica – che secondo Mezirow (2003) «determinano le condizioni essenziali che permettono di costruire interpretativamente il significato di un'esperienza [e] determinano inoltre il nostro concetto di personalità, la nostra autoimmagine idealizzata e l'opinione che abbiamo di noi stessi» (p. 49).

In chiave esemplificativa l'analisi dei dati mostra – in una prospettiva epistemologica – la consapevolezza da parte dei partecipanti della necessità di un'azione congiunta per contrastare i CAA e che tiene conto della complessità del fenomeno stesso, il quale necessita di essere investigato con sguardi plurali. In una prospettiva sociolinguistica i dati evidenziano chiaramente che nella descrizione dell'adolescente antisociale ricorre il sostantivo “incapacità” inteso come una incapacità di relazionarsi, di assumersi delle responsabilità che ci pare rappresentare un indicatore semantico di un certo modo di interpretare il fenomeno oggetto della ricerca e che la letteratura nazionale e internazionale presenta (cfr. Chello *et al.*, 2021). La prospettiva psicologica si rintraccia in maniera forte fra le attitudini che maggiormente emergono dall'analisi dei dati, ossia risulta di fondamentale importanza una disposizione del professionista dell'educazione all'empatia, all'ascolto attivo e alla comprensione dei bisogni dell'adolescente. Le narrazioni dei partecipanti mostrano una immagine positiva dell'incontro come momento di confronto necessario e a supporto di tale immagine risulta significativa la testimonianza di un partecipante che afferma di aver trasformato la sua rappresentazione di antisocialità, non più soltanto come manifestazione di aggressività ma estendendola anche a comportamenti quali l'isolamento e il silenzio (cfr. Manno *et al.*, 2022; Perillo *et al.*, 2022; Chello, 2022; Romano 2022).

A partire dai risultati dell'analisi delle narrazioni dei FG, e con l'intento di approfondire le questioni emerse, l'Unità di ricerca nella parte iniziale della terza annualità del progetto si è dedicata all'elaborazione di tracce di interviste semi-strutturate proprio per cogliere con maggiore profondità la prospettiva dei soggetti partecipanti, ossia «cogliere [...] categorie mentali, [...] interpretazioni, [...] percezioni e [...] sentimenti, [...] motivi delle [...] azioni» (Corbetta, 2003, p. 70). Nell'ambito della ricerca qualitativa, l'intervista consente infatti la raccolta di una varietà di materiali empirici come esperienze personali, introspezioni, storie di vita che descrivono alcuni momenti problematici e la costruzione di conoscenze a livello individuale e gruppale (Denzin & Lincoln, 2005a, 2005b). La sua valenza riflessiva e trasformativa rende l'intervista uno strumento in grado di esplorare la pratica agita attraverso la voce degli intervistati (Atkinson, 2002). Questa pratica riflessiva permette al professionista di guardare al proprio agire con lenti differenti, che abilitano i soggetti a “conversare con le situazioni”, a riconoscere i problemi e agire in modo innovativo e trasformativo. Da questo punto di vista, attraverso le interviste si è cercato di costruire un ulteriore spazio di conversazione riflessiva in cui l'intervistato potesse avere la possibilità di ripercorrere narrativamente e con tempi più distesi i processi di pensiero attivati durante la pratica, effettuando così una sorta di riflessione in azione differita, in uno spazio in cui la pratica viene rievocata grazie al ripercorrere eventi e pensieri che la accompagnano; un processo attraverso cui l'intervistato può appropriarsi di un tempo di elaborazione in cui le azioni si sedimentano e diventano esplicite (Schön, 2010). Consentendo di “produrre risposte a domande sulla realtà” (Ricolfi, 1997, p. 19), l'intervista, ossia un tipo particolare di conversazione, abilita l'accesso a ciò che l'altro osserva, diventando strumento capace di promuovere consapevolezza e cambiamento (cfr. Peters, 1990; Sorzio, 2005). Inoltre, l'intervista ricopre un ruolo particolarmente significativo anche in relazione alla dimensione collaborativa della ricerca (Giorgi, 2009; Sità, 2012): «ciò che accade durante l'intervista è molto diverso da ciò che accade in una conversazione ordinaria. [...] Nell'intervista qualitativa chi risponde dà informazioni mentre chi intervista ha la responsabilità di indirizzare chi risponde verso gli argomenti di cui tratta la ricerca» (Weiss, 1994, p. 3). Da questo punto di vista, anche l'intervistatore diventa parte attiva, giacché «il significato non emerge soltanto grazie a domande appropriate, non è semplicemente trasportato attraverso le risposte date da chi risponde; è attivamente e comunicativamente assemblato durante l'incontro dell'intervista» (Gubrium & Holstein, 2002, p. 115).

Tenendo conto di quanto emerso dai FG e sulla base di queste premesse metodologiche, si è proceduto alla definizione delle tracce di due

interviste semi-strutturate: una prima focalizzata sui problemi educativi e una seconda sulle pratiche agite. In considerazione anche dello specifico contenuto che si intendeva approfondire, la prima intervista è stata somministrata a ciascun insegnante ed educatore partecipante alla ricerca; la seconda invece ha coinvolto tutti gli insegnanti o tutti gli educatori della scuola/agenzia educativa non formale di riferimento. Si è ritenuto, infatti, che la percezione di ciò che è considerato un problema educativo connesso ai CA fosse più interessante che emergesse sul piano dei singoli, mentre era necessario che le pratiche agite, essendo legate alle disposizioni individuali ma anche ai vincoli istituzionali, fossero delineate collettivamente dagli appartenenti all'istituzione stessa.

Entrambe le interviste, tenendo conto dei criteri di flessibilità proprie della tipologia di strumento utilizzato, hanno previsto anche alcune domande non immediatamente legate ai contenuti che si intendevano approfondire ma, in quanto legate alle storie professionali dei soggetti intervistati, funzionali all'apertura di uno spazio dialogico di riflessione condivisa. Inoltre, in ciascuna intervista sono state inserite specifiche domande attraverso le quali approfondire le prospettive di significato di Mezirow già utilizzate come criterio di analisi dei contenuti emersi dai FG.

Nello specifico, la prima intervista individuale è stata articolata in sette domande attraverso le quali i partecipanti hanno potuto ripercorrere la loro storia professionale individuando punti di svolta e/o trasformazioni; definire ciò che per loro costituisce un problema educativo connesso ai CAA e per questi ultimi indicare fattori/cause a loro parere scatenanti (prospettive epistemologiche) ma anche manifestare le emozioni da cui sono attraversati quando si trovano di fronte ad adolescenti che si esprimono attraverso comportamenti ritenuti antisociali (prospettive psicologiche). Inoltre, agli educatori e agli insegnanti è stato chiesto di fare riferimento ai CA, in generale o rievocando specifiche situazioni, attraverso delle metafore (prospettive sociolinguistiche), di riflettere sulle eventuali correlazioni fra genere e manifestazioni del CA e di indirizzare a un responsabile, ai colleghi o a un adolescente un personale messaggio sui temi dell'intervista.

Alcune questioni presenti nella prima intervista individuale sono state riproposte anche nella seconda intervista collettiva: si tratta nello specifico delle domande legate ai vissuti emotivi, all'elaborazione di metafore e ai messaggi da indirizzare all'interno o all'esterno dell'istituzione, chiaramente tutte riformulate in relazione allo specifico focus di questo secondo momento di approfondimento. Complessivamente, la seconda intervista collettiva ha previsto dieci domande attraverso le quali, oltre ai tre temi già richiamati, i partecipanti hanno narrato eventuali partecipazioni in precedenti progetti di ricerca; espresso la loro posizione in merito alla possibilità

di definire strategie educative per rispondere ai CAA; indicato sia quali strategie quotidianamente utilizzano sia le modalità attraverso cui sono pervenuti alla loro costruzione (prospettive epistemologiche). Inoltre, gli insegnanti e gli educatori, dopo aver espresso il loro parere su quali dovessero essere i compiti della scuola/agenzia educativa nella gestione dei CA, si sono interrogati sulle modalità, attuali e possibili, di collaborazione con le altre agenzie educative del territorio in merito agli aspetti di interesse della ricerca.

3. L'analisi delle interviste

Nella maggior parte dei casi, le interviste individuali sono state somministrate da remoto in ambienti digitali e videoregistrate; quelle collettive, invece, in presenza negli specifici contesti di appartenenza degli intervistati. La somministrazione è stata curata, per ciascuna delle sei alleanze educative (cfr. *infra*, capitolo 5), da un ricercatore dell'università che si è occupato, dopo una prima fase di analisi, anche della conclusiva restituzione ai componenti delle alleanze.

In particolare, ispirandosi alla tecnica di analisi di dati qualitativi attraverso la costruzione di mappe concettuali (cfr. Trincherò, 2002, pp. 390-394), il gruppo di ricerca, partendo dai temi specifici di ogni domanda così come presentati nel precedente paragrafo, ha individuato, rispetto a questi, i segmenti di testo ritenuti più significativi. Successivamente, attraverso un lavoro interpretativo dei singoli segmenti e procedendo poi a una comparazione dei materiali estratti da ogni intervista, li ha raccolti in delle macrocategorie che sono andate a costituire la costellazione di significati riferiti ai singoli temi e raccolte in mappe dei problemi e in mappe delle pratiche. Attraverso queste ultime, presentate in alcuni casi in forma grafica, talvolta solo testualmente, il ricercatore legato alla singola alleanza, ha condotto un incontro di restituzione che ha permesso agli intervistati di confrontare le loro posizioni e anche di individuare questioni comuni sulle quali far convergere l'attenzione anche nelle fasi successive della ricerca (cfr. *infra*, capitolo 7).

In un momento successivo, si è proceduto alla raccolta di tutte le trascrizioni delle interviste e delle mappe realizzate nella prima fase per procedere all'analisi complessiva dell'intero corpus testuale costituito da 24 interviste individuali e 12 interviste collettive. In questa fase, si è verificata tanto la tenuta delle macrocategorie già individuate per l'accorpamento dei segmenti testuali estratti dalle singole interviste, quanto la necessità di individuarne di nuove e di maggiormente comprensive e/o trasversali.

Questo secondo momento di approfondimento analitico, riducendo anche quelle “distorsioni” interpretative insite nel lavoro di analisi qualitativa, ha permesso di dare conto della globalità delle posizioni espresse dagli educatori e insegnanti coinvolti nella ricerca, di tenere insieme le loro voci, pur senza annullarne differenze e peculiarità legate alla tipologia di istituzione educativa e ai contesti territoriali di riferimento, così come si cercherà di far emergere nei successivi sottoparagrafi.

3.1. *Le interviste individuali: problemi educativi e cause dei comportamenti antisociali*

Gli educatori e gli insegnanti partecipanti alla ricerca sono nella maggior parte dei casi, come emerge dall’analisi delle risposte alla prima domanda sulle trasformazioni professionali, persone con una lunga esperienza in ambito educativo e formativo, avvezze, anche per esperienze extraprofessionali, prevalentemente ma non esclusivamente, nell’ambito del volontariato, a stare a stretto contatto con il disagio [1d1; 3d2; 4e2; 4e1]², a scegliere spesso ruoli, come quello dell’insegnante di sostegno, per stare maggiormente a contatto con la fragilità [2d2]; a sperimentare cambiamenti di sguardo in relazione alla trasformazione dei loro ruoli nelle istituzioni educative [1e2] o all’interno di queste imparare a mettersi in gioco in nuove situazioni ricoprendo diversi ruoli nel corso del tempo o anche contemporaneamente [3e2]; a cercare e riuscire a declinare background formativi differenti in ambito educativo, valorizzando ad esempio la medesima cornice relazionale che caratterizza il lavoro psicologico [3e1; 6e1]. Educatori e insegnanti che ammettono di trasformarsi quotidianamente con e attraverso i giovani con cui entrano in contatto [6e1; 2d3], riconoscendo la trasformazione come connaturata alle stesse professioni educative e formative.

Nel parlare dei problemi educativi connessi ai CAA, i professionisti coinvolti hanno fatto spesso riferimento al “rispetto delle regole”, regole che i giovani violano e/o sottovalutano perché non ne comprendono il valore e l’utilità [2d1]. A volte perché non sono abituati a vivere con delle regole [3d1; 5d1] tanto che mancano talvolta finanche dello stesso concetto di regola [2e1]; a volte perché quelle che hanno sono molto lontane dai livelli

2. I riferimenti ai testi delle interviste individuali sono così codificati: il primo elemento è un numero che si riferisce all’alleanza e quindi avrà un valore da 1 a 6; il secondo elemento è una lettera che identifica con *d* gli insegnanti e con *e* gli educatori; il terzo elemento è un numero che identifica lo specifico docente o educatore che sta parlando e che può avere un valore minimo di 1 a un massimo di 4. Ad esempio, il codice 1d1 si riferisce a uno dei docenti della prima alleanza.

di accettabilità sociale e li portano a rappresentarsi la libertà come assenza di qualsiasi limitazione e di confini per la quale tutto è sempre possibile [4e1; 5e1]. I loro modelli di riferimento sono a volte così differenti da quelli rappresentati dagli educatori e dagli insegnanti che questi vengono percepiti solo come «quelli delle regole» [3d2], quelli dai quali non si possono accettare limitazioni e/o rifiuti [2e1] e, impazientemente, si pretende tutto e subito [6e2]. Un'educatrice ritiene che spesso i giovani abbiano una «visione deviata di ciò che è normale» che investe non solo la percezione delle regole in sé, ma ogni aspetto della quotidianità [3e2] e che deriva dalle culture familiari [1d1; 3d1; 5e1] e da quelle dei quartieri in cui crescono [1e1] o più in generale dall'assenza di modelli alternativi e di punti di riferimento, sia fra gli adulti sia fra i pari [2d3]. Il loro «essere fuori dalla socialità» [5d1] si manifesta attraverso CA differenti: dall'aggressività, sia sul piano fisico sia su quello verbale [4e2; 5e1; 6d1; 6d2; 6e2], passando per i disturbi del comportamento alimentare [5e1] fino alle tendenze all'isolamento [5d1; 5e2] di quei ragazzi e di quelle ragazze la cui «antisocialità» non irrompe con turbolenza ma si esprime in modo silenzioso [3d1]. Difficili da gestire sono anche le relazioni fra i ragazzi stessi e fra questi e gli insegnanti/educatori: se fra i ragazzi, abituati alla mediazione delle tecnologie digitali [2e2; 6d1] e influenzati dalla preminente cultura dei consumi [4e1] si registra una scarsa empatia [5d2] che incide negativamente sulla possibilità che si instaurino relazioni autentiche [6d1], si nota che fra gli adulti la situazione non è sempre migliore. Anche le stesse agenzie educative manifestano una certa debolezza nell'agganciare gli adolescenti [1e2] e a comprenderne le manifestazioni di disagio, anche perché spesso costrette a interventi temporalmente frammentati per la mancanza degli adeguati sostegni materiali [3e2] o solide collaborazioni con altre istituzioni del territorio [3d2]. Inoltre, si tratta di istituzioni – soprattutto quelle scolastiche – in cui, a dispetto delle volontà inclusive e relativamente ai vincoli strutturali e istituzionali, si tende spesso a una generalizzazione delle azioni [3e1] anziché a una loro differenziazione: gli adolescenti sono tanti, i bisogni educativi sono molti e diversi [3e2], le classi troppo numerose [4d1] tanto che, per la difficoltà – se non talvolta impossibilità – di offrire risposte personalizzate, la differenza assume i caratteri di un peso eccessivo anziché essere considerata una risorsa per lo sviluppo e l'apprendimento di tutti e tutte [3d1]. In queste situazioni diventa complicato sostenere i singoli adolescenti nei loro processi di costruzione identitaria, già resi complessi da famiglie assenti o presenti in modo problematico [1e1], famiglie che anziché rappresentare un porto sicuro in una fase delicata quale quella adolescenziale [5d1] sono spesso la fonte stessa da cui il caos emotivo si origina [1d1].

Come evidente, soprattutto ma non in modo esclusivo in questo ultimo passaggio, nel parlare dei problemi educativi connessi ai CA, gli educatori e gli insegnanti hanno fatto spesso riferimento alle cause stesse di tali problemi, confermando, in parte, prospettive epistemologiche rilevate anche in fasi precedenti della ricerca e che si sostanziano in una consapevolezza della necessità di leggere il fenomeno nella sua multidimensionalità e interconnessione con differenti fattori. Fra questi, tuttavia, una posizione preminente, sebbene con sfumature e accenti differenti, è assegnata ai contesti familiari. Alle famiglie – le cui strutture e funzioni risultano profondamente cambiate e divenute molto complesse rispetto a un passato neanche troppo lontano [6e2] – si attribuiscono stili educativi non funzionali al pieno sviluppo degli adolescenti perché eccessivamente permissivi [1e1; 1d1] oppure perché segnati da una generale disorganizzazione [6e1] nella più ampia cornice di una trasmissione di valori e modelli di comportamento ritenuti eccessivamente condizionati dai messaggi massmediali e dalla logica dell'apparenza [4e1]. Si tratta di famiglie che vengono percepite come frantumate – anche talvolta per problemi interni alla coppia [6e1] – e per questo, come già poco prima accennato, fonte di confusione cognitiva ed emotiva nei giovani [1d1]; riconosciute come povere, sul piano materiale e culturale [2d2], incapaci di offrire attenzioni adeguate in termini educativi [4e2] e stimoli culturalmente rilevanti [6e2]. Famiglie che sono lasciate sole [2d3] e in cui i genitori tendono a riprodurre i modelli devianti a cui loro stessi sono stati socializzati [6e1]. Famiglie che sono completamente assenti [1d2; 2d3; 6d2] oppure, all'inverso, eccessivamente presenti ed eccessivamente protettive [6e2; 1d1]: atteggiamenti opposti ma egualmente nocivi che, fra l'altro, compromettono, talvolta impediscono, una collaborazione significativa fra famiglie e istituzioni educative [6d2]. Ma più in generale, al di là dei rapporti di parentela e dunque con riferimento anche ai professionisti dell'educazione e della formazione, gli adulti sono spesso troppo concentrati su se stessi e sulle proprie soddisfazioni immediate e fanno fatica a riconoscere nel comportamento problematico dei giovani la loro provocatoria richiesta di attenzioni [1e1; 1e2]: questo atteggiamento adulto alimenta il sentirsi incompresi e inadeguati da parte dei giovani [2d2], la loro difficoltà ad affermarsi per ciò che sono [2e2], la frustrazione, la rabbia e la demotivazione [2d1; 3e1] per il non riuscire a sentirsi parte di un progetto comune condiviso con la famiglia e la scuola [3e1] e che potrebbe dar loro sostegno e sicurezza [1e1]. È la mancanza, dunque, la causa principale dei comportamenti ritenuti antisociali: la mancanza di regole [3d1; 1e1]; la mancanza di modelli che consentano loro di esprimersi in modi diversi rispetto a quelli ritenuti antisociali [2d3], la mancanza di comunicazione e rapporti 'reali' al di fuori degli ambienti digitali [6d1]; la mancanza di attenzioni adulte o la mancanza di attenzioni adulte adeguate [6e1].

È nei confronti di queste *mancanze* che le emozioni più frequenti degli educatori e degli insegnanti sono di rabbia [1e1; 1e2]; alla rabbia si affianca la delusione per lo spreco di potenzialità [3e2]; di frustrazione e di impotenza per non riuscire a scalfire il muro dietro il quale i giovani spesso si nascondono, sentendosi fortemente inadeguati [1d1; 3e1; 4e2; 4d1; 2d3]; di tristezza per il loro malessere e per il loro disagio [1e1; 2d1; 6d2]; di disorientamento di fronte alla varietà delle difficoltà [2d2] e anche di paura, quella di non dire la cosa giusta [3d2], quella di fronte a un'aggressività che si fatica a comprendere [6e2]. Ma le prospettive psicologiche dei partecipanti si arricchiscono anche attraverso emozioni che richiamano l'amore per il proprio lavoro e per i ragazzi [3d1], la felicità e la soddisfazione per la creazione di relazioni educative significative.

L'idea della mancanza e della fragilità è sottesa anche alle metafore che gli educatori e gli insegnanti hanno associato ai CA e caratterizza, come in altri fasi rilevato, le prospettive sociolinguistiche degli intervistati. Il CA è infatti metaforicamente ricondotto alla mancanza di un paracadute che non consente di proiettarsi nel futuro [1e1] o alla mancanza di una guida, guida che non hanno in famiglia e che spesso non riescono a trovare neanche nei luoghi dell'educazione [3d1]. Esso è anche associato al vetro per quei punti di rottura da cui si dipanano crepe [3e1]; al vuoto, che però contiene tanti perché e tanti per come [3d1]; alla frammentazione [2e2]; all'isolamento [2d2]; all'essere in gabbia e sentirsi impotenti [1d1]; al senso di abbandono [6e1]; allo spreco di potenzialità da parte dei giovani e allo spreco di tempo da parte delle istituzioni che non intervengono tempestivamente [3e2]. E ancora alle corazze dietro le quali si nascondono profonde debolezze [3e1]; alle energie che non riescono a incanalarsi positivamente [4e2]; alla confusione [4e1]; alla ribellione [2e1]; all'aggressività [2d3; 6d1]; alla provocazione che è solo un tentativo di attirare l'attenzione [2d1].

In relazione alle correlazioni con il genere, gli educatori e gli insegnanti partecipanti alla ricerca non credono che il genere influisca sulle differenti manifestazioni del CA, sebbene in alcuni tendano a ricondurre al genere maschile maggiormente l'aggressività fisica e a quello femminile l'aggressività verbale.

3.2. Le interviste collettive: pratiche e compiti delle istituzioni educative

Nel corso delle interviste collettive, tutti gli educatori e gli insegnanti si sono mostrati convinti che si possa e si debba individuare una strategia educativa in grado di fronteggiare i CA, facendo riferimento a strategie

auspicabili oppure già quotidianamente utilizzate. Il riferimento prevalente è a strategie di tipo relazionale fondate sull'ascolto, l'osservazione, il dialogo, l'attenzione, l'accoglienza e la cura dei vissuti dei ragazzi, l'empatia, la comprensione [1CA; 1CS; 2CS; 3CA; 3CS; 4CA; 5CA; 6CS]³. I ragazzi e le ragazze vanno guardati negli occhi [2CA], vanno attesi, incoraggiati e sostenuti nel potenziamento della loro autostima così da avere la forza per affrontare le difficoltà del quotidiano e prefigurarsi un futuro possibile ed eventualmente migliore [4CA]; necessario è, naturalmente, credere sempre che un cambiamento sia possibile [2CA]. Coltivare una relazione educativa fondata sull'ascolto e il dialogo non significa non mettere dei limiti o non prevedere punizioni: c'è anche chi, facendo riferimento alle sospensioni, ne rintraccia l'utilità [4d1], tuttavia si ammette che una pratica esclusivamente sanzionatoria sarebbe del tutto insufficiente e probabilmente dannosa se non accompagnata da un processo di riflessione attraverso cui comprendere l'errore e le sue motivazioni [1CA].

Si riconosce che l'eterogeneità delle situazioni – sebbene in un'istituzione educativa sia sempre necessaria una uniformità di regole e di atteggiamenti [4CA] – non permette di individuare strategie che possano ritenersi universali perché ciascun adolescente ha una storia differente. Le strategie devono dunque necessariamente essere molteplici [2CS; 3CS; 5CS] e imperniate su modelli collaborativi: necessaria la collaborazione con le famiglie [2CS; 6CA, 6CS], fra i colleghi con i quali arrivare a «parlare la stessa lingua» anche in progetti interdisciplinari [2CA; 3CS; 6CS] e con le altre istituzioni del territorio con le quali lavorare in sinergia e condividere la responsabilità educativa [1CS; 2CS; 3CA; 6CA], ma anche un attento coordinamento da parte di chi ricopre un ruolo di guida della specifica istituzione educativa [1CS; 2CS; 6CA]. È inoltre fondamentale guardare al proprio ruolo con riflessività non considerandosi tecnici della formazione [5CA]; interrompere le *routine* educative che non funzionano; lasciarsi contaminare da linguaggi e pratiche differenti e, soprattutto a scuola individuare nuove modalità di insegnamento [2CS; 5CS] e progettando percorsi extra-curricolari [4CS].

Le metafore associate alle strategie educative sono quelle della fioritura e della cura necessaria a far crescere il seme educativo che si prova a piantare [3CA]; del Cristo sulla croce per evocare la necessità di mantenere la calma di fronte alle difficoltà [4CA]; del riempire il vuoto [3CA] e anche

3. I riferimenti ai testi delle interviste collettive sono così codificati: il primo elemento è un numero che identifica l'alleanza e quindi avrà un valore da 1 a 6; il secondo elemento è la lettera C che identifica l'intervista collettiva; il terzo elemento è una lettera che identifica con S la scuola e con A l'agenzia educativa non formale.

dell'essere vuoti ossia privi di pregiudizi [5CS]; della guida di “elefanti in campane di vetro” [3CS]; della sinergia autorevole [6CA]; del girotondo in cui ci si aiuta vicendevolmente [5CA], ma fanno anche riferimento in modo diretto alle strategie relazionali già precedentemente indicate e dunque l'ascolto, il dialogo, l'empatia, ecc.

Rispetto alle pratiche messe in atto di fronte ai CA degli adolescenti le prospettive epistemologiche degli intervistati emergono in relazione alle modalità che dichiarano di aver adottato e/o di adottare per costruire le strategie utilizzate e che si legano a un'ottica di apprendimento continuo e soprattutto situato. È l'esperienza che insegna [2CS]: ogni giorno è sempre nuovo ed è sempre una nuova occasione per definire una strategia educativa [4CA], per adattare approcci già noti sulla base di nuovi bisogni espressi dai ragazzi [4CS] e per potenziare un'attitudine, un'inclinazione, magari già posseduta [2CS; 3CS]. Le strategie si definiscono anche attraverso il confronto e la condivisione di pratiche con i colleghi [1CA] e altri professionisti coinvolti nelle reti che si riesce a costruire [1CS] anche talvolta rendendo loro esplicite possibilità operative che hanno difficoltà a scorgere [3CS]. Anche i percorsi formativi svolti dentro e fuori il contesto lavorativo contribuiscono alla costruzione delle strategie educative [3CS; 5CA], ma è sempre nella situazione, quando capita di «sbattere il muso contro il muro» [3CA], che vanno individuate alternative e mediazioni possibili fra le teorie, gli obiettivi e le esigenze contestuali [3CA], sebbene qualcuno soffra l'improvvisazione a cui si sente talvolta costretto e preferirebbe una più consistente attività di pianificazione [2CS].

Nei confronti delle pratiche educative per la gestione dei CAA le emozioni non sono molto differenti da quelle già espresse durante le interviste individuali – la rabbia, lo scoraggiamento, la fatica, la delusione ma anche la gioia e la soddisfazione –, sebbene in questo caso c'è anche chi sottolinea come l'esperienza professionale insegni anche a separare il proprio vissuto emotivo dal successo o dal fallimento di una strategia che dipende non solo dalla propria pratica educativa ma anche da altri fattori che non si possono controllare [1CA]: un distacco utile ma che però non per tutti è semplice mantenere [2CA].

In molti credono che i compiti delle istituzioni educative nella gestione, ma ancor di più nella prevenzione dei CA [2CS], debbano concretizzarsi soprattutto nell'offerta di strumenti che consentano agli adolescenti di partecipare consapevolmente alle dinamiche sociali [1CA] e di modelli di pensiero e di azione plurali e alternativi rispetto a quelli che influiscono negativamente sul loro sviluppo [3CS]. Ancor di più la scuola e le agenzie educative non formali dovrebbero diventare un luogo sicuro, di ascolto e accoglienza dei giovani [1CS]; uno spazio per pensare con la propria testa

[3CS]; colmare i vuoti che spesso isolano le istituzioni educative dal resto della società [3CA]; adeguare i contenuti scolastici alle specifiche realtà territoriali [5CA]. È fondamentale innanzitutto non girare il viso dall'altra parte, non fare finta di non vedere: la prima responsabilità è dunque quella di «accorgersene» e non farlo significa divenire complici [2CS]. Poi bisogna agire e, se mancano elementi, prima di agire documentarsi [2CS], ma non in modo solitario.

La creazione di reti che agiscano quotidianamente, nell'interesse dei giovani e del loro benessere, è avvertita come un'importante responsabilità [1CA; 1CS; 3CS; 5CA; 5CS]: la collaborazione, con altre agenzie educative, altre istituzioni del territorio e con le famiglie, è sempre auspicata [1CS; 2CS; 4CS] e per alcuni dovrebbe essere resa obbligatoria [5CA]. Ciò anche perché da soli, soprattutto nel caso delle scuole che soffrono spesso di una condizione di isolamento, si può arrivare solo fino a un certo punto [3CA; 5CS] mentre la partecipazione di più attori, il supporto di differenti professionisti e l'impiego di diverse competenze, aiuta a differenziare maggiormente gli interventi sulla base di peculiari esigenze [2CS; 3CS; 4CS] e aumenta le loro possibilità di successo. Fra le scuole partecipanti alla ricerca, ci sono quelle che da tempo e in modo strutturale collaborano con differenti agenzie educative di territori ritenuti difficili [3CS], quelle che invece faticano a individuare possibili partner [2CS]; quelle che si mettono in rete, o auspicano forme di collaborazione, con altre scuole del territorio per elaborare progettualità condivise [6CS]. In ogni caso, è però evidente che tale collaborazione non può ridursi a un formale e burocratico passaggio di carte [4CA], ma deve fondarsi, invece, su una sostanziale attività di co-progettazione [2CA; 3CA; 3CS; 6CA].

3.3. Note (fuori d)al coro

La ricostruzione presentata permette di rintracciare una certa corallità delle posizioni espresse dagli educatori e degli insegnanti in merito ai problemi educativi connessi ai CAA e alle loro cause così come in merito ai compiti delle istituzioni educative e alle strategie educative di prevenzione e contrasto. Una corallità che si alimenta anche di differenze di accenti e di tempi su alcune questioni e che dipendono dalla specificità stessa dei contesti educativi non formali e di quelli formali.

Se nei primi c'è una maggiore abitudine alla gestione del disagio giovanile, al lavoro in équipe, al contatto con le famiglie e le istituzioni locali, nei secondi il comportamento problematico sembra interrompere la *routine* della trasmissione culturale e provocare maggiore disorientamento,

la collaborazione fra insegnanti è considerata una pratica virtuosa e anche diffusa ma non sempre un'imprescindibile dimensione dell'agire professionale, la costruzione di reti con l'esterno è spesso ancora in via di sperimentazione. Ma se questi ultimi possono contare sulla continuità formativa garantita, almeno sul piano formale, dall'obbligo scolastico, i secondi sono spesso costretti a interventi isolati nel tempo e nello spazio e, per questo, con effetti poco incisivi, sebbene dalla loro parte abbiano una maggiore e più immediata possibilità di differenziazione degli interventi educativi che all'interno delle scuole invece risulta spesso limitata da procedure burocratiche di deroga rispetto alla generalità dei contenuti e delle prassi educative e didattiche. Ma tanto le agenzie educative non formali quanto le scuole partecipanti alla ricerca riconoscono l'insufficienza di un lavoro solitario – a maggiore rischio di fallimento e per questo dunque causa di frustrazione e di conseguente senso di impotenza – e si impegnano per promuovere significative forme di collaborazione fra differenti istituzioni e ne auspicano anche ulteriori potenziamenti, così che muovendosi verso i medesimi obiettivi educativi, le specificità di ciascuno possano divenire risorsa per l'intera comunità educante.

Pur riconoscendo la complessità e la multifattorialità del fenomeno dei CAA – e dunque la necessità di un intervento allargato e sistemico – le posizioni degli educatori e degli insegnanti partecipanti alla ricerca non sono sempre scevre, come già evidenziato in altre fasi della ricerca (cfr. Manno *et al.*, 2022) da accenni riduttivistici e deterministici, di cui invece è molto ricca la letteratura sul tema (cfr. Chello *et al.*, 2021).

Si consideri, ad esempio, la questione delle regole il cui mancato rispetto/possesso è stato da molti indicato come uno dei maggiori problemi educativi connessi ai CA. Non si discute certo della legittimità di tale posizione o della necessità stessa delle regole, ma si rileva che non è emerso un questionamento rispetto alla validità delle regole violate o rispetto alle modalità attraverso cui tali regole sono state definite e a quelle attraverso cui sono state condivise e attraverso cui se ne è verificata la comprensione. La violazione delle regole ma anche tutte le altre forme dei comportamenti ritenuti antisociali, si configurano quasi come atti ineluttabili perché *causati* da fattori che il soggetto non può controllare (famiglia, quartiere, società), quasi che *mancando* di riferimenti, di opportunità, di sostegni affettivi e materiali al soggetto *mancasse* la capacità stessa di scegliere, sebbene – indubbiamente – fra possibilità limitate. E pure quando si mette in discussione la stessa capacità delle agenzie educative di comprendere gli adolescenti e i loro bisogni, in parte c'è una leggera tensione a spostare l'attenzione su un solo polo della relazione, certamente in virtù di quella necessaria asimmetria della relazione educativa ma dimenticando di fatto

che le responsabilità, seppur a differenti livelli, sono sempre condivise e che ogni comportamento è sì frutto di condizionamenti ma anche di scelte. Nessuna condizione, per quanto sfavorevole può “neutralizzare” la capacità di significazione del soggetto (Bertolini & Caronia, 2015, p. 59). Tuttavia, a differenza di quanto si rilevava attraverso l’analisi testuale dei PTOF e della Carte dei Servizi, dove i bisogni occupavano un posto centrale ma apparivano come *già dati*, quasi automaticamente determinati da fattori ambientali e familiari (Manno *et al.*, 2022), nelle interviste collettive, quando l’attenzione si è spostata sulle pratiche quotidianamente agite, gli insegnanti e gli educatori si sono mostrati nettamente meno deterministi evidenziando come a medesime cause non corrispondano necessariamente gli stessi comportamenti, riconoscendo così il portato delle elaborazioni e dei vissuti individuali ossia il fatto che «il soggetto non si dispone all’azione soltanto in risposta a un bacino di pressioni deterministiche ma anche in funzione di un progetto» (Bertolini & Caronia, 2015, p. 58). Elaborazioni e vissuti che vanno innanzitutto accolti e non giudicati così che sia possibile comprendere i giovani e sostenerli in positivi processi di riconfigurazione della visione del mondo, se quella che hanno provoca loro difficoltà di sviluppo ulteriore. In effetti, dalle parole degli educatori e degli insegnanti emerge la volontà di creare spazi in cui gli adolescenti possano criticamente pensare con la loro testa, offrendo loro non regole ma strumenti e conoscenze che rendano possibile un tale processo. È altresì presente una tensione trasformativa dei contesti e delle pratiche, una tensione dall’alta valenza inclusiva ad uscire dai confini del “così è sempre stato” o “del così deve essere” per capire come effettivamente può essere (cfr. Manno, 2021) in relazione agli specifici soggetti che quei contesti li abitano.

4. Verso nuove alleanze educative... per non concludere

Come precedentemente argomentato, le interviste hanno rappresentato un significativo *spazio* in cui educatori e insegnanti hanno trovato un *tempo* per riflettere sulle proprie rappresentazioni dei CAA e sulle pratiche educative agite, dando voce un ricco insieme di percezioni, conoscenze ed emozioni, spesso tacite. Portarle a consapevolezza è importante per innescare nuovi processi trasformativi e/o alimentare quelli già in corso. E se tale processo avviene in una dimensione comunitaria i suoi effetti divengono ancora più potenti.

Da questo punto di vista, se nel corso delle interviste collettive i membri di una singola istituzione hanno potuto confrontarsi in relazione alle situazioni che li vedono quotidianamente coinvolti, rinnovando accordi già

consolidati o rinegoziando punti di vista, durante la fase di restituzione le scuole e le agenzie educative non formali hanno avuto l'occasione di rafforzare la loro alleanza educativa. Il guardare al medesimo fenomeno incrociando le prospettive dell'educazione non formale e di quella formale, al riparo da urgenze e formalità del quotidiano, ha permesso di gettare luci nuove sul prisma dei CAA e individuare ambiti di azione educativa congiunta per gestire le situazioni a questi connesse e ritenute problematiche. Nello specifico, a valle della fase di restituzione, attraverso i circoli dialogico-riflessivi condotti dai ricercatori dell'università, educatori e insegnanti hanno individuato alcune aree tematiche rispetto alle quali impegnarsi nella coprogettazione di percorsi educativi che saranno oggetto di analisi e riflessione nel capitolo successivo (cfr. *infra*, capitolo 7).

Bibliografia

- Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa*, Raffaello Cortina, Milano.
- Baldacci M. & Frabboni F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino.
- Bertolini P. & Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Blee K.M. & Taylor V. (2002), *Semi-Structured Interviewing in Social Movement Research*, in Klandermans B. & Staggenborg S., eds., *Methods of Social Movement Research*, University of Minnesota Press, Minneapolis, pp. 92-117.
- Busetti E., Dettori G., Forcheri P. & Ierardi M.G. (2006), "Promoting teachers' collaborative re-use of educational materials. Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing Lecture Notes", *Computer Science*, 4227: 61-73.
- Chello F. (2021), *Superare lo scontro tra paradigmi? Il caso della definizione di un oggetto di ricerca*, in Polenghi S., Cereda F. & Zini P., *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 119-126.
- Chello F. (2022), "Questionare il comportamento antisociale adolescenziale. Analisi epistemologica di un'emergenza politico-educativa", *Civitas educationis. Education, Politic, and Culture*, 11, 1: 187-211.
- Chello F., D'Elia R., Manno D. & Perillo P. (2021), "Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative", *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25, 60: 45-62.
- Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale. Metodologia e tecniche*, il Mulino, Bologna.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (2005a), *Introduction. The discipline and practice of qualitative research*, in Denzin N.K. & Lincoln Y.S., eds., *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks (California), pp. 1-32.

- Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (2005b), *Handbook of qualitative research*, Sage, Thousand Oaks (California).
- De Ketele J.-M. & Roegiers X. (2013), *Metodologia della raccolta di Informazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Giorgi A. (2009), *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*, Duquesne University, Press Pittsburgh.
- Gubrium J.F. & Holstein J. (2002), *Handbook of interview research, context and method*, Sage Publication, Thousand Oaks.
- Maltese S. (2020), *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Manno D. (2021), *Autoriare l'inclusione*, Cafagna, Barletta.
- Manno D., Mancinelli A. & Chello F. (2022), "Comprendere i bisogni educativi sottesi ai comportamenti antisociali adolescenziali. Riflessioni sul rapporto pedagogia-politica-educazione a partire dagli sguardi dei pratici", *Civitas educationis. Education, Politic, and Culture*, 11, 2: 73-93.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Milani P. & Pegoraro E. (2011), *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2010), "Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata", *Education Sciences & Society*, 1, 1: 143-156.
- Musello M. (2012), *Prefazione*, in Taraschi M., *Quando soffia un vento in-stabile. Il Narrenschiff e le possibili rotte educative*, Aracne, Roma, pp. 13-16.
- Perillo P., Romano M. & Ercolano M., (2022), "La parola dei professionisti dell'educazione: un'esperienza di Ricerca Azione Partecipativa sul fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti", *Civitas educationis. Education, Politic, and Culture*, 11, 2: 95-109.
- Peters J. (1990), *The Action-Reason-Thematic Technique: Spying on the Self*, in Mezirow J., ed., *Fostering critical reflection in Adulthood*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 314-335.
- Ricolfi L. (1997), *La Ricerca Qualitativa*, La Nuova Italia, Roma.
- Romano M. (2022), *La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin Re-serves, la ricerca al servizio delle fragilità educative*, in Rizzo A.L. & Riccardi V., *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 46-48.
- Schön A.D. (2010), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Sità C. (2012), *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Zammuner V.L. (2003), *I focus group*, il Mulino, Bologna.
- Weiss R.S. (1994), *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*, Free Press.

7. Le alleanze educative territoriali per educare alla pro-socialità

di *Fabrizio Chello, Martina Ercolano, Maria Romano*¹

1. Fare alleanza per ripensare i comportamenti antisociali adolescenziali e progettare nuove pratiche educative

In una delle prime pagine dell'ormai classico volume *Dalla parte delle bambine*, di cui quest'anno ricorrono i cinquant'anni dalla pubblicazione, la pedagogista montessoriana Elena Gianini Belotti (1973/2004) – recentemente scomparsa – asserisce che per confutare e «distruggere» le rappresentazioni dominanti, gli stereotipi e i pregiudizi «occorre non solo una notevolissima presa di coscienza ma anche il coraggio della ribellione» (p. 14). Se, infatti, da un lato, tali tipi di saperi conducono il sentire, il pensare e l'agire in uno spazio angusto e asfittico, che lascerebbe immaginare un immediato scatto di liberazione da parte di chi vi è soggetto, da un altro lato, essi – per il loro carattere lineare, semplice e stabile – inducono a infondere nelle persone un sentimento di «considerazione e rassicurazione, [che le rende] conservatrici timorose dei cambiamenti» (*Ibidem*). Ne consegue che, per emanciparsi da questo sistema di discorsi, non è sufficiente il solo vaglio critico, ma diviene necessario essere pronti a confrontarsi con «l'ostilità e la condanna [verso] colui che tenta di sovvertire le leggi del costume, più profonde e più tenaci delle leggi scritte» (*Ibidem*).

Queste riflessioni, elaborate nell'ambito dell'allora nascente pedagogia italiana di genere, possono essere estese a tutte le rappresentazioni dominanti, a tutti gli stereotipi e a tutti i pregiudizi, indipendentemente dal campo di azione a cui si applicano. Per tale motivo, è possibile qui riprenderle per descrivere la dinamica – emotiva, cognitiva e azionale – che ha carat-

1. Per quanto concerne la responsabilità nella redazione di questo capitolo, il § 1 è da attribuirsi a Fabrizio Chello, il § 2 a Martina Ercolano e il § 3 a Maria Romano.

terizzato tutte/i le/i partecipanti alla Ricerca Azione Partecipativa (RAP) condotta a Napoli e ad Avellino nell'ambito del PRIN RE-SERVES (cfr. Romano, 2022a; *infra*, capitolo 5). In effetti, nel corso delle tre annualità di indagine teorico-empirica, ricercatrici/ricercatori, insegnanti ed educatrici/educatori hanno dato vita a un intenso confronto sulle rappresentazioni dominanti – culturalmente situate e spesso inconsapevolmente interiorizzate nelle proprie pratiche professionali – relative all'adolescenza e ai comportamenti antisociali. Confronto che, condotto attraverso gli strumenti narrativo-dialogici propri di un approccio riflessivo deweyanamente inteso (cfr. Perillo, 2012; Striano, Melacarne & Oliverio, 2018; Chello, 2019), ha consentito di creare le condizioni per far emergere in tutte/i le/i partecipanti consapevolezze epistemiche per elaborare nuove conoscenze teorico-pratiche, per riconfigurare i propri bisogni formativi e per trasformare il proprio agire professionale.

In particolare, le rappresentazioni dominanti oggetto di confronto sono state quelle che – fondate su epistemologie oggettiviste, deterministe ed esternaliste (cfr. Chello, 2021) – tendono a ridurre l'adolescenza a un'età di passaggio tra due periodi (l'infanzia-fanciullezza e la gioventù-adultità) ben identificabili e stabili dal punto di vista della crescita, rispetto ai quali questa fase di sviluppo si porrebbe come attraversata prevalentemente (se non esclusivamente) da crisi evolutive che la rendono fragile, difficile e tormentata. L'immagine stereotipata emergente da tali discorsi dominanti è quella di un'adolescenza che – come già denunciato recentemente (cfr. Chello, 2022) – sarebbe caratterizzata da uno squilibrio tra pulsioni, emozioni e sentimenti, da un lato, e ruoli, funzioni e compiti sociali, da un altro lato, con la conseguenza che il comportamento adolescenziale sarebbe in balia tra la richiesta di maggiore libertà e autonomia e l'incapacità di gestire consapevolmente e responsabilmente le conseguenze derivanti da tale richiesta. Il comportamento adolescenziale sarebbe caratterizzato da una sperimentazione azionale che – a differenza di quella infantile – si fa più ampia e indipendente, ma anche più disorientata e pericolosa e perciò più esposta a quei fattori di rischio – individuali, familiari, socio-economici e culturali – che conducono alla strutturazione di comportamenti antisociali, violenti e devianti. Comportamenti, questi ultimi, per lo più colti – come dimostrato dal lavoro di revisione sistematica della letteratura scientifica internazionale e nazionale condotto nel primo anno di ricerca (cfr. Corbi & D'Elia, 2020; Chello *et al.*, 2021) – quali insiemi di azioni che violano norme morali e sociali, danneggiando direttamente o indirettamente gli altri.

La necessità epistemica di “rompere” con tale discorso dominante e stereotipato ha fatto capolino sin dal primo Focus Group condotto con le/i

professioniste/i delle dodici agenzie di educazione formale e non formale che, a partire dalla fine della prima annualità, hanno integrato l'Unità di ricerca. Infatti, dopo una iniziale riproduzione dei suddetti saperi, le loro voci, cariche di senso e significato, hanno iniziato a proporre sulla scena discorsiva narrazioni che liberano le/gli adolescenti da un'immagine unica e semplicistica e che presentano i loro comportamenti come risultati di strategie azionali non prescrivibili in modelli generali e generalisti (cfr. Perillo, Romano & Ercolano, 2022). Tale necessità è andata crescendo nel corso dei successivi Focus Group e delle interviste, individuali e di gruppo, effettuate da marzo a settembre 2022, in cui sono stati numerosi i segnali di "dissidenza" epistemica, teorica e metodologico-pratica (cfr. Manno, Mancinelli & Chello, 2022; *infra*, capitolo 6). Ad esempio, le/i professioniste/i coinvolte/i hanno avuto difficoltà a interrogarsi sul comportamento adolescenziale quale risultato di caratteristiche individuali derivanti da una certa fase di crescita e hanno preferito ragionare in termini relazionali, legando criticamente l'agire delle/degli adolescenti ai loro *milieu* sociali, ai rapporti con i *caregiver* familiari (in particolare, le madri e i padri) e a quelli con i pari. Allo stesso modo, il comportamento antisociale non è stato inteso solo nel senso di un comportamento lesivo dell'ordine comunitario e della dignità altrui, ma è stato colto anche nei suoi aspetti adattivi (ad esempio, il comportamento antisociale come modello di successo all'interno di alcuni contesti culturali) e nelle sue forme apparentemente minoritarie (come quelle silenziose e rivolte contro se stessi). Ancora, il discorso elaborato dalle/dai professioniste/i, quando è passato ad analizzare le possibili strategie di contrasto e di prevenzione dei comportamenti antisociali adolescenziali, non si è arenato nella facile opposizione tra approcci correttivi e approcci dialogici, ma ha provato a tenere insieme le finalità conformative e trasformative di ogni intervento educativo.

Questa rottura discorsiva ha consentito di far emergere conoscenze implicite e minoritarie, radicate nelle pratiche quotidiane e locali delle diverse agenzie educative partecipanti alla ricerca. Tali conoscenze, poi, attraverso il confronto riflessivo che si è innescato tra insegnanti, educatrici/educatori e ricercatrici/ricercatori, hanno assunto una maggiore consapevolezza e solidità teorica, ma anche una maggiore diffusione ed estensione in quanto – diventate patrimonio comune – sono state "sperimentate", "validate" o "confutate" in altri contesti di intervento. Il confronto, dunque, non solo ha ampliato le conoscenze di ciascuna/o, ma ha consentito di sviluppare un approccio euristico alle pratiche educative (cfr. Striano, 2015) volto, più che a definire e categorizzare la realtà una volta per tutte, a indagarne la molteplicità ineludibile. Si è così sviluppata una postura di indagine tesa a problematizzare i concetti con cui si conosce e comprende la realtà dei com-

portamenti antisociali adolescenziali, mostrando ad esempio le ambiguità concettuali di termini quali “vulnerabilità” (cfr. Tuppini, 2020), “marginalità” (cfr. Leoni & Tuppini, 2020) ed “educazione” (cfr. Chello, 2023).

Il dischiudersi di questo nuovo spazio di pensabilità, oltre a far fiorire nuove consapevolezze, ha rafforzato i legami tra le/i professioniste/i che già si conoscevano e ha generato aperture, anche se timide, tra coloro le/i quali si sono incontrate/i per la prima volta. Infatti, sebbene non si possa affermare che le attività di ricerca abbiano avuto come esito la costruzione di una solida comunità di pratici – complici le modalità di adesione al progetto e le limitazioni derivanti dalla pandemia da Covid-19² –, il gruppo di professioniste/i si è compattato al punto tale da avere il coraggio – per riprendere le parole di Gianini Belotti citate in apertura – di esprimere i propri bisogni tras-formativi. Infatti, come già sottolineato altrove (cfr. Romano, 2022b), insegnanti ed educatrici/educatori hanno espresso più volte il bisogno di costruire alleanze educative, di avere a disposizione tempi e spazi istituzionalmente dedicati a un confronto sui concreti problemi educativi al fine di:

- a) mettere in gioco le diverse prospettive di significato con cui professioniste/i aventi diversi *background* conoscitivi ed esperienziali interpretano la realtà, in maniera tale da non ridurre la complessità dei fenomeni educativi e l'unicità delle storie formative delle singole persone;
- b) conoscere meglio le altre agenzie educative presenti sul territorio per comprenderne l'identità, le finalità e le strategie così da poter individuare percorsi comuni nel rispetto delle reciproche differenze;

2. Le dodici istituzioni educative partecipanti alle attività di indagine sono state coinvolte attraverso un processo articolato. Con il fine di condividere le finalità e le azioni della ricerca con le istituzioni locali, è stato costruito un tavolo di lavoro con l'Assessorato alla Scuola, alle Politiche Sociali e alle Politiche Giovanili della Regione Campania e con l'Ufficio Scolastico della medesima Regione. Il tavolo di lavoro ha individuato le sei scuole secondarie di secondo grado che hanno preso parte al progetto di ricerca e le/i Dirigenti hanno poi designato le/i professoressa/professori che hanno concretamente condotto le attività di indagine con le/i ricercatrici/ricercatori universitarie/i. La designazione è avvenuta in ogni istituzione scolastica con criteri diversi ma mai su base volontaria, con effetti non banali (sia in positivo sia in negativo) sulla motivazione delle/dei docenti. Inoltre, con il fine di sostenere i rapporti territoriali già costruiti dalle scuole individuate, è stato chiesto a queste ultime di invitare a partecipare al progetto di ricerca un'agenzia educativa non formale tra quelle con cui erano già stati strutturati rapporti pregressi. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, le/i docenti designate/i non conoscevano le/gli educatrici/educatori delle agenzie scelte dalle loro scuole e, in un caso, non essendo stata individuata alcuna agenzia educativa non formale, la responsabilità della scelta è ricaduta sulle/sui ricercatrici/ricercatori universitarie/i. Tali modalità di adesione al progetto hanno richiesto tempi lunghi per la costruzione del gruppo di lavoro, processo ulteriormente reso difficile dall'aver condotto quasi tutte le attività di ricerca online a cause delle restrizioni alla mobilità connesse alla diffusione del Covid-19.

- c) creare un lessico comune tra professioniste/i e istituzioni diverse, capace di strutturare un reale dialogo teso all'elaborazione di strategie, metodi e strumenti facenti parti di un'unica progettualità a sostegno della crescita emancipatoria delle persone e della comunità nel suo insieme.

L'espressione di tale bisogno è da intendersi come un atto coraggioso perché, *in primis*, ha comportato la presa in carico, da parte delle/degli insegnanti e delle/degli educatrici/educatori, delle conseguenze che l'attività di indagine ha avuto sulla loro identità professionale: il fare ricerca riflessiva ha trasformato la loro postura azionale poiché le/li ha indotte/i a pensare i comportamenti antisociali adolescenziali – al pari degli altri problemi educativi – come fenomeni complessi che per essere affrontati necessitano della costruzione di alleanze e, dunque, del coinvolgimento di tutti gli attori territoriali nell'ottica della comunità di cura educativa (cfr. Cima, 2020; Manno, 2020). Inoltre, l'espressione di tale bisogno è un atto coraggioso perché assumersi l'onere di mostrare una mancanza comporta, nella prospettiva di una professionalità critico-riflessiva, la responsabilità di rispondere a tale bisogno provando a mettere in atto nuove strategie. Ciò ha significato, nel caso della ricerca di cui qui si tratta, assumersi la responsabilità di un maggiore *engagement* istituzionale e politico volto a far funzionare diversamente le alleanze educative già esistenti o a crearne di nuove, coinvolgendo le professionalità in campo nella progettazione di interventi educativi volti a prevenire e a contrastare i comportamenti antisociali, tenendo conto delle consapevolezza maturate nei primi due anni di ricerca.

Tuttavia, allontanarsi dal tradizionale selciato, esplorare sentieri ignoti, aprirsi alle nuove possibilità di pensare e di agire non è un processo lineare. Infatti, al coraggio di sentire, pensare e agire diversamente si contrappone la paura del disorientamento, l'insoddisfazione di non riuscire a cambiare lo *status quo* in tempi brevi, la frustrazione derivante dalle resistenze che gli altri oppongono, nonché la solitudine di chi – trasformato – continua ad abitare contesti in cui le rappresentazioni dominanti non sono state ancora scardinate. Tali emozioni e sentimenti, fisiologici in un processo di trasformazione, hanno condotto le/i professioniste/i a far emergere, dietro la gioia iniziale per la costruzione di solide alleanze educative, tracce delle più tradizionali dis-alleanze tra professioniste/i e istituzioni educative. Lì dove, come ha sottolineato Contini (2012), tali tracce non solo sono conaturali al processo di costruzione relazionale, ma sono 'luoghi' in cui è necessario sostare per superare la scarsa abitudine al lavoro in rete.

In questo senso, è necessario illustrare – anche se rapidamente – le tracce di dis-alleanza che ancora persistono tra le/i partecipanti alla ricerca. La prima dis-alleanza riguarda le/gli adolescenti, rispetto alle/ai

quali persiste l'idea dominante di intenderli come attori sociali facilmente influenzabili e, perciò, necessitanti di tutela. La seconda dis-alleanza concerne le famiglie, troppo spesso individuate deterministicamente come responsabili dei comportamenti dei figli più che, in senso relazionale, come partner con cui costruire le condizioni di una crescita adeguata. La terza dis-alleanza tocca il complesso equilibrio tra formale e non formale: il ruolo preponderante in questa relazione è spesso affidato alla scuola, quale agenzia educativa centrale che analizza i bisogni delle/degli adolescenti, definisce i problemi educativi, stabilisce gli obiettivi da perseguire e si "serve" delle risorse dell'educazione non formale per attuare interventi più adeguati e/o innovativi. La quarta dis-alleanza interessa il rapporto con l'Università: nonostante i tre anni di RAP, sembra persistere l'idea del ricercatore accademico come esperto che raccoglie e analizza i dati per poi fornire indicazioni e modelli. La quinta e ultima dis-alleanza ha a che fare con il modo di gestire le alleanze educative: esse, infatti, o sono affidate alle iniziative delle/dei singole/i professioniste/i che dedicano, gratuitamente, il proprio tempo alla costruzione della rete oppure sono attivate nell'ambito di progetti finanziati, la cui gittata temporale definisce anche la vita dell'alleanza stessa venendo meno la funzione di chi coordina la rete dei soggetti partner.

Le suddette tracce di dis-alleanze saranno oggetto, nei prossimi mesi, al di là del PRIN, di analisi riflessiva e di lavoro trasformativo tra ricercatrici/ricercatori, insegnanti ed educatori/educatrici, in quanto si ha la volontà di realizzare, monitorare e valutare i progetti educativi elaborati dalle sei alleanze educative partecipanti alla ricerca. Progetti la cui analisi è condotta nelle pagine che seguono.

2. Progettualità condivise tra vulnerabilità territoriali e tensioni educative emancipatorie: contesti, bisogni e destinatari

Il paradosso entro il quale ci muoviamo è denunciato dalla pratica non più taciuta. I bisogni trasformativi sopra enunciati delle/dei professioniste/i – quali il disvelamento delle diverse prospettive di significato per la lettura di un sistema complesso, la necessità di percorsi comuni, la definizione di uno spazio di dialogo autentico – sembrano essere traditi dal sentire comune, ossia dalle fragilità territoriali inquadrare come "tracce di dis-alleanze": le rappresentazioni delle/gli adolescenti, l'interpretazione di causalità tra l'educazione familiare e l'antisocialità adolescenziale, il rapporto tra il formale e il non formale ingenuamente gestito e l'Università che continua

ad essere percepita dai “pratici” come “torre d’avorio”, luogo isolato di idealità conoscitive. Particolarmente significativa è la testimonianza di una educatrice intervistata nell’ambito delle attività di ricerca volte alla rilevazione dei problemi e delle pratiche educative connesse al comportamento antisociale adolescenziale: «Mi sono sentita un po’ impreparata perché l’ho vista una cosa grossa la ricerca, perché una cosa è operare e una cosa è teorizzare. È diverso. [...] Speriamo che l’università possa fare qualcosa ai piani alti» (cfr. *infra*, capitolo 6).

In un articolo pubblicato sulla *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, Corbi riflette sulla relazione tra l’Università e il territorio denunciando la mancanza di un dialogo costante con gli *stakeholders* (Chello, Corbi & Perillo, 2020). È auspicabile una ridefinizione delle finalità culturali, professionali e di ricerca; quindi, un allontanamento dalla logica formativa individualistica volta a formare il curriculum del professionista “modello” per rispondere alle richieste di competitività dettate dal mercato del lavoro. Il ri-posizionamento del sistema accademico nella rete delle agenzie educative territoriali andrebbe nella direzione di una crescita sociale democratica, inclusiva e sostenibile. Dozza (2018) si interroga sul nesso tra *paradosso* e *progetto*: «in una società caratterizzata da frammentazione, omologazione, dispersione e spreco di risorse ambientali e umane [...] inseguiamo l’idea-limite di creare una rete dotata di intenzionalità formativa, così come teorizzato a partire dagli anni Ottanta e Novanta del Novecento [...]. Tendiamo a idealizzare il concetto di sistema e/o di rete nella speranza di poter controllare l’incertezza e l’insicurezza che dominano le nostre vite e la nostra società» (pp. 68-69). L’idea di Sistema Formativo Integrato (Frabboni & Guerra, 1991) cristallizza, in una rappresentazione non ancora attualizzata, il concetto di rete educativa, una rete che appare oggi precaria e in transizione, definita da alcuni studiosi policentrica (Cesareo, 1990). Premesso che l’*Educazione permanente* è intesa come «congegno teorico e prassico idoneo a fronteggiare e governare una realtà che a tutti i livelli presenta tassi di problematicità» (Loiodice, 2018), come la pedagogia può sostenere la costruzione di alleanze educative virtuose? In tal senso, Riva (2018) guarda alla necessità di comprendere le ragioni profonde, implicite, latenti, inconscie delle dinamiche educative, valorizzando la dimensione del *lifedeeep learning* che non può non richiedere «l’istituzione di un campo di riflessività critica» (pp. 214-215). Provare a guardare da vicino i processi educativi consente di tessere e rafforzare la trama della rete.

Alla luce della matrice epistemologica euristica, riflessiva e trasformativa (Schön, 1993; Striano, 2002; Perillo, 2010) di cui si fa uso nell’ambito di questo progetto, il contesto non è più uno spazio inerte. L’unità teoria-prassi del sapere pedagogico è concepita come relazione dialettica tra il

momento dell'interpretazione del mondo e quello della sua trasformazione, cosicché l'interpretazione possa essere già letta come un *cambiamento* e la trasformazione come una forma di *comprensione* (Baldacci, 2015). L'educazione permanente pone l'accento sul rapporto transattivo tra l'organismo e l'ambiente, dal quale ha origine, attraverso uno scambio dialogico tra il soggetto e l'oggettività sociale, un sistema comune costituito da strutture politiche, economiche, culturali, amministrative, giuridiche, sociali e civili (Dewey & Bentley, 1974; Cambi & Frauenfelder, 1994). Attraverso le facoltà operative dell'educazione per tutta la vita – alfabetizzazione, formazione formale e non formale, apprendimento in profondità – il territorio diviene ambiente di vita, perciò *coscienza*. Lo spazio è espressione della cultura attraverso la quale individui e società stabiliscono nuovi sistemi di mediazione e di conflitto nella ricerca della propria identità e della propria visione del mondo: «L'educazione permanente [...] si identifica con un particolare modo di concepire la vita, che è per l'adulto, come per il fanciullo, il senso perenne della ricerca [...]. L'educazione permanente riconduce all'istanza di perfezione che è propria della natura dell'uomo» (Viccaro, 1979, p. 10). Il tentativo di attualizzare un decentramento democratico della cultura che possa infrangere le barriere della formazione tradizionale per entrare nei problemi, nei modi e nei tempi dell'educazione, richiede una riflessione sulla partecipazione delle istituzioni, a livello nazionale e locale, e dei luoghi della formazione. La complessità del lavoro educativo invita le autorità locali e le strutture educative a impegnare tutte le risorse umane e ad abbandonare il ruolo impositivo, prescrittivo e, se vogliamo, ispettivo, in funzione della creazione e promozione – capillare sul territorio – di presidi di consulenza e di informazione per una formazione più coerente con le esigenze di sviluppo in relazione alla domanda educativa e culturale (*Ibid.*, pp. 35-41).

La riflessione sul concetto di rete educativa e sui limiti di tale idea ci consente di ragionare e meglio inquadrare il lavoro svolto nell'ultima fase della RAP (Perillo, Romano & Ercolano, 2021) dedicata alle attività di co-progettazione tra agenzie formali e non formali presenti sul territorio delle città di Napoli e di Avellino. A partire dall'analisi di contesto che ogni alleanza ha svolto nella progettazione, ciascuna area viene simbolicamente scomposta con l'obiettivo di individuare gli aspetti strutturali che la caratterizzano e che ne determinano la configurazione attuale e i possibili risvolti problematici. La definizione di una mappa delle aree è utile a comprendere quanto i bisogni di varia natura (educativi, sociali, economici, abitativi, sanitari) siano in realtà a vari livelli i medesimi espressi e sviluppati in attività di formazione in relazione alla collettività locale, così come si avrà modo di leggere nel paragrafo che segue.

Le alleanze educative venutesi a costituire secondo le modalità descritte alla nota due del presente contributo sono sei e si collocano sul territorio campano come segue.

La prima alleanza è costituita dal *Liceo Artistico Statale di Napoli* e dalla *Cooperativa Sociale Progetto Uomo*, le municipalità interessate sono rispettivamente la Municipalità 4 (S. Lorenzo, Vicaria, Poggioreale, Zona Industriale) e la Municipalità 9 (Soccavo, Pianura). Il Liceo nasce con la Riforma del Ministro Gentile nel 1923 e ha sede nell'edificio conventuale dello storico e prestigioso *Complesso Monumentale dei Santi Apostoli* nel cuore del centro storico della città, zona ricca di punti d'interesse culturali. La struttura è ben collegata sia grazie alle linee ferroviarie e metropolitane, sia grazie alla linea di autobus cittadini. La Cooperativa, invece, viene fondata negli anni Duemila ed è ubicata nel Rione Traiano. La costruzione del quartiere inizia nel secondo dopoguerra con l'intento, nel rispetto della nuova politica urbanistica, di creare una zona abitativa che potesse valorizzare il rapporto tra architettura e natura e che fosse dotata di spazi, attrezzature e servizi per la collettività. L'assenza delle Istituzioni rende fallimentare il progetto di risanamento della zona, difatti oggi il quartiere è caratterizzato da un alto tasso di disoccupazione e di dispersione scolastica. I professionisti della cooperativa iniziano a lavorare sul territorio sin dagli anni Novanta e tra le tante attività avviate, nel 1998 nasce "Oikos": una piccola comunità residenziale che accoglie le bambine e i bambini vittime di abusi e violenze le/i cui educatrici/educatori, nello specifico, partecipano alle attività del progetto. Degna di nota è l'accurata valutazione *ex ante* svolta dalle/dai partecipanti alla ricerca e l'attenzione rivolta al nesso identità e ambiente:

La IX Municipalità rappresenta la piazza di spaccio più importante d'Europa. Per motivi che sfuggono non ha mai raggiunto la "popolarità" mediatica di zone come Scampia ma il dato di fatto rileva un notevole flusso di denaro legato al consumo di sostanze, con tutto quello che ne consegue. Una macroeconomia completamente illegale che vede coinvolte decine di famiglie e centinaia di "addetti". La storia quindi ci restituisce una realtà fatta di diverse provenienze e appartenenze, così come sono differenti i retaggi e gli usi; siamo di fronte a radici recise e ad un ambiente nuovo profondamente trasformato e in continua trasformazione che, ancora oggi, non ha raggiunto una identità compiuta. Un contesto gravato inoltre dalla minaccia della criminalità che mina le già fragili basi su cui costruire relazioni di reciprocità e fiducia (estratto progetto "PISTE Educative").

Sollecitati all'utilizzo di metodi di indagine qualitativi centrati sull'approccio autobiografico e narrativo, le/gli educatrici/educatori e le/gli insegnanti avvertono come prioritario il bisogno di dedicarsi alla scoperta

e alla rilettura del proprio *Sé professionale* a partire da quel “vissuto di solitudine e di precarietà” che pare caratterizzare il lavoro educativo nella dimensione storico-sociale poc’anzi presentata. In ragione di ciò, le/i professioniste dell’educazione formale e non formale vengono individuate/i come destinatarie/i delle azioni educative.

La seconda alleanza educativa è costituita dall’*Istituto Statale di Istruzione superiore Vittorio Veneto* e da *MoDAVI – Federazione Provinciale di Napoli ONLUS (Movimento Delle Associazioni di Volontariato Italiano)*. Le due realtà culturali sono collocate rispettivamente nella Municipalità 7 (Miano, Secondigliano, S. Pietro a Patierno) e nella Municipalità 4 (S. Lorenzo, Vicaria, Poggioreale, Zona Industriale). In particolare, le/gli educatrici/educatori e le/gli insegnanti scelgono di costruire l’idea progettuale facendo riferimento alla realtà formativa formale. La scuola secondaria di secondo grado ha differenti sedi a Secondigliano, Piscinola e Scampia e l’offerta formativa riguarda i seguenti indirizzi: turistico, aziendale, grafico e alberghiero-enogastronomico. Il territorio è caratterizzato dalla mancanza di un adeguato tessuto di iniziative produttive e commerciali e dall’assenza di luoghi sicuri di aggregazione spontanea, ciò lo rende privo di una strutturazione logica d’insieme. Quest’area presenta forti criticità connesse: alla carenza di idonee opere di urbanizzazione secondaria; all’alto tasso di disoccupazione; all’incidenza di fenomeni di tossicodipendenza; all’elevata diffusione di fenomeni di macro e microcriminalità. Gli interventi educativi proposti, in questo caso, si rivolgono ad adolescenti di età compresa tra i 13 e i 18 anni, esclusivamente studentesse e studenti dell’*ISIS Vittorio Veneto*. La popolazione scolastica è caratterizzata da un’alta percentuale di alunne/i a rischio dispersione che presentano difficoltà di apprendimento e relazionali, si suppone che tali fragilità derivino da situazioni di disagio familiare e deprivazione culturale. I vissuti di sofferenza delle/degli adolescenti portano le/i professioniste dell’educazione a focalizzarsi “sugli alunni che da soli non ce la fanno”. L’agire educativo trova così la sua essenza nella capacità di coltivare l’essere dell’uomo a partire dall’inserimento di tensioni educative compensative orientate alla ricerca del bello. L’ambiente inconsapevolmente traccia i percorsi esistenziali e di costruzione identitaria dell’uomo, in tal senso l’accesso a siti dedicati alla conservazione e alla valorizzazione del patrimonio artistico e paesaggistico della città di Napoli viene interpretato come possibile strategia educativa volta a facilitare il “fiorire dell’umanità” (Mortari, 2014).

Anche il progetto della terza alleanza educativa rivolge il suo interesse verso la promozione del bello e della cura della relazione tra gli abitanti e il quartiere di riferimento, guardando ad esempio al recupero e alla riqualificazione delle zone verdi. *L’Istituto statale Bernini De Sanctis* situato

nella Municipalità 1 (Chiaia, Posillipo, S. Ferdinando) e l'*Istituto di Formazione Professionale Mater Dei* collocato nella Municipalità 3 (Stella, S. Carlo all'Arena) centrano l'ipotesi di progetto sul bisogno di rispondere alle fragilità di un contesto caratterizzato da povertà culturale e trascuratezza ambientale nel tentativo di rendere lo spazio urbano non più una mera zona di passaggio, ma un luogo da abitare. Si punta, dunque, sulla bellezza per contrastare le immagini di distruzione e di disincanto proprie di alcuni vissuti adolescenziali: «La bellezza trasforma il mondo in un incontro, mentre la bruttezza trasforma il mondo in un agguato» (D'Avenia, 2016, p. 183).

In un recente articolo pubblicato nel luglio del 2021 su *La via Libera*, dal titolo “Napoli, capitale della delinquenza minorile”, Isaia Sales evidenzia il nesso tra disagio e devianza. Il disagio infantile, minorile e adolescenziale vive l'influenza criminale delle bande di camorra e tale aspetto non può essere ricondotto a una dimensione di periferia “geografica”, bensì “sociale”. Scampia, quartiere in cui possiamo collocare la quarta alleanza educativa, dista solo pochi minuti – si pensi a un viaggio in auto o in metro – dai quartieri collinari di Napoli, come ad esempio il Vomero. Nella Municipalità 8 (Piscinola, Marianella, Chiaiano, Scampia) vi è un alto tasso di abbandono scolastico e l'area dei servizi alla persona è poco sviluppata. L'*Istituto Tecnico Industriale Galileo Ferraris* e la *Cooperativa sociale La Gioiosa* individuano come destinatari del loro progetto educativo i minori del quartiere di età compresa tra i 13 e i 16 anni. In modo particolare, alcune delle attività educative di supporto all'adolescente per la prevenzione e il contrasto dei comportamenti antisociali prevedono un diretto coinvolgimento delle famiglie, in quanto si sostiene che le precarie condizioni sociali, economiche e culturali – caratterizzate da disoccupazione e analfabetismo – possano compromettere le funzioni educative genitoriali. Il degrado culturale incide sul rapporto con le istituzioni aumentando la distanza tra esse e i cittadini: ad esempio, la possibilità di accesso ai servizi (qualora esistenti) è ridotta per la poca informazione. È evidente il bisogno di riorientare le politiche sociali ed educative al fine di investire sui servizi con funzione aggregativa e di sostegno alla persona e alle famiglie per la promozione dell'inclusione sociale.

In un contesto sociale simile privo di negozi, centri di socializzazione, parchi verdi e biblioteche è collocata l'agenzia educativa formale della quinta alleanza educativa: l'*Istituto Statale di Istruzione Superiore Enrico Caruso* situato nella Municipalità 4 (S. Lorenzo, Vicaria, Poggioreale, Zona Industriale), in un'area in cui non ci sono mezzi di trasporto che arrivano nei pressi della scuola, ma la fermata utile più vicina all'istituto (comunque distante circa 1 km) è quella del tram che si ferma dinnanzi al carcere di Poggioreale “Giuseppe Salvia”. Invece, l'agenzia educativa non

formale *Ausilioteca Mediterranea Onlus* – centro di formazione, valutazione e consulenza per le tecnologie assistive per la disabilità – si trova nella Municipalità 5 (Arenella, Vomero), una vasta zona collinare ben collegata al resto della città di Napoli grazie alla presenza di tre funicolari, diverse linee di autobus e fermate della metropolitana; in particolare, il Vomero è un quartiere residenziale ricco di risorse naturali, culturali e commerciali. Il progetto si focalizza sulle/gli alunne/i dell’ITC Caruso che ha come bacino di utenza, tra gli altri, quartieri come Poggioreale, Secondigliano e Scampia, ossia zone contraddistinte da multiculturalità e svantaggio socio-culturale. Pertanto, i destinatari del progetto sono le/gli studentesse/studenti provenienti da un altro Paese o con bisogni educativi speciali. Le differenze determinate dalla cultura, dalla lingua, dalle difficoltà di apprendimento, dalle assenze ingiustificate e dalle forme di devianza si ritiene possano essere risignificate attraverso la musica, individuata come strategia per migliorare il coinvolgimento, la partecipazione attiva e le aspirazioni delle/gli alunne/i (cfr. Ulivieri, 2018).

In ultimo, la sesta alleanza educativa costituita dall’*Istituto Tecnico Agrario e Tecnico Geometri Francesco De Sanctis-Oscar D’Agostino* e la *Cooperativa sociale La Goccia* è situata nella città di Avellino. Il territorio si estende nel settore centro-orientale della Campania e in gran parte corrisponde alla regione storica dell’Irpinia. L’economia si fonda soprattutto sul settore agroalimentare e sul turismo rurale. Sia la scuola sia la cooperativa sono collocate in un contesto sociale accogliente che offre opportunità di crescita personale e di sviluppo collettivo. Nell’Istituto è presente un convitto che permette di ospitare anche studentesse/studenti fuori sede e lo status socioeconomico delle/gli alunne/i è pressoché omogeneo, caratterizzato da benessere. La cooperativa sociale è invece una struttura educativa residenziale che ospita minori che hanno alle spalle famiglie disfunzionali e adolescenti di età compresa tra i 14 e i 18 anni provenienti dal circuito penale. Il progetto si rivolge in modo particolare alle/agli adolescenti con bisogni educativi speciali con l’intento di provare ad accogliere un bisogno che difficilmente può essere ricondotto a un solo fattore di disagio. Le manifestazioni antisociali, l’aspetto che spesso si arriva a conoscere e che denuncia il malessere adolescenziale, sono connesse a un processo in cui si intrecciano più fattori: economici, sociali, psicologici e culturali che danno luogo ai comportamenti violenti di cui siamo “spettatori”. Il progetto educativo si propone, pertanto, di promuovere attraverso lo sport una cultura del dialogo, dell’incontro e della resilienza.

Le scuole *in primis*, in partenariato con le associazioni culturali del territorio, sono chiamate a svolgere un ruolo educativo sempre più prezioso per lo sviluppo della democrazia contro quella che Cambi (2021)

definisce la “cultura diffusa” che attraverso la stampa, internet e i *social* propina «false argomentazioni comunicate con vere e proprie trappole retoriche» (p. 61). Il compito delle istituzioni educative è quello di attivare nelle giovani generazioni una “coscienza argomentativa” a partire da una razionalità aperta al dubbio, da una decostruzione di pregiudizi di genere, di religione e di cultura, da forme di discussione che demoliscano le false certezze in favore di tesi chiare e organiche che neghino ogni ricorso all’aggressività. Come sostiene Macinai (2018), la sfida del nostro tempo consiste nel far conciliare le differenze individuali con l’idea di cittadinanza democratica oggi in crisi, ma da riaffermare con urgenza interrogandosi costantemente sul come le politiche e le pratiche educative possano preservare questo concetto facendolo fiorire per le generazioni che abiteranno il mondo nel futuro.

3. Dalla consapevolezza alla co-progettazione: attività e strumenti per la costruzione di una comunità di cura educativa

L’attività di co-progettazione di ciascuna delle sei alleanze educative territoriali si è configurata come l’esito del processo di riposizionamento dei partecipanti sul fenomeno oggetto d’indagine. In considerazione del fatto che la pratica educativa è azione pensata e intenzionata, la RAP ha inteso fornire a docenti ed educatrici/educatori gli strumenti per ripensare la categoria di adolescente antisociale e conseguentemente gestire in modo consapevole l’agire professionale (Perillo, Romano & Ercolano, 2022). In ottica educativa transazionale, si è inteso, dunque, sostenere la ridefinizione di pensiero e azione attraverso processi di riflessione critica sull’esperienza e di confronto con le istanze del reale a partire dalle quali progettare interventi che potessero essere, almeno in potenza, autenticamente trasformativi sia perché incardinati nei contesti di riferimento sia perché derivanti dal processo di coscientizzazione circa il proprio posizionamento epistemico connesso all’interpretazione e alla gestione dei comportamenti antisociali adolescenziali.

Durante i Focus Group e le interviste, la categoria di prassi educativa è stata oggetto di una specifica negoziazione di significato attraverso cui si è data la possibilità di portare alla luce sottesi e impliciti dell’agire professionale. È, infatti, emersa la tendenza dominante a gestire la pratica in modo emergenziale per la risoluzione immediata dei problemi che si presentano. Acquisire consapevolezza del fatto che la pressione della quotidianità rischia di mortificare la qualità del lavoro educativo, inibendone la tensione

progettuale e quindi emancipatoria, ha portato all'elaborazione del progetto *PISTE Educative. Percorsi integrati con Strumenti ed Esperienze Educative* a cui hanno lavorato il Liceo Artistico Statale di Napoli e la Cooperativa sociale Progetto Uomo (Comunità Oikos). Il progetto si pone come obiettivo la costruzione di uno strumento che ciascun ente può utilizzare sia in autonomia sia nell'ambito del lavoro in collaborazione con altri enti del territorio per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione delle attività. Si tratta cioè dell'elaborazione di linee guida (schede di osservazione, mappatura dei territori in riferimento alle risorse del settore pubblico e del privato sociale, format per diari di bordo, ecc.) che possano sostenere una visione progettuale, programmatica e preventiva del fare educazione con e per (ma non solo) le/gli adolescenti che manifestano condotte anti-sociali. Nel disegno progettuale, la realizzazione di tale strumento passa per una progressione di attività quali Focus Group, analisi *SWOT* e diari di bordo che, pur nelle loro specificità, in forza del potenziale narrativo di cui sono portatori, hanno la funzione di mettere a sistema l'identità del servizio attraverso il racconto delle/dei professionisti che vi prestano servizio. In particolare:

- il Focus Group, oltre a favorire la condivisione di un linguaggio comune, consente di partecipare la conoscenza di tutte le dimensioni operative di ciascun ente;
- l'analisi *SWOT* consente di rilevare l'eventuale necessità di ricalibrare le proprie progettazioni e sollecita la ricerca/elaborazione di strumenti e strategie maggiormente efficaci;
- il diario di bordo, dove trova spazio la descrizione delle attività svolte da ciascun operatore, diventa occasione di ripensamento della pratica e di esplicitazioni delle emozioni o delle riflessioni sviluppate nel corso delle esperienze descritte.

Nella proposta progettuale tali azioni vengono organizzate in un arco temporale di 12 mesi: l'idea è quella di svolgere gli incontri parallelamente alle attività di ciascun ente/servizio senza affaticare l'attività ordinaria, ma potenziandola attraverso una maggiore attenzione al monitoraggio dei processi oltre che alla valutazione dei risultati. Per ciascuna delle attività sono stati predisposti strumenti di monitoraggio e valutazione di tipo qualitativo. In particolare, la valutazione *in itinere* è stata intesa come co-valutazione riflessiva ossia come processo «interpretativo che attribuisce significato alla realtà osservata» (Vergani, 2005, p. 85), sostenendo le competenze euristiche dei soggetti coinvolti ed è pertanto svolta dalle/dagli stesse/i partecipanti alle attività. Per la valutazione del prodotto finale, ossia delle linee guida, è invece prevista la presenza, oltre che dell'équipe di lavoro, anche di professioniste/i che pur appartenendo alle istituzioni coinvolte non

hanno preso parte alla ricerca così da poter svolgere la funzione di amico-critico che fornisce una prospettiva altra e pone domande capaci di aprire a ulteriori riflessioni.

In riferimento alle cause dei comportamenti antisociali adolescenziali, la povertà esistenziale, intesa come mancanza di opportunità, di prospettive, di consapevolezza, è stata interpretata quale possibile condizione determinante l'insorgere di condotte antisociali. Uno degli aspetti che pare accomunare i diversi progetti, seppur variamente declinato, è proprio il lavoro attorno alla bellezza, quale spazio di possibilità e di apertura all'inatteso. Come sostenuto da Bertolini, il bello rappresenta l'occasione per sviluppare modelli di pensiero e di comportamento alternativi che passano per la capacità di attribuire nuovi significati agli eventi e alle cose: «una delle strategie più efficaci per giungere ad un consolidamento progressivo dell'ottimismo esistenziale, consiste nel far compiere al ragazzo un certo numero di esperienze centrate sul bello e capaci di favorire la costruzione di un vero e proprio senso estetico» (Bertolini & Caronia, 2015, p. 135).

Il progetto elaborato dall'Istituto Vittorio Veneto e da MoDAVI Onlus – dal titolo *Un giorno al bosco* – ha come focus principale la riscoperta del bello sia naturale sia culturale. L'attività cardine del progetto consiste in una visita guidata presso il Real Bosco di Capodimonte, un parco pubblico urbano che si estende per circa 134 ettari e accoglie varie realtà culturali come il museo, la fontana Belvedere, la Fagianeria, ecc. Le sessioni progettuali prevedono non solo una visita del museo – con l'accompagnamento di una guida turistica – ma anche del Giardino Torre e del Giardino Paisaggistico dove è possibile trovare numerosi alberi da frutto, palme delle Canarie e molte varietà di fiori. Le attività si pongono l'obiettivo di fornire conoscenze storiche e culturali sui siti d'interesse selezionati, ma anche di socializzare le/gli studentesse/studenti coinvolte/i alla pratica dell'orto a km 0 e all'utilizzo degli strumenti da giardinaggio: sono infatti previsti incontri dedicati alla raccolta dei prodotti e di lavoro nei giardini. Al fine di condividere gli esiti del progetto con il territorio, si prevede di affidare alle/ai ragazze/i la realizzazione di un documentario mediante l'utilizzo dei loro dispositivi digitali (smartphone, tablet, ecc.) da diffondere tramite social network. Al fine di favorire lo sviluppo di processi di partecipazione fra studentesse/studenti, docenti ed educatrici/educatori – che insieme sostengono e orientano l'andamento delle attività attraverso il confronto e la discussione –, il monitoraggio e la valutazione delle diverse sessioni sono affidati a strumenti di tipo qualitativo con particolare riferimento all'osservazione partecipata e ai feedback immediati. Evidentemente, dunque, il progetto si iscrive entro una più ampia cornice che lega l'educazione alla sostenibilità ambientale in funzione della conservazione delle risorse

del Pianeta che rappresenta una sfida non più eludibile per le future generazioni: in accordo con quanto sostenuto dal MIUR (attuale MIM), nelle linee guida per *La Buona Scuola*, è necessario sviluppare nelle/negli studentesse/studenti “la curiosità per il mondo e il pensiero critico” affinché i territori diventino parte attiva della costruzione dei saperi e dell’identità.

In sintonia con l’idea che il bello, e la cura del bello, possa dischiudere universi esistenziali, l’alleanza educativa territoriale Istituto Bernini De Sanctis-Istituto Mater Dei ha elaborato un progetto dal titolo *Green Fantasy* che prevede una serie di attività destinate alla riqualificazione di alcune aree adiacenti agli istituti che attualmente versano in uno stato di abbandono. L’idea è quella di coinvolgere studentesse/studenti in azioni volte a ripulire, riordinare e abbellire con materiali di riciclo le zone individuate, allestendo delle fioriere e una biblioteca a cielo aperto dove sia possibile lasciare o prendere libri. La proposta prevede attività di: sopralluogo con rilevazione fotografica, sopralluogo con sviluppo della planimetria e rilevamento di misure destinate alle recinzioni e alle piccole aiuole, pulizia dei giardini, preparazioni di recinti e fioriere, realizzazione e allestimento della biblioteca. Una delle zone individuate per l’operazione di riqualificazione è quella delle scale “Massimo Troisi”, così chiamate perché palcoscenico di una celebre scena del film *Scusate il ritardo* (1983) che invece ora sono scarsamente valorizzate. Il progetto, dunque, intende lavorare su una doppia dimensione identitaria per permettere a ciascuno di sentirsi sia agente proattivo, capace di estendere sul mondo un’azione trasformativa, sia il componente di una comunità che vive e lavora insieme ad altri: questo consente di sollecitare il rispetto per l’alterità, sviluppando al contempo una competenza storica che passa per la comprensione del rapporto fra continuità e cambiamento.

Anche per il progetto realizzato dall’ISIS De Sanctis-D’Agostino e dalla Cooperativa Sociale La Goccia – intitolato *Orienteering: se vinci tu vinco anche io* – viene posto al centro il territorio, in questo caso, associato all’attività sportiva. L’*orienteering* è uno sport che ha come obiettivo – attraverso l’utilizzo di una cartina predisposta e di una bussola – l’attraversamento di un territorio sconosciuto, al fine di arrivare a un dato traguardo nel minor tempo possibile. In questo caso, lo sport, anche quando assume carattere di competitività, deve realizzarsi privilegiando la componente educativa in modo da favorire la comprensione, la tolleranza e la solidarietà, oltre che permettere a ciascuno di misurarsi, con se stesso e con gli altri. In vista del conseguimento di tali obiettivi, il progetto prevede una successione di attività che vanno dall’alfabetizzazione emotiva, passando per la condivisione dei rudimenti dell’*orienteering*, fino ad arrivare alla manifestazione sportiva finale da tenersi sul lago Laceno di Bagnoli Irpino. In particolare, le attività si pongono i seguenti obiettivi specifici:

- identificare e nominare le emozioni (conoscere e utilizzare strategie per controllare paura, ansia, rabbia, tristezza; essere orgogliosi di se stessi; saper ascoltare i propri bisogni e quelli altrui);
- apprendere le caratteristiche principali dell'*orienteeering* (le regole, l'abbigliamento, l'utilizzo della mappa, l'utilizzo della bussola) anche attraverso la visione di filmati dedicati;
- praticare esercitazioni tra i vigneti e gli spazi aperti della scuola coinvolgendo anche i genitori, così da favorire la continuità educativa.

Al fine di sostanziare di intenzionalità gli eventi educativi sottraendoli allo spontaneismo, sono previste azioni di monitoraggio e valutazione delle attività attraverso l'utilizzo di strumenti prevalentemente qualitativi come diari di bordo, schede di osservazione e Focus Group che consentono – attraverso la messa in parola – di rivivere l'esperienza e quindi di compiere su questa un processo critico e riflessivo.

In continuità con l'idea di creare un laboratorio di socialità e condivisione, il progetto *Cantando insieme* dell'alleanza educativa territoriale ITC Enrico Caruso-Ausilioteca Mediterranea Onlus si pone come finalità quella di costituire un coro permanente, composto da studentesse e studenti, che si esibisca durante le diverse giornate che la scuola dedica a eventi e occasioni istituzionali (ad esempio le giornate per l'orientamento in entrata). A partire dall'idea di musica come dispositivo formativo, in quanto occasione di ripensamento di sé anche per il tramite delle emozioni, l'alleanza propone un'idea progettuale che si articola attraverso diverse attività che vanno dalla conoscenza della tradizione musicale del territorio all'apprendimento della tecnica del canto (esercizi di respirazione, vocalizzi, esercizi di scrittura melodica, ecc.), fino alla condivisione in gruppo delle emozioni suscitate dalle attività svolte. L'obiettivo è consentire ai partecipanti di (ri)mettersi in connessione con la dimensione sonora dell'esistenza che risiede nella parola e nell'ascolto e, quindi, nella capacità di sentire e di sentirsi come presupposto per coltivare la propria individualità e al contempo per creare relazioni significative. Inoltre, in funzione dell'*expertise* dell'Ausilioteca Mediterranea, si è pensato di utilizzare software dedicati per mixare la musica e di piattaforme digitali (YouTube, TikTok, ecc.) per la condivisione e la diffusione delle attività. Disposte in un arco temporale di 7 mesi, le attività saranno affiancate da un sistema di valutazione *ex ante*, *in itinere* ed *ex post* basato su griglie di osservazione costruite dalle/dai docenti e dalle/dagli educatrici/educatori coinvolti a partire dai seguenti parametri: partecipazione alle attività proposte; modalità di interazione nel gruppo; prestazioni degli alunni; lavori di gruppo. In aggiunta, sono previste registrazioni audio e video sia durante il laboratorio, sia durante le esibizioni affinché il riascolto delle performance possa essere per gli stessi

partecipanti strumento di autovalutazione dei punti di forza e di debolezza delle esecuzioni, ma anche di riflessione sull'esperienza.

Anche il progetto *L'io con il tu* realizzato dall'Istituto Galileo Ferraris e dalla Cooperativa Sociale La Gioiosa si pone l'obiettivo di consentire ai ragazzi di imparare a riconoscere e a gestire le emozioni per relazionarsi in modo positivo con gli altri, per prendere buone decisioni e per agire in modo etico e responsabile. La proposta progettuale è articolata in tre sezioni:

- sportello familiare “OPEN SPACE”: attraverso Focus Group e gruppi di auto-mutuo aiuto si punta a creare uno spazio di condivisione aperto ai genitori con il fine di trovare nuovi strumenti per il sostegno, il recupero e l'accrescimento delle capacità genitoriali;
- educazione alla legalità: grazie al coinvolgimento di studentesse/studenti nella redazione di un blog d'informazione locale, con approfondimenti su iniziative, eventi culturali e ludici, interviste e *dossier* sul quartiere di Scampia, si intende educare le/i ragazze/i alla legalità, per lo sviluppo di un senso critico e civico che passa anche la conoscenza del territorio;
- laboratorio creativo: con delle sessioni di teatro, ballo, sport, disegno, che mettono al centro il corpo, si mira a sostenere il processo di sviluppo del Sé attraverso la consapevolezza della collocazione del proprio corpo nell'ambiente, la promozione della fiducia in se stessi, la creazione e mobilitazione di energie emotive.

I sistemi di monitoraggio e valutazione delle attività sono affidati a relazioni mensili redatte da insegnanti ed educatrici/educatori a seguito dell'analisi di:

- Focus Group che coinvolgono le/gli adolescenti per far emergere criticità e punti di forza dei percorsi effettuati e promuovere riflessioni sulla coerenza delle attività poste in essere rispetto alle loro aspettative e fabbisogni;
- questionari semi-strutturati somministrati al termine delle attività svolte al fine di rilevare le attese e le opinioni delle/ragazze/i ragazzi coinvolte/i;
- tecniche di *Network Analysis* che servono a mettere in evidenza, attraverso alcune modalità di rappresentazione grafica e misurazione statistica delle reti sociali, le risorse di scambio e i legami attivati tra gli attori coinvolti.

Pur nella loro specificità, i sei progetti elaborati congiuntamente dalle/dagli insegnanti e dalle/dagli educatori/educatrici che hanno preso parte alla RAP si caratterizzano per alcune dimensioni comuni che possono essere sintetizzate come segue:

- le attività convergono verso un'educazione alla bellezza che è intesa come dispositivo in grado di accendere curiosità, desiderio, immaginazione, sostenendo la crescita di un sentimento di cittadinanza che passa per l'incontro con gli altri e con i luoghi della città (cfr. Dallari, 2021);
- le attività sono dedicate al singolo e al gruppo: in questo senso, sembra definirsi un'idea di pro-socialità che passa dalla capacità dell'individuo di definire se stesso, di realizzarsi, ma anche di stare in gruppo abitando i conflitti e tessendo relazioni plurime;
- la dinamica fra individuale e collettivo sembra prendere la forma della cura del bene comune, inteso sia come “oggetto” (per esempio, prendersi cura dei giardinetti degradati) sia come “processo” (per esempio, prendersi cura della dell'allestimento di uno spettacolo teatrale);
- la capacità di nominare e gestire le emozioni è intesa come necessaria per lo sviluppo consapevole del Sé e di relazioni pro-sociali con gli altri;
- i sistemi di monitoraggio e valutazione delle attività fanno prevalente uso di strumenti qualitativi che, valorizzando l'aspetto idiografico, consentono profondità e specificità d'analisi, rendendosi particolarmente efficaci per la riflessione in ambito educativo (cfr. Trincherò, 2015).

Le proposte progettuali delle sei alleanze educative territoriali sopra descritte si iscrivono evidentemente nell'ambito di uno specifico modo di intendere il lavoro educativo che, rifiutando schemi prescrittivi e vuoti proceduralismi, si incardina invece nel “carattere pratico della realtà” (Dewey, 2008).

Nell'ambito della RAP di cui si è riferito, l'alleanza educativa ha rappresentato sia un luogo di riflessione sul senso del lavoro educativo come pratica situata, condivisa e irriducibilmente intenzionale, sia uno spazio capace di sostenere la continuità educativa a fondamento della tensione teleologica dell'agire.

In particolare, gli aspetti pedagogicamente più rilevanti del lavoro di co-progettazione fra scuole e agenzie educative sono stati: la produzione partecipata della conoscenza; il rafforzamento o la creazione di reti di collaborazione; la valorizzazione della dimensione sistemica del lavoro educativo; la continuità tra formale, non formale, e informale; il destinatario degli interventi considerato nella sua complessità e in riferimento ai diversi campi dell'esperienza. L'intrecciarsi di queste dinamiche sembra aver consentito a insegnanti ed educatrici/educatori di riscoprire la tensione politica del fare educazione (cfr. Bertolini, 2003; Elia, 2012) che risiede nella capacità (e nella volontà) di stare nei territori, creando rete, per la costruzione di una comunità di cura educativa che tutti e ciascuno possano abitare in modo intenzionale.

Bibliografia

- Baldacci M. (2015), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Bertolini P. (2003), *Pedagogia e politica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bertolini P. & Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano. Nuova edizione aggiornata a cura di Barone P. & Palmieri C.
- Cambi F. (2021), *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Studium edizioni, Roma.
- Cambi F. & Frauenfelder E., a cura di (1994), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- Cesareo V. (1990), *Diritto di cittadinanza all'extrascuola*, in Frabboni F., Pagliardini C. & Tassinari G., a cura di, *Imparare la città*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 143-153.
- Chello F. (2019), *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Chello F. (2021), *Superare lo scontro tra paradigmi? Il caso della definizione di un oggetto di ricerca*, in Polenghi S., Cereda F. & Zinni P., a cura di, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive. Volume secondo*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 119-126.
- Chello F. (2022), "Questionare il comportamento antisociale adolescenziale. Analisi epistemologica di un'emergenza politico-educativa", *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 11, 1: 187-211.
- Chello F. (2023), *Tempo e temporalità dei dispositivi pedagogici*, in Corbi E., Perillo P. & Chello F., *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*, Utet Università, Torino.
- Chello F., Corbi E. & Perillo P. (2020), "Sviluppare le competenze relazionali e comunicative in chiave transazionale. La formazione delle educatrici e degli educatori presso UNISOB", *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17, 2: 291-310.
- Chello F., D'Elia R., Manno D. & Perillo P. (2021), "Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative", *Encyclopaideia*, 25, 60: 45-62.
- Cima R. (2020), *Comunità (di cura educativa)*, in Milana M. & Perillo P., a cura di, *Progetto RE-SERVES: Glossario*, www.re-serves.it/glossario/comunita [05/02/2023].
- Contini M. (2012), *Obiettivo alleanza educativa? Sostare, prima, dentro le disalleanze!*, in Contini M., a cura di, *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma.
- Corbi E. & D'Elia R. (2020), *Comportamento antisociale*, in Milana M. e Perillo P., a cura di, *Progetto RE-SERVES: Glossario*, www.re-serves.it/glossario/comportamento-antisociale [05/02/2023].
- D'Avenia A. (2016), *L'arte di essere fragili*, Mondadori, Milano.

- Dallari M. (2021), *La zattera della bellezza. Per traghettare il “principio di piacere” nell’avventura educativa*, Il Margine Erickson, Trento.
- Dewey J. (2008), *La realtà possiede carattere pratico?*, in Frega R., a cura di, *John Dewey. Logica sperimentale. Teoria naturalistica della conoscenza e del pensiero*, Quodlibet, Macerata, pp. 131-146 (Opera originale pubblicata nel 1908).
- Dewey J. & Bentley A.F. (1974), *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dozza L. (2018), *Educazione permanente nelle prime età della vita*, in Dozza L. & Ulivieri S., a cura di, *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 60-71.
- Elia G. (2012), “Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale”, in *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, II, 2, testo disponibile al sito: www.metisjournal.it/metis/anno-ii-numero-2-dicembre-2012-etica-e-politica-temi/84-saggi/254-pedagogia-e-politica-nella-costruzione-del-legame-sociale.html.
- Frabboni F. & Guerra L., a cura di (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna.
- Gianini Belotti E. (1973/2004), *Dalla parte delle bambine. L’influenza dei condizionamenti nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, Milano.
- Leoni F. & Tuppini T. (2020), *Marginalità*, in Milana M. & Perillo P., a cura di, *Progetto RE-SERVES: Costrutti chiave*, www.re-serves.it/costrutti-chiave/marginalita [05/02/2023].
- Loidice I. (2018), *L’educazione per il corso della vita*, in Dozza L. & Ulivieri S., a cura di, *L’educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 72-78.
- Macinai M. (2018), *Tra appartenenza e cittadinanza: il senso di una ricerca con adolescenti di seconda generazione*, in Ulivieri S., a cura di, *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa, pp. 51-59.
- Manno D. (2020), *Alleanza educativa*, in Milana M. & Perillo P., a cura di, *Progetto RE-SERVES: Glossario*, www.re-serves.it/glossario/alleanza-educativa [05/02/2023].
- Manno D., Mancinelli A. & Chello F. (2022), “Comprendere i bisogni educativi sottesi ai comportamenti antisociali adolescenziali. Riflessioni sul rapporto pedagogia-politica-educazione a partire dagli sguardi dei pratici”, *Civitas Educationis. Education, Politic, and Culture*, 11, 2: 73-93.
- Mortari L. & Bertolani J., a cura di (2014), *Counseling a scuola*, La Scuola, Brescia.
- Perillo P. (2010), *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività*, Liguori, Napoli.
- Perillo P. (2012), *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli.
- Perillo P., Romano M. & Ercolano M. (2022), “La parola dei professionisti dell’educazione: un’esperienza di Ricerca Azione Partecipativa sul fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti”, *Civitas Educationis. Education, Politic, and Culture*, 11, 2: 95-109.

- Riva M.G. (2018), *Educazione Permanente: Modello Individuo-Sistema e Lifedeep Learning*, in Dozza L. & Ulivieri S., a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 209-215.
- Romano M. (2022a), *La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin Re-serves, la ricerca al servizio delle fragilità educative*, in Rizzo A.L. & Riccardi V., a cura di, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Romano M. (2022b), “Costruire alleanze educative: note di una Ricerca Azione Partecipativa con insegnanti ed educatori”, *Pedagogia Oggi*, 20, 2: 185-188.
- Sales I. (2021), “Napoli, capitale della delinquenza minorile”, https://lavialibera.it/it-schede-650-napoli-delinquenza_minorile [12/02/2023].
- Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo Baro.
- Striano M. (2002), *La “razionalità riflessiva” nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Striano M. (2015), *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Striano M., Melacarne C. & Oliverio S. (2018), *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholé, Brescia.
- Trincherò R. (2015), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Tuppini T. (2020), *Vulnerabilità*, in Milana M. e Perillo P., a cura di, *Progetto RE-SERVES: Costrutti chiave*, testo disponibile al sito: www.re-serves.it/costrutti-chiave/vulnerabilita [05/02/2023].
- Ulivieri S., a cura di (2018), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, ETS, Pisa.
- Vergani A. (2005), *La ricerca valutativa come pratica riflessiva “creativa” in ambito formativo*, in Colombo E., a cura di, *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita e Pensiero, Milano.
- Viccaro G., a cura di (1979), *Educazione permanente e territorio*, Le Monnier, Firenze.

Parte Terza

Includere i minori con background migratorio

8. I minori stranieri non accompagnati: processi di inclusione fra istituzione pubblica e privato sociale

di *Giuseppe Burgio, Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Stefano Salmeri*¹

1. Educare alla democrazia e all'intercultura per costruire l'inclusione

Parlare di inclusione in termini non retorici o dettati dall'ipocrisia del *politicamente corretto* significa fare appello al paradigma complesso della declinazione del *pedagogico*, problematicamente interpretato in funzione di pratiche educative volte al decondizionamento e all'elaborazione di un atteggiamento militante, proprio di un'azione emancipatrice, impegnata a favorire la coscientizzazione. In una prospettiva di falsa accoglienza e di mancato riconoscimento, in ambito scolastico e sociale, i minori stranieri non accompagnati rischiano di essere confinati in una zona grigia di indifferenza e/o di benevola compassione. Tutti gli studenti richiedono invece pratiche democratiche di inclusione e un approccio interculturale capace di promuoverne l'integrazione nel tessuto educativo e sociale del contesto di riferimento (Ongini, 2019).

Con il pensiero unico e i modelli di efficientismo del neoliberalismo, la contemporaneità tende a mettere in atto strategie di falsificazione dei modelli portanti dell'educazione democratica, risemantizzando i concetti fondamentali della cultura della partecipazione e della cittadinanza attiva per svuotarli di significato (Salmeri, 2015). L'uguaglianza sociale viene così opacizzata in nome della meritocrazia e la responsabilizzazione e la cura in educazione diventano valutazione standardizzata (Salmeri, 2021). La manomissione valoriale viene legittimata giustificando la disuguaglianza che, come avrebbe detto Engels, fa dimenticare a chi la produce che in

1. Il presente contributo è il risultato del lavoro comune degli autori. Con riferimento alle singole attribuzioni, Giuseppe Burgio ha scritto il § 4, Marinella Muscarà ha scritto il § 2, Alessandro Romano ha scritto il § 3, Stefano Salmeri ha scritto il § 1.

un palazzo di benestanti si pensa diversamente che in una capanna o in un cosiddetto “campo profughi” (Laval & Vergne, 2022).

La pedagogia interculturale rovescia l'ipocrita riferimento alle pratiche istituzionali, alle pastoie burocratiche o alle soluzioni tecnocratiche che attribuiscono esclusivamente ai sistemi scolastici la capacità di prevenire le situazioni disfunzionali e le disuguaglianze. Per un'educazione democratica e interculturale non sono una garanzia l'accrescimento del potere dei dirigenti, una formazione continua omologante fondata su una concezione tecnicistica della didattica, il genericismo dei saperi, la moltiplicazione e la parcellizzazione dei contenuti, la riduzione dell'insegnare ad esecuzione meccanica di pratiche didattiche rigidamente predisposte obbedendo ad una logica illibertaria ed efficientistica. Più che promuovere itinerari di coscientizzazione per l'inclusione, per la dialogicità e per l'incontro (Salmeri, 2018a) si fanno coesistere inclusione e disuguaglianza per intercettare e narcotizzare eventuali tensioni democratiche in educazione (Salmeri, 2013).

Tra inclusione e mancato riconoscimento c'è un confine mobile che tendenzialmente produce un allargamento della forbice che separa i due poli opposti, perché: «i soggetti giuridici privati non possono nemmeno arrivare a godere effettivamente di pari libertà soggettive, se prima non hanno chiarito a se stessi – esercitando in comune la loro autonomia civica – la legittimità dei loro interessi e dei loro criteri, e se prima non si sono messi d'accordo circa gli aspetti rilevanti a partire dai quali si deve ogni volta trattare l'eguaglianza in modo eguale e il diseguale in modo diseguale» (Habermas, 1998, p. 258).

In una prospettiva interculturale, anche i minori stranieri non accompagnati devono essere soggetti liberi, dotati di un pensiero divergente, capaci di operare democraticamente nel rispetto di sé e dell'ambiente sociale e naturale di appartenenza; soltanto così si può parlare di accoglienza e inclusione. Non a caso anche per Dewey (Spadafora, 2017) la democrazia è una forma di vita connotata dall'esercizio consapevole dell'intelligenza sociale e dalla partecipazione attiva agli eventi del tessuto socioculturale di riferimento. Purtroppo oggi una forma neomalthusiana a scuola trova conferma nella teoria delle competenze e nel cosiddetto zoccolo duro dei saperi fondamentali, riconducibili al culto della produzione, della competizione senza regole e dell'efficientismo: «il solo fondamento del diritto universale all'educazione è la democrazia. Non la religione, non l'economia. Non ci sono due storie, quella del diritto di tutti a una conoscenza razionale e quella della democrazia. Ce n'è una sola. I limiti dell'una sono anche i limiti dell'altra. Allora, volere una democrazia significa volere allo stesso tempo un'educazione universale» (Laval & Vergne, 2022, p. 30).

In un'ottica inclusiva l'educazione democratica deve dare effettività all'idea di uguaglianza e di pari opportunità garantendo reale partecipa-

zione a tutti, inclusi i minori stranieri non accompagnati, e la promozione di una vera autonomia perché senza libertà e cultura la democrazia si riduce a retorica e non favorisce né incontro, né dialogo. Come insegna Rosa Luxemburg, la libertà è quella di chi la pensa diversamente. Al di là dei proclami ufficiali, il potere tende a considerare la scuola strumento per controllare la società e le nuove generazioni. Il pensiero divergente e critico è accolto quindi soltanto in linea di principio, mentre in concreto si aspira ad avere docenti e, di conseguenza, studenti che obbediscono proni al pensiero ufficiale. Come dimostra Foucault, la resistenza al potere deve guidare ogni ricerca e/o azione anche in ambito educativo, affinché si possano rendere evidenti le contraddizioni e la violenza del potere stesso. Non è sufficiente proclamare l'inclusione o l'uguaglianza per *decreto*, è indispensabile realizzarle nei fatti promuovendo il superamento di qualsiasi stigmatizzazione a cui fanno proditoriamente ricorso alcuni gruppi politici (Mantegazza, 2006). Allora, l'obiettivo prioritario di un'educazione democraticamente interculturale è decostruire ogni tentazione di neutralità dinanzi alla sofferenza e ai vissuti di marginalità e passare da una pratica dell'indifferenza ad una cultura della differenza (Simone, 2018). Peraltro, nei paesi a capitalismo avanzato, ancora oggi i destini educativi e sociali dipendono quasi esclusivamente dall'appartenenza di classe.

Se la cultura scolastica è parte attiva e strategia determinante per lo sviluppo di una società libera, essendone anche la più importante matrice formativa e di indirizzo, l'inclusione affinché possa diventarne fattore costitutivo deve avere carattere dinamico, disseminativo, aperto ed emancipativo. L'inclusione presuppone una democratizzazione politica, culturale ed educativa, che non significa superficialmente divulgazione del sapere scientifico, ma prevedere un lavoro cooperativo e collettivo per impossessarsi delle conoscenze sviluppando una coscienza autonoma e critica in vista di un'azione trasformatrice. Cambiare infatti non solo si può, ma si deve, essendo l'uomo un essere incompiuto e l'educare un che fare permanente (Salmeri, 2018b). Per una pedagogia emancipativa e inclusiva si impara soltanto applicando le pratiche flessibilmente rigide della democrazia. È decidendo che si acquisisce la capacità di decidere in un orizzonte di mutualità e di reciprocità. Intercultura, inclusione ed educazione democratica sono principi costitutivi per l'emancipazione al contrario di competizione ed efficientismo tipici del rampantismo del mondo contemporaneo.

In educazione, inclusione e intercultura hanno l'obiettivo di formare soggetti strutturalmente *in fieri*, pronti ad un dialogo aperto e ad una relazione dinamica con chi, come avrebbe detto Lévinas, ci interpella inchiodandoci alle nostre responsabilità di fronte all'alterità (Salmeri, 2012). L'essere umano non è un soggetto da addestrare, ma una persona che può

sia imparare sia insegnare, dal momento che il senso non è un *a priori*, ma un costruito che ha origine dall'incontro con l'alterità. Allora, compito della pedagogia democratica e interculturale è rendere libera l'esistenza di tutti gli studenti, anche se minori stranieri non accompagnati, benché oggi come ieri questa promessa di liberazione continua a trasformarsi il più delle volte in un ulteriore esercizio di potere marginalizzando i più deboli (Biesta, 2022). Per una pedagogia democraticamente emancipatrice, come tutti gli altri allievi, i minori stranieri non accompagnati non possono essere considerati oggetti passivi, ma protagonisti di un percorso progettato secondo i canoni dell'intreccio e del confronto alla pari. Allora l'obiettivo di un autentico insegnamento democratico, anche per i minori stranieri non accompagnati, non è produrre apprendimento nei termini di un sapere "oggettivamente" misurabile, ma incentivare il desiderio della ricerca e dello studio per crescere e migliorarsi, affinché comprendano che acquisendo e sviluppando cultura si diventa sempre più liberi e autonomi nel pensare. Includere significa valorizzare la singolarità del soggetto in un orizzonte di cittadinanza attiva. Non a caso infatti per Lévinas (1983) l'unicità è determinata dalla responsabilità nei confronti dell'alterità, per cui libertà non è fare ciò che si vuole, ma fare ciò che nessun altro è legittimato a fare in nostra vece. Una pedagogia emancipatrice e democraticamente inclusiva non demistifica la conoscenza, ma decostruisce il potere per tracciare orizzonti di senso *altri* e promuovere il decondizionamento da ogni discriminazione. Il sapere autoritario tende ad impedire agli studenti di concepirsi in modo diverso da come il potere vuole che siano, mentre per una pedagogia ermeneutica ed emancipatrice l'educazione è: tensione tra ciò che è e ciò che non è; sforzo interpretativo per la comprensione; apertura al dover essere. In educazione, prioritaria è la pratica democratica per costruire una cittadinanza consapevole in grado di coniugare la dimensione politica e quella culturale e garantire la realizzazione dello stato di diritto anche per i più fragili (Cacciari, 2020).

Tuttavia, nel mondo contemporaneo, l'hegeliano mattatoio della storia mette ancora sotto scacco i valori che hanno accompagnato l'ascesa libertaria dell'Europa e del pensiero occidentale in generale a partire dal ruolo del soggetto, dalla dignità della persona e dall'importanza dei diritti umani, riconoscendoli all'uomo in quanto uomo e non in quanto cittadino concessi dallo Stato. In educazione, la concezione inclusiva e democratica non si adopererà per individuare un dividendo politico falsamente libertario per giustificare le violenze del mercato del turbocapitalismo del mondo globale, purtroppo anche con l'azione criminale delle armi e della guerra (Bauman, 2009). In questo senso Picasso con *Guernica*, la prima e più grande maledizione contro la guerra contemporanea, ci ha consegnato una

raffigurazione tragica della negazione dell'umanità e dei suoi diritti inalienabili: «Un'esigenza logica del diritto come diritto, che non si consegna alla pura avventura della forza, che nasce dall'evidenza di un'unica natura umana come fondamento perfettibile della natura umana nella sua vicenda storica; dove l'umanità è chiamata negli uomini ad esprimere la sua disposizione alla personalità» (Mazzarella, 2022b, p. 87).

Nel rispetto della dignità umana e dei diritti fondamentali, in una concezione emancipatrice e inclusiva, non deve prevalere l'*agere* rispetto all'*intelligere*. Quando l'azione è dominante sulla riflessione, si impoverisce il principio della responsabilità, reso subalterno ad una mistificatoria efficienza procedurale per meglio esercitare il controllo; così il soggetto diventa incapace di dire di no all'azione, di governare il possibile, di respingere un presente opaco e soprattutto di scegliere quale presente far diventare futuro (Mazzarella, 2022a). Il bisogno di controllo e di tecnicismo legittima esclusione e marginalizzazione dei più fragili. Va ricordato allora che barbaro non è lo straniero, ma chi adotta comportamenti che conducono a considerare l'altro non una persona portatrice di un'assoluta e non negoziabile dignità, categorizzandola invece come negra, ebrea, disabile, omosessuale, straniera (Siebert, 2009). Si iscrive così l'alterità nel palinsesto di una diversità codificata che si regge sulla contraddizione irrisolvibile *noi/loro*. Per una pedagogia democratica e inclusiva, l'altro è sempre inaccessibile nella sua essenza, peraltro ogni soggetto è destinato a rimanere opaco persino a se stesso. Tuttavia in educazione, in prospettiva ermeneutica, vanno operate interpretazioni per una sempre più profonda comprensione. Così dinanzi a indifferenza e assenza di atteggiamenti militanti, a complici silenzi e mancanza di indignazione verso l'iniquità delle disconferme e dell'esclusione, la pedagogia interculturale sa che il contrario di oblio non è memoria, ma giustizia, e l'opposto di violenza non è soltanto pace e/o nonviolenza, come avrebbe detto Capitini (Salmeri, 2011), ma *solidarietà*, come ci insegna Buber.

Se potere e tecniche ambiscono a normalizzare, quando il soggetto consapevole si palesa con la sua autonoma risposta, recupera la propria irriducibilità e inviolabilità. Tuttavia, avendo optato per l'utilitarismo e per una competizione senza regole, la contemporaneità sperimenta una sorta di irresponsabilità organizzata e diffusa, soprattutto sulla pelle dei suoi cittadini più fragili come i minori stranieri non accompagnati: «Si dà corso all'atomismo sociale, i cui effetti sono l'adiaforizzazione e l'ottundimento della sensibilità morale» (Vergani, 2015, p. 22).

Data la complessità dell'intercultura, come pratica e strategia ermeneutica e avendo come finalità l'inclusione, la pedagogia emancipatrice non può avere uno sguardo asettico o cogliere ogni aspetto latente o manifesto

della relazione. Nelle situazioni particolarmente problematiche (come con i minori stranieri non accompagnati) diventa quindi necessario un confronto anche con gli altri saperi, cioè con le cosiddette scienze dell'educazione per adottare strategie di intervento e azioni educative adeguate (Dewey, 2004). Il problema non è comprendere che si ha la possibilità di trasformare il mondo secondo il meglio, il freiriano *essere di più*; condizione etica preliminare è infatti riconoscere l'altro come soggetto e promuoverne l'interazione secondo una logica partecipata e partecipante (Bertolini & Caronia, 2015). In quanto esperienza educativa, la relazione si fa concreta soltanto nella dimensione del possibile e della libertà, perché un'esperienza per essere tale non può essere preconfezionata come *a priori* (Bertolini, 1988). La possibilità in pedagogia è fondamento di ogni concezione educativa emancipatrice essendo il possibile anche apertura e relazione, incontro e sistematicità, in obbedienza ad un progetto razionale e in funzione di dialogo, mutualità e inclusione per tutti, soprattutto i più fragili. La trappola di un sapere neutro impedisce di vedere che per i più fragili la cultura proposta è espressione di una conoscenza *minor*, dal momento che la retorica del *politicamente corretto* fa sottovalutare la realtà della differenza e spinge ad adottare uno sguardo universale per attivare meccanismi di negazione. In ambito educativo, l'inclusione obbliga invece ad avvicinarsi all'alterità senza sovrapporsi, semplificare e appellarsi ad un astratto *dover essere* sviluppando piuttosto l'attitudine all'ascolto attivo e produttivo, il gusto per l'interpretazione, la flessibilità per la comprensione (Contini *et al.*, 2015). La rigidità nel conoscere e nella relazione induce ad essere centrati su se stessi, incapaci di dubitare, interrogare e interrogarsi, di cogliere, registrare e vedere al di là dell'epifenomenico, mostrandosi non disponibili a decifrare le singole storie dei minori stranieri non accompagnati, le trame dei loro vissuti carichi di sofferenza e di tante incertezze: «Il momento di problematicità non si riflette soltanto, sul piano teorico, nella pluralità e nella divergenza dei modelli educativi considerati, ma si riflette anche, sul piano pragmatico, nella considerazione della possibilità generale dell'educazione, intesa come rispondenza tra intenti educativi e risultati ottenuti [...]; si riflette inoltre nella stessa costituzione della pedagogia come disciplina» (Bertin, 1984, p. 70).

Se per Lévinas l'uomo nella sua più intima natura è vulnerabilità, allora la fragilità ne costituisce la più peculiare cifra antropologica. Tuttavia, con la cura in educazione si opera una sorta di trascendimento di ogni umana possibilità, perciò se vuole emancipare e includere l'educazione non può essere riproduzione dell'esistente, ma deve favorire l'apertura e creare rinnovati orizzonti di senso entro cornici mobili pronte al riconoscimento e alle pratiche di relazione e di accoglienza anche per i minori stranieri non

accompagnati: «Ma saremo in grado di vivere la differenza, la dissimmetria, con cui sempre l'altro si manifesta, fuori, appunto, dalle categorie dello straniero o addirittura nemico che minaccia la nostra integrità e dentro l'orizzonte della cura, l'unica in grado di farci sentire il simile nel diverso, assicurare che la differenza, insita in ogni esistenza, non diventi in-differenza, insensibilità emozionale» (Fadda, 2016, p. 187).

Purtroppo, nella realtà dei fatti, si evidenzia la contraddizione tra un clima scolastico caratterizzato dal desiderio di inclusione, rispetto e riconoscimento della pluralità culturale e una società esterna alla scuola che sistematicamente nel quotidiano ripudia tali valori. Infatti nel mondo dell'adulthood per lo più le culture *altre* sono un pericolo, l'immigrato è un soggetto destabilizzante per la società, la convivenza interculturale è la maggiore insidia per l'identità nazionale. Inoltre troppe volte l'educazione interculturale è accettata in forma acritica e definita da un perbenistico carattere positivo, senza essere veramente indagata nei suoi principi portanti, che non sono neutri né facilmente accettabili per la maggioranza. Si tratta insomma più di una concezione sognata che di una pratica realizzata e condivisa: «gli immigrati sono amati, solo con sguardo retrospettivo. [...] Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire [...] assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze» (Tarozzi, 2015, pp. 21-22).

Per una vera inclusione in educazione l'intercultura deve essere riconoscimento dei modi di vivere, dei valori e delle rappresentazioni simboliche dei singoli soggetti con background migratorio e della comunità di appartenenza. Allora, la questione fondamentale è abilitare un pensiero idoneo a costruire integrazione conciliando dialetticamente particolarità e universalità, vicino e lontano, identità e differenza, perché esaltazione del pluralismo e del divenire. L'obiettivo della pedagogia interculturale è creare un umanesimo dell'alterità secondo un approccio militante, nomade ed errante, pronto ad armonizzare il *noi* e il *loro*, rigettando contraddizioni e dicotomie irrisolvibili (Loiodice & Ulivieri, 2017). La costruzione di una cultura a senso unico, l'accreditamento di un ristretto numero di punti di vista e le chiusure all'alterità sono frutto di un'abiura del pensiero divergente ed espressione della violenza simbolica di chi si considera unico depositario di Giustizia e Verità. Democrazia e intercultura prevedono invece un concredere e un coesistere nella scuola e nella società secondo solidarietà e reciprocità; su tali basi, sono possibili itinerari educativi garantiti da autentica presa in carico, confronto, incontro, accoglienza e sincera inclusione anche per i minori stranieri non accompagnati.

2. Sperimentare il *vivere democratico* ovvero profili inclusivi e multiculturali a scuola

La moltitudine di identità e di differenze con cui ci confrontiamo quotidianamente in ogni occasione del nostro stare in relazione per strada, al mercato, nei caffè, a scuola, all'università ecc. ci pone dinanzi alla consapevolezza – come ricorda Franco Cambi – che «La cultura del Postmoderno, con i suoi principi di pluralismo, di differenza, di indebitamento, ecc. sta già nella direzione dell'incontro e dello scambio e del contaminare» (Cambi, 2011, p. 157).

La sfida educativa della contemporaneità che oggi le discipline pedagogiche hanno il dovere di seguire sembra dovere assumere l'idea che l'inclusione debba essere considerato un *diritto* da riconoscere a ciascuna persona indipendentemente dal sesso, dall'età o dall'etnia. D'altra parte, se è vero che anche all'interno di uno stesso gruppo sociale non esiste un individuo che possa ritenersi o possa essere ritenuto uguale ad un altro, allora appare necessario prendere le distanze da quelle prospettive identitarie omogeneizzanti e segreganti e pensare all'inclusione in termini di diritto da garantire a tutte le persone.

L'inclusione diviene dunque una necessità di metodo cioè una condizione indispensabile per costruire relazioni e dare senso – come ha insegnato Andrea Canevaro – a quelle «logiche del confine e del sentiero» la cui sapiente combinazione favorisce e garantisce la conoscenza dell'*Altro* (Canevaro, 2006).

In tale scenario, particolarmente decisivo si conferma dunque il ruolo della scuola. Essa ha rappresentato storicamente una delle sovrastrutture organizzative più stabili, continuando ancor oggi a mostrare la sua forza secolare come una delle poche istituzioni pubbliche all'interno delle quali è possibile dare luogo a pratiche di incontro con l'Altro, il diverso e lo stesso, facendosi carico dei bisogni da esso recati e di cui l'Altro, il diverso e lo stesso sono espressione. In proposito, ricorda Luigi d'Alonzo, «L'istituzione scolastica assume nella società contemporanea un ruolo e un'importanza fondamentali, non è solamente depositaria del patrimonio culturale della nostra civiltà, ma rappresenta anche un contesto formativo indispensabile per la crescita personale e sociale della persona» (d'Alonzo, 2020, p. 7). D'altra parte, la scuola costituisce uno dei luoghi in cui più evidenti si mostrano e si ripropongono i segni della trasformazione antropologica e culturale. La scuola è *sentinella* del cambiamento poiché riesce a intercettare per prima i tratti di discontinuità attraverso la quotidiana esperienza con i bambini, gli adolescenti, i giovani adulti così come attraverso l'incontro e il confronto con le loro famiglie. In tal senso, la pratica dell'osservazione

sistematica, di cui il docente esperto dà prova all'interno dell'aula ovvero – in modo più ampio – all'interno dello spazio scolastico, non diviene più esclusiva abilità d'insegnamento ma estende i suoi vantaggi come pratica analitica che permette di cogliere le nuove riconfigurazioni di significato che conferiscono senso alle singole identità e alla società stessa.

Garantendo il reciproco riconoscimento di un principio di dignità della persona che presenta caratteristiche di universalità e inviolabilità, la scuola agisce in senso democratico e plurale, favorendo e sostenendo la partecipazione attiva di ragazzi e ragazze. All'interno di tale raffigurazione, di cui condivisione e uguaglianza rappresentano gli elementi portanti dell'arco di prosenio, la scuola si rende oggi in misura assai maggiore palcoscenico inclusivo. Appare utile ricordare al riguardo che la Convenzione di Salamanca del 1994 sottolinea che: «The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have» (UNESCO, 1994, p. 11).

Le differenze, segnatamente quelle riconducibili a una condizione di alterità culturale, costituiscono i principi de' «la contaminazione (ovvero l'incrocio, lo scambio, il métissage) [che] è, sempre, il risultato dell'incontro tra culture e/o tra forme culturali, anche dentro una stessa identità antropologico-culturale» (Cambi, 2011, p. 157). Secondo una prospettiva problematizzante, la *contaminazione* che non vuole rimanere semplicemente un'astrazione ideale e inefficace e che possa favorire – con le parole di Massimo Baldacci – «la transizione dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva» (Baldacci, 2010, p. 65), diviene pratica sperimentale del *vivere democratico* attraverso la realizzazione – dal punto di vista didattico – di uno sforzo progettuale connesso all'adozione di prassi sistemiche, approcci collegiali, scelte metodologiche capaci di valorizzare le specificità ovvero le *specialità* dei singoli alunni e delle singole alunne. D'altra parte, ricorda Emiliano Macinai, «le strutture sociali con compiti educativi svolgono una fondamentale azione di accompagnamento dei processi di socializzazione che avvengono all'interno di contesti multiculturali in cui le differenze rappresentano uno scenario abituale per le relazioni e le attività rivolte al padroneggiamento della complessità» (Macinai, 2020, p. 98).

Sebbene l'Italia abbia dato prova nei fatti di un'indubbia attenzione ai processi inclusivi, segnatamente a quelli riferibili alle evidenti situazioni di fragilità, la gestione degli alunni con background migratorio all'interno delle scuole mostra talvolta un'insufficiente capacità di guardare all'educazione interculturale non più in termini emergenziali. Infatti, abbandonare la logica dell'emergenza, consente di comprendere che la presenza degli

alunni provenienti da contesti migratori abbia assunto tratti strutturali all'interno del nostro sistema scolastico e conseguentemente permette di agire coscientemente nel segno della realizzazione di autentici interventi pedagogici-didattici inclusivi.

Dare seguito a interpretazioni emergenziali in riferimento alla gestione della presenza degli alunni provenienti da contesti migratori nei contesti scolastici, oltre a non garantire una corretta visione della nostra società e delle sue componenti, reca con sé alcuni altri rischi. In primo luogo, perché la logica dell'emergenza non collima con quella dimensione globale che caratterizza la contemporaneità, reificando progetti politici educativi improntati su principi riconducibili a vinti nazionalismi romantici. In secondo luogo, perché la logica dell'emergenza, sul piano strettamente didattico-metodologico, si presta a una progettualità estemporanea, intendendo per essa – non quella competenza di “drammaturgia didattica” che consente all'insegnante di reagire prontamente ai feedback provenienti dall'Aula nel farsi del processo di apprendimento-insegnamento (Rivoltella, 2021) – bensì una risposta non sempre adeguata ai bisogni educativi degli alunni con background migratorio e talvolta incoerente con l'intera progettazione didattica della classe. Tuttavia, appare opportuno sottolineare che – con riferimento a quegli esercizi di “contaminazione” di cui si è fatto cenno prima – il sistema scolastico italiano si è saputo dotare negli ultimi quarant'anni di un'articolata legislazione strutturalmente inclusiva. Al riguardo, osserva Agostino Portera, «Anche dai documenti, materiali e rapporti europei pubblicati recentemente emerge come l'educazione interculturale debba costituire la base, lo “sfondo integratore”, per il piano di offerta formativa di tutte le scuole» (Portera, 2020, p. 126).

Non ritenendo necessario ripercorrere lo zibaldone normativo che in Italia caratterizza l'ordinamento giurisprudenziale scolastico, si consideri l'importanza delle “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri” del 2006 (MIUR, 2006) e il fatto che esse, nel pieno fermento internazionale, abbiano preceduto temporalmente le determinazioni del Consiglio d'Europa, confluite nel “Libro bianco sul dialogo interculturale” del 2008 (Coe, 2008). Le “indicazioni operative” contenute nelle “Linee guida” del 2006 e poi revisionate nel 2014 in tema di accoglienza, d'insegnamento dell'italiano L2, di formazione del personale scolastico, di valutazione si inseriscono all'interno del solco tracciato da una politica educativa che guarda all'integrazione di tutti nella scuola e in cui «L'educazione interculturale costituisce lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti» (MIUR, 2006, p. 3). Si osservi, infine, che le procedure di iscrizione a scuola ri-

flettono il carattere inclusivo e protezionistico incarnato dalle Istituzioni scolastiche italiane che non ostacolano bensì favoriscono l'ingresso nel sistema di educazione e formazione, anche nel caso di alunni provenienti da contesti migratori e quando essi risultano appena arrivati. Infatti, la scuola italiana – attraverso l'adozione di profili inclusivi e multiculturali – garantisce a tutti i minori con background migratorio neoarrivati di poter essere ammessi a frequentare la classe coerente all'età anagrafica anche ad anno iniziato, nel rispetto di un principio redistributivo che individua nel 30% degli iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola il limite di alunni con cittadinanza non italiana con ridotte conoscenze della lingua italiana e ciò al fine di contrastare fenomeni di concentrazione e garantire una ripartizione equilibrata.

Le insidie presentate dalla tortuosa strada dell'inclusione sono molte e richiedono a tutti un alto livello di attenzione per non cedere alla tentazione di visioni universalizzanti ed etnocentriche. Tuttavia, attraverso l'azione di vigilanza e di tutela, in conseguenza della funzione di *sentinella* sociale che svolge e della normativa di cui si è storicamente dotata, è possibile affermare che la scuola italiana consenta di sperimentare il *vivere democratico*, anzitutto, garantendo il rispetto del diritto all'istruzione per tutti i minori che risiedono stabilmente o temporaneamente all'interno del territorio, compresi coloro che non posseggono la cittadinanza italiana.

3. Una pluralità di fragilità a scuola. MSNA e bisogni educativi (speciali)

Il gran numero di informazioni che ci troviamo a processare quotidianamente, i cambiamenti rapidi ed emergenziali che scuotono la nostra società, da quelli sociali a quelli geo-climatici, da quelli politici a quelli sanitari, da quelli tecnologici a quelli economici, contribuiscono a un sentire diffuso di indebolimento di quelle categorie del pensiero che agivano tradizionalmente come inibitori dell'incertezza. Nella nostra complessa società contemporanea i costrutti di "realtà" e "identità" sono continuamente sottoposti a un processo di risemantizzazione che attinge a significati di significanti sempre nuovi e prima d'ora inimmaginabili. Vale la pena sottolineare che non c'è allarmismo nel mutamento e neppure timore di dissoluzione del proprio *io* se si considera la cultura come un sistema aperto e processuale incessantemente alimentato dalle interazioni interdipendenti degli uomini e delle donne di ogni tempo e di ogni luogo.

Se è vero che «Il tempo che stiamo vivendo impone alla didattica e alla pedagogia la presenza di un armatore sempre pronto a nuove ripartenze

che, veleggiando sospinto dalle correnti della contingenza, sia capace di osservare, analizzare, interpretare e formulare ipotesi per giungere a tesi che rispondano innanzitutto a un principio di utilità» (Muscarà, 2021, p. 303) appare significativo sottolineare dal punto di vista educativo che tali cambiamenti confermano il bisogno di promuovere – non solamente nelle nuove generazioni ma in prospettiva *lifelong learning* – competenze e abilità che consentano di vivere positivamente le esperienze con il reale e con gli uomini e le donne che lo abitano senza venirne schiacciati, soccombendo al peso della loro complessità.

La creazione di un programma d'azione prosociale, problematizzante ed ermeneutico richiama le agenzie dell'educazione e della formazione a un rinnovato e ininterrotto esercizio ispettivo sulla natura mutevole e cangiante degli elementi costituenti i gruppi umani, financo quelli riferibili al diverso sentirsi e al diverso essere percepiti come parte di essi. A riguardo, osserva Raffaella Biagioli, «La scuola e la società, attraverso la formazione, sono chiamate ad assumere nuovi paradigmi a livello concettuale metodologico per permettere la gestione del pluralismo culturale con modalità educative in linea con soggetti che costituiscono la società plurale, connotata da una molteplicità ed eterogeneità di culture, cui si intrecciano la presenza di valori differenti e spesso contraddittori» (Biagioli, 2021, p. 15).

È dunque nella dimensione relazionale, segnatamente in quella dimensione di contatto che si realizza all'interno del contesto scolastico, che la molteplicità di identità dà luogo al processo di produzione e attribuzione di quei valori che “fanno la differenza” perché, al di là di ogni intento confermativo di ordine sociale e dunque di appartenenza, la “differenza” si impone per il suo carattere irriducibile e inaccessibile a schemi oggettivanti e meccanicistici, esigendo «pratiche osservative e indagatrici tutte le volte orientate dal punto di vista della dimensione locale e temporale poiché a tali categorie strutturalmente ancorate» (Muscarà & Romano, 2022, p. 61). Siamo dunque tutti antropologicamente differenti per il fatto che “differenza” e “umanità” sono da considerare due concetti vicendevolmente significanti e – come ha insegnato Andrea Canevaro – «nessuno è al riparo dalla fragilità» (Canevaro, 2015, p. 6).

Volgendo lo sguardo in particolare al contesto italiano – come è indicato nel paragrafo precedente – con intento ispettivo cioè al fine di rinvenire i segni di quel *vivere democratico* lasciati dai documenti e dalle pratiche di educazione inclusiva dinanzi a differenze riferibili al piano culturale, la presenza di alunni provenienti da contesti migratori assume un'importanza estremamente rilevante dal punto di vista socio-culturale e pedagogico-didattico. Tuttavia, appare utile sottolineare che i recenti dati statistici resi noti dal Ministero dell'Istruzione ci informano che la scuola italiana non

stia vivendo un'emergenza multiculturale ma la presenza degli alunni con background migratorio all'interno delle aule scolastiche si è consolidata come fenomeno strutturale della nostra società. Infatti, al di là dei messaggi allarmisti veicolati da alcuni giornali o dalle dichiarazioni rese da alcuni politici, i numeri relativi alla presenza di studenti privi di cittadinanza italiana all'interno delle nostre aule ci informano di un valore di poco superiore al 10% della popolazione studentesca totale. Al fine di meglio rappresentare la dimensione del fenomeno, si consideri quanto indicato dal documento su "Gli alunni con cittadinanza non italiana – Anno Scolastico 2020/2021" che individua in Italia complessivamente 865.388 studenti di origine migratoria (Mi, 2022a). Tale dato, che si presenta per la prima volta in leggera contrazione se riferito al *trend* degli ultimi 40 anni, risulta confermato dal recente report del Ministero dell'Istruzione sui "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2022/2023" che stima il numero degli alunni con cittadinanza non italiana delle scuole statali in 795.560 (Mi, 2022b).

Appare evidente che la scuola, indicava già nel 2015 l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR, «si deve oggi misurare e coniugare con le *specificità* e le storie di coloro che la abitano e con le trasformazioni della popolazione scolastica intervenute in questi anni» (MIUR, 2015, p. 1).

In modo corale, emerge in tutti i documenti ministeriali – dà *La via italiana per la scuola interculturale* del 2007 (MIUR, 2007), alle "nuove" *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014 (MIUR, 2014), al documento *Diversi da chi?* del 2015 (MIUR, 2015) e ancora al recentissimo documento *Orientamenti interculturali* del 2022 – la necessità metodologico-didattica d'intervenire a un tempo con proposte integrative destinate agli alunni provenienti da contesti migratori e a un altro con azioni formative per tutti (alunni italiani compresi), al fine di coltivare il valore universale dell'educazione interculturale (Mi, 2022c).

Si consideri che se l'educazione interculturale consente di favorire lo sviluppo di un nuovo senso di appartenenza di tipo globale, in cui gli elementi differenziali che denotano le identità non siano oggetto di stigmatizzazione e in cui sia possibile restituire centralità ai margini (UNESCO, 2018), l'esigenza di agire in senso educativo attraverso l'adozione di procedure e proposte didattiche specifiche per gli alunni provenienti da contesti migratori suggerisce la presenza di speciali bisogni di cui essi sono portatori, segnatamente di particolari bisogni educativi.

Senza dimenticare le criticità implicate dallo stesso concetto di "bisogno" che, come ha ben indicato Roberta Caldin, «ha un'angolazione legata al singolo che può risultare completamente estrapolata dal contesto, limitando l'intervento educativo sul contesto e marginalizzando l'approccio ai

“diritti”» (Caldin & Righini, 2017, p. 40), appare evidente che la fragilità che emerge non sia riferibile alle differenti condizioni evolutive ovvero alla presenza di specifici deficit ma riguarda una particolare condizione che ostacola l'apprendimento e la partecipazione e che la Direttiva del MIUR del 27 dicembre 2012 ha indicato come “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale” (MIUR, 2012).

In Italia, con specifico riferimento ai minori stranieri non accompagnati le istituzioni scolastiche e quelle formative hanno il compito di promuovere azioni finalizzate a favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico «anche attraverso la predisposizione di progetti specifici che prevedano, ove possibile, l'utilizzo o il coordinamento dei mediatori culturali, nonché di convenzioni volte a promuovere specifici programmi di apprendistato» (art. 14, legge n. 47/2017). È evidente che il solo inserimento dei MSNA all'interno delle scuole non sia sufficiente. Infatti, perseguire azioni orientate al principio dell'*education for all* significa garantire anche agli studenti provenienti da contesti migratori una presa in carico autentica poiché «la possibilità di accedere e di frequentare per essere semplicemente inseriti nella scuola non risolve automaticamente e meccanicamente il problema educativo e sociale, ma rappresenta soltanto un primo passo lungo il cammino di una pedagogia democratica» (Salmeri, 2008, p. 129).

Favorire l'apprendimento e la partecipazione di tutti, agire dunque secondo le prescrizioni indicate dalla prospettiva dell'*inclusive education*, significa adottare paradigmi interpretativi e metodologie di individualizzazione e personalizzazione nella progettazione e organizzazione degli interventi didattici ed educativi. Vuol dire, ad esempio, dare prova di saper controllare pienamente gli elementi simbolici che prendono forma nell'interazione didattica, modulandone ovvero orientandone la capacità di intervenire sulle variabili che influenzano il processo di apprendimento come l'attenzione, la motivazione, l'autoefficacia, l'autostima, ecc. (Cottini, 2020). Significa, infine, accompagnare giovani studenti – i quali hanno perso i propri riferimenti socio-affettivi in forza della condizione di MSNA – in un percorso di cura che consenta di sperimentare all'interno della scuola pratiche di socializzazione e crescita personale che favoriscano lo sviluppo, tra le altre, di competenze linguistiche e di cittadinanza.

4. Processi di inclusione dei MSNA nel privato sociale e nel territorio

I dati della *Direzione generale dell'Immigrazione e delle Politiche di Integrazione* del nostro *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*

(MLPS), indicano – al 31 dicembre 2022 – la presenza di 20.089 MSNA, il numero più alto mai registrato in Italia, in crescita notevole rispetto all'anno precedente (12.284 presenze). Se molteplici sono le cause di questa complessa situazione, darvi risposta in termini di accoglienza e di inclusione sociale appare una priorità politica, sociale ed educativa. Data l'attuale situazione normativa, non appena vengono intercettati nel territorio nazionale questi minori entrano in un unico sistema d'accoglienza che, tuttavia, appare 1) funzionare in modo disomogeneo (a seconda delle normative e delle risorse regionali), 2) venire spesso modificato dal legislatore a seconda di un confronto politico che fa della migrazione terreno di scontro ideologico e 3) essere per lo più portato avanti dal privato sociale convenzionato, nonostante la sua responsabilità sia in carico alla sfera pubblica (Peresson, 2022a, p. 75).

Il sistema si articola, com'è noto, in due livelli: prima e seconda accoglienza (D.Lgs. 18 agosto 2015, n. 142; legge n. 47/2017). Le strutture di prima accoglienza provvedono all'identificazione e all'accertamento dell'età e dello status del minore, che può esservi ospitato per un massimo di 30 giorni, durante i quali potrà svolgere attività di alfabetizzazione, di socializzazione e ricreative. Di seguito, per i MSNA si aprono diverse possibilità: il ricongiungimento a parenti in altri Paesi europei; l'inserimento presso parenti fino al IV grado; il rimpatrio assistito o il trasferimento in strutture di seconda accoglienza, che prevedono un accompagnamento educativo fino alla maggiore età. La seconda accoglienza può realizzarsi attraverso l'affido familiare (omo- o etero-culturale) e costituisce una possibilità certamente preferibile alle altre, ma di fatto poco realizzata (Segatto, Di Masi, Surian, 2018, p. 41). In alternativa c'è il percorso del Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI), che dispone però di un numero limitato di posti, motivo per cui la maggior parte dei MSNA è inserito in strutture educative di carattere comunitario (Peresson, 2022a, p. 77). Le prime 5 Regioni per numero di MSNA ospitati sono rappresentate da due delle più ricche del Paese (Lombardia ed Emilia Romagna) e da tre delle più povere (Sicilia, Calabria e Campania).

I dati del MLPS, al 31 dicembre 2022, indicano ad esempio per la Sicilia 3.923 MSNA presenti, un numero in leggera crescita rispetto all'anno precedente, corrispondente al 19,5% del dato nazionale. Se nel 2021 la percentuale di minori ospitati nell'isola era del 28,2% (e c'è stata, quindi, una netta diminuzione percentuale nel 2022), la Sicilia si mantiene comunque saldamente (e dal 2013) al primo posto tra le 20 Regioni italiane per numero di MSNA ospitati. A tali numeri di minori corrispondono numeri elevati di strutture comunitarie, disegnando una realtà che si comprende meglio se teniamo conto della necessità per buona parte del privato sociale

di riformulare spesso i propri orientamenti operativi, seguendo i flussi d'investimento pubblico. L'afflusso di MSNA, fornendo ossigeno a un settore in difficoltà per la contrazione della spesa sociale, ha probabilmente determinato una sorta di "riconversione". In Regioni economicamente depresse e con alti tassi di disoccupazione, l'alto numero di strutture per MSNA esistenti non può allora non comportare livelli di qualità del servizio offerto che vanno dall'eccellenza all'assoluta inadeguatezza. Al di là delle criticità regionali, in tutto il Paese i MSNA vivono – nella maggior parte dei casi, abbiamo visto – in comunità di accoglienza per minori, stando in stretta relazione quotidiana con una serie di figure professionali, ed essendo condizionati da un articolato sistema di accoglienza, il quale è a sua volta controllato da una serie di regole, attori e istituzioni (Salinaro, 2021). Il privato sociale convenzionato costituisce quindi un ganglio fondamentale del sistema di accoglienza, ancora di più se lo guardiamo da un punto di vista educativo. Per lavorare infatti all'ambizioso obiettivo dell'inclusione sociale dei MSNA è necessaria la sinergia di più figure professionali: lo psicologo (perché molto spesso questi ragazzi hanno subito notevoli traumi nel percorrere le rotte migratorie), l'assistente sociale (per la tutela socio-sanitaria), l'educatore (per i percorsi formativi individualizzati), l'operatore legale (per la tutela giuridica), l'operatore per la gestione materiale dell'accoglienza e, *last but not least*, il mediatore interculturale (Peresson, 2021b, p. 121). All'importanza del ruolo di assistenza, cura e formazione di queste figure professionali non corrisponde però nessuna stabilità e consistenza: il mondo dei lavoratori del "sociale" è stato negli anni talmente sottofinanziato e destrutturato che non appare più chiaro chi aiuti chi (Federico, 2016, p. 17). Tale ambito di lavoro è poi così precarizzato e caratterizzato dalla competizione che «il lavoratore deve rappresentare un frammento indistinto ed allo stesso tempo saper essere originale: deve dimostrare di avere qualcosa in più degli altri e di pretendere qualcosa in meno» (Cavaleri, 2016, p. 47). Il privato convenzionato, nato da forme originali e creative di impegno sociale, progressivamente riconosciuto nell'ambito pubblico, inserito in processi di formazione e valorizzazione continua, ha però assistito alla progressiva liberalizzazione dei servizi e al deterioramento della qualità contrattuale dei rapporti di lavoro, cosa che ha avuto ripercussioni negative sulla qualità delle pratiche e delle relazioni (Marcon, 2015).

Consapevole di questa contraddittoria realtà, la ricerca pedagogica si impegna ormai da decenni per ottimizzare l'intervento realizzato nelle comunità, attraverso il miglioramento delle competenze delle varie figure professionali e lo sviluppo di soluzioni più efficaci ai bisogni individuati (per fare solo qualche esempio: Campani, Silva, 2004; Agostinetto, 2015a, 2015b; Muscarà, 2017; Traverso, 2018; Biagioli, 2018; Ulivieri, 2018). Il

lavoro educativo in comunità deve però fare i conti con alcune peculiarità: 1) il genere di questi minori, che – sempre secondo i dati MLPS al 31 dicembre 2022 – è maschile nel 85,1% dei casi, e 2) le età, riferibili per lo più ai 17 anni (44,4% del totale), ai 16 anni (24,0% del totale) e ai 15 anni (11,3% del totale), la cui somma situa saldamente nell'adolescenza il 79,7% dei MSNA presenti in Italia. C'è tuttavia da rilevare che l'incidenza dei maschi sul totale appare in notevole diminuzione (nel 2021 era addirittura del 97,30%), così come la percentuale di 15-17enni, che nel 2021 arrivava complessivamente alla percentuale del 94,5% del totale. Tale cambiamento appare legato ai MSNA ucraini in fuga dalla guerra, la cui presenza ha modificato i trend a cui le rotte migratorie tradizionali ci avevamo abituato. È comunque con adolescenti maschi che, in stragrande maggioranza, le comunità di accoglienza devono lavorare, ponendosi l'obiettivo di tener conto delle loro caratteristiche e progettando interventi target-specifici.

I MSNA in comunità possono essere nel complesso descritti come minori che hanno dovuto crescere in fretta durante la migrazione e che in alcuni casi erano stati privati della loro infanzia già nei loro Paesi, ancor prima di partire, ma che spesso – a causa delle esperienze vissute – appaiono dotati di competenze da adulti. Il sistema d'accoglienza rischia tuttavia di mettere in campo un processo di “infantilizzazione istituzionale”, non cogliendo i bisogni profondi di questi ragazzi, per passare poi invece a un processo di adultizzazione a tappe forzate con l'avvicinarsi della maggiore età e, quindi, della loro fuoriuscita dal sistema stesso, quando saranno *obbligati* a divenire autonomi dal punto di vista lavorativo e abitativo (Peresson, 2022a, p. 71). Riconoscerli come adolescenti significa allora tener conto del loro progetto migratorio e non solo della loro vulnerabilità. Hanno bisogni ovviamente differenziati i minori soli (quando la famiglia non c'è più o non ha più contatti col minore) e i minori separati (quando la famiglia esiste, anche se a distanza). Tuttavia, nel lavoro educativo con i MSNA, nell'accompagnarli verso un'adultità che spesso già incarnano, è importante che le comunità non concentrino il loro focus operativo sul legame di questi ragazzi con la famiglia d'origine, col loro passato, perché questi ragazzi (anche quando hanno una famiglia con cui è ovviamente fondamentale mantenere i legami) sono – abbiamo visto – per lo più adolescenti, appartenenti cioè a quell'età della vita in cui in molte culture ci si proietta fuori dalla famiglia. Pertanto, appare utile ragionare in termini progettuali sui tanti fili concreti che legano questi ragazzi ai loro pari (non-migranti o post-migranti) e al territorio, così come sui tanti fili virtuali, oggi garantiti dalle nuove tecnologie, che tessono quel sistema relazionale che risulta indispensabile alla vita degli adolescenti in generale (Zinant, 2014). Non troncargli, riattivare o attivare *ex novo* tali fili relazionali appare neces-

sario affinché i MSNA non si rinchiudano nel microcosmo del gruppo dei connazionali, all'interno della comunità, ma si aprano a relazioni (amicali, ludiche, sentimentali, politiche...) che li connettano col territorio (Agostinnetto, 2017).

L'obiettivo dell'educazione di comunità non può allora limitarsi al tema dell'autonomia: pulizia degli spazi, gestione di piccole somme di denaro (il pocket money non è infatti una regalia, ma uno strumento educativo), svolgimento dei compiti assegnati... Piuttosto, nell'azione educativa realizzata nelle comunità, appaiono direzioni pedagogiche ineludibili il rapporto col territorio e la socialità tra pari. Il concetto di inclusione sociale deve allora inevitabilmente declinarsi nell'interfaccia tra comunità residenziale e territorio circostante, attraversando ambiti quali centri sportivi, scene musicali, terzo settore, enti di volontariato, parrocchie, ecc. (Zoletto, 2022b, p. 54). Solo così, dispiegandosi sul territorio in contesti educativi non formali, il lavoro del privato sociale convenzionato può costituire uno snodo efficace, dato che – diversamente – la scarsità di attività formative e ricreative sul territorio esaurirebbe la quotidianità dei MSNA ai soli contesti della comunità e della scuola (Zoletto, 2022b, p. 64). Ovviamente, l'inserimento nel territorio va realizzato a partire da una cornice teorica che di quest'ultimo riconosca i caratteri di complessità, eterogeneità, intersezionalità ed inesausta creatività culturale, caratteri che definiscono e connotano ormai ogni spazio urbano, anche il più piccolo, come ambiente metropolitano (Burgio, 2022, pp. 85 ss.). I territori stessi, infatti, non costituiscono lo sfondo su cui semplicemente si proiettano le interazioni tra le differenze, piuttosto sono il contesto da cui, tra risorse e vincoli, emergono differenze che si ricostruiscono continuamente nella loro interazione reciproca (Zoletto, 2022a, pp. 14 ss.). Il territorio è cioè un dispositivo formativo complesso ed eterogeneo.

In questo campo ampio si gioca quindi, in buona parte, l'inclusione dei MSNA, un'inclusione che non va intesa in senso assimilazionista, come inserimento del minore in un contesto dato, piuttosto come processo co-evolutivo e reciproco (Bolognesi, 2017) nel quale la comunità per minori può svolgere un ruolo di "mediazione" centrale. L'inclusione – correttamente declinata in senso economico, sociale, culturale e politico – costituisce naturalmente un processo lungo e complesso, le cui dimensioni possono essere acquisite dai MSNA anche in tempi e modalità differenti, i cui risultati possono anche essere tangibili solo dopo molti anni, ma i cui effetti latenti possono dispiegarsi persino tra i figli e i nipoti dei ragazzi accolti in comunità: l'inclusione costituisce un'azione di sistema che co-determina ciò che sarà la nostra società (Peresson, 2021b, p. 112). Vista tale posta in palio, tre appaiono i pilastri sulla cui sinergia può basarsi

l'inclusione dei MSNA. Uno di questi è – l'abbiamo sottolineato in queste righe – l'educazione di comunità, finalizzata all'inclusione di questi minori nel contesto (eterogeneo) dei pari e nel territorio. Un secondo pilastro è la formazione professionale, centrale non solo quando il progetto migratorio è stato pensato dalla famiglia d'origine (cui bisogna dar conto e soldi) ma anche per chi fugge da situazioni disperate, per chi la migrazione è effetto di eventi non controllabili, ma che comunque deve confrontarsi col mondo del lavoro (Burgio & Muscarà, 2020). La possibilità di guadagno è inoltre importante anche dal punto di vista dell'inclusione dei MSNA, dato che i processi di consumo permettono di costruire un simbolico comune con i coetanei italiani (di retroterra autoctono o migratorio), contribuendo alla loro "cittadinanza economica". Il terzo è infine l'istruzione, ambito importantissimo, di cui si è parlato nei paragrafi precedenti.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2015a), *Gli extraterrestri interrogano l'umanità. Oltre la frontiera dei MSNARA*, in Tomarchio M. & Ulivieri S., a cura di, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa, pp. 339-346.
- Agostinetto L. (2015b), *Minori stranieri non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali*, in Catarci M. & Macinai E., a cura di, *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa, pp. 173-202.
- Agostinetto L. (2017), *Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A., a cura di, *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa, pp. 349-454.
- Baldacci M. (2010), "Teoria, prassi e "modello" in pedagogia: un'interpretazione della prospettiva", *Education Sciences & Society*, 1, 1: 65-75.
- Bauman Z. (2009), *Capitalismo parassitario*, Laterza, Roma-Bari.
- Bertin G.M. (1984), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. & Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Biagioli R. (2018), *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*, ETS, Pisa.
- Biagioli R. (2021), *Cambiare prospettiva per costruire coesione sociale nella società multiculturale*, in Biagioli R., Ongini V. & Papa A., a cura di, *La scuola si racconta: Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva*, Junior, Parma, pp. 15-28.
- Biesta G.J.J. (2022), *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano.

- Bolognesi I. (2017), *Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico*, in Fiorucci M., Pinto Minerva F. & Portera A., a cura di, *Gli alfabeti dell'interculturalità*, ETS, Pisa, pp. 361-371.
- Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturalità*, FrancoAngeli, Milano.
- Burgio G. & Muscarà M. (2020), *Sicily as a Laboratory. Social-labour integration pathways for UAFM in Palermo*, in Traverso A., a cura di, *Childhoods on the move. Twelve researches on unaccompanied minors in Italy*, Genova University Press, Genova, pp. 93-103.
- Cacciari M. (2009), *Il lavoro dello Spirito. Saggio su Max Weber*, Adelphi, Milano.
- Caldin R. & Righini, G. (2017), "Lo 'svantaggio socio-economico, linguistico e culturale': un bisogno educativo speciale?", *Studium educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, 3: 39-54.
- Cambi F. (2011), "Formarsi alla/nella contaminazione", *Studi sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 13, 1: 157-161.
- Campani G. & Silva C. (2004), *Crescere errando. Minori immigrati non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili: Processi educativi e pratiche di cura*, EDB, Bologna.
- Cavaleri S. (2016), *La fatica di essere creativi*, in Cavaleri S., Lo piccolo C. & Ruvolo G, a cura di, *L'inutile fatica. Soggettività e disagio psichico nell'ethos capitalistico contemporaneo*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 35-53.
- Coe (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale: "Vivere insieme in pari dignità"*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- Contini M., a cura di (2015), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Cottini L. (2020), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- d'Alonzo, L. (2020), *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholé, Brescia.
- Dewey J. (2004), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fadda R. (2016), *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Federico S. (2016), *Introduzione*, in Cavaleri S., Lo piccolo C. & Ruvolo G., a cura di, *L'inutile fatica. Soggettività e disagio psichico nell'ethos capitalistico contemporaneo*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 7-12.
- Habermas J. (1998), *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Feltrinelli, Milano.
- Laval Ch. & Vergne F. (2022), *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*, Novalogos, Aprilia.
- Lévinas E. (1983), *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano.
- Loidice I. & Ulivieri S., a cura di (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari.

- Macinai E. (2020), *Pedagogia interculturale: Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori Education, Milano.
- Mantegazza R. (2006), *Manuale di pedagogia interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Marcon G. (2015), a cura di, *Lavorare nel sociale. Una professione da ripensare*, Edizioni dell'asino, Roma.
- Mazzarella E. (2022a), *Contro Metaverso. Salvare la presenza*, Mimesis, Milano-Udine.
- Mazzarella E. (2022b), *Europa Cristianesimo Geopolitica. Il ruolo geopolitico dello "spazio" cristiano*, Mimesis, Milano-Udine.
- Mi (2022a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana – Anno Scolastico 2020/2021*, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- Mi (2022b), *Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2022/2023"*, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- Mi (2022c), *Orientamenti Interculturali: Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Ministero dell'Istruzione, Roma.
- MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- MIUR (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- MIUR (2012), *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- MIUR (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- Muscarà M. (2017), "Dare voce" alle scuole: un osservatorio per l'inclusione in Sicilia, in Loiodice I. & Ulivieri S., a cura di, *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari, pp. 171-178.
- Muscarà M. (2021), "La ricerca pedagogica. Un'avventura per gli argonauti della complessità", *Nuova Secondaria*, 10: 300-309.
- Muscarà M. & Romano A. (2022), "L'irriducibilità della differenza tra alterità e disabilità", *Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer – Pedagogia delle differenze*, LI/1: 55-70.
- Ongini V. (2019), *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Roma-Bari.

- Peresson F. (2022a), *Percorsi e contesti per i minori non accompagnati nella prospettiva di un progetto di vita*, in Zoletto D., a cura di, *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma, pp. 69-90.
- Peresson F. (2022b), *Reti per l'accoglienza e l'inclusione di richiedenti asilo e rifugiati. Dall'accoglienza alla vita nei territori*, in Zoletto D., a cura di, *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma, pp. 105-125.
- Portera A. (2020), *Manuale di pedagogia interculturale: Risposte educative nella società globale*, Laterza, Roma-Bari.
- Rivoltella P.C. (2021). *Drammaturgia didattica: Corpo, pedagogia teatro*, Scholé, Brescia.
- Salinaro M. (2021), *Temporanei permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: paradossi politici e traiettorie pedagogiche*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Salmeri S. (2008), "Nuovi modelli di integrazione: la categoria della differenza", *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 1, 1: 129-138.
- Salmeri S. (2011), *Lezioni di pace. Ripensare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*, Euno Edizioni, Leonforte (EN).
- Salmeri S. (2012), *Il maestro e la Bildung chassidica. Tra ebraismo ed educazione*, Euno Edizioni, Leonforte (EN).
- Salmeri S. (2013), *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN).
- Salmeri S. (2015), *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, ETS, Pisa.
- Salmeri S. (2018a), *Chassidismo ed eticità. Tra educazione e nuova paideia*, FrancoAngeli, Milano.
- Salmeri S. (2018b), "Cura educativa, coscientizzazione, democrazia in Paulo Freire", *I problemi della pedagogia*, 2: 301-330.
- Salmeri S. (2021), *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato.
- Segatto B., Di Masi D. & Surian A. (2018), *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano.
- Siebert R. (2009), *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Carocci, Roma.
- Simone R. (2018), *L'ospite e il nemico. La Grande Migrazione e l'Europa*. Garzanti, Milano.
- Spadafora G. (2017), *L'educazione e la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma.
- Tarozzi M. (2015), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano.
- Traverso A., a cura di (2018), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenze per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri S. (2018), *L'infanzia migrante ieri e oggi*, in Ulivieri S., a cura di, *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, ETS, Pisa, pp. 21-38.

- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2018), *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO, Paris.
- Vergani M. (2015), *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere all'altro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zinant L. (2014), *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, ETS, Pisa.
- Zoletto D. (2022a), *Introduzione*, in Zoletto D., a cura di, *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma, pp. 13-21.
- Zoletto D. (2022b), *Servizi per adolescenti e giovani. Traiettorie plurali, relazioni, pratiche condivise*, in Zoletto D., a cura di, *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Carocci, Roma, pp. 15-28.

9. Il processo di adattamento del minore straniero non accompagnato tra bisogni educativi, psicologici e relazionali

di Ugo Pace, Caterina Buzzai, Alessia Passanisi, Maria Giuseppa Azzurra Alù

1. Introduzione

I minori stranieri non accompagnati (MSNA) che da bambini o adolescenti sono fuggiti dai loro paesi per richiedere asilo in un paese straniero senza l'accompagnamento di un genitore o di un tutore legale adulto, vivono spesso una situazione di vulnerabilità. Alle insidie e ai pericoli affrontati durante la traversata spesso avvenuta in condizioni di precarietà, si somma la perdita reale, o vissuta come tale, dei propri cari. Dolore e perdita sovente accomunano questi minori, senza alcuna distinzione dovuta alla provenienza geografica (Bertozzi, 2005; Segatto, Di Masi & Surian, 2018); il trauma pre-migratorio può predire disturbi mentali, disturbi post-traumatici da stress (PTSD) e difficoltà di adattamento. Giunti in quella che a loro appare o, è stata raccontata, come una panacea, si ritrovano ad affrontare difficoltà mai immaginate. Le aspettative dei ragazzi, come trovare un lavoro, guadagnare dei soldi e inviarli alla famiglia rimasta nel Paese d'origine, essere autonomi e indipendenti, si scontrano con una realtà, quella del paese d'accoglienza, fatta di regole stringenti che posticipano la realizzazione dei loro progetti (Bosisio, 2011; Di Rosa, Gucciardo, Argento & Leonforte, 2019; Segatto, Di Masi & Surian, 2018). La lentezza dei procedimenti burocratici per ottenere i documenti, le leggi italiane che non permettono ai minori di inserirsi nel mondo del lavoro ma li obbligano a frequentare la scuola, le regole delle comunità ospitanti che limitano ulteriormente la loro autonomia e indipendenza, fanno sì che il contesto di accoglienza venga percepito come ostacolante la soddisfazione dei loro bisogni (Bosisio, 2011).

Pertanto, la sfida principale dei MSNA è quella di adattarsi al nuovo contesto, di fronteggiare le difficoltà e le avversità in maniera funzionale (Muscarà, D'Urso, Passanisi & Pace, 2021). Un costrutto psicologico affine

a quello di adattamento è quello di resilienza, inteso come la capacità di «adattarsi positivamente nonostante le sfide o le circostanze minacciose» (Masten, Best & Garmezy, 1990, p. 426). La resilienza può essere considerata come un processo che fluttua o cambia nel tempo e con le circostanze (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) e non semplicemente come un tratto di personalità. La prospettiva orientata al processo di Fergus e Zimmerman (2005) considera la resilienza come il risultato dell'interazione tra gli individui e il loro ambiente al fine di superare gli effetti negativi dell'esposizione a eventuali rischi, affrontare con successo esperienze traumatiche o evitare le traiettorie negative associate ai rischi (Fergus & Zimmerman, 2005). Inoltre, gli autori suggeriscono che i giovani possono evitare gli effetti negativi dei fattori di rischio con l'aiuto di alcuni fattori promotori (cioè di fattori che aiutano a promuovere esiti adattivi), sia intrapersonali che interpersonali (Fergus & Zimmerman, 2005).

In particolare, l'autostima e la consapevolezza sono considerati fattori intrapersonali che possono favorire l'adattamento positivo (Wang, Zheng, Duan, Li & Li, 2022), diversamente dalla percezione di discriminazione (considerata come fattore di rischio intrapersonale) che può impoverire le risorse personali e ridurre la resilienza (Wu, Li, Chi, Zhao & Zhao, 2021). L'autostima può essere definita come la valutazione positiva o negativa che le persone hanno di se stesse e sta alla base della costruzione della personalità e dell'equilibrio psichico oltre ad essere responsabile dei processi adattativi nel corso della vita (Rosenberg, 1965). Si riferisce, quindi, all'autopercezione dei propri fallimenti e dei propri successi, alla soddisfazione di sé, alla consapevolezza e all'accettazione dei propri limiti (Prezza, Trombaccia & Armento, 1997). Diversi studi hanno suggerito che l'autostima svolge un ruolo protettivo quando gli individui sono esposti a situazioni avverse (Jackman & MacPhee, 2017). Inoltre, è stato dimostrato che gli adolescenti migranti con un'elevata autostima tendono ad avere migliori capacità di adattamento sociale (Wang, Zheng, Duan, Li & Li, 2022). Pertanto, l'autostima gioca un ruolo importante nell'adattamento dei minori con background migratorio a un nuovo ambiente sociale e può anche essere considerata un indicatore significativo dello stato di adattamento sociale (Alarcón, Bobowik & Prieto-Flores, 2021; Wang, Zheng, Duan, Li & Li, 2022). Strettamente correlata all'autostima è la *mindfulness* definita come piena consapevolezza e accettazione del momento presente, delle esperienze, degli eventi e delle emozioni, con apertura e attenzione non giudicante (Kabat-Zinn, 2003; Brown & Ryan, 2003; Lyons, 2016). Il modello teorico di Shapiro, Carlson, Astin & Freedman (2006), "Mindfulness and Awareness Model", suggerisce che gli individui possono elaborare i contenuti psicologici in modi de-automatizzati e separati attraverso la consapevol-

za, sperimentando così gli stimoli interni ed esterni in modo più obiettivo e accettando le esperienze interne ed esterne in modo più aperto. Gli studi precedenti hanno dimostrato come, fra le popolazioni migranti, alti livelli di consapevolezza siano associati a una migliore capacità di regolare le emozioni e alla capacità di stringere legami amicali in un nuovo ambiente culturale, favorendo l'adattamento al nuovo contesto (Wang, Zheng, Duan, Li & Li, 2022). È stato anche suggerito che la *mindfulness* può influenzare positivamente la resilienza attraverso la mediazione dell'autostima (*Ibidem*) e può mitigare gli effetti psicologici della discriminazione (Lyons, 2016).

La discriminazione etnica può essere definita come percezione di essere trattati ingiustamente e differentemente dagli altri a causa della propria etnia (Williams, Spencer & Jackson, 1999). Le esperienze di discriminazione possono essere vissute come rifiuto sociale o come esclusione da un gruppo incrementando il distress psicologico (Wu, Li, Chi, Zhao & Zhao, 2021). Diversi studi hanno mostrato una stretta relazione tra la percezione di discriminazione, la *mindfulness*, l'autostima e la resilienza. In particolare, è stato sottolineato come i soggetti maggiormente resilienti mostrino maggiori probabilità di osservare le esperienze positivamente (*mindfulness*) (Wu *et al.*, 2021), una maggiore autostima e hanno una percezione meno negativa degli stimoli esterni discriminanti (Brown-Iannuzzi, Adair, Payne, Richman & Fredrickson, 2014). Pertanto, sia la *mindfulness* sia l'autostima possono alleviare gli effetti negativi della percezione di discriminazione incrementando la resilienza.

Oltre ai fattori intrapersonali, anche quelli interpersonali possono influenzare l'adattamento positivo dei MSNA. Il supporto sociale, inteso come la percezione individuale del supporto generale o di specifici comportamenti di supporto da parte di persone significative, rappresenta la fonte interpersonale che può influenzare significativamente la resilienza (Cui & Xie, 2022). Secondo la *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017) il contesto interpersonale può supportare od ostacolare i bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione dei soggetti, influenzando il benessere psicologico. Nello specifico, i comportamenti interpersonali percepiti come supportivi permettono all'individuo di agire coerentemente con i propri valori (supporto dell'autonomia), di sentirsi efficace e competente nella scelta delle proprie attività (supporto della competenza) e di sentirsi connesso emotivamente agli altri (supporto della relazione). I comportamenti percepiti come ostacolanti, invece, esercitano una pressione e una coercizione che ostacola l'autonomia, facendo sentire la persona inadeguata nelle attività quotidiane (ostacolo della competenza) ed emotivamente disconnessa (ostacolo della relazione) (Rocchi, Pelletier, Cheung, Baxter & Beaudry, 2017). Alcuni studi hanno mostrato che la per-

cezione di un contesto interpersonale supportivo incrementa la consapevolezza (Martin, Byrd, Wooster & Kulik, 2017), l'autostima (Distefano, Masten & Motti-Stefanidi, 2021) e la resilienza (Reeve, Cheon & Yu, 2020) dei soggetti, oltre a costituire un fattore di protezione rispetto la percezione di discriminazione (Verelst *et al.*, 2022).

Il supporto e le reti sociali extrafamiliari intesi come fonte di autostima e di appartenenza, importanti per ogni bambino e adolescente, assumono nel caso dei minori stranieri non accompagnati un significato cruciale, proprio per l'assenza traumatica della dimensione familiare legate al distacco migratorio. In particolare, le équipes multidisciplinari (responsabili di progetto, educatori, mediatori familiari, assistenti sociali, psicologici e operatori legali) dei centri di accoglienza, surrogato di una nuova famiglia nel paese che li accoglie, possono assolvere a una funzione strategica nel supportare o, dannosa nell'ostacolare, il buon adattamento dei MSNA. Il loro ruolo è quello di aiutare e guidare i MSNA ad affrontare le sfide poste dal paese ospitante cercando di trovare il giusto compromesso tra i limiti e le regole imposte "dall'alto" e i bisogni e le aspirazioni dei ragazzi (Bosio, 2011; Segatto, Di Masi & Surian, 2018).

1.1. Il presente studio

La letteratura sopramenzionata (Distefano, Masten & Motti-Stefanidi, 2021; Lyons, 2016; Martin, Byrd, Wooster & Kulik, 2017; Verelst *et al.*, 2022; Wang, Zheng, Duan, Li & Li, 2022) ha evidenziato la relazione tra il contesto interpersonale, la percezione di discriminazione, la *mindfulness*, l'autostima e la resilienza. Tuttavia, queste relazioni sono state esaminate separatamente non consentendo di individuare quali, tra le variabili considerate possa influenzare, sia direttamente sia indirettamente, l'adattamento positivo dei MSNA. Pertanto il presente studio, in accordo con il modello teorico di Fergus e Zimmerman (2005) e la SDT (Ryan & Decy, 2017), intende esplorare la relazione tra le fonti interpersonali e intrapersonali di resilienza e individuare quale fonte intrapersonale (percezione discriminazione, *mindfulness*, autostima) spieghi meglio la relazione tra i comportamenti interpersonali di supporto e di ostacolo alla soddisfazione dei bisogni psicologici di base e la resilienza.

Sulla base degli studi precedenti, si ipotizza che il contesto interpersonale percepito come supportivo diminuisca la percezione di discriminazione e incrementi la consapevolezza e l'autostima dei MSNA influenzando positivamente la resilienza. Al contrario, si ipotizza che un contesto interpersonale percepito come ostacolante incrementi la percezione di discri-

minazione e diminuisca la consapevolezza, l'autostima e la resilienza dei MSNA. Inoltre, è anche possibile ipotizzare che la *mindfulness* e l'auto-stima svolgano un ruolo di mediazione in grado di potenziare gli effetti del contesto supportivo sulla resilienza e di mitigare gli effetti negativi del contesto ostacolante e delle esperienze di discriminazione sulla resilienza.

Un ulteriore obiettivo del presente studio è quello di esplorare l'esperienza dei MSNA e degli operatori dell'accoglienza al fine di fare emergere le motivazioni della migrazione, i bisogni d'inclusione e le strategie di intervento, i vissuti emotivi, le prospettive future, e le criticità dell'accoglienza. Ci si aspetta che dall'analisi qualitativa emergano elementi concordanti con quanto già precedentemente rilevato in letteratura (Bosisio, 2011; Di Rosa, Gucciardo, Argento & Leonforte, 2019; Segatto, Di Masi & Surian, 2018) e che le verbalizzazioni dei MSNA e dei professionisti dell'accoglienza rafforzino quanto osservato nell'analisi quantitativa, offrendo altresì ulteriori spunti per la delineazione di interventi in risposta ai bisogni educativi e d'inclusione dei MSNA.

2. Metodo

La ricerca si è avvalsa di una metodologia mista e multi-informant (interviste semistrutturate per gli operatori e i MSNA, self-report per i MSNA) al fine di ottenere una comprensione più profonda del fenomeno oggetto di studio.

2.1. Partecipanti

Il campione dello studio è costituito da 87 MSNA maschi con un'età media di 17.20 anni (DS = 1.57), selezionati presso alcuni centri di accoglienza della Sicilia (29.9% Agrigento, 31% Trapani, 26,4% Caltanissetta, 12,6% Catania). Il 62% dei ragazzi è in Italia da meno di un anno (Media in mesi = 4.11, DS = 2.33), mentre il 38% è in Italia da più di un anno (Media in mesi = 21.12, DS = 11.73). Rispetto i Paesi di provenienza, il 46% dei MSNA è di origine africana, il 20,7% bengalese, e il 33,3% proviene dal Sud-Est asiatico. Inoltre, il 74,7% dei MSNA frequenta il percorso di alfabetizzazione e apprendimento della lingua Italiana e il restante 25,3% frequenta il percorso di istruzione di primo livello.

Alla ricerca hanno partecipato 63 operatori (52 femmine, 11 maschi) dei centri di accoglienza, con un'età media di 34.68 anni (DS = 7.96). Nello specifico, il 30,2% degli operatori lavora ad Agrigento, il 47,6% a

Trapani, il 12,7% Caltanissetta e il 9,5% a Catania. Relativamente al ruolo professionale svolto all'interno del centro di accoglienza, il 20,6% è psicologo, il 50,8% è educatore, l'11,1% è assistente sociale e il 17,5% è mediatore culturale.

2.2. Strumenti

A tutti i MSNA è stata somministrata la seguente batteria di test:

Una scheda socio-anagrafica per rilevare le principali informazioni socio-anagrafiche: età, genere, nazionalità, percorso di istruzione, mesi di permanenza in Italia.

L'*Interpersonal Behaviour Questionnaire* (IBQ; Buzzai, Filippello, Costa, Amato & Sorrenti, 2021; Rocchi, Pelletier, Cheung, Baxter & Beaudry, 2017) per valutare la percezione dei MSNA dei comportamenti degli adulti significativi del contesto di accoglienza orientati al supporto o all'ostacolo dei bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione. Il questionario è costituito da una frase di apertura "Le persone del contesto di accoglienza" a cui seguono 24 *items* suddivisi in due scale: comportamenti di supporto (ad esempio, "Supportano le mie decisioni", "Mi incoraggiano a migliorare le mie capacità", "Sono interessati a ciò che faccio"), e comportamenti di ostacolo (ad esempio, "Mi impongono le loro opinioni", "Dubitano della mia capacità di migliorare", "Non mi confortano quando mi sento giù"). Ai partecipanti è chiesto di indicare il loro grado di accordo su una scala Likert a 7 punti che va da 1 (per niente d'accordo) a 7 (completamente d'accordo) e alti punteggi in entrambe le scale indicano un'alta percezione di comportamenti supportivi e un'alta percezione di comportamenti ostacolanti.

Il *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES; Prezza, Trombaccia & Armento, 1997; Rosenberg, 1965) per la valutazione dell'autostima. La scala è costituita da 10 *items* (ad esempio, "Penso di valere almeno quanto gli altri") valutati su scala Likert a 4 punti (1 = fortemente in disaccordo, 4 = fortemente d'accordo) e un alto punteggio indica un'alta autostima.

La *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM; Greco, Baer & Smith, 2011; Ristallo, Schweiger, Oppo, Pergolizzi, Presti & Moderato, 2016), per indagare l'abilità di *mindfulness*, cioè l'attenzione consapevole, intenzionale e non giudicante, rivolta al momento presente. Il questionario comprende 10 *item* (ad esempio, "Penso a cose successe nel passato invece che pensare a ciò che sta succedendo ora", valutati su scala Likert a 5 punti (0 = Mai vero a 4 = Sempre vero). Il punteggio totale è stato invertito in modo che ad un alto punteggio corrispondesse un'alta abilità di *mindfulness*.

La *Perceived Discrimination Scale* (Annis, Gibson & Berry, 2010; Musso, Inguglia & Lo Coco, 2015) per valutare la percezione di discriminazione. La scala è costituita da due item (“Sono stato preso in giro o insultato a causa della mia origine etnica”, “Sono stato minacciato o aggredito a causa della mia origine etnica”) valutati su scala Likert a 5 punti (da 1 = fortemente in disaccordo, a 5 = fortemente d’accordo) e un alto punteggio indica un’alta percezione di discriminazione.

Il *Resilience Process Questionnaire* (RPQ; Laudadio, Mazzocchetti & Pérez, 2011; Richardson, 2002) per misurare la resilienza, cioè la capacità del soggetto di sollevarsi dopo un trauma, superarlo e utilizzarne gli aspetti positivi come elementi di crescita individuale (ad esempio, “Penso che una situazione dolorosa possa farmi diventare migliore”). Il questionario è costituito da 15 item e i partecipanti devono esprimere il loro grado di accordo utilizzando una scala Likert a 5 punti (0 = per niente d’accordo, 4 = del tutto d’accordo). Un alto punteggio indica un’alta capacità di resilienza.

L’intervista semi-strutturata è stata costruita appositamente per questo studio. L’intervista rivolta ai MSNA è composta da 8 domande aperte finalizzate ad indagare le motivazioni, le aspettative e le emozioni circa il loro arrivo in Italia, i loro interessi e le prospettive future.

Agli operatori dei centri di accoglienza sono state somministrate:

- una scheda socio-anagrafica per rilevare le principali informazioni socio-anagrafiche: età, genere, luogo di lavoro, professione;
- un’intervista semi-strutturata rivolta ai professionisti dell’accoglienza è stata anch’essa costruita appositamente per questo studio.

Tale intervista è composta da 12 domande aperte che hanno l’obiettivo di esplorare le percezioni e i vissuti dei MSNA rispetto all’allontanamento dai paesi d’origine e il contesto d’accoglienza. Un’attenzione specifica è rivolta al rilevamento delle criticità legate al supporto da parte degli operatori dell’accoglienza nei percorsi di inclusione sociale dei MSNA, alle strategie funzionali utilizzate e a quelle che potrebbero essere implementate per aumentare le possibilità di successo di inserimento sociale di questi ragazzi.

2.3. Procedura

La ricerca è stata condotta in accordo ai principi etici e di condotta dell’*American Psychological Association* (APA, 2016). La somministrazione dei questionari è iniziata nel mese di maggio 2021 e si è conclusa nel mese di dicembre 2022. Poiché la maggior parte dei dati sono stati raccolti durante la pandemia e non era possibile accedere alle strutture, la batteria

di test (comprese le interviste) è stata somministrata attraverso *Google Forms*.

I tutori dei MSNA e gli operatori dei centri di accoglienza hanno sottoscritto il consenso informato per partecipare alla ricerca.

I questionari *self-report* e l'intervista semi-strutturata sono stati compilati dai MSNA in presenza dei mediatori culturali e degli psicologi dei centri di accoglienza. Invece, le interviste semi-strutturate rivolte agli operatori sono state condotte online dagli autori di questa ricerca, attraverso *Google Meet*.

2.4. Analisi dei dati

Le statistiche descrittive e l'analisi correlazionale delle variabili esaminate sono state condotte utilizzando il software IBM SPSS 26.0 (2019). Invece, per individuare il ruolo svolto dalla percezione di discriminazione, dalla *mindfulness* e dall'autostima nella relazione tra la percezione del contesto interpersonale e la resilienza è stata condotta una *path analysis* utilizzando il software RStudio (RStudio Team, 2015) con il pacchetto *lavaan* (Rosseel, 2012). Coerentemente con quanto suggerito da Preacher e Hayes (2008) per stimare gli effetti diretti e indiretti (di mediazione) è stata utilizzata la procedura *bootstrapping* (5.000 *resamples* e l'intervallo di confidenza-IC- al 95%). Inoltre, la bontà di adattamento del modello ai dati è stata valutata utilizzando alcuni indici, quali il *Chi-square* (χ^2); il *Comparative Fit Index* (CFI); lo *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR). Per definire l'adattamento del modello ai dati, i *cut-off* relativi a ciascun indice sono definiti dai seguenti criteri: CFI ($\geq .95$ buono, $\geq .90$ accettabile), SRMR ($\leq .05$ buono, $\leq .10$ accettabile) (Kline, 2015).

Infine, le interviste semi-strutturate sono state analizzate applicando un approccio deduttivo al fine di individuare i temi principali che caratterizzano le testimonianze dei MSNA e dei professionisti dell'accoglienza. La codifica iniziale è stata effettuata da A.A. (psicologa) e i passaggi successivi verso un'analisi e un raggruppamento più approfonditi sono stati continuamente discussi con gli altri autori di questo studio U.P., C.B., e A.P. (psicologi) fino al raggiungimento del consenso unanime.

3. Risultati

3.1. *Analisi quantitative*

3.1.1. *Statistiche descrittive e analisi correlazionale*

La tabella 1 mostra le statistiche descrittive (media, deviazione standard, simmetria e curtosi) e l'analisi correlazionale delle variabili esaminate. L'analisi descrittiva ha mostrato che tutte le scale presentano buoni valori di asimmetria e curtosi indicando una distribuzione dei dati normale. Relativamente all'analisi correlazionale, i risultati hanno indicato che la percezione dei comportamenti interpersonali di supporto è positivamente correlata alla resilienza, alla *mindfulness* e all'autostima, e negativamente correlata alla percezione di discriminazione. Invece, la percezione dei comportamenti interpersonali di ostacolo è positivamente correlata alla percezione di discriminazione, e negativamente correlata alla resilienza, alla *mindfulness* e all'autostima. Inoltre, la percezione di discriminazione è negativamente correlata alla resilienza, alla *mindfulness* e all'autostima, mentre queste ultime sono tra loro positivamente correlate.

3.1.2. *Path analysis*

È stata condotta una *path analysis* per individuare il ruolo svolto dalla percezione di discriminazione, dalla *mindfulness* e dall'autostima nella relazione tra la percezione del contesto interpersonale e la resilienza. Il periodo di permanenza in Italia è stato inserito nel modello come variabile di controllo.

Inizialmente è stato stimato un modello saturo. I risultati hanno mostrato che il contesto interpersonale percepito come supportivo prediceva positivamente la *mindfulness* ($\beta = .23, p \leq .05, IC = .03, .26$), l'autostima ($\beta = .23, p \leq .01, IC = .03, .18$) e la resilienza ($\beta = .22, p \leq .05, IC = .01, .20$). Al contrario, il contesto interpersonale percepito come ostacolante prediceva negativamente la *mindfulness* ($\beta = -.46, p \leq .001, IC = -.31, -.08$), l'autostima ($\beta = -.43, p \leq .001, IC = -.24, -.09$), la resilienza ($\beta = -.32, p \leq .01, IC = -.24, -.04$) e positivamente la percezione di discriminazione ($\beta = .50, p \leq .001, IC = .17, .53$). Inoltre, la percezione di discriminazione prediceva negativamente l'autostima ($\beta = -.21, p \leq .05, IC = -.23, -.02$) e l'autostima prediceva positivamente la resilienza ($\beta = .39, p \leq .01, IC = .14, .66$). Le altre relazioni testate non erano significative.

Successivamente, è stata condotta un'ulteriore *path analysis* escludendo tutte le associazioni che nel modello saturo erano non significative

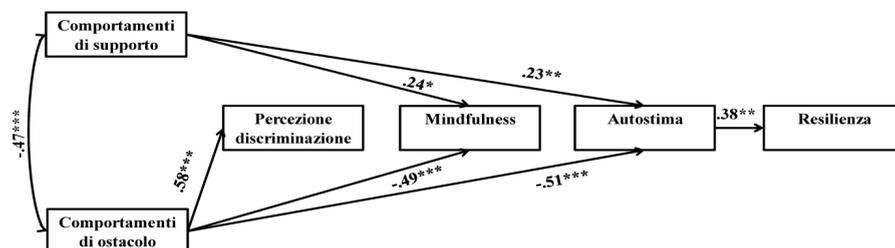
Tab. 1 - Statistiche descrittive e analisi correlazionale

	M	DS	Sim	Cur	1	2	3	4	5	6
1. Comportamenti di supporto	5.38	1.16	-.64	-.26						
2. Comportamenti di ostacolo	2.79	1.40	.45	-.84	-.47**					
3. Mindfulness	2.33	.65	-.12	.47	.48**	-.61**				
4. Autostima	3.16	.56	-.21	-1.22	.55**	-.72**	.56**			
5. Percezione discriminazione	2.00	1.00	.75	-.15	-.42**	.58**	-.43**	-.58**		
6. Resilienza	2.72	.58	-.42	.29	.45**	-.53**	.26*	.58**	-.36**	

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$; M = Media, DS = Deviazione Standard, Sim = Simmetria, Cur = Curtosi.

(trimming process; Kline, 2011). I risultati hanno mostrato un buon adattamento dei dati al modello (fig. 1), $\chi^2(4) = .204$, $p < .001$, $CFI = .99$, $SRMR = .04$, indicando che il contesto interpersonale percepito come supportivo era un predittore positivo della *mindfulness* ($\beta = .24$, $p \leq .05$, $IC = .04$, $.27$) e dell'autostima ($\beta = .23$, $p \leq .01$, $IC = .04$, $.18$), mentre il contesto interpersonale percepito come ostacolante era un predittore negativo della *mindfulness* ($\beta = -.49$, $p \leq .001$, $IC = -.31$, $-.12$) e dell'autostima ($\beta = -.51$, $p \leq .001$, $IC = -.26$, $-.14$), e un predittore positivo della percezione di discriminazione ($\beta = .58$, $p \leq .001$, $IC = .27$, $.57$). Infine, l'autostima era un predittore positivo della resilienza ($\beta = .38$, $p \leq .001$, $IC = .17$, $.64$). Relativamente agli effetti indiretti, i risultati hanno mostrato che l'autostima media la relazione tra i comportamenti interpersonali sia di supporto ($\beta = .09$, $p \leq .05$, $IC = .01$, $.10$) sia di ostacolo ($\beta = -.19$, $p \leq .01$, $IC = -.14$, $-.03$) e la resilienza.

Fig. 1 - Path diagram dei determinanti della resilienza



Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

3.2. Analisi qualitativa

3.2.1. Le interviste ai MSNA

I temi e i codici con gli estratti delle interviste ai MSNA sono riportati nella tabella 2. La siglatura in codici ha permesso, in seconda analisi, di individuare famiglie di codici accorpati in temi, suddivisi nelle tre dimensioni temporali del passato, del presente e del futuro.

3.2.2. La dimensione del passato nei MSNA

La maggior parte degli 87 MSNA intervistati è stata spinta da esigenze legate alla necessità di trovare al più presto un lavoro, bisogno non soddisfatto nei propri paesi di origine per cause sociali, economiche e/o politiche. Tuttavia, molti MSNA riferiscono di aver svolto dei lavori ma in gravissime condizioni di sfruttamento minorile, in età estremamente precoci e svolgendo mansioni del tutto inadeguate alla loro fase dello sviluppo.

Le condizioni deprivanti in cui vivevano la maggior parte dei MSNA impedisce loro di essere inseriti in percorsi educativi e di formazione, nonché di optare per la ricerca di un lavoro, spontaneamente o talora obbligati dalle famiglie. Numerosissime sono infatti le storie di incuria e trascuratezza minorile unite a percorsi di scolarizzazione e/o di formazione professionali brevissimi o inesistenti. Una prova inconfutabile di questa deprivazione educativa è la condizione di totale analfabetismo rilevata in alcuni casi; in una piccola percentuale delle interviste, i MSNA specificano come abbiano lasciato i loro paesi d'origine prevalentemente per approdare in un altro paese, che consentisse loro di avviare percorsi di studi abbandonati per cause di forza maggiore nel loro paese d'origine o di avviare per la prima volta percorsi di scolarizzazione.

Altri MSNA esprimono come causa del loro allontanamento dal paese natale il bisogno di avere “una vita migliore” o una “bella vita”, ponendo come prioritario un concetto di benessere psicosociale generico, che non sembra avere necessariamente a che fare con la ricerca imminente di una collocazione lavorativa, ma con l'intenzione di rispondere ad una grossa percezione di malessere esistenziale, tanto da trovare immediato sollievo nel semplice riconoscimento di diritti fondamentali, come quello ad un alloggio salubre e adeguato, a beni materiali di prima necessità, ad una alimentazione adeguata alla crescita e alle cure sanitarie.

Tab. 2 - Temi e codici delle interviste ai MSNA

<i>Temi</i>	<i>Codici</i>	<i>Estratti interviste</i>
<i>DIMENSIONE 1. PASSATO: motivazioni della partenza e viaggio migratorio</i>		
<i>Miglioramento qualità della vita</i>	Studio	“Ma volevo venire in Italia per studiare e lavorare”
	Lavoro	“Trovare lavoro”
	“Vita migliore”	“Migliore vita”
	“Bella vita”	“Un bella vita”
<i>Deprivazione socio-economica</i>	Situazione economica	“Una situazione economica migliore”
<i>Guerra</i>	Fuga dalla guerra	“Durante i mesi e anni di bombardamento ci sono state centinaia di vittime tra cui moltissimi bambini e donne mentre il resto della popolazione cerco di fuggire dalla zona come me”
<i>Visusti nel viaggio</i>	Morte in mare	“Quando abbiamo iniziato il viaggio pensavo che morire al mare”
	Viaggio lungo	“Bene ma pensavo che era più veloce”
<i>Stazionamento in Libia</i>	Prigione	“sono arrivato in Libia sono stato in prigione per mesi 2”
	Violenza	“Italia più meglio di stare in Libia”
<i>Visusti all'accoglienza</i>	Pace	“Mi sono sentito molto pace che mai avuto”
	Bontà	“Mi sono sentito accolto”
	Libertà	“La cosa più bella che ho sentito in Italia queste libertà”
	Fortuna	“Mi sono sentito fortunato”
	Felicità	“Sono molto contento”
	Paura	“Avevo paura”
<i>DIMENSIONE 2. PRESENTE: bisogni ed emozioni</i>		
<i>Mancanze</i>	Niente	“Niente”
	Famiglia	“Mi manca la mia famiglia”
	Libertà di essere adulto	“mi dicono di rientrare”

Tab. 2 - Segue

<i>Temi</i>	<i>Codici</i>	<i>Estratti interviste</i>
<i>Bisogni d'inclusione</i>	Lingua italiana	"Parlare bene"
	Studio	"Vorrei studiare in Italia"
	Lavoro	"Un lavoro"
<i>Istruzione e formazione</i>	Smartphone	"Mi chiama perché da quando sono arrivato non sono più il mio telefono"
	Studio	"Voglio studiare"
	Apprendistato	"Vorrei fare il mestiere"
	Fare un mestiere	"Vorrei fare il cuoco"
<i>Aspirazioni lavorative</i>	Fashion designer	"Vorrei diventare un fashion designer"
	Cameriere	"Vorrei fare il cameriere"
	Meccanico	"Vorrei lavorare come meccanico"
	"Un lavoro qualunque"	"Un lavoro qualunque"
	Maitre	"Il mio sogno è diventare maitre"
	Chef	"Lavorare a Milano come chef."
	"Nulla di buono"	"Nulla di buono"
<i>Percezione nazione d'accoglienza</i>	Arte	"I monumenti"
	Cultura	"La storia italiana, i monumenti e l'unione europea, come cibo pizza e pasta"
	Cibo	"La pasta" "La pizza"
	Persone	"Le persone"
	Arte	"I monumenti"
	DPTS	"È stato troppo difficile"
	Ansia	"Non ho ancora documenti e lavoro"
<i>Sofferenza psichica</i>	Depressione	"Sono triste sempre"
	Paura	"Avevo paura"
	Confusione	"Ancora non lo so"

Tab. 2 - Segue

<i>Termini</i>	<i>Codici</i>	<i>Estratti interviste</i>
<i>DIMENSIONE 3. FUTURO: prospettive e aspettative</i>		
<i>Sogni e desideri</i>		
Lavoro		"Realizzarsi nel mondo del lavoro"
Tornare a casa		"Vorrei tornare nel mio paese"
Aiutare la famiglia nel paese d'origine		"Spero di aiutare la mia famiglia"
"Diventare adulto"		"Il mio sogno, questi diventare adulto, avere la mia vita"
Indipendenza		"Indipendenza economica"
Creare una famiglia		"Costruire la mia famiglia"
"Sposare una ragazza italiana"		"Sposare una ragazza italiana"
"Vita migliore"		"Di migliorare la mia vita"
Casa		"Comprare una casa"
"Diventare ricco"		"In realtà diventare ricco"
Lavoro		"Mi aspetto di lavorare"
Aiutare la famiglia nel paese d'origine		"Portare la mia famiglia in Italia"
Futuro sereno		"Una buona futuro"
"Solo Allah lo sa"		"Solo Allah lo sa"
Salute		"Sto aspettando la salute"
"Vita migliore"		"Vita migliore"
Documenti		"Essere in regola con i documenti"
"Non lo so"		"Non lo so"
Attività in proprio		"Vorrei fare la mia attività in Italia"
Indipendenza economica		"Raggiungere l'indipendenza economica"
"Non soffrire e vivere bene"		"Di non soffrire e vivere bene"
<i>Aspettative future</i>		

Il desiderio di una “vita migliore” e di una “bella vita” è ineluttabilmente collegato alla ricerca di migliori condizioni economiche, la motivazione, di fatto, maggiormente esplicitata nelle interviste.

Come già accennato, tra le condizioni che non permettono ai MSNA di avere una vita agevole nei loro paesi d’origine è emersa la situazione sociopolitica, spesso caratterizzata da lunghissimi e asprissimi conflitti etnici che incidono fortemente, direttamente e indirettamente, sulle condizioni ambientali in cui vivevano alcuni dei MSNA intervistati.

I vissuti della paura, nello specifico nel periodo di stazionamento in Libia o della morte in mare, e la percezione di un tempo infinitamente dilatato, prima dell’arrivo in un paese sicuro, sono quelli maggiormente riferiti rispetto al viaggio migratorio. La Libia, nello specifico, sembra una terra di mezzo tra il passato e il futuro, l’ultimo confine da superare, il peggiore dei gironi dell’inferno per molti degli intervistati prima di traghettare nel limbo che la traversata in mare rappresenta, antecedente all’approdo definitivo e alla definitiva percezione di salvezza. La quasi totalità degli intervistati riferisce, in relazione al periodo nel paese nord africano, esperienze di prigionia, schiavismo, orrore e violenze estreme, anche perpetrate per lungo tempo.

Lo sbarco in Italia rappresenta simbolicamente l’uscita dall’inferno, tanto che nelle interviste è possibile rilevare un capovolgimento lessicale, con le risposte alle domande che si riempiono di parole dai connotati positivi, in contraltare alle parole negative sull’esperienza pregressa dei MSNA: ai vocaboli “guerra”, “violenza”, “prigione”, “cattivo”, “tristezza” si sostituiscono quelli di “pace”, “bontà”, “libertà”, “fortuna”, “felicità”, che aprono alla dimensione temporale del presente e rappresentano una finestra da cui affacciarsi sul futuro.

Permangono, in una percentuale degli intervistati, i vissuti di “paura” anche nell’accoglienza, emozione dalla quale i MSNA difficilmente riescono a liberarsi per via delle innumerevoli sovraesposizioni traumatiche del passato.

3.2.3. La dimensione del presente nei MSNA

Le domande poste sulla dimensione temporale del qui e ora ai MSNA del campione hanno permesso di individuare famiglie di codici che convergono su temi importanti: “mancanze”, “bisogni di inclusione”, “percezione sulla nazione d’accoglienza”, “istruzione e formazione”, “sofferenza psichica”.

Le principali mancanze riferite dai MSNA sono quelle relative alla libertà e alla famiglia rimasta nel paese d’origine. Questo nuovo codice di

libertà rivela un paradosso caratteristico nella condizione psicoeducativa del MSNA, per via della diversa sfumatura del concetto di libertà rilevato anche nella dimensione del passato. I MSNA all'arrivo in Italia si scoprono "minori" fino al compimento del diciottesimo anno di età, una rappresentazione concettuale spesso del tutto inedita per molti di loro, considerati nel loro paese di origine "piccoli adulti", con compiti, vissuti, doveri e impegni tipici dell'adulità.

La nuova rappresentazione di "minore in un paese straniero" li veste dei panni dell'infanzia e dell'adolescenza, che implicano il riconoscimento di diritti fondamentali, ma allo stesso tempo di tutele, le quali prevedono una serie di premure corrispondenti nella vita quotidiana, nei centri di accoglienza, in azioni di contenimento da parte di tutori, operatori e responsabili adulti. Tali tutele vengono talvolta percepite dai MSNA come restrizioni della loro libertà di autogestione di tempi, spazi e scelte di vita (orari di rientro nelle strutture, impossibilità a lavorare tempestivamente, limitazioni nella libera circolazione sul territorio nazionale, iscrizione alla scuola dell'obbligo, ecc.), spesso non compresi e poco compatibili con le loro aspettative.

Questa apparente limitazione di libertà necessaria per la tutela si affianca al vissuto di libertà come percezione positiva, rilevata nei MSNA intervistati, rispetto alla dimensione del passato che si riferisce all'azzerramento del rischio di finire ancora una volta sfruttato, imprigionato o schiavo in un paese capace di farsi davvero garante dei loro diritti universali come minori. Pertanto, il paradosso sta nella coesistenza di un concetto di libertà conquistato e di un concetto di libertà percepito come leso, tipica della condizione del MSNA. Altresì, nelle interviste è stato rilevato anche come una percentuale di MSNA non senta alcuna mancanza specifica, mentre nella maggior parte dei casi è la mancanza della dimensione affettiva familiare quella più sofferta, con riferimenti specifici ad una o più persone del nucleo familiare (nonna, mamma, sorellina, ecc.).

Il bisogno d'inclusione chiaramente esplicitato dai MSNA è quello di una collocazione lavorativa, spesso legato alla necessità di dare risposte immediate di supporto economico alla famiglia rimasta nel paese d'origine. A questo spesso, ma non sempre, si associa il bisogno di imparare la lingua italiana come facilitatore del processo d'inclusione e in altri casi, sebbene in frequenza minore, al bisogno di studiare e formarsi. Un bisogno materiale che gioca però un'influenza significativa sul percorso di inclusione per i MSNA del campione intervistato è quello di possedere uno smartphone e una connessione internet, strumenti imprescindibili di ricerca di informazioni, garanzia del legame costante con il paese natale e la famiglia, studio, orientamento nella nuova realtà del paese ospitante e,

non di minore importanza, svago. Rispetto al tema dell'istruzione e della formazione, come già accennato, i MSNA esplicitano chiaramente il bisogno di studiare per sapere correttamente leggere e scrivere, o per concludere percorsi iniziati nel passato. Alcuni optano per settori specifici in cui auspicano di inserirsi lavorativamente, prediligendo l'artigianato (cuoco, meccanico, ecc.), e, più raramente, lavori afferenti al terzo settore (fashion designer). Altri MSNA non esprimono un lavoro specifico ("qualsiasi lavoro"), guardando all'aspetto più redditizio del lavoro e non come possibilità di realizzazione del proprio sé.

I temi della percezione del paese di accoglienza e della sofferenza psichica appaiono infine centrali e per certi versi collegati. In molti dei MSNA intervistati, che esprimono vissuti acuti riconducibili ad ansia, depressione, DPTS ed emozioni prevalenti di paura e confusione, si riscontra la percezione di un paese poco accogliente, che non sembra essere in grado di riservare loro pressoché "nulla di buono". Di contro, nei MSNA dove la sofferenza psichica appare più contenuta si rileva una maggiore disponibilità a lasciarsi coinvolgere e sorprendere da quello che il paese ospitante ha da offrire sul piano culturale attraverso il cibo, l'arte e lo scambio con le persone autoctone, con una ricaduta positiva sul processo di inclusione sociale.

3.2.4. *La dimensione del futuro nei MSNA*

La dimensione del futuro nei MSNA intervistati appare presente e vivida, segnale inequivocabile di resilienza nonostante i traumi e la paura di morire, annessa alla percezione di una tragica fine imminente per via dei contesti violenti e deprivanti che hanno caratterizzato la dimensione del loro passato.

Rispetto al futuro, i MSNA sono simili a tutti gli adolescenti del mondo: sognano e desiderano trovare un lavoro che li soddisfi, "diventare adulti", essere indipendenti, creare una famiglia, comprare una casa. Nelle interviste di alcuni dei MSNA sembra esserci un legame temporale e spaziale non recidibile tra la dimensione passata e futura, immaginando di poter tornare un giorno a casa o auspicando di continuare per sempre ad aiutare la famiglia d'origine. Nei codici di siglatura "vita migliore" e "diventare ricco" si rileva la costante paura di un ritorno ad una condizione di sofferenza e deprivazione economica e sociale, che i MSNA vorrebbero lasciarsi definitivamente alle spalle. Alcuni degli intervistati hanno esplicitato la loro intenzione di "sposare una ragazza italiana", auspicando un

futuro che preveda una totale apertura al nuovo senza limitazioni o resistenze di natura culturale.

I sogni e i desideri si mescolano alle aspettative future: un lavoro (pensato anche come “attività in proprio”), dare supporto alla famiglia d’origine, immaginando anche un ricongiungimento familiare, l’indipendenza economica, una vita migliore e un futuro sereno, non sono solo sogni ma attese realistiche e necessarie, riscatto di un passato troppo doloroso e di un prezzo troppo alto pagato per la fuga, spesso in termini sia economici che affettivi. Su un piano realistico si collocano anche il mantenimento di un buono stato di salute e l’ottenimento dei documenti, come condizioni imprescindibili per immaginare un futuro. Molti dei MSNA intervistati hanno riferito di aver vissuto nel passato condizioni di precarietà gravissima anche sul piano della salute, con l’impossibilità di accedere a cure primarie, sia per ragioni economiche che per mancanza di servizi e tutele. Quello a cui più anelano i MSNA intervistati è la stabilità che deriva dall’ottenere un documento, che garantisca loro la permanenza nel paese ospitante o in un altro paese dell’area Schenghen. Il permesso di soggiorno assume pertanto il significato del permesso ad esistere, a progettare, a dare senso al passato, a fissare il presente e ad ipotecare un futuro.

Tra i MSNA del campione, infine, taluni sembrano affidarsi, nella dimensione futura, al fato o al volere di Dio (“Non lo so”, “Solo Allah lo sa”) mostrando in alcuni casi una certa riluttanza a credere che la costruzione del futuro possa dipendere dall’attivazione di risorse personali, mostrando di possedere un locus of control esterno e un forte senso di incertezza nel domani, riconducibili a sentimenti di confusione, disincanto e disperazione. In rari, ma significativi casi, alcuni esprimono chiaramente l’aspettativa di “non voler soffrire più e vivere bene” quasi a rafforzare l’idea di una dimensione passata che ancora preme sul presente e inficia la possibilità di pensare a qualcosa di concreto per il futuro, un futuro che sembra già bello, anche solo a pensarlo, perché privo di tutte le esperienze traumatiche vissute nel passato.

3.2.5. Le interviste agli operatori dell’accoglienza

I temi e i codici con gli estratti delle interviste agli operatori sono riportati nella tabella 3.

Anche in questo caso, la siglatura in codici ha permesso, in seconda analisi, di individuare famiglie di codici accorpati in temi, suddivisi nelle tre dimensioni temporali del passato, del presente e del futuro.

Tab. 3 - Temi e codici delle interviste agli operatori

<i>Tem</i>	<i>Codici</i>	<i>Estratti interviste</i>
<i>DIMENSIONE 1. PASSATO: Motivazioni della partenza</i>		
<i>Miglioramento qualità della vita</i>	Stabilità	"Cercano stabilità"
	Lavoro	"Cercano un lavoro"
	Benessere	"Raggiungere benessere da più punti di vista"
	"Futuro migliore"	"La ricerca di un futuro migliore"
<i>Deprivazione socio-economica</i>	Situazione economica	"Motivi economici"
<i>Guerra</i>	Fuga dalla guerra	"Guerra"
<i>Protezione</i>	Persecuzioni	"Protezione in quanto perseguitati nel loro paese"
	Sicurezza	"Raggiungere benessere da più punti di vista, in termini di sicurezza"
	Libertà	"Raggiungere benessere da più punti di vista, in termini di libertà di espressione"
	Maltrattamenti familiari	"Problemi familiari"
<i>DIMENSIONE 2. PRESENTE: Bisogni e criticità</i>		
<i>Bisogni d'inclusione</i>	Documenti	"Paura di non riuscire ad avere i documenti"
	Lavoro	"Giunti in Italia prendono coscienza che non è facile inserirsi nel mondo del lavoro così come gli era stato prospettato".
	Studio	"Inserimento a scuola"
	Autonomia	"Acquisizione di strumenti utili all'uscita autonoma"
	Relazioni amicali	"La costruzione di relazioni amicali"
<i>Istruzione e formazione</i>	Alfabetizzazione	"Intensificare l'apprendimento della lingua italiana" "Per quanto riguarda il corso di alfabetizzazione, è chiaro che ciascuno dei ragazzi arriva con un bagaglio culturale ed educativo diverso dall'altro, ed organizzare una didattica volta ad aiutare ciascuno di essi può risultare difficile"
	Studio	"Iscrizione al CPIA"

Tab. 3 - Segue

<i>Temi</i>	<i>Codici</i>	<i>Estratti interviste</i>
	PEI	"In prima accoglienza per i tempi brevi di permanenza questo risulta difficile, in seconda accoglienza per ogni minore è previsto in pei che riguarda i vari ambiti, dai documenti alla salute alla scuola alla formazione lavorativa"
	Tirocinio	"Gli enti di formazione, tirocini formativi" "Impegnare gli MSNA in corsi scuola-lavoro in modo tale da poter apprendere la lingua è allo stesso tempo un mestiere"
<i>Sofferenza psichica</i>	Ansia	"Piacere le ansie e le elevate aspettative anche in relazione al tempo che ci vuole per realizzarle"
	Tristezza	"Fragilità emotiva"
	Sfiducia	"Guadagnare la loro fiducia, dal momento che hanno imparato troppo presto che ci sono persone disposte ad ingannarli per interesse personale"
	Confusione	"Senso di spaesamento"
	Solitudine	"Senso di solitudine"
<i>Criticità</i>	Burocrazia	"Le lungaggini burocratiche minano il clima di fiducia co-costruito con i minori".
	Risorse umane	"Mancanza di risorse umane da dedicare ad attività che vadano oltre l'essenziale"
	Risorse finanziarie	"Limiti budget risorse strumentali"
	Differenze linguistiche	"Difficoltà di comunicazione, soprattutto quando i minori non parlano lingue europee (francese, inglese)"
	Differenze etniche	"Problematiche di convivenza"
	Differenze culturali	"Problemi legati all'impatto con la cultura occidentale" "Le differenti culture, cibi, abitudini, tradizioni, creano talvolta delle tensioni tra i minori ospiti e dunque è necessario sostenerli al fine di evitare delle fratture tra i gruppi"
	Fiducia nel sistema di accoglienza	"Far acquisire fiducia nell'operatore"
	Accettazione regole	"Far comprendere loro che ci sono regole da rispettare per un vivere comune"
	Apertura mentale	"Mantenersi aperti e pazienti"

Tab. 3 - Segue

<i>Temi</i>	<i>Codici</i>	<i>Estratti interviste</i>
	Aspettative irrealistiche	“Difficoltà legate al processo di regolarizzazione dei documenti, di cui spesso hanno un immaginario poco realistico” “La differenza fra aspettative e realtà”.
	Scarsa motivazione	“Le attese e le ansie ad esse legate spesso sfociano in delle “rese” da parte dei minori, dando spazio a demotivazione e malcontento.”
	Pregiudizi e resistenza del territorio	“La difficoltà prevalente è l’ostilità del contesto ospitante e dunque nell’inserimento sociale”
<i>DIMENSIONE 3. FUTURO: Interventi e obiettivi</i>		
<i>Obiettivi d’inclusione</i>	Autonomia	“Lavorare per una accoglienza emancipante”
	Inserimento lavorativo	“Difficoltà nell’inserimento socio-lavorativo”
	Aiutare la famiglia nel paese d’origine	“Aiutare economicamente la famiglia d’origine”
	“Diventare maggiorenne”	“È importante fare capire al neo maggiorenne che il suo status è cambiato e di conseguenza sono venuti meno dei diritti e ha una maggiore responsabilità legata al suo percorso”
	No malavita	“Rischio di entrare in circuiti illegali”
	Inserimento abitativo	“Ottenere un contratto di locazione” “Attivare concretamente l’orientamento abitativo”
	“Paura dell’abbandono”	“Paura dell’abbandono”
<i>Interventi strategici</i>	Mediazione culturale	“L’intervento dei mediatori culturali è centrale”
	Informativa	“Informazioni corrette”
	Orientamento legale	“L’orientamento legale per spiegare le regole che vigono nel nostro paese”
	Supporto psicologico	“Fornire uno spazio di contenimento” “Uno spazio di ascolto dove si dà la possibilità al minore di avere un sostegno psicologico”

Tab. 3 - Segue

Temi	Codici	Estratti interviste
PEI		<p>“Si per ogni minore fin da subito viene predisposto il PEI diviso in fasi: l'osservazione, la storia, la parte educativa, L'iter dei documenti, la parte sanitaria, gli obiettivi da raggiungere”</p> <p>“Il Pei viene stilato insieme al minore con il quale viene programmato il suo percorso in comunità deve essere fatto entro i tre mesi dall'accoglienza e poi aggiornato periodicamente”</p>
Inserimento scolastico		“Inserimento in percorsi scolastici”
Percorsi professionalizzanti		“Puntare sulla formazione professionale”
Supporto all'autonomia		“Sbrigare le varie commissioni quotidiane”
Lavoro di rete		<p>“Attività sviluppate in sinergia tra il centro e le altre associazioni e servizi che operano nel territorio”</p> <p>“Creare una rete sociale con le aziende del territorio e con le varie associazioni”</p>
Attività Laboratoriali		“Laboratori ad hoc”
Sport e cultura		“La partecipazione a progetti extracomunitari come lo sport, associazioni culturali”

3.2.6. La dimensione del passato negli operatori dell'accoglienza

I 63 operatori dell'accoglienza intervistati hanno riferito come nelle motivazioni che spingono i MSNA a lasciare il loro paese ci siano sostanzialmente bisogni legati alla ricerca di una migliore qualità della vita, una deprivazione socio-economica significativa e condizioni strutturali dei paesi di provenienza che non garantiscono loro una permanenza sicura.

Le motivazioni riferite dagli operatori sono pertanto interamente sovrapponibili a quelle riportate dai MSNA. Tra le cose che auspicano di trovare i MSNA per migliorare la loro vita, gli operatori parlano di stabilità, del bisogno di trovare un lavoro che permetta loro di onorare il progetto migratorio di un'intera famiglia, spesso gravemente indebitatasi per pagare il viaggio, e, infine, la necessità di raggiungere un benessere generale che riguardi non solo gli aspetti economici, ma anche sociali e psichici. Gli operatori utilizzano spesso la risposta “un futuro migliore” a sottolineare come in passato i MSNA non abbiano potuto coltivare l'idea di un futuro sereno e appagante nei loro luoghi d'origine. Alcune condizioni ambientali erano così deprimenti e pericolose da non permettere a molti di questi minori di prevedere una dimensione futura, dato l'altissimo rischio per la salute e l'incolumità.

La ricerca di migliori condizioni socio-economiche rimane anche per gli operatori, come per i MSNA, la motivazione più frequente a lasciare i paesi d'origine. Gli operatori dell'accoglienza però, a differenza dei MSNA, utilizzano spesso, nel riferire le ragioni della partenza, un lessico che rimanda alla convenzione di Ginevra per il riconoscimento della protezione internazionale e umanitaria; spiegano infatti che molti dei minori fuggono per via di persecuzioni, gravi minacce e attacchi diretti o indiretti alla sicurezza personale, negazione della libertà di espressione e abusi familiari.

Spesso i MSNA non sono pienamente consapevoli della gravità delle esperienze di vita vissute, sebbene ne percepiscano e ne sentano il peso traumatico. Tale processo di presa di consapevolezza viene avviato solo quando essi entrano nel circuito dell'accoglienza e diventano beneficiari di interventi di informativa legale sui diritti e doveri dei minori stranieri non accompagnati e di consulenza e supporto psicologico.

3.2.7. La dimensione del presente negli operatori dell'accoglienza

La dimensione presente appare quella più corposa e sulla quale gli operatori dell'accoglienza si attivano maggiormente, trovandosi in prima linea in un sistema di accoglienza che non mostra solo risorse e potenzialità ma anche forti e significative criticità. Queste ultime diventano spesso motivo di frustrazione per chi opera nell'accoglienza dei MSNA, con vissuti di impotenza e inadeguatezza abbastanza comuni in chi lavora con questo genere di utenza. Per comprendere meglio le criticità è però opportuno prima comprendere i bisogni di inclusione, d'istruzione e di formazione dei MSNA, beneficiari peraltro particolarmente vulnerabili per via della mole di sofferenza psichica di cui sono portatori. Gli operatori riferiscono nelle interviste come i MSNA esprimano con forza il bisogno di ottenere i documenti, strumento di riconoscimento d'identità, di diritti e di una possibilità di futuro. Grazie ai documenti aumentano le possibilità di trovare un lavoro stabile e di portare avanti percorsi di studio oltre la minore età. Altri bisogni d'inclusione essenziali emersi nelle interviste sono quelli legati alla persona sul piano dell'empowerment e del benessere psicologico, ossia il raggiungimento di una buona autonomia e la creazione di legami affettivi e amicali come supporto emotivo indispensabile, insieme ad un surrogato di famiglia nel nuovo paese ospitante. Rispetto all'istruzione e alla formazione, gli operatori riferiscono come i piani educativi individualizzati (PEI), rivolti ai MSNA solo nelle strutture di seconda accoglienza, prevedano che si avvii tempestivamente il processo di alfabetizzazione in lingua italiana propedeutico all'inserimento in percorsi d'istruzione gestiti dai CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), e utile anche all'inserimento in percorsi di formazione professionale (corsi, tirocini, project work, ecc.).

Un tema forte e non affatto secondario è quello della sofferenza psichica dei MSNA, fattore di criticità con un forte impatto significativo sul lavoro giornaliero degli operatori dell'accoglienza rispetto sia all'azione di contenimento emotivo sia alla produttività. Gli operatori riferiscono, infatti, come i vissuti d'ansia, tristezza, sfiducia, confusione e solitudine incidano notevolmente su ogni azione, pensiero, comportamento dei MSNA e dunque inevitabilmente anche sulle probabilità di successo del percorso d'inclusione sociale. Un vissuto riferito da più operatori intervistati e sul quale concordano essere particolarmente rilevante nella buona riuscita del percorso d'inclusione è quello della sfiducia, capace di inficiare l'alleanza e la reciprocità necessarie in qualsiasi relazione di cura, supporto e assisten-

za; spesso i MSNA esplicitano chiaramente o mostrano indirettamente con i loro comportamenti di non avere alcuna fiducia verso chi opera nell'accoglienza, atteggiamento comprensibile dato il bagaglio di esperienze traumatiche, maltrattanti e abusanti di cui spesso è costellato il loro passato. Tali traumi hanno inevitabilmente minato la fiducia verso l'altro da sé, incamerato e interiorizzato spesso come manipolatorio, violento, opportunist.

Sullo sfondo di queste coordinate, il presente degli operatori che accolgono i MSNA si caratterizza per numerose difficoltà. Lo scoglio della burocrazia è la criticità su cui operatori e MSNA convergono le loro frustrazioni. La lungaggine di alcune procedure, in particolare legate ai documenti (richiesta asilo, permessi di soggiorno, carta d'identità, ecc.), affatica e inceppa il normale fluire, anche della semplice quotidianità, di chi accompagna nell'accesso ai servizi e di chi ne dovrebbe beneficiare. Le risorse umane e finanziarie limitate dei progetti di accoglienza acuiscono ancora di più questa frustrazione, con un impatto notevole sulla percentuale di successo dei percorsi d'inclusione. Altro aspetto critico emerso nelle interviste agli operatori è la gestione dei conflitti e delle difficoltà che insorgono a causa delle differenze linguistiche, culturali ed etniche, concentrate in spazi vitali di accoglienza spesso ristretti. Sia sul piano della relazione operatore-MSNA che sul piano della relazione MSNA-MSNA, le differenze elencate, sebbene abbiano in sé un potenziale straordinario di crescita, confronto e incontro, nel concreto possono diventare fattori di rischio in grado di influenzare processi come la comunicazione, la comprensione, la condivisione, la scelta di attività giornaliere e la soddisfazione di bisogni.

Rispetto ai MSNA, la fiducia nel sistema di accoglienza e la difficoltà di accettazione delle regole del vivere comunitario, regole vissute come limitazioni alla propria libertà personale, diventano entrambe criticità che determinano la qualità della relazione MSNA-operatore, con un impatto significativo sul clima lavorativo. Altri aspetti riferiti nelle interviste del campione che incidono significativamente sul percorso di inclusione e sul benessere psicologico dei MSNA sono: il livello di apertura mentale, che apre o meno spiragli di varietà nelle attività ed esperienze proposte; le aspettative irrealistiche rispetto a quanto i MSNA si aspettavano di fare e conquistare in breve tempo, subito dopo il loro arrivo in un paese sicuro; infine, la scarsa motivazione ad intraprendere percorsi di formazione e istruzione, o quanto altro previsto dal PEI, che non preveda un soddisfacimento immediato di alcuni bisogni concreti dei MSNA, come quello d'indipendenza economica.

In ultimo, i pregiudizi e le resistenze del territorio rappresentano una criticità trasversale riferita da un buon numero di intervistati, riscontrabile

in ogni azione educativa e intervento a favore dell'inclusione dei MSNA con cui gli operatori si scontrano quotidianamente, impattando sul livello di frustrazione e sull'effettivo raggiungimento di molti obiettivi posti nel PEI.

3.2.8. La dimensione del futuro negli operatori dell'accoglienza

Nella dimensione futura i due grandi temi tracciati sono quelli degli "obiettivi d'inclusione", che orientano l'azione delle équipes multidisciplinari, e quelli degli "interventi strategici".

Gli obiettivi sono quelli di un pieno raggiungimento dell'autonomia, di un inserimento lavorativo soddisfacente, di essere nel breve e lungo termine un costante supporto economico della famiglia d'origine, l'azzeramento del rischio di finire adescati dalla malavita, l'inserimento abitativo e infine il diventare adulti. Rispetto a quest'ultimo obiettivo gli operatori sottolineano come la condizione di minore sia appresa gradualmente nel tempo e come i ragazzi ospiti delle loro comunità apprezzino alla lunga le forme di tutela, cura, supporto e contenimento affettivo che le comunità offrono loro; arriva però poi il tempo di "diventare maggiorenne" e l'accompagnamento all'uscita dal luogo protetto per lanciarsi nel mondo esterno, con il bagaglio di strumenti acquisiti, diventa un compito evolutivo carico di ansie e interrogativi per i beneficiari particolarmente sofferenti al momento della separazione ("paura dell'abbandono"), vissuto come un nuovo distacco che attiva la memoria traumatica dell'allontanamento dal paese d'origine. Ancora una volta questi ragazzi si ritroveranno senza più riferimenti di luoghi, abitudini e adulti significativi e con la consapevolezza spaventosa di poter contare di nuovo solo su se stessi. Gli interventi strategici mirano anche a ridurre l'impatto emotivo legato all'uscita dal sistema di accoglienza dei neomaggiorenni, arrivati come MSNA in Italia anni prima. Il supporto all'autonomia ponendo il MSNA come protagonista attivo del proprio PEI, l'inserimento scolastico e l'avvio di percorsi professionalizzanti sono le tre azioni concrete maggiormente individuate e ritenute centrali dagli operatori dell'accoglienza intervistati.

Parallelamente, la sinergia con il territorio attraverso il lavoro di rete, mirato alla sensibilizzazione ai temi della migrazione e dell'inclusione delle diversità, attività laboratoriali e l'inserimento in associazioni che promuovono lo sport e la cultura sono ugualmente essenziali e importanti per chi opera nell'accoglienza. Tali interventi permettono agli operatori di percepire come il loro lavoro non sia isolato ma immerso in un sistema

complesso di attori sociali, i quali cooperano al successo dei percorsi d'inclusione e condividono etica, obiettivi, speranze e azioni di risoluzione delle criticità di un'accoglienza diffusa e integrata rivolta ai MSNA.

I soggetti intervistati individuano altresì come intervento strategico indispensabile nel lavoro con i MSNA la mediazione culturale, perno centrale di un vivere comunitario possibile in quanto risponde alle criticità derivanti dalle differenze linguistiche, etniche e culturali, strumento utile a creare un ponte di connessione tra operatori dell'accoglienza e MSNA. Altri interventi sono un'informativa attenta ed esaustiva su ogni aspetto sociale del paese ospitante, l'orientamento legale con professionisti esperti di diritti dei minori e d'asilo e, infine, il supporto psicologico, capace di individuare le fragilità personologiche e cognitive, le vulnerabilità psichiche, raccogliere le memorie storiche, individuare vissuti traumatici e possibili disturbi psicopatologici, le risorse preservate e, di conseguenza, offrire contenimento emotivo e professionale ai MSNA. La presenza di uno psicologo nel sistema di accoglienza, in particolare, permette agli operatori di essere sostenuti nell'individuazione di chiavi di lettura esaustive di comportamenti e vissuti dei MSNA, funzionali alla relazione quotidiana con loro.

4. Discussioni

Il presente studio si è posto il duplice obiettivo di indagare le fonti interpersonali e intrapersonali che favoriscono l'adattamento positivo dei MSNA e di individuare le motivazioni migratorie, i bisogni d'inclusione, i vissuti emotivi, le prospettive future di questi ragazzi, oltre che le criticità legate all'esperienza, attraverso i racconti sia dei MSNA sia degli operatori.

Relativamente al primo obiettivo dello studio, i risultati dell'analisi correlazionale hanno mostrato una forte relazione tra le variabili esaminate, suggerendo come un contesto interpersonale supportivo diminuisca la percezione della discriminazione (Brown-Iannuzzi, Adair, Payne, Richman & Fredrickson, 2014), aumenti la capacità di osservare le esperienze positivamente (*mindfulness*) (Wu *et al.*, 2021), il concetto di sé (autostima) (Reeve, Cheon & Yu, 2020) e la resilienza nei MSNA (Reeve, Cheon & Yu, 2020), al contrario di un contesto interpersonale ostacolante. Questi risultati sono coerenti con la letteratura di riferimento che ha suggerito che il contesto interpersonale supportivo, l'autostima e la consapevolezza possono favorire l'adattamento positivo (Harvey & Boynton, 2021; Reeve, Cheon & Yu, 2020; Wang, Zheng, Duan, Li & Li, 2022), diversamente dalla percezione di un contesto interpersonale ostacolante e dalla percezione

di discriminazione che possono ridurre le risorse personali dei soggetti e influenzare negativamente la resilienza (Wu, Li, Chi, Zhao & Zhao, 2021). Inoltre, questi risultati supportano ulteriormente il modello teorico di Fergus e Zimmerman (2005) che suggerisce di indagare le fonti interpersonali e intrapersonali della resilienza in quanto risultato dell'interazione tra l'individuo e l'ambiente.

Quanto emerso dall'analisi correlazionale è stato solo in parte confermato dalla *path analysis* (analisi finalizzata ad individuare sia le influenze dirette sia indirette, di mediazione, delle variabili considerate sulla resilienza). In particolare, i risultati hanno mostrato come la percezione di un contesto supportivo, che accoglie e ascolta il punto di vista dei MSNA e li incoraggia a raggiungere gli obiettivi, influenzi direttamente la capacità dei ragazzi di sperimentare e di accettare le esperienze interne ed esterne in modo obiettivo (*mindfulness*), e l'accettazione di se stessi (autostima). Invece, un contesto di accoglienza che ostacola la libertà di scelta dei MSNA, che dubita della loro capacità di migliorare e che non mostra interesse, influenza direttamente nei ragazzi la percezione di essere trattati ingiustamente e diversamente dagli altri a causa della propria etnia, riducendo la loro capacità di effettuare scelte consapevoli e coerenti con i propri valori e influenzando negativamente la loro autostima. Questi risultati sono coerenti con gli studi precedenti e con la SDT, secondo i quali la percezione di un contesto interpersonale supportivo od ostacolante può avere un effetto sul benessere dei soggetti (Distefano, Masten & Motti-Stefanidi, 2021; Martin, Byrd, Wooster & Kulik, 2017; Fernández, Silván-Ferrero, Moleró, Gaviria & García-Ael, 2015; Ryan & Deci, 2017; Reeve, Cheon & Yu, 2020).

Inoltre, diversamente da quanto ipotizzato, tra le variabili considerate solo l'autostima ha un effetto sia diretto che indiretto sulla resilienza. Pertanto, l'autostima sembrerebbe essere un fattore che promuove la resilienza oltre a svolgere un ruolo chiave nel potenziare o mitigare gli effetti del contesto di accoglienza sul processo di adattamento positivo dei MSNA (Reeve, Cheon & Yu, 2020; Wang, Zheng, Duan, Li & Li, 2022; Zhou, Wu & Zhen, 2018). Questi risultati, in linea con la letteratura sul tema, hanno mostrato che l'autostima è un predittore positivo della resilienza e un importante variabile intrapersonale che allevia gli effetti delle esperienze negative incrementando a sua volta la resilienza (Chai, Guo, Lin, Liu & Su, 2018; Wang, Zheng, Duan, Li & Li, 2022).

Relativamente al secondo obiettivo, i risultati delle interviste semi-strutturate rivolte ai MSNA e agli operatori supportano ulteriormente quanto emerso dall'analisi quantitativa. I MSNA sono portatori di grandi vulnerabilità psichiche e sociali, a causa delle loro esperienze deprimenti e abusanti del passato, così come già sottolineato in letteratura (Bertozzi,

2005; Segatto, Di Masi & Surian, 2018). È emerso altresì come un contesto non ostacolante e non discriminante favorisca maggiormente il loro percorso di inclusione sociale nel paese ospitante. Un contesto supportivo prevede che il MSNA sia tempestivamente accolto e valorizzato attraverso l'attuazione di un piano educativo individualizzato (PEI) che includa l'accoglimento dei bisogni interpersonali e intrapersonali del minore. Tra i bisogni interpersonali più importanti emerge la necessità di creare un ponte comunicativo efficace sia tra le diverse etnie conviventi nei progetti di accoglienza, sia tra i MSNA e i professionisti; attraverso lo strumento della mediazione linguistica e culturale i ragazzi possono essere maggiormente supportati nella loro autonomia, nel loro bisogno di entrare in relazione con l'altro e nello sviluppo di competenze utili al processo di inserimento sociale. I MSNA sentono il bisogno di instaurare relazioni affettive e amicali che fungano da contenimento emotivo e di percepirsi accolti e valorizzati dalle agenzie socio-educative della realtà ospitante, in particolare dalla scuola e dagli enti di formazione professionale. L'inserimento professionale è tra i fattori che maggiormente rispondono alle motivazioni migratorie e ha una ricaduta positiva sull'autostima e sul benessere psicologico dei minori. Tra i bisogni intrapersonali, i MSNA esprimono il bisogno di sentirsi supportati e accompagnati nella comprensione della complessa realtà ospitante utile a sviluppare maggiore consapevolezza di sé e della loro condizione, nell'elaborare i vissuti traumatici del passato e nella ricerca di una stabilità futura che passi attraverso l'apprendimento della lingua italiana, l'inserimento scolastico e lavorativo, il raggiungimento di una piena autonomia e indipendenza economica. Il lavoro parallelo d'intervento in risposta a entrambi i bisogni, interpersonali e intrapersonali, ha una ricaduta sul processo di adattamento, in accordo con quanto già discusso in letteratura (Muscarà, D'urso, Passanisi & Pace, 2021).

Tuttavia, il contesto di accoglienza descritto nelle interviste è connotato da diverse criticità tra cui incidono profondamente il divario tra aspettative dei MSNA e la realtà e le lungaggini burocratiche, così come già messo in luce nelle precedenti ricerche scientifiche (Bosisio, 2011; Di Rosa, Gucciardo, Argento & Leonforte, 2019; Segatto, Di Masi & Surian, 2018). La scarsità di risorse sia economiche che umane, la concentrazione di troppe differenze linguistiche etniche e culturali in spazi ristretti di convivenza (Bosisio, 2011; Segatto, Di Masi & Surian, 2018), i pregiudizi e le resistenze del territorio sono ulteriori fattori di criticità che ostacolano il bisogno d'inclusione di questi ragazzi.

4.1. Limiti e direzioni future

La presente ricerca presenta alcune limitazioni che potrebbero essere superate conducendo ulteriori studi. In particolare, la numerosità del campione non è rappresentativa dei MSNA in Italia; pertanto le ricerche, in futuro, dovrebbero cercare di coinvolgere più partecipanti provenienti da diverse regioni italiane. Inoltre, la natura trasversale di una parte di questa ricerca non permette di giungere a conclusioni di casualità tra le variabili prese in esame. Per questo motivo, in futuro, disegni di ricerca di carattere longitudinale potrebbero essere utilizzati per confermare ed estendere i risultati del presente studio. L'utilizzo di questionari *self-report* costituisce un ulteriore limite, che potrebbe essere superato utilizzando delle misurazioni dirette. Infine, poiché la maggior parte dei dati sono stati raccolti durante la pandemia è necessario considerare che le risposte dei partecipanti potrebbero aver risentito della particolare situazione che, sia i MSNA sia gli operatori, stavano vivendo.

5. Conclusioni

Complessivamente, i risultati dell'analisi quantitativa e qualitativa convergono nel concludere come i MSNA debbano essere posti al centro di azioni educative strategiche in grado di rispondere ad una pluralità di bisogni complessi (risanamento di una buona immagine di sé, sviluppo di una maggiore autoconsapevolezza, contenimento emotivo, ecc.), utili a rafforzare la loro capacità di affrontare le difficili sfide che il processo di adattamento implica. Al contempo, appare indispensabile implementare strategie d'intervento per il raggiungimento di una buona inclusione sociale ripensando ad un agire educativo capace *in primis* di creare maggiore sinergia tra gli attori dell'accoglienza e chi opera nei servizi territoriali, particolarmente nei comparti dell'istruzione, della formazione e dell'inserimento professionale.

Bibliografia

- Alarcón X., Bobowik M. & Prieto-Flores Ò. (2021), "Mentoring for improving the self-esteem, resilience, and hope of unaccompanied migrant youth in the Barcelona Metropolitan Area", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 10: 5210.
- American Psychological Association (2016), "Revision of Ethical Standard 3.04 of The Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct" (2002, as Amended 2010)", *The American Psychologist*, 71, 9: 900.

- Annis R., Gibson R. & Berry J.W. (2010), "Intercultural relations in a rural Canadian prairie city", Paper presented at *Mi/Más Konferencia*, Eger, Hungary, October.
- Bertozzi R. (2005), *Le politiche sociali per i minori stranieri non accompagnati. Pratiche e modelli locali in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Bosisio R. (2011), "Diritti e bisogni dei giovani migranti. Una ricerca empirica sulle opinioni e percezioni dei minori stranieri non accompagnati", *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 41, 1: 235-252.
- Brown-Iannuzzi J.L., Adair K.C., Payne B.K., Richman L.S. & Fredrickson B.L. (2014), "Discrimination hurts, but mindfulness may help: Trait mindfulness moderates the relationship between perceived discrimination and depressive symptoms", *Personality and Individual Differences*, 56: 201-205.
- Buzzai C., Filippello P., Costa S., Amato V. & Sorrenti L. (2021), "Problematic internet use and academic achievement: A focus on interpersonal behaviours and academic engagement", *Social Psychology of Education*, 24: 95-118.
- Cui K. & Xie H. (2022), "Intrapersonal and Interpersonal Sources of Resilience: Mechanisms of the Relationship Between Bullying Victimization and Mental Health Among Migrant Children in China", *Applied Research in Quality of Life*, 17: 2479-2497.
- Distefano R., Masten A.S. & Motti-Stefanidi F. (2021), "Autonomy-Supportive Parenting in Immigrant and Non-Immigrant Youth During Early Adolescence", *Journal of Child and Family Studies*, 30: 1171-1183.
- Di Rosa R.T., Guicciardo G., Argento G. & Leonforte S. (2019), *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Fergus S. & Zimmerman M.A. (2005), "Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk", *Annual Review of Public Health*, 26: 399-419.
- Fernández I., Silván-Ferrero P., Molero F., Gaviria E. & García-Ael C. (2015), "Perceived discrimination and well-being in Romanian immigrants: The role of social support", *Journal of Happiness Studies*, 16: 857-870.
- Greco L.A., Baer R.A. & Smith G.T. (2011), "Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM)", *Psychological assessment*, 23, 3: 606-614.
- Harvey J. & Boynton K. (2021), "Self-disclosure and psychological resilience: The mediating roles of self-esteem and self-compassion", *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 15, 1: 90-104.
- Iato C. (2018), "L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire", *Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 16, 1: 1-15.
- IBM SPSS (2019), *Statistics for Macintosh (Version 26.0)[Computer Software]*, IBM Corp, Armonk.
- Jackman D.M. & MacPhee D. (2017), "Self-esteem and future orientation predict adolescents' risk engagement", *The Journal of Early Adolescence*, 37, 3: 339-366.

- Kabat-Zinn J. (2003), "Mindfulness-based stress reduction (MBSR)", *Constructivism in the Human Sciences*, 8, 2: 73-107.
- Kline R.B. (2015), *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, Guilford publications, New York.
- Laudadio A., Mazzocchetti L. & Pérez F.J.F. (2011), *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*, Carocci, Roma.
- Luthar S.S., Cicchetti D. & Becker B. (2000), "The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work", *Child Development*, 71, 3: 543-562.
- Lyons A. (2016), "Mindfulness Attenuates the Impact of Discrimination on the Mental Health of Middle-Aged and Older Gay Men", *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3, 2: 227-235.
- Martin J.J., Byrd B., Wooster S. & Kulik N. (2017), "Self-determination theory: the role of the health care professional in promoting mindfulness and perceived competence", *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 22, 4: e12072.
- Masten A., Best K. & Garmezy N. (1990), "Resilience and development: Contributions from the study of children who overcame adversity", *Development and Psychopathology*, 2: 425-444.
- Muscarà M., D'Urso G., Passanisi A. & Pace U. (2021), "L'adattamento del minore straniero tra fattori di rischio e di protezione", *Encyclopaideia*, 25, 60: 81-94.
- Musso P., Inguglia C. & Lo Coco A. (2015), "Acculturation profiles and perceived discrimination: Associations with psychosocial well-being among Tunisian adolescents in Italy", *Social Inquiry into Well-being*, 1, 1: 76-90.
- Preacher K.J. & Hayes A.F. (2008), "Asymptotic and Resampling Strategies for Assessing and Comparing Indirect Effects in Multiple Mediator Model", *Behavior Research Methods*, 40, 3: 879-891.
- Prezza M., Trombaccia F.R. & Armento L. (1997), "La scala dell'autostima di Rosenberg: traduzione e validazione italiana", *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223: 35-44.
- RStudio Team (2015), *RStudio: Integrated Development for R*, RStudio, Boston, testo disponibile al sito: www.rstudio.com.
- Reeve J., Cheon S.H. & Yu T.H. (2020), "An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement", *International Journal of Behavioral Development*, 44, 4: 325-338.
- Richardson G.E. (2002), "The metatheory of resilience and resiliency", *Journal of Clinical Psychology*, 58: 307-321.
- Ristallo A., Schweiger M., Oppo A., Pergolizzi F., Presti G. & Moderato P. (2016), "Misurare la mindfulness in età evolutiva: Proprietà psicometriche e struttura fattoriale della versione italiana della Child and Adolescent Mindfulness Measure (I-CAMM)", *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 22, 3: 297-315.
- Rocchi M., Pelletier L., Cheung S., Baxter D., & Beaudry S. (2017), "Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ)", *Personality and Individual Differences*, 104: 423-433.

- Rosenberg M. (1965), *Society and the adolescent self-image*, Princeton University Press, Princeton.
- Rosseel Y. (2012), “Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling and More. Version 0.5-12 (BETA)”, *Journal of Statistical Software*, 48, 2: 1-36.
- Ryan R.M. & Deci E.L. (2017), *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford, New York.
- Segatto B., Di Masi D. & Surian A. (2018), *L'ingiusta distanza. Percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano.
- Shapiro S.L., Carlson L.E., Astin J.A. & Freedman B. (2006), “Mechanisms of mindfulness”, *Journal of clinical psychology*, 62, 3: 373-386.
- Verelst A., Spaas C., Pfeiffer E., Devlieger I., Kankaapäa R., Peltonen K. & Derluyn I. (2022), “Social determinants of the mental health of young migrants”, *European Journal of Health Psychology*, 29, 1: 61-73.
- Wang Y., Zheng Z., Duan X., Li M. & Li Y. (2022), “The Relationship between Mindfulness and Social Adaptation among Migrant Children in China: The Sequential Mediating Effect of Self-Esteem and Resilience”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 23, 16241.
- Williams D.R., Spencer M.S. & Jackson J.S. (1999), *Race, stress, and physical health*, in Contrada R.J. & Ashmore R.D., ed., *Self, social identity, and physical health: Interdisciplinary explorations*, Oxford University Press, Oxford, pp. 71-100.
- Wu J., Li Q., Chi P., Zhao J. & Zhao J. (2021), “Mindfulness and well-being among socioeconomically disadvantaged college students: Roles of resilience and perceived discrimination”, *Current Psychology*, 1-12.
- Zhou X., Wu X. & Zhen R. (2018), “Self-esteem and hope mediate the relations between social support and post-traumatic stress disorder and growth in adolescents following the Ya'an earthquake”, *Anxiety, Stress, & Coping*, 31, 1: 32-45.

10. Il ruolo della famiglia di tutela e il sistema di accompagnamento dei minori stranieri non accompagnati

di *Alessandra Lo Piccolo, Viviana La Rosa,
Maria Giovanna Italia*¹

1. Nel superiore interesse del minore: l'iter normativo a tutela dei minori stranieri non accompagnati

Nel quadro di processi inclusivi specificamente rivolti ai minori stranieri non accompagnati (MSNA) un ruolo cruciale è assegnato alle famiglie di tutela e a quei processi di accompagnamento che determinano, di fatto, la capacità/possibilità del minore di esercitare diritti e di sperimentare occasioni di vita dignitose e rispettose delle sue esigenze formative.

A fronte del pieno riconoscimento dell'importanza di processi inclusivi che partano proprio da contesti familiari, occorre tuttavia rilevare come tali processi risultino purtroppo nella pratica ancora numericamente limitati, a fronte peraltro di una crescita costante dei minori stranieri non accompagnati in Italia, ancor più a seguito dell'esplosione del conflitto bellico del 2022 (un anno segnato dalle guerre, come opportunamente rileva la fondazione Ismu), cui corrisponde un aumento del 74% di MSNA a seguito dell'inizio della guerra in Ucraina². Il report mensile del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali sui MSNA in Italia³ relativo al mese di gennaio 2023, del resto, conferma come la presenza di minori non accompagnati ucraini sul territorio sia pari al 25,3% del totale, cui segue il dato di minori non accompagnati egiziani (24,5% del totale). Il report, peraltro,

1. Il presente contributo è il risultato del lavoro comune degli autori. Con riferimento alle singole attribuzioni, Viviana La Rosa ha scritto il § 1, Maria Giovanna Italia ha scritto il § 2, Alessandra Lo Piccolo ha scritto il § 3.

2. Cfr. Fondazione Ismu, *Minori stranieri non accompagnati del 2022 in Italia. Un anno segnato dalle guerre*. Il testo rileva altresì un picco di ingressi di MSNA ucraini in Italia a luglio 2022.

3. Cfr. www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-gennaio-2023.pdf.

conferma come la Sicilia resti ancora la regione con la più alta presenza di MSNA (il 19,1%).

In questo panorama tanto complesso, è evidente come la presa in carico del minore costituisca non solo risposta a sempre nuove forme di emergenza, ma anche risposta attiva e necessaria nel rispetto di vissuti e percorsi di vita complessi e, spesso, laceranti. Stante un quadro tanto articolato, è evidente come ogni possibile riflessione intorno all'affido familiare e all'accompagnamento dei MSNA richieda una collazione di sguardi, prospettive di analisi, sensibilità capaci di dare voce alla complessità di vissuti, contesti, esperienze tanto sul piano nazionale, quanto in più ampia prospettiva internazionale. Del resto, l'iter normativo che accompagna l'istituzione della famiglia di tutela e l'accompagnamento dei MSNA rispecchia pienamente la complessità culturale che connota e ha connotato il dibattito politico italiano ed europeo.

Appare pertanto opportuno richiamare, seppur per linee generali, i principali snodi che hanno accompagnato interventi e azioni a tutela dei MSNA, così da esplorare anche la genesi e lo sviluppo del dibattito intorno a ruoli e funzioni della famiglia di tutela, sino all'emanazione della legge n. 47 del 7 aprile 2017.

Tra i passaggi storicamente più rilevanti in vista di azioni e politiche di tutela rivolti a MSNA vi è certamente la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, approvata come è noto il 20 novembre 1989. La Convenzione rappresenta una pietra miliare in vista dell'individuazione dei principi fondamentali di tutela di diritti di bambini e bambine, configurandosi quale «strumento internazionale vincolante sui diritti delle persone di minore età»⁴. Proprio sotto il profilo della messa a fuoco di diritti inviolabili dei minori, occorre in particolare richiamare quanto previsto all'art. 22 della Convenzione: si segnala la necessità di assumere misure adeguate affinché i minori che intendono ottenere lo stato di rifugiato o lo sono già possano beneficiare di protezione e assistenza umanitaria. L'art. 22 precisa altresì che tale diritto è esercitato dal minore anche nel caso in cui sia privo di genitori o adulti di riferimento. A tal proposito, la Convenzione impegna gli Stati aderenti ad attivarsi per assicurare il ricongiungimento con genitori o altri familiari attraverso la collaborazione con le organizzazioni competenti e, aspetto certamente cruciale, impegna affinché al fanciullo i cui genitori siano irreperibili venga concessa «la stessa protezione di quella di ogni altro fanciullo definitivamente oppure

4. Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: conquiste e prospettiva a 30 anni dall'adozione*, p. 7 – www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/agia_30_anni_convenzione.pdf.

temporaneamente privato del suo ambiente familiare per qualunque motivo». Non solo, dunque, la Convenzione ONU fissa degli obblighi correlativi per autorità e istituzioni impegnate nella presa in carico del minore, ma pone il segno sulla necessità di assicurarne benessere e protezione. Peraltro, atteso che il minore con background migratorio ha diritto a protezione come qualsiasi altro minore, appare rilevante quanto richiamato all'art. 3 della Convenzione, cioè l'impegno a perseguire il superiore interesse del fanciullo, prospettiva che impegna a individuare azioni concrete sulla base delle specifiche necessità (anche formative) del minore. Inoltre, aspetto di rilievo, all'art. 20 si segnala la necessità di assicurare una protezione sostitutiva nel caso in cui il minore sia temporaneamente o definitivamente privato del suo ambiente familiare: più nello specifico, al comma 3 si afferma che «Tale protezione sostitutiva può in particolare concretizzarsi per mezzo dell'affidamento familiare, della kafalah di diritto islamico, dell'adozione o, in caso di necessità, del collocamento in adeguati istituti per l'infanzia. Nell'effettuare una selezione tra queste soluzioni si terrà debitamente conto della necessità di una certa continuità nell'educazione del fanciullo, nonché della sua origine etnica, religiosa, culturale e linguistica».

L'affido familiare è dunque già considerato azione strategica e di autentica presa in carico del minore, prospettiva che peraltro va letta in forma integrata con quanto richiamato all'art. 2, commi 1 e 2, della legge n. 184/1983 che disciplina l'adozione e l'affidamento del minore, poi modificata e aggiornata dalla legge 28 marzo 2001, n. 149.

Un richiamo all'affido familiare è contenuto anche nell'art. 4, comma 4, della Risoluzione del Consiglio del 26 giugno 1997 sui minori non accompagnati, cittadini di paesi terzi⁵. Con riferimento alle procedure d'asilo dei minori non accompagnati, si richiama la possibilità di collocare detti minori presso una famiglia di accoglienza. La Risoluzione, come è noto, ha altresì la caratteristica di utilizzare l'espressione "minore non accompagnato" per riferirsi a «cittadini di paesi terzi di età inferiore ai 18 anni che giungono nel territorio degli Stati membri non accompagnati da un adulto per essi responsabile» e a «minori, cittadini di paesi terzi, rimasti senza accompagnamento successivamente al loro ingresso nel territorio degli Stati membri».

Va peraltro ricordato quanto introdotto dalla legge n. 40/1998 Turco Napolitano (poi confluito nel Testo Unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero), che

5. Risoluzione del Consiglio del 26 giugno 1997 sui minori non accompagnati, cittadini di paesi terzi 97/C 221/03 pubblicata nella Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee del 19 luglio 1997, n. C 221/23.

richiama il principio sancito dalla Convenzione ONU del “Superiore interesse del fanciullo”. Aspetto di rilievo, la normativa guarda al minore quale titolare di diritti propri e dispone la sua massima protezione come valore prioritario, prevalente su ogni altro. Come rileva Poledrini (2001), «Le norme che a lui si riferiscono non individuano infatti un semplice interesse rilevante ma un soggetto di diritto la cui posizione è tutelata tenendo conto delle particolari esigenze che la giovane età può comportare». Nell’ambito di detta legge, peraltro, è anche istituito il Comitato minori stranieri, le cui funzioni sono poi state trasferite alla Direzione Generale dell’Immigrazione e delle Politiche di Integrazione presso il Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali per effetto della legge 7 agosto 2012, n. 135⁶.

Pur nell’evolvere della normativa e dell’emanazione di specifici provvedimenti volti a tutelare i MSNA, sembrano tuttavia restare ancora zone d’ombra in ordine alla capacità/possibilità di reale esercizio di diritti da parte di detti minori. Proprio per contenere tali ambiguità il Comitato ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza pubblica nel 2005 il Commento generale n. 6 “Trattamento dei bambini separati dalle proprie famiglie e non accompagnati, fuori dal loro paese d’origine”⁷. Tale documento non solo richiama l’attenzione «sulla situazione particolarmente vulnerabile dei bambini non accompagnati e separati dalle loro famiglia», dunque costruendo piste operative proprio a partire dalla condizione di vulnerabilità del minore, ma segnala altresì la necessità di provvedere «il più rapidamente possibile» alla nomina di un tutore che possa mettere in atto le misure di protezione utili ad assicurare il rispetto del superiore interesse del bambino non accompagnato o sperata dalla sua famiglia. Come segnala Di Napoli (2019), preoccupazione del Commento generale è altresì quella di precisare che l’applicazione della Convenzione a tutte le persone di minore età riguarda anche i minori migranti, specificandone le esigenze e indicando l’orizzonte di impegno cui gli Stati sono chiamati al fine di garantire i diritti contenuti dalla Convenzione stessa.

6. Legge 7 agosto 2012, n. 135, “Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 6 luglio 2012, n. 95, recante disposizioni urgenti per la revisione della spesa pubblica con invarianza dei servizi ai cittadini”, all’art. 12, “Soppressione di Enti e Società” e al comma 20 riporta che: «A decorrere dalla data di scadenza degli organismi collegiali operanti presso le pubbliche amministrazioni, in regime di proroga ai sensi dell’art. 68, comma 2, del decreto legge 2 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, le attività svolte dagli organismi stessi sono definitivamente trasferite ai competenti uffici delle amministrazioni nell’ambito delle quali operano».

7. General Comment No 6, Treatment of Unaccompanied and Separated Children Outside their Country of Origin, Doc. CRC/GC/2005/6 del 1 settembre 2005 – www.datocms-assets.com/30196/1607611722-commentogeneralen-6-20.pdf.

Il tema della vulnerabilità, ricorrente nel Commento generale quale chiave di lettura della condizione del MSNA, è destinato a segnare, come segnalano Pavesi e Valtolina (2022), l'evoluzione dei provvedimenti normativi relativi ai minori stranieri non accompagnati.

Sul piano europeo, del resto, occorre richiamare il Regolamento (UE) n. 439/2010 del Parlamento europeo, che istituisce l'Ufficio europeo di sostegno per l'asilo⁸ con l'obiettivo di rafforzare la cooperazione tra Stati membri in materia di asilo. Più nello specifico, compito dell'Ufficio di sostegno è altresì quello di assicurare formazione specifica in tema di trattamento delle domande di asilo di minori e di persone vulnerabili con esigenze particolari. Ancora nel 2010, a seguito dell'approvazione nella seduta del 10 e 11 dicembre 2009 dal Consiglio Europeo del *Programma di Stoccolma*, prende avvio il Piano d'azione sui minori non accompagnati (2010-2014) della Commissione Europea, con lo specifico obiettivo di consolidare gli strumenti legislativi e finanziari applicabili, combinando altresì misure di prevenzione, protezione e rimpatrio. Più nello specifico, il Piano pone l'esigenza di individuare «le principali linee d'azione riguardanti i minori non accompagnati, quali la prevenzione, l'accoglienza e l'identificazione di soluzioni durature che dovranno essere attuate dalle istituzioni e dalle agenzie dell'UE, dagli Stati membri e da altre parti interessate»⁹.

Sulla categoria di vulnerabilità ritorna anche la direttiva 2011/36/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 aprile 2011 concernente la prevenzione e la repressione della tratta di esseri umani e la protezione delle vittime, che sostituisce la decisione quadro del Consiglio 2002/629/GAI¹⁰. Nell'individuare i minori come categoria «più vulnerabile», ribadendo la necessità di perseguire l'interesse superiore del minore, la Direttiva sottolinea che «È opportuno dedicare un'attenzione particolare ai minori non accompagnati vittime della tratta di esseri umani, in quanto la loro situazione di particolare vulnerabilità richiede assistenza e sostegno specifici» (23esimo considerando). Per tale ragione, all'art. 16 (Assistenza, sostegno e protezione ai minori non accompagnati vittime della tratta di esseri umani), predispone che gli Stati membri possano procedere a una valutazione «caso per caso» e prevede la nomina di un tutore del minore non accompagnato.

8. Regolamento (UE) n. 439/2010 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 19 maggio 2010, che istituisce l'Ufficio europeo di sostegno per l'asilo (GU L 132 del 29/05/2010, p. 11).

9. Comunicazione della commissione al parlamento europeo e al Consiglio - COM(2010)213 – <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0213:FIN:it:PDF>.

10. Direttiva 2011/36/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 aprile 2011 – <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011L0036&from=IT>.

Certamente cruciale in vista dell'autentica presa in carico del MSNA e con particolare riferimento al tema dell'affido è l'istituzione, per effetto della legge 12 luglio 2011, n. 112, dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. L'Autorità garante, come è noto, nasce con la finalità, tra le altre indicate all'art. 3, di promuovere l'attuazione della Convenzione di New York e degli altri strumenti internazionali in materia di promozione e di tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza con riferimento a tutti i soggetti di minore età presenti nel nostro Paese. Come ricorda Filomena Albano (2017, 2019), tale ente svolge costanti attività di studio e monitoraggio dei centri di accoglienza e ha ottenuto un ampliamento delle competenze, come si dirà nel paragrafo successivo, a seguito dell'adozione della legge 7 aprile 2017, n. 47 recante disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati e della legge 29 maggio 2017, n. 71 recante disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto del fenomeno del cyberbullismo. La legge n. 47/2017, come meglio si dirà più avanti, attribuisce in particolare competenza diretta ai garanti in ordine all'attuazione di quanto previsto all'art. 11 in particolare in merito alla selezione e formazione dei tutori volontari.

Nell'evolversi dei provvedimenti a tutela dei MSNA, un passaggio di rilievo sotto il peculiare aspetto dell'influenza e delle interpretazioni delle leggi italiane già esistenti in materia è segnato dalla Direttiva 2013/33/UE del 26 giugno 2013¹¹: all'art. 11 "Trattenimento di persone vulnerabili e di richiedenti con esigenze di accoglienza particolari" vengono fissate modalità di accoglienza per i MSNA e, in particolare, si segnala che «i minori trattenuti devono avere la possibilità di svolgere attività di tempo libero, compresi gioco e attività ricreative consone alla loro età». Rilevante è altresì la Direttiva 2013/32/UE del 26 giugno 2013¹² che fissa le garanzie riservate ai minori non accompagnati e che ribadisce come l'interesse superiore del minore costituisca un criterio fondamentale nell'attuazione, da parte degli Stati membri, della stessa direttiva (art. 25, comma 6).

Segue quindi la Risoluzione del Parlamento europeo del 12 settembre 2013 *sulla situazione dei minori non accompagnati nell'UE*, P7_TA(2013)0387 che fissa un punto importante nell'evoluzione della nor-

11. Direttiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 26 giugno 2013 recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale – [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=lv#:~:text=604%2F2013%20del%20Parlamento%20europeo,da%20un%20apolide%20\(3\).](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=lv#:~:text=604%2F2013%20del%20Parlamento%20europeo,da%20un%20apolide%20(3).)

12. Direttiva 2013/32/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 26 giugno 2013 recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale – [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0032&from=sk.](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0032&from=sk)

mativa a tutela del MSNA, poiché precisa che «un minore non accompagnato è innanzitutto un bambino potenzialmente a rischio e che la protezione dei bambini, e non le politiche dell’immigrazione, deve essere il principio guida degli Stati membri e dell’Unione europea a tal riguardo, rispettando il principio di base dell’interesse superiore del bambino»¹³. La Risoluzione segnala altresì la necessità di rafforzare, anche sotto il profilo di una specifica formazione, lo status di tutore legale nell’Unione Europea, figura cui compete di accompagnare, assistere, rappresentare il minore in tutte le procedure.

Nel 2015 l’aumento significativo di MSNA, così come la ricezione delle Direttive europee 32 e 33 del 2013, conducono al Decreto Legislativo n. 142/2015¹⁴, che definisce le misure di accoglienza dei richiedenti protezione internazionale dei minori e, nello specifico, dei MSNA e dei figli minori di stranieri richiedenti protezione internazionale, ai quali viene garantita l’istruzione e l’insegnamento della lingua italiana. Ancora una volta, il decreto legislativo ribadisce la necessità di agire nel superiore interesse del minore, la cui valutazione è anche demandata al suo ascolto, nel rispetto dell’età, del grado di maturità e di sviluppo personale. Non solo, il decreto stabilisce che tutte le procedure di prima accoglienza si conformino al principio di celerità: «viene, infatti, disposto che per la prima accoglienza dei minori il Ministero dell’interno istituisca e gestisca, anche in convenzione con gli enti locali, centri specializzati per le esigenze di soccorso e protezione immediata, per il tempo strettamente necessario all’identificazione e all’eventuale accertamento dell’età e comunque non superiore a 30 giorni» (Albano, 2017, p. 58).

Approdo di questo complesso iter normativo, non certo risolutivo, è infine costituito dalla legge n. 47/2017, che pone in luce l’opportunità di riferirsi all’affido familiare quale strada prioritaria di accoglienza, preferibile alle strutture. La legge, inevitabilmente, come meglio si dirà nel paragrafo a seguire, nel prospettare un ruolo cruciale della famiglia, pone altresì in luce il ruolo degli enti locali e, nel contempo, sottolinea la necessità che il MSNA possa trovare accoglienza entro contesti formativi che possano accompagnarne adeguatamente la crescita, bilanciando le istanze di adat-

13. Risoluzione del Parlamento europeo del 12 settembre 2013 sulle situazioni dei minori non accompagnati nell’UE – www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-7-2013-0387_IT.html.

14. Decreto Legislativo 18 agosto 2015, n. 142 “Attuazione della direttiva 2013/33/UE recante norme relative all’accoglienza dei richiedenti protezione internazionale, nonché della direttiva 2013/32/UE, recante procedure comuni ai fini del riconoscimento e della revoca dello status di protezione internazionale” (15G00158) (GU Serie Generale n. 214 del 15/09/2015) – www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/09/15/15G00158/sg.

tamento al nuovo ambiente con l'urgenza di accompagnare un profilo identitario strutturato. In tale prospettiva, la famiglia è assunta come «luogo di normalità e di affettività» (Pavesi & Valtolina, 2022, p. 291).

2. L'importanza della relazione per i percorsi di vita dei minori con background migratorio

2.1. *Il dispositivo della tutela volontaria*

La legge n. 47/2017, nota come Legge Zampa¹⁵, oltre ad apportare significative novità sotto il profilo giuridico e della tutela dei MSNA, introduce nell'ordinamento una disciplina organica e completa sul tema, riconosciuta anche a livello europeo e internazionale. Novità di rilievo è l'istituzione della figura del tutore volontario per i MSNA. In base all'art. 11 della legge n. 47/2017, infatti, per ogni minore straniero solo presente sul territorio nazionale dovrebbe essere nominato un tutore volontario selezionato e adeguatamente formato, al fine di rappresentare e assistere il minore in tutte le scelte che lo riguardano, vigilando sul corretto adempimento delle procedure, nel rispetto del suo superiore interesse. La rilevanza e la delicatezza delle funzioni riconosciutegli fanno del tutore volontario un elemento di importanza centrale nell'attuazione del sistema di tutela dei MSNA, considerato che l'inclusione di una persona straniera, e in modo particolare di un minore, in un contesto sociale è un processo lungo e articolato che, al di là dell'effettivo esercizio dei diritti sanciti dalle norme, richiede l'attivazione e l'interazione di una pluralità di soggetti.

Nel luglio del 2013, qualche anno prima dell'approvazione della legge n. 47 del 2017 sulle disposizioni in materia di misure di protezione dei MSNA, un gruppo di volontari appartenenti a diverse associazioni di Siracusa decide di far fronte alla necessità di realizzare un sistema di tutela e supporto informale per i minori stranieri soli che arrivavano sulle coste della provincia e vedevano negati i loro diritti in quanto minori. In quel periodo, Siracusa rappresentava la provincia con il maggior numero di minori in arrivo via mare e tuttavia non disponeva delle strutture necessarie per accoglierli secondo gli standard previsti. Nella concreta impossibilità di collocazione in strutture adatte, i minori venivano collocati in strutture "emergenziali" o presso altre strutture estemporanee, spesso in promiscuità con adulti e in assenza di personale qualificato ad intervenire sui loro

15. Per visionare il testo integrale della legge: www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg.

bisogni specifici. In questo quadro caotico di gestione, l'avvio delle procedure di protezione e tutela non aveva luogo con conseguenze gravi per i minori. Molti scomparivano dopo la prima settimana dal loro arrivo. AccoglieRete, la prima associazione di tutori volontari sorta in Italia, nasce proprio allora e comincia a operare in risposta a questa crisi del sistema di accoglienza.

Da allora, e grazie all'approvazione della legge, centinaia di tutori volontari vengono formati in tutta Italia, attraverso corsi di formazione predisposti dai Garanti regionali per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹⁶. La promozione del ruolo del tutore volontario come figura di "ancoraggio" del minore diventa la strategia principale per far fronte al disorientamento dei minori stranieri soli in arrivo, in quanto il tutore è una persona che volontariamente è pronta ad accogliere i minori e sostenerli durante l'intero sviluppo del loro progetto migratorio individuale. All'interno della rete, la figura del tutore rappresenta un fondamentale elemento per l'integrazione dei minori con background migratorio e dei neomaggiorenni nel tessuto sociale, in quanto basa la tutela sulla relazione e la costruzione di processi di inclusione sociale e di accompagnamento all'autonomia dei minori, non sostituendosi alle figure di professionisti, ma diventando anello significativo all'interno di un sistema di *referral* utile al supporto del minore, appoggiandosi a sportelli legali, servizi di mediazione culturale e assistenza psicologica, offrendo sostegno nel momento difficile del passaggio alla maggiore età, essendo da supporto nell'individuazione e costruzione di progetti di inclusione sociale (attività di socializzazione, tirocini formativi, formazione, casa, lavoro), al fine di accompagnarli al raggiungimento della loro autonomia. Per fare ciò è ovviamente necessario che esista un sistema di monitoraggio e supporto dei tutori nella loro funzione, obiettivo raggiungibile sia su un livello istituzionale, sia attraverso il supporto di Enti del Terzo settore preposti a ciò, sia grazie a percorsi di auto-mutuo aiuto all'interno delle associazioni e/o gruppi informali di tutori¹⁷.

16. Per la selezione e formazione dei tutori si rimanda alle *Linee guida per la selezione, la formazione e l'iscrizione negli elenchi dei tutori volontari*, diffuse dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza: www.garanteinfanzia.org/come-diventare-tutore-volontario-0.

17. Si rimanda all'ultimo *Rapporto di monitoraggio sulla tutela volontaria*, contenuto all'interno del sito dell'Agia dedicato alla tutela volontaria: <https://tutelavolontaria.garanteinfanzia.org>.

2.2. Il dispositivo dell'affido

Col tempo, il modello di accoglienza che prevede la figura del tutore volontario si è dimostrato efficace per sbloccare un sistema compromesso dalla gestione emergenziale degli arrivi e tuttora rappresenta un contributo fondamentale nei vari territori grazie alla promozione dell'accoglienza diffusa e decentrata, dell'affido – che può essere inteso per i minori stranieri soli anche nella forma di “affido leggero” – e delle famiglie di supporto. La legge n. 47/2017, oltre a dare un ruolo precipuo al tutore volontario, nel percorso di crescita e accompagnamento del minore solo, proprio perché incentra il ruolo della tutela sulla relazione (a differenza del tutore legale classicamente inteso e rappresentato da una figura che spesso non riesce ad avere una relazione diretta col minore), ha rafforzato il diritto alla famiglia, già sancito dalla legge n. 184/1983 e le ss.mm. introdotte dalla legge n. 149/2001, secondo cui il minore ha diritto ad avere una famiglia, ed è inoltre necessario che cresca e sviluppi la propria personalità all'interno di un ambiente familiare, senza rimanere troppo tempo presso le strutture comunitarie. L'art. 7, infatti, sancisce che gli enti locali potranno promuovere la sensibilizzazione e la formazione di affidatari, allo scopo di favorire l'affidamento familiare dei minori, in via prioritaria rispetto al ricovero in una struttura di accoglienza. Purtroppo, dai dati rilevati nonostante ciò, attualmente è quasi esclusivamente utilizzata invece l'accoglienza presso le comunità. Tale modalità, talvolta risulta essere controproducente per il raggiungimento del superiore interesse del minore, che non solo non ha modo di fruire del diritto a una famiglia, ma a causa della carenza di strutture di seconda accoglienza causata dalle improvvise chiusure del 2019 ha avuto come conseguenza il trasferimento di molti minori e neo-maggiorenni con prosieguo amministrativo in territori differenti da quelli dove avevano intrapreso il loro percorso di inclusione sociale, formativa e lavorativa. Inoltre, anche nei progetti SAI MSNA, l'istituto dell'affido pur previsto, non è quasi mai preso in considerazione come forma di accoglienza. Il MLPS, attraverso vari documenti aveva già fatto presente tale indicazione poi rafforzata all'interno della Legge Zampa: secondo le Linee di indirizzo per l'affidamento familiare (2012), è raccomandata la promozione da parte delle Amministrazioni, attraverso i propri servizi sociali e sanitari, dell'affidamento omoculturale o eteroculturale di MSNA, attivando anche azioni di sensibilizzazione e formazione per raccogliere le disponibilità delle famiglie e persone singole e prepararle all'incontro con il minore straniero. Il progetto di affidamento va costruito a partire dall'analisi del progetto migratorio di ogni ragazzo, delle ragioni di migrazione, del legame esistente con la famiglia d'origine. Tale analisi, realizzata con il ragazzo stesso darà

la possibilità di scegliere la migliore forma di collocamento esterno (“Parole nuove per l’affidamento familiare – Sussidiario per operatori e famiglie”, 2014, MLPS). Secondo il documento “La promozione delle reti dell’affidamento familiare” dell’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza, per un’adeguata promozione dell’affido, risulta anche funzionale l’attivazione di una rete composta da singoli, istituzioni e soggetti della comunità locale. L’attivazione e la cura di tale rete a sostegno dell’affidamento familiare dovrebbe essere un obiettivo fondamentale e irrinunciabile per sostenere ogni esperienza affidataria, per la quale occorre innanzitutto individuare i soggetti dell’affidamento. Dovrebbe dar vita a luoghi stabili di incontro, coordinamento e condivisione in cui valorizzare la complementarità e la sussidiarietà delle azioni e degli interventi realizzati dai diversi soggetti, pubblici e privati, coinvolti in ambito nazionale, regionale e locale.

Per poter rispondere al bisogno di potenziare il processo di inclusione dei MSNA, reso complesso dalla “doppia assenza” di riferimento (nel contesto di origine e nel contesto di destinazione) si rende dunque necessario attivare percorsi di affido con abbinamenti minore-famiglia adeguatamente valutati e supportati per rafforzare un modello di percorso positivo di inclusione dei MSNA nel tessuto sociale locale. In coerenza con quanto previsto dalla legge n. 47/2017, la pratica dell’affido familiare può venire in sostegno al sistema d’accoglienza istituzionale che viene periodicamente a trovarsi in condizioni di emergenza dovuta all’assenza di posti, garantendo il superiore interesse del minore ed evitando il rischio di allontanamento territoriale dalla rete relazionale del minore con il tutore e all’interno del territorio in generale, costruita faticosamente.

Per fare ciò è necessario però da una parte sensibilizzare e informare i potenziali soggetti affidatari e minori soli sulle opportunità dell’istituto dell’affido familiare, dall’altra rafforzare e migliorare le conoscenze degli attori della rete SAI per MSNA, enti gestori e servizi sociali, in materia di affido familiare al fine di favorire e sviluppare le competenze utili per promuovere e attivare percorsi di affidamento familiare, anche nella modalità “affido leggero”, costituendo una rete territoriale di soggetti, pubblici e privati, coinvolti nel processo di affido come forma alternativa di accoglienza.

Nell’ottica della promozione della cultura dell’inclusione dei MSNA attraverso un approccio sistemico e integrato, l’affido si configura come intervento di sostegno caratterizzato da stabilità, continuità e progettualità per permettere al minore di trovare nel soggetto affidatario (singolo o famiglia, soggetto omoculturale o eteroculturale) il supporto educativo, affettivo e materiale che il minore spesso non trova nei contesti di accoglienza dove è inserito. Ovviamente perché ciò sia possibile, oltre al ruolo precipuo del tutore nel facilitare un percorso di affido, è necessaria la costruzione –

attraverso l'ausilio di figure chiave competenti (operatori sociali, mediatori culturali ed etnopsicologi transculturali) – di una progettualità specifica che tenga ben presente il contesto, gli attori coinvolti (i minori, i soggetti affidatari e i servizi sociali responsabili del programma di affidamento) e il progetto migratorio dei minori. In questo modo, il soggetto affidatario (singolo o famiglia), attraverso il sostegno affettivo ed educativo, sarà chiamato a facilitare la conoscenza del contesto sociale di accoglienza e il processo di inclusione sul territorio del minore, oltre che a garantire un ambiente idoneo del suo sviluppo consegnandogli strumenti efficaci per accompagnarlo all'autonomia e all'integrazione. Sarebbe inoltre necessario realizzare progetti individualizzati che tengano conto del parere del minore, delle sue aspettative, delle sue abilità e inclinazioni personali, al fine di incrementare il suo empowerment, ma per fare ciò è necessaria la presenza di figure preposte all'interno dei Servizi sociali che svolgano la funzione di ascolto nei confronti del minore, valorizzando il principio di partecipazione dello stesso e monitorando l'andamento del progetto, attraverso colloqui periodici con i minori e la supervisione degli affidatari.

2.3. Le associazioni di tutori e la rete nazionale

A sviluppare la figura del tutore, garantendogli dopo la formazione obbligatoria di poter partecipare a momenti di formazione permanente, nonché al supporto di cui necessita, viene incontro l'idea dell'associazione dei tutori volontari, la quale permette di operare partendo da un'attenta analisi dei bisogni del contesto e costruendo pratiche comuni con altri soggetti sia sul livello territoriale che su quello regionale e nazionale, nel superiore interesse dei minori e dei neomaggiorenni con background migratorio e tenendo sempre in alta considerazione il significato profondo che può avere la relazione e una rete familiare e sociale per un minore con background migratorio nella sua crescita e nel perseguimento del proprio progetto migratorio. Infatti, la ricchezza che AccoglieRete ha avuto modo di creare e ricevere in questi anni di lavoro, grazie a quel primo coraggioso atto di semplici volontari e cittadini che hanno deciso di costituirsi in associazione, è stata una leva, in collaborazione con l'Associazione dei tutori volontari della Regione Toscana e con il Centro Nazionale del Volontariato di Lucca, per dar vita, a partire dal 2021, anzitutto a una mappatura delle associazioni e dei gruppi informali di tutori volontari presenti in Italia e in seguito alla realizzazione di percorsi di supporto per creare, sin dalla esperienza dei soggetti coinvolti, ulteriori associazioni di tutori volontari. Poiché il ruolo socialmente attivo del tutore volontario presuppone innan-

zitutto una consapevolezza dei propri compiti, delle competenze messe a disposizione e degli strumenti necessari ad affrontare le difficoltà legate ad un intervento così specifico e delicato, si ritiene che la forma associativa, oltre a facilitare il raggiungimento dei predetti obiettivi, consenta di avere un rapporto ben più organico ed efficace verso le istituzioni e i soggetti organizzati che entrano in relazione con l'attività dei tutori di quanto non lo possa consentire l'azione individuale del singolo tutore. Il risultato è che, grazie a questa iniziativa, ad oggi in Italia non esistono più soltanto 6 associazioni di tutori volontari, bensì 14 e altri 4 gruppi informali in attesa di costituirsi che coprono quasi interamente il territorio nazionale (14 regioni su 20). Le associazioni di tutori volontari sono nate dunque a partire dalla considerazione che il tutore volontario, per poter esercitare il proprio ruolo sociale attivo, deve costantemente rapportarsi con sistemi organizzati poiché se e quando agisce individualmente risulta debole. La consapevolezza del proprio ruolo di tutore, di fatto, può essere rafforzata solo se esercitata in forma associata. Un altro movente forte alla costituzione in associazione era dato dalla necessità di acquisire e mantenere un patrimonio di informazioni utili per l'azione specifica di tutela e dalla volontà di cogliere opportunità e agevolazioni per i minori tutelati che normalmente non sono agibili per il singolo tutore. D'altra parte, la spinta verso l'aggregazione dei singoli volontari in forme organizzate di solidarietà è coerente anche con il dettato costituzionale della sussidiarietà orizzontale e con i principi fondativi della recente riforma del Terzo settore, permettendo il rafforzamento dell'identità del tutore e la consapevolezza del suo ruolo e della sua funzione sociale.

Tali associazioni di tutori, oltre a essere in interlocuzione con l'AGIA (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza) hanno dato vita nel febbraio del 2022 a Milano alla prima assemblea nazionale di associazioni e gruppi informali di tutori volontari che è stata premessa alla costituzione di una rete informale nazionale che si è data degli obiettivi di medio e lungo termine finalizzati a rendere migliore e più efficace complessivamente il lavoro del tutore, a creare nuove possibilità per i minori e i neomaggiorenni che arrivano in Italia, consapevoli come sempre che se non lasciati soli la loro vita e il loro percorso diventa più semplice, a favorire il confronto continuo e sistematico tra associazioni e gruppi informali di tutori che hanno uno scopo comune e si interfacciano con le medesime istituzioni, ma che vivono esperienze differenti per tempo e per contesto e per le difformità operative delle istituzioni territoriali e dunque in grado di interfacciarsi con esperienze simili in un contesto sovranazionale ed europeo.

La prima assemblea di Milano è stata organizzata intorno a 3 contenuti specifici: 1) la conoscenza reciproca delle associazioni e dei gruppi

informali presenti; 2) i temi venuti fuori dal percorso pre-assembleare organizzati per priorità sul cambiamento a medio-lungo termine e per strumenti operativi e ruotanti intorno a due assi: il lavoro del tutore e i bisogni del minore e/o del neomaggiorenne; 3) il futuro della rete. Sul piano metodologico si è ricorso all'approccio e agli strumenti dell'educazione non formale e della facilitazione dei gruppi con un'impostazione di lavoro che prevedeva l'alternarsi di lavoro in piccoli gruppi e plenaria, avendo cura di far sì che ci fosse una buona mescolanza dei partecipanti per provenienza e una partecipazione collettiva che desse protagonismo a ciascun gruppo e a ciascun partecipante. L'assemblea ha visto due differenti momenti, il primo dei quali volto a definire le priorità di azione sia dal punto di vista delle esigenze e delle opportunità per il tutore volontario che dal punto di vista delle necessità del minore/neomaggiorenne, individuando per ciascuna di esse gli strumenti utili al loro raggiungimento. Con riferimento alle priorità rispetto al lavoro del tutore, sono state evidenziate le seguenti necessità: a) la standardizzazione delle procedure e l'individuazione di buone prassi omogenee in tutto il territorio nazionale, anche attraverso la redazione di *vademecum* regionali; b) la formazione permanente dei tutori volontari, anche attraverso gruppi di auto aiuto; c) l'adeguata formazione e competenza degli operatori delle comunità e dei servizi; d) il riconoscimento e sostegno delle associazioni regionali, anche mediante il supporto del Garante; e) il riconoscimento e la definizione formale della tutela sociale, anche costruendo uno spazio di interlocuzione con le altre realtà che se ne occupano; f) con l'obiettivo di facilitare l'attività svolta dai tutori, la necessità di un riconoscimento a livello normativo della possibilità, per i tutori volontari, di fruire di permessi di lavoro o rimborsi spese, così da non limitarne l'accesso allo svolgimento dell'attività. Con riferimento alle priorità rispetto alla figura del minore/neomaggiorenne, sono state invece individuate le seguenti necessità e criticità: a) l'omogeneizzazione delle buone prassi sul prosieguo amministrativo; b) la creazione di una sezione su una piattaforma/portale online dove collocare informazioni utili su formazione professionale e ricerca del lavoro, offerta di informazioni su CPIA, associazioni sportive, elenchi delle ambasciate e delle associazioni etniche che operano nei territori, per permettere anche ai tutori di capire le diverse culture; c) la trasparenza sull'impiego dei fondi destinati all'accoglienza; d) il monitoraggio dei progetti relativi ai minori stranieri soli; e) la costruzione di bacheche online con progetti di vari donatori e orientamento per i donatori e per chi vuole usufruirne. Dopo la prima assemblea il lavoro della rete, in attesa della seconda assemblea annuale, si è sviluppato su tre assi (forma organizzativa della rete, costruzione di un portale online, preparazione della seconda assemblea) a cui hanno corrisposto altrettanti

gruppi di lavoro che si incontrano periodicamente in modalità online. La presenza di spazi collettivi organizzati su base regionale o provinciale e la messa in rete degli stessi hanno alla base la promozione e il supporto della tutela volontaria, la quale viene ad oggi ritenuto lo strumento migliore per garantire al minore straniero solo benessere psico-fisico e un percorso di inclusione sociale.

3. Implicazioni pedagogiche nella cura educativa e l'accompagnamento del minore: aspetti di criticità e prospettive future

I processi di inclusione, in riferimento ai MSNA, entrano a pieno titolo in quegli atti di cura delle vulnerabilità intesa qui come un fenomeno di natura relazionale e multidimensionale, non riconducibile al solo aspetto culturale e giuridico bensì espressione della sempre maggiore fragilità delle relazioni interpersonali, sia all'interno delle culture, delle Istituzioni, delle famiglie che fra queste e l'ambiente sociale.

Nell'ambito del sostegno ai MSNA e alle famiglie, la valorizzazione delle risorse comunitarie può favorire il recupero del senso di solidarietà e di comunità, ma anche di dovere e di responsabilità dei cittadini, attraverso la facilitazione di una loro partecipazione attiva al processo di promozione dello sviluppo dei bambini, della loro cura e protezione nella prospettiva di prevenire l'esclusione sociale e promuovere una società più equa e inclusiva.

Nell'ambito dell'accoglienza dei MSNA il ruolo che le risorse accoglienti svolgono, si concretizza principalmente attraverso l'azione di promozione della loro integrazione nella vita sociale del territorio di appartenenza e nel sostegno alla creazione e al potenziamento delle loro reti sociali, e questo può rilevarsi uno strumento particolarmente utile per sostenere bambini e ragazzi che vivono una condizione di forte vulnerabilità e rischio di esclusione. Come si è detto, può diventare fondamentale sviluppare istituti quali la tutela volontaria e l'affidamento familiare, promossi dalle normative vigenti, insieme ad altre forme di vicinanza solidale, per sostenere i minori nel difficile percorso di integrazione e verso l'autonomia.

Vi è una prima imprescindibile condizione affinché ciò non sia vano: rifuggire dalla subdola, pericolosa tentazione di prevaricazione, nella presunzione di avere sempre le risposte pronte e preconfezionate. Si ricordino le parole di Buber: «conosco persone che si dedicano ad attività sociali che non hanno mai parlato da essere ad essere al loro prossimo» (Liesenfeld, 2000, p. 33). Sappiamo infatti, quanto sia fondamentale considerare i

bisogni emersi nei ragazzi quali parametri di riferimento nella stesura di un progetto educativo individuale (Bichi, 2008, p. 75). Tra questi, emerge l'esigenza preminente di trovare risposta ad uno stato di fragilità e provvisorietà rispetto al proprio futuro, che richiama ad un'interdipendenza tra bisogni affettivi e materiali. Si tratta di bisogni di contenimento emotivo interconnessi alla necessità di ottenere certezze: per questo motivo, occorre aiutare il minore a rielaborare lo scarto esistente tra il bagaglio di aspettative e la realtà (Maccario, 2009, p. 95). Questo sforzo sottintende la capacità di mobilitare le risorse del minore, aiutandolo a ridefinire il proprio nuovo *Io in Italia*, lavorando sull'asse della risignificazione della propria identità (Valtolina & Pavesi, 2017, p. 71) al fine di gestire nel modo migliore possibili contraddizioni interne al soggetto (Traverso, 2018, p. 17).

Per questo motivo, è necessario superare il paradigma del *maternage* a favore di un intervento di tutoring, centrato sulla persona reale e globale, con bisogni e desideri (Grosso, 1994). Rimanendo così focalizzato sul soggetto, è auspicabile che si riesca a dar vita a un autentico rapporto di sintonia e alleanza, arricchendolo con esperienze quotidiane che portino il minore a sperimentare identificazioni differenziate. Lo stile educativo da adottare, quindi, dovrebbe muoversi tra entrambi i paradigmi di riferimento, modulandosi in relazione alle storie e ai percorsi individuali dei minori stranieri non accompagnati. Questo è possibile solo agendo una prassi educativa quotidiana, supportata dalla autentica conoscenza del soggetto: è questo il riferimento cardine che guida la stesura di un progetto educativo individualizzato, quale disegno non individuale, ma sociale perché deve sempre misurarsi con l'alterità.

In riferimento alla singolarità della cura educativa, al cui centro vi sono i MSNA, si afferma con forza la necessità di saldi principi pedagogici, atti a prevenire interventi frammentari e disgreganti.

In primo luogo, sarebbe opportuno intraprendere una via inclusiva, né riparatoria né compensativa; piuttosto supportiva, in ascolto, per rilevare i bisogni individuali, che incoraggi la personalità in crescita ad espandersi, facendo sintesi delle esperienze precedenti, consentendole di esprimersi all'interno di occasioni di socializzazione formale e informale e affinché le prassi educative agite siano realmente flessibili, è necessario che si differenzino.

Al fine di sostenere il ragazzo e accompagnarlo nella risoluzione del suo bisogno, è necessario offrire possibilità diverse e molteplici identificate sulla base delle caratteristiche e dei bisogni del minore. Ci possono essere infatti diverse possibilità di intervento da proporre prima dell'esclusivo inserimento in Comunità educativa e la varietà di opportunità permette di orientare i ragazzi verso quello che è meglio per loro. È importante pensare

che proprio la lettura dei bisogni e la conoscenza delle risorse permette di orientare le risposte, adattare quelle esistenti, creare nuove forme di aiuto.

In particolare, nell'ambito del sostegno ai minori e alle famiglie, la valorizzazione delle risorse comunitarie può favorire il recupero del senso di solidarietà e di comunità ma anche di dovere e responsabilità dei cittadini, attraverso la facilitazione di una loro partecipazione attiva al processo di promozione dello sviluppo dei bambini, della loro cura e protezione nella prospettiva di prevenire l'esclusione sociale e promuovere una società più equa e inclusiva. Questo diventa particolarmente evidente nell'ambito dell'accoglienza dei MSNA: l'isolamento dei servizi ad essa deputati, la mancanza di una condivisione di responsabilità con la collettività rispetto a tale funzione, che eticamente spetta alla società tutta.

L'ospitalità in famiglia è uno strumento certamente efficace ma che a oggi necessita ancora di essere maggiormente valorizzato. È anche un intervento molto flessibile, dal momento che rispecchia una formula adatta a tutti: famiglie, coppie di fatto, coppie senza figli, single, tutti possono rendersi disponibili ad accogliere questi ragazzi sulla base della propria disponibilità e con formule variabili.

Molto si è fatto ma molto ancora bisogna fare nell'ambito dell'affidamento familiare dei MSNA, persistono, infatti delle criticità sulle quali è opportuno riflettere e interrogarsi.

Persistono alcune criticità, ad esempio, legate agli scambi informativi e l'integrazione delle comunicazioni tra la rete di servizi: è necessario verificare bene tutti i dati e le condizioni del MSNA; durante il colloquio iniziale, per quanto i minori si mostrino piuttosto reticenti, si possono capire già tanti aspetti, con pazienza e delicatezza, con sincero interesse e attenzione, cercando di creare un rapporto di fiducia e offrendo loro tutte le informazioni necessarie sul luogo di approdo e opportunità possibili.

In materia necessita una riflessione a tutto tondo: si ritiene necessario promuovere un approccio complesso e integrato all'accompagnamento dei MSNA. In particolare vogliamo porre l'accento sull'approccio da utilizzare rispetto alla questione culturale, l'importanza di un'azione di conoscenza, la formazione e valutazione della famiglia affidataria, le criticità rispetto all'affido; le caratteristiche delle famiglie affidatarie, la dimensione temporale, la disponibilità di risorse familiari, i rapporti con la famiglia di origine, le aspettative e le difficoltà incontrate dai minori nell'esperienza di affido, l'obiettivo dell'autonomia del ragazzo, gli indicatori presenti nel minore favorevoli all'esito positivo dell'affidamento familiare, gli aspetti critici dello strumento ed, infine, della carenza a livello di fonti, riferimenti e dati sul tema.

Si auspica un approccio ispirato all'integrazione interculturale ma capace di superare questa stessa visione, da realizzare attraverso l'opportunità di affidi interetnici che valorizzino proprio le diverse culture degli attori coinvolti nell'intervento. L'ospitalità del minore con background migratorio presso una famiglia italiana è una forma di accoglienza intesa in funzione di un processo di avvicinamento tra culture e non di assimilazione di una, rispetto all'altra, un intervento che apporta un ulteriore elemento di facilitazione ai processi di integrazione del ragazzo. Questo diviene un concetto importante nel momento in cui il Servizio si deve occupare della selezione e formazione delle famiglie per l'accoglienza dei minori migranti. È bene, dunque, lavorare sugli aspetti che possono essere una risorsa all'interno delle contaminazioni culturali, quindi non sulla dimensione della differenza ma sugli aspetti di comunanza che possono essere molti.

Si guarda con speranza e fiducia a una società futura in cui non si distinguerà più tra famiglie straniere e famiglie italiane, si tratterà di famiglie del territorio, che sono in grado di accogliere i bambini al di là della loro provenienza. Questo significa avere in mente una collettività integrata che si fa carico delle problematiche di quella collettività. Nel lavoro sociale con soggetti in percorsi migratori, soprattutto in campo degli affidi, l'approccio deve avere a modello teorico il paradigma dell'integrazione sociale, di una società multietnica, costituita da una giustapposizione di etnie. Una società che, inserita in un processo di globalizzazione, è destinata al cambiamento, dal momento che ogni singolo individuo apporta il proprio cambiamento, ed è in grado di raggiungere un suo nuovo equilibrio, laddove si mantengono tradizioni e abitudini che si integrano e si modificano reciprocamente. D'altra parte, l'idea di un'identità monolitica all'interno della società è un approccio che non porta al cambiamento.

Rispetto all'affido omoculturale, si concretizza nella maggior parte dei casi in affidi a parenti. La principale complessità di questa tipologia di affidi consiste nella scarsa integrazione della famiglia straniera all'interno del contesto locale, condizione che comporta una serie di difficoltà personali di inserimento e di ridefinizione della propria identità del ragazzo e che appesantisce e rende oneroso e problematico l'affido.

In relazione alle caratteristiche della famiglia affidataria, la principale capacità richiesta è quella di accettare e sapersi confrontare con un ragazzo contrassegnato da alcune specificità. Innanzitutto, proviene da una cultura diversa, ha vissuto delle esperienze traumatiche nel suo paese anche rispetto al viaggio migratorio, inoltre, spesso è un adolescente. Il compito che ha la famiglia affidataria è prevalentemente un compito legato all'emancipazione e quindi allo sviluppo delle capacità di autonomia. Non è certo trascurabile il fatto che spesso si tratti di un adolescente: un conto

è avere in affidamento un bambino piccolo con cui si fa un investimento affettivo di un certo tipo, di cura, di presenza con un margine di possibilità di decisione maggiore, diverso è accogliere un adolescente che sta vivendo un momento difficile di cambiamenti fisiologici di natura fisica e psicologica, legati al corpo e alla propria identità. È una fase in cui sussistono una serie di elementi importanti di cui bisogna tener conto, poiché gli investimenti affettivi e le difficoltà di entrare in relazione con l'altro possono essere anche maggiori. La richiesta che si fa a queste famiglie è di compiere un investimento affettivo soprattutto per questi ragazzi che hanno sperimentato un percorso di adultizzazione che non corrisponde, molto spesso, ad una maturità affettiva. È vero che ogni caso dipende da diverse variabili, ogni ragazzo è a sé e per questo motivo bisogna conoscere bene la persona ogni volta, realizzando una valutazione individualizzata.

Tra le criticità, un punto nevralgico riguarda la formazione e la valutazione della famiglia candidata all'affidamento.

Risulta, a tal proposito, necessaria un'azione di conoscenza, formazione e valutazione della famiglia affidataria. Le linee guida prodotte nell'ultimo decennio come fonte di orientamento per i Servizi che realizzano affidamenti familiari indicano come nell'accoglienza dei bambini italiani, è necessario sempre verificare quale sia il pensiero che sottende la disponibilità di una famiglia: perché si rende disponibile, a quali bisogni personali o di coppia risponde l'offerta, che idea hanno i membri della famiglia della propria e dell'altrui cultura intesa come diversa visione del mondo e differente attribuzione di valori agli accadimenti, e quale capacità hanno di accettare e convivere con punti di vista diversi dal proprio. Nel lavoro sociale gli operatori hanno il compito di aiutare i membri della famiglia a destrutturare i propri stereotipi o, quanto meno, a gestirli. In tutte le situazioni di affidamento e di adozione, ma negli affidi interculturali si evidenzia di più, nel momento delle difficoltà emergono tutti gli stereotipi. Per cui, a meno che si sia fatto un percorso di elaborazione di eventuali pregiudizi, questi riemergono nel momento della difficoltà e a volte vengono anche trasmessi in maniera molto incisiva nella relazione e nella comunicazione con l'altro.

La formazione della famiglia e la conoscenza del suo funzionamento, del suo pensiero, dei suoi valori, delle sue ideologie è fondamentale. Si pensi al ruolo della donna in famiglia: i ragazzi hanno riscontrato anche delle difficoltà durante l'accoglienza in famiglia; principalmente per alcuni ragazzi è stato complesso affrontare la questione del riconoscimento del ruolo della donna nella nostra società. Su questo aspetto si è intervenuti, da un lato, lavorando sul ragazzo rispetto alla diversa concezione culturale della donna, dall'altro si è cercato di accompagnare anche la figura affidataria, nel suo riposizionarsi e riorganizzarsi rispetto alle idee del ragazzo,

tenendo conto del ruolo della figura femminile nella cultura del ragazzo accolto ma allo stesso tempo svolgendo lo stesso la propria funzione. Alla fine, poi, sul piano delle affettività, delle attese e delle competenze materne non c'è differenza.

L'accompagnamento della famiglia da parte dei professionisti del lavoro sociale è importante nel periodo di formazione e di elaborazione del futuro ingresso del minore affidato, ma permane come spazio di riflessione durante tutto il processo di affido: l'accompagnamento è fondamentale, è un periodo ricco di opportunità, fatto di colloqui, una visita domiciliare, si lavora con la coppia, un lavoro con tutto il gruppo familiare, anche con quello parentale, se è molto presente nel funzionamento di quella famiglia. È necessario compiere un buon lavoro di accompagnamento per arrivare all'affido, nel quale la coppia giunge ad essere pronta e convinta di poter accogliere un nuovo bambino. Dopodiché, queste famiglie vanno affiancate in tutto il processo di aiuto. Dunque, un monitoraggio e un sostegno continuo permette al Servizio non solo di verificare la situazione, bensì di essere pronto e presente nel momento della difficoltà. A volte permette anche di intercettarla prima che le persone stesse la manifestino verbalmente.

L'accompagnamento della famiglia e del ragazzo da parte dei Servizi Sociali risulta speculare all'accompagnamento della famiglia accogliente verso il ragazzo con background migratorio. Quando si parla di sostegno formativo s'intende un accompagnamento per tutte quelle attività che possono aiutare il ragazzo a raggiungere l'autonomia, dal sostegno scolastico al supporto all'inserimento lavorativo; il ragazzo va sostenuto e accompagnato dalla famiglia nel percorso e nella fatica di affrontare il lavoro, di confrontarsi con gli altri colleghi o con il datore di lavoro. Se c'è la necessità di un sostegno sul piano delle elaborazioni emotive e affettive, c'è anche la necessità di un sostegno nei suoi processi formativi e nei suoi apprendimenti.

Un elemento di forte criticità, su cui è necessario ancora lavorare, riguarda la promozione di un'efficace complementarità tra famiglia affidataria e Comunità educativa: confrontando, infatti, questi due Istituti si evidenziano spesso differenti strategie di raggiungimento anche in relazione a obiettivi comuni, creando, in questo modo, disorientamento e dispersione di risorse ed energie con relativo malessere e depotenziamento della misura inclusiva.

Affinché il progetto possa realizzarsi è condizione imprescindibile che il minore sia disponibile a portare avanti certi progetti e i Servizi, così come la famiglia, devono farsi garanti di opportunità interessanti. A tal fine sarà necessario partire dalle caratteristiche del minore e dunque da una autentica conoscenza di lui, della sua storia, dei suoi interessi, delle sue

aspettative, ecc. Nel corso della prima accoglienza in Comunità è prevista una conoscenza del ragazzo funzionale ad una sua valutazione in vista di un eventuale inserimento in famiglia. Tale periodo è prezioso per conoscere il minore, conoscerlo autenticamente, nei suoi bisogni, i suoi desideri, paure e aspettative.

La Comunità così come l'affido rappresentano due strumenti di intervento, preziosi a condizione che vadano valutati di volta in volta come percorsi possibili in funzione della situazione specifica.

Alla stessa maniera che con i minori italiani, anche per quelli con background migratorio, non sempre l'affido è una strada praticabile e la migliore per loro; la decisione dipende sempre dalle loro condizioni, dalla loro storia familiare personale, dal loro momento di difficoltà specifico, da quanto sono in grado di incontrarsi con un'altra famiglia o se, al contrario hanno bisogno di prendere le distanze da tutto ciò che la ricordi, per poter meglio rielaborare vissuti personali. Possono esservi, dunque una serie di fattori, di indicatori che devono permettere i Servizi di comprendere appieno quel bambino, quella bambina nello specifico, in quel preciso momento sono pronti ad affrontare un'esperienza di affido, se è l'esperienza migliore e se può essere utile per il loro personale percorso di vita, oppure no. Tutti gli strumenti di intervento vanno utilizzati in funzione di una determinata situazione, all'interno di una certa condizione, con la presenza di certi indicatori.

Rispetto alle caratteristiche del minore che possono favorire l'esito positivo dell'affidamento familiare, è opportuno valutare alcuni indicatori: ad esempio la disponibilità del ragazzo a inserirsi in un nuovo contesto familiare, il riconoscimento dell'autorità della figura adulta, la condivisione e la realizzazione del suo progetto di vita insieme all'adulto, l'assenza di disturbi psichici o comportamentali, la mancanza di fughe dalla comunità e dalla famiglia. Gli atti di fuga hanno una loro importanza: in genere le modalità della fuga e del ritorno rappresentano indicatori che consentono di decidere se l'affido permane la scelta adeguata o se è necessario valutare altre ipotesi. Tuttavia, la valutazione di esito risente di numerose variabili, per cui molte volte è difficile stabilire che cosa non ha funzionato, quali fattori o soggetti hanno influenzato negativamente il risultato; solitamente c'è sempre un concorso di più fattori che definisce l'insuccesso di un determinato intervento.

Pensiamo alla famiglia naturale; l'affido è un periodo temporaneo di separazione del minore dalla famiglia durante il quale la famiglia naturale opera un cambiamento proprio in vista del rientro del minore e questo ha un forte impatto sia a livello di progettualità dei Servizi ma soprattutto a livello di progettualità di vita del minore. La famiglia è comunque sempre

presente nella mente del ragazzo, dal momento che esplicita e rappresenta tutta la sua storia, i suoi legami, le sue difficoltà e il modello di famiglia che ha introiettato nella sua mente: si tratta di *minori stranieri non accompagnati*, non di *minori stranieri senza famiglia*, nel senso degli affetti e delle relazioni. Per tali ragioni si cerca sempre di lavorare con questa presenza, sapendo che per quanto questa non sia presente fisicamente, esiste sempre nel sistema di relazione e di comunicazione del ragazzo.

Questa immaterialità della famiglia d'origine può diventare uno dei problemi nello sviluppo dell'affido: la famiglia d'origine, infatti, c'è anche nella mente della famiglia affidataria, che quando pensa a quel bambino, pensa anche alla sua famiglia; solo apparentemente meno ingombrante, la famiglia naturale è forse anche più complessa da gestire nelle rappresentazioni e immaginazioni della famiglia affidataria.

Con tutte queste consapevolezza occorre lavorare e partendo da esse, sviluppare per i minori e insieme a loro, progetti di vita possibili e sostenibili, con un atteggiamento di cura che guarda in diverse direzioni, con uno sguardo rivolto al minore ma senza per questo trascurare la realtà a lui circostante fatta anche essa di persone, sentimenti, paure, attese, ecc.

Tra le criticità cui cerchiamo di dare spazio, permane quella relativa alla scarsa diffusione dell'affido di MSNA: l'intervento è infatti ancora molto poco diffuso. Probabilmente la ragione risiede nel fatto che l'affido rimane ad oggi uno strumento oneroso, molto impegnativo per tutti. Quando viene predisposto un affido, è necessario unire tutti i soggetti che in qualche maniera entrano in relazione con il minore: la scuola, gli educatori, gli psicologi, la famiglia, il medico di base, il mondo dell'extrascuola, tutte le agenzie educative formali e informali; è necessario, inoltre, trovare una modalità cooperativa, reciproca attorno ad un progetto condiviso da tutta la rete, poiché l'affido è un intervento di comunità, non è uno strumento isolato, e questo non è semplice.

Si auspica anche una revisione normativa rispetto al tempo dell'affido: la legislazione sull'affidamento familiare è abbastanza flessibile e ampia e la dimensione temporale dello strumento è per certi versi comprensibile. Se si facesse un buon monitoraggio sugli affidi si potrebbe cercare di tarare in maniera più precisa ed efficace questo tempo (due anni) che per ora risulta più ideale che realistico rispetto alle problematiche e alle situazioni complesse e di certo compromesse.

In un impegno volto alla valorizzazione dell'istituto dell'affido dei MSNA, occorrerebbe iniziare da una più attenta analisi dei flussi migratori: variano nel tempo i luoghi di provenienza, le età di arrivo, le storie di ognuno e le cause di migrazione. Andrebbe posta attenzione alla sistema-

tizzazione delle anagrafiche delle famiglie affidatarie che sappiamo essere un nodo cruciale in molte regioni del nostro Paese.

Si fanno avanti alcune nuove esperienze che aprono la strada a formule innovative di solidarietà prossimale, formule di solidarietà di vario genere che vanno dall'ospitalità del minore per alcune ore la settimana, al suo accompagnamento a scuola, all'aiuto pratico alla famiglia d'origine, si sviluppano progetti di pre-affido basato sulla sollecitazione e la formazione e in questo caso le risorse sono tantissime.

Laddove viene fatto un mirato lavoro di promozione, sensibilizzazione e formazione, il tessuto sociale e le famiglie *in primis*, ci sono e rispondono, sono coinvolte e il loro coinvolgimento ha un effetto moltiplicatore con altre famiglie.

Si è evidenziato come questi ultimi siano delle figure estremamente fragili e vulnerabili, tanto da presentare una psicopatologia varia, con possibili disturbi di ansia, depressione, disagio psichico, PTSD.

Nel percorso di accoglienza questi soggetti hanno indubbiamente bisogno di figure professionali competenti che li aiutino a superare le difficoltà incontrate durante la loro storia di vita o i possibili disagi derivanti dal viaggio per la migrazione.

I fenomeni che possono inficiare il benessere psicologico dei MSNA sono vari: possono comprendere le difficoltà che essi hanno incontrato durante la loro permanenza nel Paese di origine (guerre, abusi, violenze, povertà, ecc.) oppure possono essere dovuti alle difficoltà del viaggio (partenze forzate, permanenze nei campi profughi, viaggi dolorosi, morte dei compagni di viaggio, ecc.) oppure ancora possono ricadere sulle difficoltà post-migratorie (rimpatri forzati, separazione dalla famiglia, cambiamento di abitudini e stili di vita, discriminazione e marginalizzazione, negazione dei diritti e molto altro).

Per queste ragioni è necessario supportare i MSNA, cercando di garantire loro innanzitutto un benessere fisico, psichico e sociale anche attraverso un'accoglienza e un accompagnamento che permetta loro di integrarsi pienamente nella nuova società con ampi spazi di garanzia di *futuro*.

L'intervento è complesso, multidimensionale, multi e inter professionale, serve un lavoro di squadra per un intervento che consenta al minore la piena integrazione attraverso lo sviluppo di abilità e competenze di autonomia; ciò è possibile solo a condizione che lo si accolga con l'autentica volontà di prenderlo in carico e di prendersi cura di lui in maniera unica e speciale come la sua natura umana e la sua persona necessita e merita.

Bibliografia

- Albano F. (2017), “Minori stranieri non accompagnati nella prospettiva dell’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza”, *Minorigiustizia*, 3: 55-64.
- Albano F. (2019), *L’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza a trent’anni dall’adozione della CRC: bilanci e prospettive*, Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza, *La convenzione delle nazioni unite sui diritti dell’infanzia dell’adolescenza, Conquiste e prospettive a 30 anni dall’adozione*, Rossini srl.
- Bichi R. (2008), *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Napoli E. (2019), *Sinergie tra diritto dell’immigrazione e diritto internazionale privato: il caso dei minori stranieri non accompagnati*, Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza, *La convenzione delle nazioni unite sui diritti dell’infanzia dell’adolescenza, Conquiste e prospettive a 30 anni dall’adozione*, Rossini srl.
- Liesenfeld S., a cura di (2000), *Le parole di un incontro. 100 pagine di Martin Buber*, Città Nuova Editrice, Roma.
- Maccario D., a cura di (2009), *L’educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*, Carocci, Roma.
- Pavesi N. & Valtolina G.G. (2021), *L’affido familiare dei minori non accompagnati in Italia*, in Fondazione Ismu, *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*, FrancoAngeli, Milano.
- Poledrini M. (2001), “La disciplina attuale della legge n. 40/98”. Aspetti giuridici e sociologici nei processi di integrazione delle comunità straniere nella città di Arezzo”, *L’altro diritto*.
- Traverso A. (2018), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.
- Valtolina G.G. & Pavesi N. (2017), *I minori stranieri non accompagnati*, FrancoAngeli, Milano.

Parte Quarta

Riattivare i giovani esclusi

11. E-learning per l'inclusione dei giovani: un incontro possibile

di Francesco Agrusti, Beatrice Partouche, Lisa Stillo¹

1. Introduzione

L'Unità di Ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre si è occupata in questi anni di progettazione dei processi di inclusione/esclusione dei giovani nel contesto nazionale, con uno sguardo particolare al fenomeno dei cosiddetti NEET (Not Employed, Not in Education and Training).

Obiettivo dell'UdR è stato quello di promuovere percorsi di empowerment nei giovani in condizioni di maggior fragilità e disagio attraverso una proposta formativa trasversale, per modalità, contenuti, tempi di attuazione, fruibilità. In modo particolare, si è trattato di costruire un MOOC (Massive Open Online Courses) che potesse supportare i giovani in processi di ri-attivazione in termini formativi e di orientamento al lavoro, per sollecitare il recupero di una motivazione e una rinnovata partecipazione sociale e occupazionale.

La condizione di NEET (*not in education, employment or training*) sta ad indicare tutti quei giovani che non sono in formazione, in educazione o impegnati in un lavoro; tale acronimo è nato intorno agli anni Novanta all'interno del dibattito inglese con un'attenzione ai giovani dai 16 ai 18 anni in una condizione di esclusione lavorativa e formativa. Questa definizione ha acquisito sempre maggior successo divenendo di uso comune e mediatico in numerose parti del mondo, e una categoria di studio e analisi nei rapporti di ricerca internazionali, nonché oggetto di politiche attive e di numerosi investimenti da parte delle economie di tutto il mondo (Robson,

1. Sebbene il presente contributo sia il risultato di un lavoro congiunto, la responsabilità nella redazione dei § 1 e 4 è di Francesco Agrusti, de § 3 è di Beatrice Partouche, dei § 2 e 5 è di Lisa Stillo, eccetto il paragrafo 5.2 che è di Beatrice Partouche.

2008). Gli studi di Anpal (2018) ed Eurofound (2012, 2016) tratteggiano tipologie di giovani NEET, differenziandoli attraverso range d'età, fattori di rischio, condizione lavorativa e intenzionalità occupazionale e percorsi formativi, facendo emergere fattori predittivi e di rischio. In modo particolare ne emerge un mosaico complesso in relazione ai percorsi di vita, e una caratterizzazione di genere che interroga circa le condizioni di esclusione al femminile (Zuccotti & O'Really, 2019) ancora fortemente presenti in Italia, con una differenziazione importante legata ai contesti territoriali e al capitale culturale di partenza.

Come pratica di formazione a distanza, i MOOC sono stati inclusi tra le attività educative promosse in seno al progetto RE-SERVES per promuovere l'acquisizione di abilità e conoscenze specifiche nei NEET, favorendo la loro occupabilità e inclusione sociale. I MOOC si distinguono per la loro apertura e flessibilità, consentendo ad ogni studente di seguire il corso a proprio ritmo. Questi corsi possono essere utili per supportare l'apprendimento informale e formale dei NEET, in quanto sono in grado di offrire una vasta gamma di contenuti di alta qualità a basso costo. Questa pratica è stata identificata in base alle indicazioni di diverse ricerche accademiche, tra cui quella di Liyanagunawardena *et al.* (2013) sulla natura e le potenzialità dei corsi massivi in rete.

2. La condizione giovanile tra contesti escludenti e processi inclusivi

L'esclusione, come categoria di interpretazione, analisi e studio, appare essere di natura multidimensionale e complessa, in grado di restituire informazioni eterogenee e ipotizzare processi di intervento da una pluralità di differenti prospettive e sguardi. L'esclusione ha sempre carattere relativo, processuale, dinamico; ma rischia anche di esser letta come condizione e stato permanente, connaturato a certe variabili e fattori che divengono sempre più individuali piuttosto che sistemici, dipendenti dalle biografie di vita dei soggetti piuttosto che da fattori sociali, culturali, politici ed economici più ampi e contestuali. A fronte di ciò, volendo affrontare in questo spazio la questione dell'esclusione sociale e lavorativa dei giovani all'interno del contesto italiano, appare fondamentale porsi in una posizione di analisi e riflessione critica e problematizzante in relazione a una pluralità di variabili che investono tale condizione.

In prima istanza, è bene evidenziare il possibile nesso tra processi di esclusione sociale e occupazionale, senza per questo delinearne una relazione di dipendenza diretta. Sebbene l'esclusione lavorativa possa condurre

a possibili forme di isolamento sociale, difficoltà nell'accesso a beni di servizio e alla capacità di incedere economicamente nel tessuto sociale, tali condizioni non sono inevitabili (Tuorto, 2017), in modo particolare all'interno di contesti che assumono le logiche familistiche in sostituzione ad un *welfare state* sempre più residuale, all'interno di politiche sociali e del lavoro che solo ultimamente si configurano come attive e non di natura assistenziale. Quello italiano si configura come un sistema di supporto generazionale mediterraneo e sub-protettivo (Saraceno, 1994; Naldini, 2003), all'interno del quale si delineano traiettorie di vita mutevoli rispetto a un vicino passato, che hanno trasformato l'idea stessa di adultità rimodulando fasi e passaggi di vita sul piano sociale, affettivo, lavorativo ed esistenziale, abbandonando una presunta naturale linearità di sviluppo individuale e collettivo e configurandosi sempre più spesso come esperienze di *yo-yo transition* (Walther, 2012; Marescotti, 2020). In contesi sempre più complessi e mutevoli, dunque, segnati dal paradigma dell'incertezza e della precarietà (Morin, 2000), anche le categorie di analisi e di intervento volte a promuovere forme di inclusione assumono caratteri flessibili, mutevoli, specifici e mai scontati. Antiche certezze sono ormai sostituite da parziali convinzioni, prospettive opache, che non consentono con facilità di immaginare percorsi educativi e formativi efficaci e sostanziali per lo sviluppo dei soggetti. D'altro canto, «la società della conoscenza ripropone una centralità dell'educazione come fattore cruciale nella produzione di potenziale inclusione ma, spesso, è dato riscontrare come proprio nelle forme concrete dell'educazione si (ri)producano condizioni di effettiva esclusione» (Reggio, 2008, p. 72). È dunque opportuno interrogare l'educazione circa l'effettiva capacità di costruire percorsi *capacitanti* (Sen, 1999; Nussbaum, 2012), in particolar modo per i giovani, la cui condizione e sviluppo rappresenta una cartina tornasole del futuro democratico e libero di un paese.

Esistono diverse fonti nazionali e internazionali attraverso cui leggere la condizione dei giovani e comprenderne le effettive situazioni di esclusione, disagio e marginalità, recuperandone il carattere multidimensionale e processuale. I dati che emergono attraverso lo studio realizzato dal Segretariato del Commonwealth ogni tre anni, il Global Youth Development Index², restituisce l'immagine di un'Italia non molto sviluppata in termini di istruzione, occupabilità e partecipazione civica e politica dei giovani tra

2. Il Global Youth Development Index ha l'obiettivo di costruire un indice di sviluppo dei giovani attraverso un'indagine su oltre 180 paesi del mondo. L'indice varia tra 0 (valore più basso) e 1 (il più alto) e si basa su 27 indicatori inerenti lo stato dell'istruzione, dell'occupazione, della salute, dell'uguaglianza e dell'inclusione, della pace e della sicurezza e della partecipazione politica e civica dei giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni.

i 15 e i 29 anni (Commonwealth Secretariat, 2021). L'Italia risulta infatti avere un punteggio pari a 0.816, collocandosi nella classifica mondiale al 23° posto, registrando delle situazioni di criticità rispetto all'istruzione (36° posto), l'occupazione (46° posto) e la partecipazione politica e civica, che risulta minima (125° posto). Volendo approfondire tali dimensioni e analizzando una pluralità di dati e ricerche, emerge una generale condizione di marginalità e disagio per le giovani generazioni, in relazione alle condizioni di povertà, di istruzione, di occupabilità e indipendenza economica. I dati Istat del 2020 confermano tassi di occupazione ancora lontani dalla media europea, con un calo dovuto anche all'inizio della pandemia da Covid-19, e delle discrepanze sostanziali in virtù della differenziazione geografica e socio-economica di provenienza (Istat, 2020).

In generale, «le giovani generazioni, oltre alla maggiore difficoltà di inserimento lavorativo, sperimentano spesso occupazioni in cui tendono ad essere sovra-istruiti» (MEF, 2022, p. 3) con un reddito di ingresso inferiore alle generazioni precedenti e potere contrattuale minimo, con una percentuale alta di contratti non standard. A tale condizione occupazionale precaria, intermittente e poco qualificata, si associa una condizione di povertà assoluta e povertà economica in aumento, in modo particolare nelle giovani famiglie e nelle giovani generazioni, con una disuguaglianza territoriale e connessa ai livelli di istruzione che permane (Osservatorio giovani, 2021; Istat, 2022) configurando i più giovani come “anelli deboli”, colpiti da diverse forme di povertà, come quella ereditaria ed educativa (Caritas, 2022). Proprio i livelli di povertà educativa, in aumento, segnalano la necessità di un'attenzione al campo dell'educazione e dell'istruzione, all'accesso ai servizi e al loro pieno godimento, nella misura in cui percorsi educativi e formativi di qualità rappresentano ancora oggi fattori protettivi verso l'esclusione. Se il ruolo determinante dell'istruzione nell'occupabilità futura appare chiaro in numerosi contesti europei, lo è meno in Italia, dove il ritorno occupazionale rispetto al titolo di studio non sempre è connesso alle aspettative (EU Youth Report, 2015). In generale, rispetto ai dati, sono ancora inferiori alla media europea i livelli di istruzione superiore in Italia tra i 25 e i 64 anni, e permangono grosse sacche di marginalità, con un alto tasso di abbandoni scolastici, disuguaglianze territoriali e legate al background familiare, come anche alla dimensione di genere (Istat, 2022). In particolare, i tassi di dispersione scolastica riguardano una buona fetta della popolazione studentesca italiana, connotando la scuola ancora come fortemente diseguale (Benvenuto, 2011) in termini di risorse, opportunità e percorsi. Considerato ciò, i dati sul *drop out*, come anche quelli sulla disoccupazione giovanile o l'inattività, vanno letti in una prospettiva più ampia rispetto al semplice insuccesso individuale, laddove si tratta di pro-

cessi complessi, di cui spesso i dati fotografano i sintomi ma non le cause profonde. L'esclusione dei giovani dal tessuto sociale, occupazionale e civico non può, infatti, riassumersi in responsabilità individuale e legata ai percorsi di vita specifici, bensì interrogare le istituzioni tutte che a vario titolo sono coinvolte nei percorsi di vita dei soggetti su cui incidono una varietà di processi e variabili di carattere micro, meso e macro. Si tratta dunque di analizzare e studiare i processi, piuttosto che le condizioni, i contesti piuttosto che i soggetti, valorizzando gli spazi di possibilità che sempre si innestano lì dove si percepisce una mancanza e un'incompletezza.

2.1. Dal bisogno al desiderio: riposizionare lo sguardo come presupposto di ricerca

L'essere nella condizione di NEET, dunque, può a ben ragione definirsi come una condizione di esclusione occupazionale e formativa, quantunque a rischio di esclusione sociale. Come già in precedenza discusso, si tratta di un acronimo che sta ad indicare tutti quei giovani che non sono in formazione, in educazione o impegnati in un lavoro; ma assume al suo interno una pluralità di biografie. In modo particolare ne emerge un mosaico complesso in relazione ai percorsi di vita, e una caratterizzazione di genere che interroga circa le condizioni di esclusione al femminile (Zuccotti & O'Really, 2019) ancora fortemente presenti in Italia, con una differenziazione importante legata ai contesti territoriali e al capitale culturale di partenza. Una condizione di esclusione giovanile, quella dei NEET in Italia, che ben evidenzia il carattere intersezionale e multiprospettico con cui poter leggere i dati, ma soprattutto progettare interventi specifici. Si tratta di un'etichetta multidimensionale, che contiene in sé un numero di esperienze di vita, processi, biografie, variabili e volti eterogenei, complessi e transitori (Agnoli, 2014; Ruggeri, 2015), rischiando per questo di rimanere un contenitore dai confini sbiaditi, in modo particolare per una prospettiva pedagogica euristica e di impronta sociale. Sebbene rispetto a ciò si evidenzia la necessità di proposte situate e contestuali ai bisogni specifici emergenti o impliciti (Serracant, 2013; Maguire, 2015), ancor prima di costruire percorsi di intervento di natura educativa, appare necessaria una riflessione epistemologica che chiarisca e definisca il posizionamento e lo sguardo che si sceglie di adottare nello studio di un certo oggetto/soggetto di interesse. Per tale ragione, si rende opportuno in questo spazio esplicitare la prospettiva con la quale il progetto di ricerca rivolto all'inclusione sociale e occupazionale dei giovani si è sviluppato.

Pur essendo numerosa la letteratura che da diverse prospettive si è interessata nel tempo di analizzare e condurre studi sui NEET, a partire da problematizzazioni e prospettive critiche, sono emerse diverse contraddizioni interne alla definizione, in modo particolare di ordine semantico e processuale. Definire i giovani per ciò che non sono (*not in education, employment or training*) implica categorizzare dei soggetti a partire da una negazione, un'assenza, una non-esistenza rispetto ad un certo paradigma di azione nel mondo, contribuendo ad alimentare rappresentazioni in parte distorte rispetto a ciò che può o meno qualificare i soggetti e i loro percorsi di vita (Payne & Yates, 2006). Nondimeno produce il rischio di «patologizzare una condizione spesso conseguente alle forme di disuguaglianze sociale e di classe presenti» (Stillo, 2020, p. 191), stigmatizzando percorsi di vita tra loro molto eterogenei e catalizzando all'interno di un paradigma individualista e performativo una condizione di esclusione che ha sempre anche radici sociali, culturali e politiche ampie. Oltre a ciò, l'utilizzo di tale categoria concettuale rischia di incentrare la riflessione e l'intervento educativo sui bisogni e le mancanze, in un'ottica di assistenzialismo e compensazione piuttosto che di ri-centramento sul soggetto e di trasformazione dei processi e dei contesti pensati come "assenti" ed escludenti. De-costruire tale impostazione, ribaltare lo sguardo, posizionarsi diversamente per poter comprendere l'eterogeneità sia delle biografie sia dei processi appare dunque fondamentale per non reiterare quel cortocircuito che investe spesso le strategie di intervento sui cosiddetti NEET (Lazzarini, 2020). Per farlo occorre innanzitutto destrutturare l'immaginario, promuovere narrazioni meno omologanti che rischiano di appiattire e banalizzare le traiettorie di intervento, ma ancora prima i percorsi di vita di tanti e tante giovani, restituendo invece potere in una prospettiva "capacitante" (Nussbaum, 2001). Ripartire, dunque, dai punti di forza, più che dai punti di debolezza dei soggetti, affinché si possano costruire percorsi in cui si valorizzi ciò che già c'è, gli apprendimenti, le esperienze, le possibilità sottese e taciute (Zoletto, 2019), sembra potersi costituire come un reale processo di *agentività*, ripartendo dai soggetti e dalla loro volontà di cambiamento, trasformazione e motivazione, come anche dalla invisibilità in cui spesso permangono. In tale prospettiva, la vulnerabilità e l'esclusione sociale si traducono non solo in una condizione di mancanza o difficoltà personale, bensì in uno spazio di possibilità trasformativa necessaria e connatura alla natura umana, sempre incompiuta (Freire, 2014). Tradurre la pedagogia del bisogno, e quindi anche della necessità, con la pedagogia del desiderio, e quindi della volontà (Mozzanica, 2005) implica riconoscere l'universalità del talento, a differenza delle opportunità (UNICEF, 2019), restituire voce e avviare processi che trasformino i giovani «da portatori di bisogni a

portatori di diritti» (Fiorucci & Sardelli, 2020, p. 22). Implica, in buona ragione, operare affinché si favorisca un ritorno in formazione e si incida sugli aspetti motivazionali e relazionali che spesso inducono all'interruzione dei percorsi. Riattivare quella domanda formativa che non sempre riesce ad emergere consapevolmente, in modo particolare nei percorsi di vita dei giovani/adulti che si trovano fuori dai contesti formativi, spesso in condizioni di marginalità. Ciò richiede la strutturazione di strategie di coscientizzazione e ri-emersione di bisogni e desideri di sviluppo, possibilmente sollecitando il loro background e permettendo «che il loro sapere, le loro esperienze, le loro difficoltà, le loro disperazioni e le loro speranze possano essere dette, ascoltate, sentite, considerate e rispettate» (Schwartz, 1995, p. 27). In tale accezione, l'educazione e la formazione si innestano all'interno dei processi trasformativi, che configurano e promuovono percorsi di apprendimento trasformativo (Merizow, 2003) in un'ottica di emancipazione collettiva che si sappia tradurre in un cambiamento del modo di abitare i contesti e destrutturare i processi di marginalizzazione.

3. Potenzialità dell'e-learning in condizioni di esclusione e svantaggio sociale

L'e-learning, come è noto, è un metodo di formazione in cui gli studenti possono acquisire conoscenze e competenze senza essere fisicamente presenti in una classe o in un'istituzione educativa.

L'educazione a distanza offre una serie di vantaggi, come la flessibilità nella pianificazione del tempo, l'accesso a materiali educativi online, la possibilità di studiare a proprio ritmo e l'accesso a corsi di formazione da parte di persone che vivono in aree remote o che hanno difficoltà a spostarsi, che hanno limitazioni fisiche o finanziarie che rendono difficile frequentare un'istituzione scolastica tradizionale.

A seconda della programmazione e della progettazione dei percorsi educativi l'e-learning può offrire un ambiente di apprendimento più inclusivo e personalizzato in cui gli studenti possono partecipare a discussioni online, lavorare in gruppo su progetti comuni e interagire con i loro insegnanti e compagni di classe in tempo reale, utilizzando strumenti come videoconferenze e chat. Questo tipo di interazione può aiutare gli studenti a sviluppare competenze sociali e di comunicazione che sono fondamentali per il successo nella vita lavorativa e personale (Fabiano, 2020).

Possono lavorare a un proprio ritmo, vedere o rivedere le lezioni quando necessario e scegliere materiali didattici che rispondano alle loro esigenze individuali. Questo tipo di personalizzazione può aiutare gli studenti

a sentirsi più motivati e coinvolti nell'apprendimento, soprattutto se hanno difficoltà a seguire il ritmo imposto da un ambiente di classe tradizionale.

La didattica a distanza offre la possibilità di abbattere notevolmente i costi, eliminando le spese per viaggi, alloggio, oltre alla disponibilità di una consistente offerta formativa gratuita. Questo può essere particolarmente utile per le famiglie a basso reddito che altrimenti non sarebbero in grado di permettersi l'istruzione per i loro figli, ma anche per studenti lavoratori. In questo caso “le opportunità dell'istruzione a distanza [possono essere] colte in termini di flessibilità organizzativa” piuttosto che come dettate dalla necessità (Vertecchi, 1988).

Oppure al contrario l'e-learning può rappresentare una proposta educativa che metta l'accento sul concetto di distanza (Keegan, 1994), la mancanza di interazione sociale sia con i pari che con l'insegnante, l'alta probabilità di distrazione che richiede la messa in campo di una forte motivazione e disciplina *self-directed* per completare con successo i corsi. L'accesso ad una connessione internet stabile e la possibilità di procurarsi l'attrezzatura tecnologica necessaria, possono rappresentare un ostacolo ad una fruizione ottimale dei corsi online. Infatti, la disparità nell'accesso a internet e all'utilizzo delle tecnologie digitali – *digital divide* – in Italia è un fattore importante da considerare quando si parla delle potenzialità dell'educazione a distanza (Istat, 2022). Questo fenomeno esiste ancora e riguarda soprattutto i territori rurali e le aree a basso reddito, anche metropolitane. Dunque, in questo caso lo stesso strumento scelto per abbattere le distanze e creare un ponte per l'inclusione, diventa di fatto un mezzo che mette ancor più l'accento sulla distanza e l'esclusione.

La necessità di porre rimedio a questo fenomeno è emersa con vigore in seguito all'emergenza per la pandemia da Covid-19 che ha costretto milioni di studenti, a livello sia nazionale che internazionale, a frequentare le lezioni dalla propria abitazione, essendo parso in questo contesto che l'educazione a distanza fosse l'unico mezzo per garantire che gli studenti continuassero ad imparare in un ambiente sicuro e sostenibile. È stata però anche l'occasione per mettere in rilievo nuove e vecchie situazioni di esclusione educativa, mancanza delle attrezzature tecnologiche necessarie, mancanza di una connessione internet adeguata e mancanza di supporto o supervisione da parte delle famiglie (Mulè, 2020). Non esiste una percentuale esatta dei giovani esclusi a causa del *digital divide* in Italia, ma si stima che il problema sia ancora significativo. Secondo alcune fonti, circa il 20% della popolazione italiana non ha accesso a internet a banda larga a casa, il che ovviamente comporta una limitazione alla possibilità di partecipazione.

Un altro requisito fondamentale per fruire dell'e-learning è il possesso delle competenze digitali necessarie per l'accesso e la partecipazione al

processo di apprendimento (Das, 2022; Sadeghi, 2019). Quest'ultima è una questione chiave, specialmente se le persone coinvolte tornano a studiare dopo diversi anni o se l'esperienza formativa precedente sia stata negativa. Queste circostanze possono rendere la fiducia e la disponibilità dello studente limitate e compromettere le capacità di apprendimento. È importante sviluppare le abilità di concentrazione, organizzazione e studio necessarie per l'apprendimento online, come la gestione del tempo e la riflessione (Clarke, 2010). In questo contesto «è necessario che gli studenti avvertano la continuità del sostegno didattico» (Vertecchi, 1988), prevedendo una figura di supporto di riferimento. Inoltre, è importante garantire che gli insegnanti siano adeguatamente formati per utilizzare efficacemente le tecnologie digitali nell'educazione a distanza, in modo da fornire un'esperienza di apprendimento di alta qualità a tutti gli studenti. Infatti la corretta progettazione didattica e l'individuazione delle necessità educative, sono fondamentali per evitare il drop-out. Dai dati emersi nel Rapporto BES 2021, si evidenzia che la fascia d'età maggiormente penalizzata nella frequenza delle lezioni online, durante il periodo emergenziale, sia stata quella della scuola primaria. Questo non sorprende se si pensa non solo alla mancanza di apparecchiature tecnologiche adatte, ma anche alla difficoltà di trovare motivazione e concentrazione e difficoltà a seguire autonomamente le lezioni (32,6% nella scuola primaria) (Istat, 2022). È chiaro, dunque, che la didattica a distanza sia più efficace con studenti che abbiano una motivazione più elevata e un grado sufficiente di autogestione e competenze di base (Selva, 2020).

3.1. La storia della didattica a distanza per l'inclusione

La formazione a distanza nasce con lo scopo di raggiungere soggetti in condizioni di svantaggio. Pensiamo alle varie esperienze di scuola per corrispondenza di fine Ottocento, sia in Europa che negli Stati Uniti, che contava un elevato numero di iscritte di sesso femminile, altrimenti escluse dalla formazione tradizionale (Harting & Erthal, 2005; Pregowska *et al.*, 2021), o alla *School of the air* in Australia che a partire dagli anni Cinquanta del Novecento permise a migliaia di bambini in età scolare residenti in aree remote del paese di essere raggiunti dalla voce della maestra attraverso la radio (Higgins, 1994). Il progresso tecnologico ha permesso di migliorare molto rapidamente la qualità dell'offerta formativa attraverso la diffusione di supporti didattici sempre più sofisticati come foto, slide, film, slide con commento audio, audiocassette, videocassette, Cd-Rom, ecc. (Keegan, 1994), ampliando la possibilità di fruizione e diffusione.

In Italia è stata importante l'esperienza delle Telescuola Rai che a partire dal 1959 trasmise lezioni per la preparazione alla scuola d'avviamento al lavoro, fino alla riforma del 1962, e poi alla scuola media unificata. Lo scopo di questa iniziativa era quello di dare una possibilità ai giovani che, terminate le scuole elementari, non avevano accesso al ciclo successivo per l'assenza di strutture scolastiche raggiungibili, ma di fatto ne fruirono anche adulti che avevano abbandonato precocemente gli studi, principalmente contadini e casalinghe. Si trattava di una vera e propria lezione trasmessa in diretta tv, con professori e alunni. I testi scolastici erano a cura dei docenti e editi dalla casa editrice Eri/Rai. Le lezioni furono trasmesse anche nei penitenziari, nei riformatori e nei sanatori, fornendo una possibilità di formazione a chi altrimenti ne era escluso. Così riportava il *Corriere della Sera* nel 1962 «per questa folla anonima di infelici, Telescuola ha rappresentato non solo l'evasione quotidiana, ma lo stimolo a ripensare alle vicende della propria esistenza con senso critico, la sensazione di avere ancora uno scopo nella vita, la speranza di poter ancora affrontare il futuro alleggeriti almeno del peso dell'ignoranza» (Alberto Senesi, 1962).

È bene ricordare che poche famiglie in Italia alla fine degli anni Cinquanta possedevano un televisore in casa, la telescuola infatti era trasmessa nei *punti di ascolto televisivi*, luoghi messi a disposizione da enti pubblici, privati, religiosi, sindacali, in cui gli studenti erano seguiti, sia per monitorare l'assiduità della frequenza che per fornire supporto alla didattica (Maria Grazia Puglisi, 1967). Nel 1961 i *pat* erano 2154, di cui circa il sessanta per cento nel meridione.

L'importanza della presenza di un tutor di riferimento è segnalata anche come requisito fondamentale per la riuscita della scolarizzazione dei ragazzi che frequentavano la *School of air*, in cui si richiedeva la presenza di un familiare adulto o di un tutor per seguire passo passo gli studenti in modo che oltre ad essere garantito l'accesso fosse anche assicurata una reale partecipazione (Harting & Erthal, 2005).

Nella scuola per corrispondenza non mancava uno scambio costante e regolare tra docente e discente, che anzi seguivano un programma di invio di dispense e compiti con la restituzione delle correzioni con cadenza regolare (*Ibidem*). Il ruolo di un accompagnamento è imprescindibile sia per permettere allo studente di avere un riscontro dei propri progressi, sia per scandire un ritmo di studio, mantenere viva la motivazione e la concentrazione e dunque prevenire l'abbandono.

3.2. La didattica a distanza per l'inclusione sociale oggi

Alla luce di quanto illustrato sopra, ossia delle molteplici possibilità che può offrire l'e-learning specialmente attraverso una adeguata progettazione didattica che tenga conto dello studente target, si può affermare che l'educazione a distanza abbia il potenziale per aiutare a ridurre le barriere all'istruzione e favorire l'inclusione sociale, fornendo opportunità di istruzione a studenti che altrimenti sarebbero esclusi.

Per questo motivo sono stati implementati strumenti e materiali didattici da molte organizzazioni no-profit per fornire opportunità di istruzione a gruppi marginalizzati, come rifugiati, sfollati, donne e bambini, in contesti in cui trovano accesso limitato alle opportunità di formazione.

Sono stati osservati i mezzi e i modi con cui alcuni rifugiati siriani in Germania abbiano utilizzato la didattica a distanza e le tecnologie digitali, con successo, per avvicinarsi alla cultura locale e alla lingua, apprendimenti necessari per accedere al mercato del lavoro oltre che come mezzo di inclusione sociale (AbuJarour, 2020).

Numerosi progetti volti a creare e mettere in rete contenuti didattici gratuiti, sono stati avviati dalle università per ampliare l'accesso all'istruzione e «migliorare la qualità e l'economicità dell'insegnamento e dell'apprendimento» (Marta-Lazo *et al.*, 2019). Per questo abbiamo ritenuti opportuno utilizzare uno strumento come il MOOC, di cui saranno descritte le caratteristiche e le funzioni nel prossimo paragrafo, per avviare un progetto formativo che potesse raggiungere e coinvolgere i NEET e rappresentare uno strumento utile alla loro riattivazione e all'avvicinamento del mondo del lavoro.

4. MOOC: evoluzione e prospettive dell'educazione a distanza

Il termine MOOC, acronimo di Massive Open Online Course, si riferisce a corsi di formazione online aperti e accessibili a un gran numero di utenti in tutto il mondo. La storia dei MOOC ha inizio negli anni Duemila, con l'avvento della tecnologia digitale e la crescente disponibilità di accesso a Internet (Yousef *et al.*, 2015).

I MOOC sono stati formalmente introdotti nel 2008 con la fondazione di due importanti piattaforme di e-learning, Coursera e Udemy, che hanno permesso a milioni di persone di accedere a corsi di alta qualità offerti da prestigiose università e istituzioni accademiche (Chen & Liang, 2015).

Attualmente, i MOOC sono classificati in due categorie principali: cMOOC e xMOOC. I cMOOC, sviluppati con un approccio basato sulla comunità, sono progettati per creare un ambiente di apprendimento partecipativo e collaborativo (Downes, 2012). Al contrario, gli xMOOC sono progettati con un approccio più tradizionale, basato sulla lezione, con un' enfasi sul trasferimento di conoscenze da un insegnante a un vasto pubblico di studenti (Koller, Ng & Do, 2013). All'interno del progetto RE-SERVES, si è scelto di riferirsi alla categoria degli xMOOC, in modo da fornire una struttura familiare e una guida efficace per gli utenti dell'offerta formativa.

Tra le piattaforme più rilevanti per la fruizione dei MOOC vi sono Coursera, Udemy, edX, FutureLearn e OpenLearning. Queste piattaforme offrono una vasta gamma di corsi in molteplici discipline, tra cui tecnologia, business, salute e benessere, scienze sociali e molto altro ancora.

Oggi, i MOOC rappresentano una significativa innovazione nell'ambito della formazione a distanza, offrendo ai fruitori la possibilità di accedere a corsi di alta qualità da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento. Tuttavia, la sfida per il futuro dei MOOC sarà quella di garantirne la qualità e l'efficacia a lungo termine, così da poter offrire un'esperienza di apprendimento soddisfacente a tutti i partecipanti.

4.1. Caratteristiche dei MOOC

I MOOC sono una forma emergente di formazione a distanza che sta attualmente attirando l'attenzione degli accademici, degli istituti di formazione e delle aziende di tutto il mondo. La loro popolarità è dovuta alle caratteristiche uniche che li distinguono da altre forme di formazione online.

In primo luogo, l'accessibilità è una delle caratteristiche più importanti dei MOOC. Essi sono progettati per essere accessibili a una vasta gamma di utenti, indipendentemente dalla loro posizione geografica o dal loro livello di istruzione. Questo è reso possibile dall'utilizzo di tecnologie digitali avanzate che permettono ai partecipanti di accedere ai corsi da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento (Liyanagunawardena, Adams & Williams, 2013).

In secondo luogo, la scalabilità è un'altra importante caratteristica dei MOOC. La loro architettura tecnologica li rende adatti a gestire grandi numeri di utenti senza compromettere la qualità dell'esperienza di apprendimento. Questo significa che i MOOC possono essere utilizzati da un piccolo gruppo di persone o da centinaia di migliaia di utenti, senza che sia necessario alcun intervento manuale (Kolowich, 2013).

La flessibilità è un'altra caratteristica distintiva dei MOOC. Essi permettono ai partecipanti di lavorare ai propri ritmi e di gestire il tempo libero a proprio piacimento. Questo è particolarmente utile per coloro che hanno impegni lavorativi o familiari che impediscono loro di seguire un corso in un ambiente di apprendimento tradizionale (Chen & Liang, 2015).

Infine, l'interattività è un aspetto cruciale dei MOOC. Essi sono progettati per creare un ambiente di apprendimento partecipativo e collaborativo, che incoraggia la partecipazione attiva dei partecipanti e la creazione di reti di conoscenza (Downes, 2012). Questo è reso possibile tramite la tecnologia di comunicazione in tempo reale, come i forum, i gruppi di discussione e le chat, che permettono ai partecipanti di interagire tra loro e con il docente.

Le caratteristiche di accessibilità, scalabilità, flessibilità e interattività rendono i MOOC una forma altamente attraente di formazione a distanza. Essi offrono ai partecipanti la possibilità di acquisire conoscenze e competenze in modo flessibile e a loro conveniente, senza la necessità di partecipare a lezioni in presenza o di seguire schemi rigidi di tempo. Ciò ha permesso a una vasta gamma di persone, inclusi coloro che non hanno accesso a forme tradizionali di istruzione, di partecipare a corsi di alta qualità. Inoltre, la capacità di gestire grandi numeri di utenti rende i MOOC uno strumento efficace per la diffusione della conoscenza e la formazione di grandi masse di persone.

4.2. Vantaggi dei MOOC

Rispetto all'educazione tradizionale e all'e-learning tradizionale, i MOOC offrono una serie di vantaggi significativi.

In primo luogo, i MOOC migliorano le competenze dei partecipanti. La loro natura aperta e interattiva permette agli utenti di partecipare attivamente all'apprendimento, di collaborare con altri utenti e di ottenere feedback continuo sulla propria performance. Questo tipo di interazione supporta lo sviluppo di competenze pratiche, come la risoluzione dei problemi e la capacità di lavorare in gruppo, che sono cruciali per il successo nel mondo del lavoro (Liyaganawardena, Adams & Williams, 2013).

In secondo luogo, i MOOC ampliano l'accesso all'educazione. La loro natura online e la capacità di gestire grandi numeri di utenti consentono di raggiungere persone in tutto il mondo, indipendentemente dalla loro posizione geografica o dalle loro circostanze finanziarie (Chen & Liang, 2015). Ciò è particolarmente importante per coloro che non hanno accesso a forme tradizionali di istruzione, come gli studenti a basso reddito o le persone che vivono in aree rurali isolate.

Infine, i MOOC sono noti per i loro costi ridotti. La loro natura aperta e online elimina la necessità di strutture fisiche, personale e materiali didattici, riducendo notevolmente i costi di produzione (Downes, 2012). Ciò consente ai MOOC di essere offerti a prezzi estremamente accessibili o addirittura gratuiti, rendendoli un'opzione molto attraente per coloro che cercano di acquisire nuove competenze o conoscenze senza spendere grandi quantità di denaro.

I MOOC, pertanto, offrono una serie di vantaggi significativi rispetto all'educazione tradizionale e all'e-learning tradizionale, tra cui un miglioramento delle competenze, un maggiore accesso all'educazione e costi ridotti.

4.3. Sfide e limiti dei MOOC

La diffusione dei MOOC ha portato anche a una serie di sfide e limiti, che devono essere considerati per una valutazione completa del loro valore educativo. Uno dei principali limiti riguarda la qualità dell'educazione fornita da questi corsi. Anche se molti MOOC sono stati sviluppati da istituzioni accademiche di livello elevato, non tutti i corsi sono ugualmente validi o efficaci. La qualità del contenuto dipende dalla competenza dei docenti e dalla qualità della progettazione del corso, e non tutti i MOOC sono stati progettati per garantire una formazione di alta qualità (Kern, Ricketts & Flores, 2016).

Un altro limite importante riguarda l'elevato tasso di abbandono dei corsi. Molte ricerche hanno dimostrato che la maggior parte dei partecipanti ai MOOC non completa il corso che hanno iniziato (Liyaganawardena, Adams & Williams, 2013). Ci sono molte ragioni per questo, tra cui la difficoltà del contenuto, la mancanza di motivazione e la mancanza di tempo. Questo limita l'efficacia dei MOOC come strumento educativo perché molti partecipanti non possono acquisire le competenze previste dal corso.

Infine, un'altra sfida importante è l'integrazione dei MOOC con l'educazione tradizionale. Anche se i MOOC possono essere utilizzati come complemento all'educazione tradizionale, sono ancora limitati nella loro capacità di integrarsi con i programmi accademici tradizionali. Mentre i MOOC offrono agli studenti un'educazione conveniente e accessibile, non sono ancora riconosciuti come un equivalente accademico valido dalle istituzioni tradizionali. Ciò può rendere difficile per gli studenti utilizzare i crediti ottenuti attraverso i MOOC per completare i loro programmi di studi o per ottenere certificazioni accademiche (Kern, Ricketts & Flores, 2016).

Un altro importante limite dei MOOC è la mancanza di un supporto didattico personalizzato e di una valutazione efficace (Chen & Liang, 2016). A differenza dell'educazione tradizionale, i MOOC sono progettati per essere accessibili a un vasto pubblico e non sono in grado di fornire un supporto individualizzato agli studenti. Ciò può rendere difficile per gli studenti completare il corso e ottenere una comprensione approfondita del materiale.

La valutazione all'interno dei MOOC è spesso limitata e non fornisce agli studenti una comprensione approfondita delle loro prestazioni. Questo può rendere difficile per gli studenti identificare i loro punti di forza e di debolezza e può anche rendere difficile per i formatori valutare il successo dei loro corsi.

Nonostante i loro numerosi vantaggi, i MOOC presentano anche sfide e limiti importanti. Queste sfide comprendono la qualità dell'educazione, il tasso di abbandono elevato, la mancanza di supporto didattico personalizzato e la difficoltà di integrazione con l'istruzione tradizionale. La ricerca continua su questi limiti può aiutare a migliorare la qualità e l'efficacia dei MOOC e a renderli una valida alternativa all'educazione tradizionale.

4.4. Il futuro dei MOOC

Il futuro dei MOOC è al centro di molte speculazioni e previsioni. Con l'avanzare della tecnologia e l'incremento della domanda di formazione a distanza, i MOOC stanno evolvendosi rapidamente e si prevede che continueranno a farlo in futuro.

Innovazioni tecnologiche come la realtà aumentata, la realtà virtuale e l'intelligenza artificiale potrebbero trasformare la fruizione dei MOOC, rendendoli ancora più immersivi e interattivi. La possibilità di creare esperienze di formazione a distanza più coinvolgenti e personalizzate potrebbe aumentare l'appeal dei MOOC per un pubblico sempre più ampio. La realtà virtuale, ad esempio, potrebbe consentire agli studenti di immergersi in ambienti simulati per un'esperienza di apprendimento più immersiva e interattiva. La realtà aumentata potrebbe essere utilizzata per visualizzare in modo innovativo informazioni e concetti, rendendo più facile e divertente l'apprendimento (Katsenou, Papadopoulou & Karavasilis, 2020).

La crescente importanza della formazione continua e dello sviluppo delle competenze sta spingendo molte aziende a investire nei MOOC come strumento per la formazione dei dipendenti. In questo senso, potremmo assistere a una sempre maggiore collaborazione tra università e aziende per la creazione di corsi di formazione aziendale, che potranno contribuire a

sviluppare competenze specifiche e a creare opportunità di lavoro; oppure corsi rivolti ai giovani che promuovano l'educazione imprenditoriale e la valorizzazione delle loro competenze lavorative. Questi MOOC potrebbero rappresentare un'opportunità unica per le aziende di formare i propri dipendenti e per i giovani di acquisire competenze specifiche che sono richieste dal mercato del lavoro (Sclater, 2016).

L'integrazione dei MOOC e delle loro certificazioni nei sistemi di istruzione formali, come l'Università o gli ITS (Istituti Tecnici Superiori), potrebbe rappresentare un passo importante per riconoscere il valore delle competenze acquisite tramite questi corsi e promuovere una maggiore flessibilità nell'istruzione. Questa integrazione potrebbe aiutare a riconoscere e valorizzare le competenze acquisite attraverso i MOOC, rendendole spendibili in ambito lavorativo e accademico (Lane, 2017). Ciò potrebbe inoltre rendere possibile una formazione continua e a distanza, accessibile a tutti, in grado di supportare lo sviluppo professionale e personale.

In conclusione, il futuro dei MOOC sembra essere molto promettente e potrebbe essere caratterizzato da importanti innovazioni tecnologiche e da una sempre maggiore integrazione con il mondo del lavoro e delle istituzioni formali di istruzione. Tuttavia, sarà importante continuare a monitorare e affrontare le sfide e i limiti di questa modalità di apprendimento per garantirne la qualità e il successo a lungo termine.

5. NEET, NEED, MEET

Sulla scorta di quanto evidenziato finora, la realizzazione di una proposta di e-learning rivolta a giovani in condizioni di esclusione sociale e occupazionale si è configurata attraverso la costruzione di un MOOC, frutto delle diverse fasi di ricerca precedenti alla sua creazione su piattaforma e riassumibili nelle seguenti attività preliminari:

- una systematic review che ponesse in relazione i processi di inclusione con i percorsi di e-learning;
- interviste in profondità a testimoni privilegiati in relazione ad esperienze di inclusione sociale e/o lavorativa rivolte ai cosiddetti NEET;
- interviste in profondità a stakeholder coinvolti in politiche attive del lavoro e progettazione sociale;
- questionario strutturato a risposta chiusa rivolto ad aziende su tutto il territorio nazionale.

Volendo brevemente dar conto di quanto emerso da queste differenti fasi, è opportuno evidenziare come ognuna sia stata fondamentale per la realizzazione di uno strumento adeguato e ancorato sia alla letteratura

scientificamente già prodotta e presente, sia alle evidenze raccolte dalla ricerca sul campo in relazione al focus specifico dei giovani in condizione di esclusione.

Il primo lavoro di analisi sistematica della letteratura ha permesso di evidenziare la quasi totale assenza di interventi e proposte educativo-formative di ri-attivazione dei giovani attraverso percorsi di e-learning, in modo particolare con riferimento al MOOC. Pur rimandando ad un contributo specifico per l'approfondimento (Agrusti *et al.*, 2021), appare interessante notare come già dall'analisi in letteratura la realizzazione di un MOOC per l'inclusione dei cosiddetti NEET sia fortemente innovativa e mai documentata, evidenziando da un lato la natura sperimentale della proposta e dall'altra il forte rischio di insuccesso connesso all'assenza di esperienze ad essa assimilabili. Si tratta di un inedito tentativo di sinergia e dialogo di una particolare configurazione dell'e-learning (il MOOC) rivolta a una particolare condizione di esclusione (i cosiddetti NEET). A tal riguardo, se da un lato è apparso fondamentale comprendere i contenuti e le modalità necessarie alla strutturazione di un MOOC, dall'altra è sembrato opportuno approfondire e meglio comprendere una categoria concettuale già ricca di problematicità e contraddizioni interne. Le interviste realizzate a stakeholder e testimoni privilegiati, così come l'analisi di letteratura grigia (Stillo, 2020), hanno permesso di focalizzare ancora meglio la natura multidimensionale e complessa dei soggetti di interesse per la ricerca, come anche i processi intorno ai quali tale condizione si struttura. Se da una parte, infatti, come esplicitato in precedenza, vi è una contraddizione interna della definizione NEET, che si configura come una galassia di biografie ben distinte, alcune categorie di soggetti al suo interno sono maggiormente a rischio di prolungare il loro stato di marginalità. In modo particolare si fa riferimento agli inattivi e disimpegnati, di genere femminile, residenti nel Sud Italia e con basso livello di istruzione (Anpal, 2018), che rappresentano i profili di più difficile coinvolgimento in proposte formative e occupazionali, come anche di più complessa intercettazione. In questo senso, le interviste a testimoni privilegiati e stakeholder hanno evidenziato diverse criticità nelle sperimentazioni di progettazioni specifiche rivolte a questi giovani. Si è trattato di interviste a enti del terzo settore impegnati sul campo in attività di promozione sociale e inclusione verso i NEET, come anche di enti istituzionali impegnati nelle politiche giovanili, nell'orientamento occupazionale e formativo o nel supporto psicologico.

Il primo fattore di criticità, che continua a risultare l'elemento più "ingombrante" per gli intervistati, riguarda la difficoltà di "aggancio" dei giovani selezionati e il loro coinvolgimento nella proposta, a prescindere dalla natura della stessa (re-inserimento occupazionale, formazione in presenza/a

distanza, collegamento con centri per l'impiego, attività di promozione sociale). Emblematica in questo senso è la “caduta” registrata, cioè lo scarto tra profili contattati e soggetti realmente impegnati nel progetto e nelle attività: la percentuale di “mortalità” nella partecipazione è circa del 95%-98%, come documentato da Fondazione Cariplo o come riportato da un ultimo rapporto di ricerca dell'Osservatorio Giovani³. Un secondo aspetto emerso da più voci riguarda invece l'inadeguatezza dell'utilizzo della categoria NEET, all'interno della quale vivono numerose esperienze e storie di vita, come anche esigenze, possibilità e desideri. La necessità comune emersa è quella di recuperare e ricentrare le proposte a partire dalle soggettività, restituire la parola ai giovani, costruire relazioni di fiducia che spesso non sono mai nate tra questi ragazzi e le istituzioni o gli enti appartenenti alla società civile. In alcuni casi, infatti, si tratta di giovani con percorsi scolastici fallimentari, con scarsa autostima e motivazione, oppure di giovani disimpegnati e disillusi, che hanno la necessità di riappropriarsi delle loro scelte e orientarsi consapevolmente nel mondo con una rinnovata fiducia nel mercato del lavoro e della formazione. In linea generale, dunque, si tratta di recuperare forme di protagonismo e partecipazione di una fascia della popolazione, che, pur rappresentando il futuro del paese, rischia di rimanere invisibile e intrappolata in uno sfocato presente.

A fronte di alcune testimonianze raccolte da parte di soggetti già impegnati nella progettazione per l'inclusione rivolta ai cosiddetti NEET, la somministrazione di un questionario rivolto a più di 1167 aziende contattate in tutta Italia con differente riferimento al settore economico e territoriale di pertinenza, come anche all'ampiezza in termini di risorse umane e di fatturato annuo, ha prodotto 291 risposte complete. Tale strumento aveva l'obiettivo di implementare la conoscenza circa il quadro di competenze specifiche e trasversali maggiormente richieste dal mercato del lavoro italiano, con un approfondimento sul livello di conoscenza delle suddette aziende del fenomeno NEET e del loro interessamento nella promozione di strategie di inclusione occupazionale dedicata a soggetti in condizioni di maggiore vulnerabilità. L'obiettivo era di supportare la strutturazione dei contenuti del MOOC da realizzare anche attraverso quanto emerso dall'indagine esplorativa condotta, ricercando quell'incontro tra domanda/offerta del mercato del lavoro, inclinazioni/aspirazioni personali, sistema formativo esistente. Quanto emerso conferma un più generale orientamento

3. Per ulteriori approfondimenti si veda NEETWORK, progetto per contrastare la condizione di NEET in Lombardia: www.neetwork.eu. Per l'ultimo rapporto dell'Osservatorio Giovani, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*, il Mulino: www.rapportogiovani.it/rapporto-giovani-2021-dal-15-aprile-nelle-librerie.

alla sinergia tra una formazione di competenze specifiche e di competenze trasversali, ormai ritenute fondamentali nella selezione e nell'inserimento occupazionale. In modo particolare un buon livello delle seguenti competenze sembra apparire maggiormente attrattivo per le aziende rispondenti:

1. competenze di gestione e organizzazione;
2. competenze informatiche;
3. competenze comunicative e di relazione con il pubblico;
4. competenze di analisi e produzione di conoscenza;
5. gestione dell'ansia;
6. ascolto attivo;
7. comprensione delle situazioni;
8. empatia;
9. cooperative learning;
10. problem solving.

A fronte di quanto emerso attraverso la somministrazione dei diversi strumenti di indagine, e non potendo realizzare un'analisi di bisogni educativi/aspettative/desideri di un'utenza potenzialmente con background fortemente plurali ed eterogenei, sono stati realizzati i contenuti formativi per il MOOC e la sua strutturazione in accordo con la letteratura di riferimento (Guo *et al.*, 2014; Sancassani *et al.*, 2017).

5.1. MEET: un'esperienza pilota

La realizzazione del MOOC, a partire dalla scelta del nome, costituisce sintesi di quanto espresso in precedenza: la necessità di costruire un percorso di formazione flessibile, dedicato al più ampio numero di persone differenti, con la precisa intenzione di porre al centro la soggettività di ognuno e la partecipazione attiva. Nasce quindi *MEET* (Mettici Entusiasmo Esprimi Te stesso), che, se da un lato richiama all'idea di incontrarsi – in inglese – dall'altra incentra la proposta formativa sugli utenti e sulla loro libertà di espressione e riappropriazione di spazi formativi. Abbiamo dunque creato un MOOC composto da otto moduli didattici che affrontano altrettante tematiche:

- come si scrive un curriculum in inglese;
- cos'è e come si può partecipare al servizio civile universale;
- come si legge una busta paga;
- quali sono le principali competenze digitali;
- dove e come cercare lavoro;
- la sicurezza sul lavoro;
- competenze socio relazionali narrative e comunicative;
- empowerment e sviluppo personale.

I moduli sono inseriti all'interno di una piattaforma Moodle, un LMS (Learning Management System) *open source* usato per la didattica a distanza in molteplici contesti, facile da usare e fruibile anche da smartphone grazie ad un'applicazione che ne adatta i contenuti alle dimensioni dello schermo. Ogni modulo è composto da un iniziale video introduttivo di presentazione dei contenuti e delle finalità, un primo video-lezione interattivo, una dispensa scritta con materiale di approfondimento, un secondo video-lezione, e infine delle attività di autovalutazione e/o esercizi di autoriflessione e sperimentazione di quanto ascoltato e letto.

Nella consapevolezza dell'uso frequente da parte dei giovani cosiddetti NEET dei social network (Alfieri & Sironi, 2017; Rosina, 2020) abbiamo attivato dei canali dedicati sulle principali piattaforme (Facebook, Instagram) attraverso cui fare promozione del corso, creato locandine accattivanti e contattato i centri per l'impiego per chiedere di diffondere informazioni verso i loro utenti, in un'ottica di sinergia e rete, fondamentale nella realizzazione di progettazioni efficaci per soggetti di così complesso coinvolgimento, che non sono individuabili in un unico contesto di riferimento, né soprattutto connessi ad enti, istituzioni o beneficiari di servizi specifici (Terzo, 2018). In questo senso proprio il coinvolgimento dei centri per l'impiego ha permesso un'ottimizzazione delle procedure di diffusione del MOOC, come anche di confronto vivo sui contenuti e modalità di fruizione.

L'accesso al corso è libero e gratuito, è però necessario effettuare una registrazione e rispondere dapprima ad un questionario conoscitivo contenente alcune domande riguardo determinate caratteristiche personali e successivamente rispondere ad una prova a scelta multipla denominata "mettiti alla prova", composta da domande che mirano ad esplorare le conoscenze degli utenti rispetto alle tematiche proposte nel corso. Per valutare l'efficacia del corso sull'apprendimento, si utilizza una valutazione test-retest, ovvero la valutazione ripetuta della stessa prova per misurare l'affidabilità dei risultati ottenuti. Tale tecnica è comune nella ricerca educativa (Bartlett, Kotrlík & Higgins, 2001) anche se ripetere lo stesso test potrebbe influenzare le risposte degli studenti, causando un effetto di apprendimento o di stanchezza (Kane, 2006). Inoltre, per garantire la validità della valutazione test-retest, è necessario prendere in considerazione quei fattori esterni che influenzano i risultati della prova (ad es. motivazione e condizione personale) e utilizzare tecniche di analisi avanzate per separare l'effetto dell'apprendimento dal tempo trascorso (Fink, 2003).

Il questionario e la prova iniziali costituiscono il requisito d'accesso per i successivi moduli didattici, mentre il completamento del modulo finale è necessaria per attivare la possibilità di scaricare un attestato di partecipazione.

Come è stato illustrato in precedenza, con un'utenza non sufficientemente motivata o capace di gestire i propri tempi di studio il rischio di dispersione è molto elevato, per questo è stato pensato di proporre dei moduli didattici snelli e brevi ed è stato deciso di selezionare dei tutor incaricati di seguire e motivare gli utenti. Tra le possibilità di monitoraggio che ci offre la piattaforma Moodle c'è il tracciamento dei log, ossia degli accessi e dei percorsi effettuati all'interno della piattaforma, per cui possiamo rintracciare il punto e il momento in cui lo studente ha interrotto il percorso e provare ad intervenire con proposte personalizzate.

Poiché la condizione di NEET è spesso transitoria, a volte ripetibile nel tempo, e riguarda anche persone temporaneamente attive nel mercato del lavoro ma prive di garanzie contrattuali, o giovani inseriti in percorsi formativi professionalizzanti, si è scelto di non escludere nessuno dal corso MEET.

Dai dati relativi ai partecipanti che abbiamo raccolto fino ora, possiamo delineare un profilo provvisorio delle persone che si sono iscritte al MOOC. Possiamo affermare che abbiamo raccolto un numero maggiore di adesioni da parte di donne (80%) di età maggiore di 34 anni (33%) residenti nel Lazio (41%), con un diploma di scuola secondaria superiore (35%) ma anche con titoli di studi superiori; infatti, aggregando i dati emerge che almeno il 55% ha una laurea triennale (23% triennale, 15% magistrale, 17% master, specializzazione o dottorato). Di questi il 41% non studia e non lavora, mentre il restante 59% è impegnato in un'attività di studio o professionale e tra questi il 21% fa entrambe le cose.

Questi dati in parte confermano quanto già ricavato dalle ipotesi iniziali e dalla letteratura di riferimento, infatti le donne, specialmente in caso di maternità, escono loro malgrado dal mercato del lavoro ma rimangono attive nella formazione. Una didattica a distanza flessibile ed economica consente di gestire a proprio ritmo le ore di studio e conciliarle con la gestione del lavoro domestico (AbuJarour, 2020). Questo spiegherebbe sia l'età che gli elevati titoli di studio. Per quanto riguarda una maggiore adesione da parte di cittadini residenti nella regione Lazio, questo è dovuto alla nostra rete di relazioni che ha privilegiato in un primo momento i contatti sul territorio, per poi espandersi, solo successivamente, al resto della Penisola.

Allo stesso modo questi dati confermano la difficoltà di catturare l'interesse dei giovani inattivi e con basso livello di scolarizzazione, che probabilmente necessitano di un contatto diretto e di una relazione più significativa.

D'altronde questo è stato già evidenziato come uno dei rischi della formazione a distanza.

5.2. Possibili sviluppi e sostenibilità del progetto

Nonostante le ultime ricerche continuino a sottolineare l'importanza di supportare proposte formative e di re-inserimento occupazionale attraverso i social network e più in generale l'utilizzo di dispositivi digitali (Rosina *et al.*, 2021), la difficile adesione e il faticoso coinvolgimento sperimentati nell'ambito del progetto concorrono a definire alcuni possibili sviluppi nell'immediato futuro e a definire alcune provvisorie conclusioni.

In primis, sembra opportuno ipotizzare la necessità di elaborare percorsi formativi plurali e flessibili in virtù dell'eterogeneità dei profili esistenti, in cui sia la modalità di fruizione del MOOC, sia l'accesso ai suoi contenuti, possano effettivamente modellarsi sui soggetti coinvolti. In modo particolare è possibile ipotizzare che per coloro che rientrano nel cluster degli inattivi, con bassi livelli di istruzione, sfiducia nelle istituzioni e disimpegno, sia necessario incentivare la presenza di tutor in grado di mediare la relazione con l'istituzione proponente e immaginare dei momenti formativi in sincrono o in modalità *blended* in grado di restituire prossimità, "corporeità" e vicinanza relazionale al percorso. In secondo luogo, il MOOC, nella consapevolezza di limiti e possibilità già precedentemente evidenziati, sembra apparire un dispositivo adeguato nell'affrontare percorsi di sostegno per l'inclusione dei giovani solo se opportunamente inserito all'interno di una cornice di supporto più ampia. Le evidenze raccolte, infatti, supportano la necessità di inserire tale sperimentazione pilota in una strategia formativa rivolta ad una pluralità di soggetti con una funzione preventiva più che compensativa, all'interno di processi di orientamento occupazionale e biografico.

Se, infatti, la condizione giovanile oggi appare sempre più complessa e precaria, così come il rischio di sperimentare condizioni di marginalità/esclusione, sembra opportuno immaginare azioni di prevenzione rivolte a sanare i rischi connessi alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, concause di una "fenomenologia dell'esclusione" di cui il fenomeno dei cosiddetti NEET rappresenta solo la punta dell'iceberg. Nell'ottica di una sostenibilità progettuale, ma più in generale di ricadute positive di lungo periodo, sembra opportuno promuovere la sperimentazione pilota di MEET all'interno dei contesti scolastici e dei percorsi iniziali di formazione terziaria, affinché possa tradursi in un dispositivo supportivo alla progettazione di vita e all'orientamento occupazionale in una prospettiva capacitante e di qualificazione delle soggettività.

Bibliografia

- AbuJarour S. (2020), *Social Inclusion of Refugees Through Digital Learning: Means, Needs, and Goals*, Twenty-Third Pacific Asia Conference on Information Systems, Dubai.
- Agnoli M.S., a cura di (2014), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani NEET*, FrancoAngeli, Milano.
- Agrusti F., Leproni R., Olivieri F., Stillo L. & Zizioli E. (2021), “MOOC e NEET? Percorsi innovativi per l’inclusione sociale ed economica dei giovani vulnerabili”, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25, 60: 63-80.
- Alferi A. & Sironi E., a cura di (2017), *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese*, Vita e Pensiero - Istituto Toniolo.
- Anpal (2018), *I NEET in Italia, la distanza dal mercato del lavoro ed il rapporto con i Servizi Pubblici per l’Impiego*.
- Bartlett J.E., Kotrlik J.W. & Higgins C.C. (2001), “Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research”, *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19, 1: 43-50.
- Caritas (2022), *L’anello debole rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*, testo disponibile al sito: www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/rapportopoverta2022b.pdf.
- Chen W. & Liang Y. (2015), “MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education”, *EDUCAUSE Review*.
- Chen W. & Liang Y. (2016), “Massive open online courses (MOOCs): Past, present, and future”, *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 9, 1: 1-20.
- Clarke A. (2010), “E-Learning and Social Inclusion”, *Making IT Personal*, University of Greenwich: 11-18.
- Commonwealth Secretariat (2021), *Global Youth Development Index and Report 2020*, testo disponibile al sito: <https://ocdc.coop/wp-content/uploads/2021/10/Global-Youth-Development-Report-2020.pdf>.
- Das P. (2022), “Implementation of online learning: A big challenge”, *IJRAR*, 9, 2: 788-793.
- Downes S. (2012), “Connectivism and Connective Knowledge”, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 9, 7: 15-24.
- Fabiano A. (2020), “Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale”, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 18, 1: 720-728, https://doi.org/10.7346/fei-XVIII-01-20_63.
- Fiorucci M. & Sardelli R. (2020), *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Donzelli, Roma.
- Fink A. (2003), *The validity of test scores*, in Fink A., *Evaluating the effectiveness of academic development: Principles and practice*, RoutledgeFalmer, pp. 101-112.
- Freire P. (2014), *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, GruppoAbele, Torino.

- Guo P.J., Kim J. & Rubin R. (2014), “How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos”, *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference*, pp. 41-50, <https://doi.org/10/tp6>.
- Harting K. & Erthal M.J. (2005), “History of Distance Learning”, *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 23, 1: 35-44.
- Higgins A.H. (1994), “A Background to Rural Education Schooling in Australia”, *Journal of Research in Rural Education*, 10, 1: 48-57.
- Istat (2020), *Il mercato del lavoro 2020 una lettura integrata*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/files/2021/02/II-Mercato-del-lavoro-2020-I.pdf.
- Istat (2022), *Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Anno 2021*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/files/2022/06/Report_Povert%C3%A0_2021_14-06.pdf.
- Istat (2022), *Rapporto BES 2021: Il benessere equo e sostenibile in Italia*, testo disponibile al sito: www.istat.it/it/files//2022/04/BES_2021.pdf.
- Kane M. (2006), *Validation*, in Brennan R.L., ed., *Educational measurement* (4th ed.), American Council on Education/Praeger Series on Higher Education, pp. 17-64.
- Katsenou A., Papadopoulou A. & Karavasilis T. (2020), “The evolution of massive open online courses (MOOCs) and their impact on higher education”, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15, 4: 47-58.
- Keegan D. (a cura di) (1994), *Otto Peters on distance education. Industrialization of learning and teaching*, Routledge, London.
- Kern D.L., Ricketts J.C. & Flores R. (2016), “The growing popularity of MOOCs: an in-depth analysis of student dropout rates”, *Journal of Interactive Media in Education*, 1: 1-19.
- Kirschner P.A. & Karpinski A.C. (2010), “Facebook and academic performance”, *Computers & Education*, 54, 2: 971-979.
- Koller D., Ng A. & Do C. (2013), “MOOCs: Challenges and Opportunities”, *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing (CSCW '13)*, pp. 1483-1493.
- Kolowich S. (2013), “What the Rise of MOOCs Means for the Future of Higher Education”, *Chronicle of Higher Education*, 59, 20: A24-A27.
- Lane J. (2017), “MOOCs and the future of higher education: A review of the literature”, *Journal of Online Learning and Teaching*, 13, 1: 4-17.
- Lazo C.M., Acedo S.O. & Quintana J.G. (2019), “sMOOC: A pedagogical model for social inclusion”, *Heliyon*, 5, 3: e01326, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01326>.
- Lazzarini G., Bollani L., Rota F.S. & Santagati M., a cura di (2020), *From NEET to NEED. Il cortocircuito sociale dei giovani che non studiano e non lavorano*, FrancoAngeli, Milano.
- Liyaganawardena T.R., Adams A.A. & Williams S.A. (2013), “MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012”, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14, 3: 202-227.
- Maguire S. (2015). “NEET, unemployed, inactive or unknown – why does it matter?”, *Educational Research*, 57, 2: 121-132.

- Marescotti E. (2020), *Adulteranza e dintorni. Il valore dell'adulterità, il senso dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- MEF (2022), *La condizione dei giovani in Italia e il potenziale contributo del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza per migliorarla*, testo disponibile al sito: www.rgs.mef.gov.it/_Documenti/VERSIONE-I/Comunicazione/Workshop-e-convegni/PNRR_per_ridurre_divari_intergenerazionali_promuovere_giovani/La-condizione-dei-giovani-in-Italia-e-il-potenziale-contributo-del-Piano-Nazionale-di-Ripresa-e-Resilienza-per-migliorarla.pdf.
- Merizow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2000), *Riforma del pensiero e riforma dell'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mozzanica M.C. (2005), *Pedagogia della/e fragilità: la transizione postmoderna dai confini della pedagogia alla pedagogia dei confini*, La Scuola, Brescia.
- Mulè P. (2020), "L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa", *Italian Journal of Educational Research*, 25: 165-177, <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P165>.
- Naldini M. (2003), *The Family in the Mediterranean Welfare State*, Frank Cass, London.
- Nussbaum M.C. (2001), *Diventare persone: donne e universalità dei diritti*, il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino: Bologna.
- Pregowska A., Masztalerz K., Garlińska M. & Osial M. (2021), "A Worldwide Journey through Distance Education – From the Post Office to Virtual, Augmented and Mixed Realities, and Education during the Covid-19 Pandemic", *Education Sciences*, 11, 3: 118, <https://doi.org/10.3390/educsci11030118>.
- Puglisi M.G. (1967), "Telescuola", *International Review of Education*, 13, 1: 70-74.
- Reggio P. (2008), *Competenze e educazione degli adulti: di fronte all'esclusione sociale*, in Batini F. & Surian A., a cura di, *Competenze e diritto all'apprendimento*, I Quaderni di Lifelong Lifewide Learning: Transeuropa, pp. 71-85.
- Rodriguez C.O. (2013), "The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?", *Journal of Interactive Media in Education*, 1: 1-18.
- Rosina A. (2020), *I NEET in Italia. Dati, esperienze, indicazioni per efficaci politiche di attivazione*, StartNet – Network transizione scuola-lavoro, testo disponibile al sito: www.start-net.org/sites/start-net.org/files/attachments/366/ineetinitialiawebdef.pdf.
- Rosina A., Marta E., Marzana D., Ellena A. & Cerruti G. (2021), *Intercettare i neet: strategie di prossimità*, testo disponibile al sito: www.rapportogiovani.it/new/wp-content/uploads/2022/02/OSSG_REPORT-INTERCETTARE-I-NEET_v2.pdf.

- Ruggeri S. (2015), “Uno sguardo al mondo dei NEET (Not in Education, Employment or Training)”, *ReSed*, 3: 101-136.
- Sadeghi, M. (2019), A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1): 80-88, <https://doi.org/10.29252/ijree.4.1.80>.
- Sancassani S., Marchetti R., Limone P., Ferri P., Batini C., De Rosa R. & Ghislandi, P. (2017, aprile), *Progetto MOOCs Italia. Linee guida nazionali per la predisposizione di MOOCs di qualità erogati dalle Università italiane*, testo disponibile al sito: <https://boa.unimib.it/handle/10281/178421?mode=simple>.369.
- Saraceno C. (1991), *Redefining Maternity and Paternity: Gender, Pronatalism and Social Policies in Fascist Italy*, in Bock G. & Thane P., eds., *Maternity and Gender Policies*, Routledge, London & New York, pp. 196-212.
- Saraceno C. (1994), “The Ambivalent Familism of the Italian Welfare State”, *Social Politics*, 1: 60-82.
- Swartz B. (1995), *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma.
- Sclater N. (2016), “MOOCs, Open educational resources and social networking: Bridging the gap between informal and formal learning”, *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7, 2: 9, <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2.1>.
- Selva D. (2020), “Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19”, *Culture e Studi Del Sociale*, 5, 2: 463-483.
- Sen A. (1999), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Senesi A. (1962, aprile 21), “Promossi da telescuola centomila ex analfabeti”, *Corriere della Sera*, 9.
- Serracant P. (2013), “A brute indicator for a NEET case: Genesis and evolution of a problematic concept and results from an alternative indicator”, *Social Indicator Research*, 177, 2: 401-419.
- Stillo L. (2020), *Percorsi educativi e formativi in contrasto al fenomeno di esclusione sociale e lavorativa dei giovani NEET. Suggestioni, proposte, criticità*, in Fiorucci M., a cura di, *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, Roma TrE-Press, Roma.
- Terzo G. (2018), *Il Terzo settore come driver delle politiche di attivazione dei giovani NEET in un'ottica di “secondo welfare”. Alcune riflessioni a margine dell'iniziativa Youth Guarantee*, paper presentato in occasione del XII Colloquio Scientifico sull'impresa sociale, 25-25 maggio 2018, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università degli Studi di Trento.
- Tuorto D. (2017), *Esclusione sociale. Uno sguardo sociologico*, Pearson, Londra.
- UNICEF (2019), *Il silenzio dei NEET – giovani in bilico tra rinuncia e desiderio*, testo disponibile al sito: www.datocms-assets.com/30196/1602080449-ilsilenzioideineet.pdf.
- Vertecchi B. (1988), *Insegnare a distanza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vuorikari R., Punie Y., Carreira M. & Van den Brande G. (2016), *The Future of Technology in Education 2016-2026*, European Schoolnet.

- Walther A. (2012), “Youth – Actor of social change? Differences and convergences across Europe”, *Studi di Sociologia*, 1: 17-41.
- Yates S. & Payne M. (2006), “Not so NEET? A Critique of the Use of ‘NEET’ in Setting Targets for Interventions with Young People”, *Journal of Youth Studies*, 9, 3: 329-344.
- Yousef A.M.F., Chatti M.A., Schroeder U., Wosnitza M. & Jakobs H. (2015), *The State of MOOCs from 2008 to 2014: A Critical Analysis and Future Visions*, in Zvacek S., Restivo M.T., Uhomobhi J. & Helfert M., eds., *Computer Supported Education*, Springer International Publishing, pp. 305-327, https://doi.org/10.1007/978-3-319-25768-6_20.
- Zoletto D. (2019), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Zuccotti C.V & O’ Really J. (2019), “Ethnicity, Gender and Household Effects on Becoming NEET: An Intersectional Analysis”, *Work, employment and society*, 33, 3: 351-373.

12. Emergenze, pandemia e vulnerabilità: essere NEET prima, durante e dopo

di *Angela Renzitelli, Alessandro Vaccarelli, Elena Zizioli*¹

1. Giovani in emergenza tra vulnerabilità e resilienza

La pandemia Covid-19 è stata in grado di mettere sotto l'attenzione di tutti e di tutte che cosa significa un'emergenza. Difficilmente si può capire, umanamente e nel profondo, che cosa essa sia, se non la si vive in prima persona. Siamo abituati a guardare le emergenze dalle lenti mediatiche e il nostro sentire/vedere comune si ferma spesso a ciò che risalta in maniera più evidente: le distruzioni, nel caso degli eventi "esplosivi" (come i terremoti, ad esempio), le vittime, i feriti, i danni alle infrastrutture. Allo stesso modo, percepiamo che i processi di ricostruzione siano soltanto di tipo materiale, mentre gli individui, le comunità, le istituzioni che vivono l'emergenza ben conoscono il valore essenziale di quel tipo di ricostruzione che possiamo definire "invisibile" (Gunning & Rizzo, 2022), dunque immateriale: sociale, culturale, educativo (Mariantoni & Vaccarelli, 2018). Il Covid-19 non ha fatto eccezione, ma ha avuto un ruolo, forse, nel cambiamento di prospettiva rispetto alla percezione dell'emergenza da parte delle opinioni pubbliche: pur nel suo essere emergenza "implosiva", con nessun danno materiale alle infrastrutture e con la presenza subdola e invisibile del virus, non solo ha prodotto su scala globale più di 6 milioni di morti, ma ha profondamente destabilizzato i sistemi sociali, ha fatto quasi crollare le istituzioni sanitarie, le economie e con esse gli individui e le comunità. Ricordiamo che l'emergenza va sempre letta almeno in tre prospettive, che rimandano al vissuto psichico delle persone (ai vissuti traumatici e post-traumatici, allo stress), alle questioni sociali e territoriali, al

1. Sebbene il presente contributo sia il risultato di un lavoro congiunto, la responsabilità nella redazione del § 1 è di Alessandro Vaccarelli, dei § 2 e 4 è di Angela Renzitelli, dei § 3 e 5 è di Elena Zizioli.

tipo di risposta strategico-funzionale che i sistemi mettono in atto per tendere a nuovi equilibri. Il tema è ormai noto alla prospettiva della pedagogia dell'emergenza (Annacontini, Vaccarelli & Zizioli, 2022), così come è noto che le emergenze rischiano di essere scenari dentro i quali le criticità sociali già in essere (come il fenomeno dei NEET, la povertà educativa, le fragilità e le vulnerabili di individui e gruppi) rischiano di prendere derive che vanno ad aggravarle ulteriormente, diventando vere e proprie "emergenze nelle emergenze" (Di Genova & Iorio, 2022). Mettendoci nei panni di un ragazzo o di una ragazza senza lavoro e fuori dai circuiti formativi, che vive un vissuto già di per sé segnato da bassa autostima e motivazione, come può incidere l'esperienza di una pandemia e di un lockdown che estremizzano l'isolamento sociale? Quali ricadute, in termini psicologici (e a volte psicopatologici) possiamo osservare in chi già prima dell'emergenza viveva fuori dai margini del sistema formativo e del mondo del lavoro? E che accade a quelle istituzioni che dovrebbero essere in grado, già in tempi ordinari, di intercettare i bisogni, motivare e orientare alle scelte, offrire opportunità? Entra in gioco, sul piano individuale, quella capacità di resilienza che nel NEET è già spesso debole di per sé, a meno che non sia proprio lo scenario emergenziale a generare la condizione di NEET (il che, nella prospettiva della resilienza, cambia poco).

In *Children of Katrina*, Alice Fothergill e Lori Peek considerano tutti gli aspetti e le sfere della vita dei minori che sono toccati dalla catastrofe: la famiglia, la situazione abitativa, la scuola, le relazioni tra pari, la salute, il tempo libero e le attività extrascolastiche. Vediamo dunque che l'intero complesso dei bisogni (primari e secondari) risente pervasivamente della situazione extra-ordinaria, con un sistema più generale che non riesce a garantire normalmente le risposte ai bisogni stessi: le condizioni di forte stress o di trauma colpiscono tanto il singolo soggetto considerato in sé, quanto gli altri attori formali e informali, generando l'attivazione di ulteriori elementi di criticità. In questo senso, solo per fare un esempio, la famiglia entra in crisi e gli adulti, essi stessi vittime dell'evento, tendono ad assumere comportamenti disfunzionali che possono compromettere temporaneamente le normali competenze genitoriali legate ai bisogni di sicurezza e al loro ruolo di supporto sociale (Langher, 2018).

Lo stesso vale per i territori. Le fragilità territoriali tendono, dentro le emergenze, ad esasperarsi. Se nella percezione comune, l'attenzione si rivolge molto di frequente ai grandi centri urbani, non vanno dimenticati i tanti problemi dell'Italia interna, dei centri minori, delle aree montane, molte delle quali, spesso, sono colpite da eventi di tipo naturale che generano disastro e catastrofe, con code temporali e cronicizzazioni delle emergenze che possono durare decenni (si pensi all'Irpinia o, più recentemente,

ai terremoti dell'Aquila e di Amatrice). Il Covid-19 ha esasperato dunque le fragilità economiche e sociali di questi territori, che diventano – in assenza di buone politiche sociali e formative – contesti in cui la povertà educativa può diventare ulteriore emergenza: spopolamento, chiusura delle piccole scuole, assenza di strutture educative extrascolastiche, di strutture per la prima infanzia, musei, cinema, ecc.

In merito al concetto di *povertà educativa* possiamo affermare con Save the Children:

Per un bambino, povertà educativa significa essere escluso dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo (Save the Children, 2014, p. 4).

E aggiungiamo che il bambino o la bambina di cui sopra, domani adolescente e adulto, quando vive l'esperienza di abbandono scolastico, di scarsità di lavoro e o di insufficiente formazione è un bambino-a/adolescente/adulto-a che non potrà contare su un'agentività ben sostenuta da uno schema di sé soddisfacente e da una motivazione che lo/la spinga ad essere tenace o resiliente per affrontare le difficoltà che incontra nel sistema formativo, nel mercato del lavoro e nelle più ampie interazioni sociali.

La resilienza è quella capacità che si esprime nel fronteggiamento delle situazioni avverse e si nutre di risorse individuali che però si acquisiscono di norma nella relazione e nel supporto sociale (Vaccarelli, 2016). Dicevamo: lo schema di sé e la motivazione, e dunque una buona autostima e senso di autoefficacia, ma anche capacità cognitive che rimandano alla possibilità di analizzare e riflettere sulla propria condizione. Laddove le famiglie non riescono (e spesso sono soprattutto le famiglie coaguli e fonti di fragilità), diventa importante il ruolo delle istituzioni.

All'interno delle indagini OCSE-PISA, il termine resilienza viene utilizzato con sfumature di significato diverse, contestualizzate in modo circoscritto nell'ambito del successo/insuccesso formativo: sono resilienti quei soggetti che provengono da background familiare svantaggiati che, nonostante questo, riescono ad ottenere buoni risultati scolastici (Alivernini *et al.*, 2017). Sono circa un terzo del totale nei paesi OCSE: troppo pochi. Tuttavia, i dati sostengono l'idea che questo terzo di ragazzi e ragazze abbiano un buon livello di sicurezza di sé, una buona motivazione (e torniamo al significato originario di resilienza) e possono fruire di un'educazione con standard qualitativi più elevati (*Ibidem*).

Fa bene l'UNICEF (2010) a ricordare che l'educazione in situazioni di emergenza non è solo importante come diritto fondamentale dei minori, ma anche come forma di protezione, recupero psicologico e integrazione sociale, grazie al potenziale emancipativo che l'educazione stessa riesce ad offrire. In questo senso l'accesso ad un'educazione di qualità diventa fondamentale poiché essa: rappresenta un diritto fondamentale di tutti i minori, in tutti i Paesi e in qualsiasi tipo di circostanza (guerra, catastrofe naturale, catastrofe ambientale, ecc.); è essenziale per lo sviluppo del minore (e aggiungiamo del giovane adulto) in qualunque circostanza; favorisce la scolarità regolare, da considerarsi come uno dei principali strumenti per ristabilire un senso di normalità nella vita dei bambini e delle bambine, delle/degli adolescenti membri delle comunità destabilizzate; consente di affrontare le emergenze educative che le catastrofi aprono, come ad esempio le questioni relative alla sicurezza (in base ai rischi cui i soggetti sono esposti), alla salute, ai potenziali fattori di marginalità sociale (*Ibidem*).

In tal senso, ogni politica sociale e formativa dovrebbe interrogarsi circa la capillarità dell'azione e stabilire non soltanto progettualità che fronteggiano il fenomeno, ma che lo prevengano anche. Ciò significa combattere, a livello di sistema e nei luoghi (anche quelli più sperduti), la dispersione scolastica e favorire lo sviluppo delle comunità educanti tra educazione formale, non formale, informale (Zizioli, 2021). Allo stesso modo le politiche attive del lavoro: nei circuiti virtuosi con il mondo della formazione professionale, nella diffusione di sistemi di orientamento in grado di intercettare anche chi, troppo giovane, trascorre la sua esistenza senza formarsi o senza lavorare. La scommessa che si apre per il futuro riguarda la capacità di sistema di utilizzare le risorse che dopo la pandemia sono state liberate, nella speranza che esse vadano nella direzione delle progettualità a servizio delle comunità, piuttosto che di logiche, che nelle emergenze, possono prendere derivate spiacevoli (Klein, 2007).

In questo senso:

Il programma Next Generation Eu e la stagione di riforme e investimenti che si sta aprendo, devono rappresentare l'occasione per mettere in moto un vero processo di rigenerazione che non potrà fare a meno della partecipazione attiva dei giovani nella costruzione di una società più equa e sostenibile, coinvolgendo i giovani nei processi decisionali e partecipativi sia a livello individuale che collettivo, sfruttando il loro potenziale quale risorsa e motore della ripresa (Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ministro per le politiche giovanili, 2021, p. 22).

2. Essere NEET prima e durante la pandemia: una fotografia della situazione

Il programma Next Generation Eu si va ad inserire in un momento storico caratterizzato da molteplici urgenze. A partire dal 2008 si assiste ad una delle più impattanti crisi economiche mondiali della modernità. Lo confermano i dati documentando come il fenomeno abbia influito fortemente su tutta la popolazione, ma, in particolare, su quella giovanile sia per quanto riguarda l'involuzione del mercato del lavoro e sia per tutta la sfera più strettamente sociale che ingloba l'accesso all'occupazione, in riferimento proprio ai processi di socializzazione del lavoro, senza considerare la prospettiva futura, quando, nei prossimi trent'anni, saranno proprio i giovani a non poter fare affidamento sui redditi dalle proprie pensioni.

Inquadrare i giovani italiani nel loro territorio includendoli nei processi scatenati dalla crisi economica del 2008 permette di condurre un'analisi in cui poter mettere a confronto la condizione giovanile prima di quella data paragonandola con altri Paesi, così da poter dimostrare che, proprio dal momento della crisi economica, la situazione è peggiorata. Se non si considerasse il contesto sociale, politico ed economico, il concetto di gioventù rimarrebbe ingabbiato in un'analisi asettica con la pretesa di considerare tutti i giovani del mondo uguali, soltanto perché inquadrati in una determinata fascia d'età.

Anche Maria Stella Agnoli (2015) si concentra sul quadro italiano arrivando alla costruzione di un vero e proprio modello mediterraneo. Nella sua riflessione, infatti, affronta il tema dei giovani che rimangono a lungo nel loro nucleo familiare a causa di un forte stato di incertezza nei confronti del futuro, considerando anche che il fatto che i percorsi di formazione terminano sempre più tardi non consentendo alcun contatto con le imprese.

La conseguenza maggiore di questa fase di stasi mondiale è data dal fatto che sono sempre di più ormai i giovani tra i 15 e i 34 anni che non partecipano a percorsi di istruzione o formazione senza neppure svolgere un'attività lavorativa: si tratta dei giovani NEET (Not in Education, Employment or Training).

L'interesse verso questa categoria inizia nel Regno Unito molto prima della crisi economica, infatti è la fine degli anni Ottanta quando alcuni ricercatori in South Glamorgan si rendono conto che non tutti i giovani potessero essere inglobati nelle categorie di employment, education or training e, quindi, prima coniano il termine Status Zero che, ben presto, poiché ritenuto stigmatizzante, viene sostituito con il termine NEET.

Nel 2010 l'acronimo inizia ad avere rilevanza anche in Italia e, nello stesso anno, anche l'Unione Europea se ne interessa, infatti adotta il tasso di NEET come indicatore di riferimento sulla condizione delle nuove generazioni (Rosina, 2002) per ragionare sul rischio elevato di esclusione sociale.

Questa definizione ha acquisito sempre maggior successo divenendo di uso comune e mediatico in numerose parti del mondo, e una categoria di studio e analisi nei rapporti di ricerca internazionali, nonché oggetto di politiche attive e di numerosi investimenti da parte delle economie di tutto il mondo (Robson, 2008). Gli studi di Anpal (2018) ed Eurofound (2012, 2016) tratteggiano tipologie di giovani NEET, differenziandoli attraverso range d'età, fattori di rischio, condizione lavorativa e intenzionalità occupazionale, percorsi formativi, facendo emergere fattori predittivi e di rischio.

Va tenuto presente che l'intento iniziale, quando si inizia a ragionare su questa categoria di giovani soprattutto in termini di rischio sociale, è quello di far riferimento esclusivamente a quella fase della vita in cui le persone sono prevalentemente in formazione per poi arrivare a coinvolgere tutto il percorso di transizione scuola-lavoro. Prendendo in considerazione la riflessione sulla "sindrome del ritardo", quindi, si può dedurre il fatto che nel nostro Paese i tempi di transizione dalla scuola al lavoro sono troppo lunghi e sarebbe proprio questa la causa dei bassi tassi di occupazione, dell'assenza di reddito da lavoro e, come spiega Agnoli (2015), della prolungata convivenza all'interno del nucleo familiare di origine. A tal proposito, infatti, l'analisi del 2019 di Eurostat (ec.europa.eu/eurostat) rileva che l'Italia è ancora uno dei Paesi in Europa con il tasso maggiore di figli che rimangono in casa con la famiglia, tanto che un giovane su due vive ancora con i genitori, contro meno di uno su tre sul totale europeo.

Nello specifico, con l'acronimo NEET si fa riferimento ad un gruppo di soggetti molto sfaccettato che, infatti, può includere tutti coloro che, nella maggior parte dei casi, hanno scelto un percorso di studi non adatto, le ragazze madri, anche i figli di famiglie benestanti, giovani che lavorano in nero, tutti i diplomati che hanno perso lo stimolo nel cercare un'occupazione, quei laureati che non riescono ad entrare nel mondo del lavoro, i soggetti in situazioni di marginalità sociale, nonché i soggetti in percorsi migratori e gli abitanti delle periferie. Il vero problema, quindi, è dato dal fatto che non si considera il fenomeno come un fatto multidimensionale; infatti, si prende in considerazione solamente come una condizione caratterizzata dalla mancanza di speranza e da una profonda esclusione, semplificando il fenomeno. Saranno solo gli addetti ai lavori a descrivere il fenomeno con il termine "categoria ombrello", a dimostrazione del fatto che si tratta di un tema complesso che racchiude differenti situazioni. Non

è un caso, infatti, se gli studi utilizzano varie classi d'età: 15-24, 15-29 o 15-34 anni.

Un'altra semplificazione arriva dalle statistiche internazionali, infatti molto spesso le indagini non sono in linea con la realtà dei fatti. Bisognerebbe considerare coloro che sono ancora in età scolare ma si ritirano dagli studi, quelli che, neomaggiorenni, non proseguono gli studi dopo il conseguimento del diploma, tutte le donne che, a seguito di una gravidanza, escono dal mondo del lavoro per badare ai figli, così come coloro che si dedicano alle attività di cura dei familiari, aggiungendo anche tutti i lavoratori precari e quelli che si dedicano solo a lavori stagionali, chi lavora ma senza contratto o sottopagato. Si potrebbe continuare, considerando chi esce da un percorso di detenzione o di recupero, coloro che arrivano in un Paese diverso dal proprio o quelli che si adagiano sull'assistenzialismo dei servizi non avendo le risorse per uscirne fuori.

Tenendo conto di quanto scritto finora, da un punto di vista quantitativo, Eurofound nel 2019 propone un'analisi secondo la quale in Europa la categoria più ampia dei NEET di età compresa tra i 15 e i 29 anni è quella dei disoccupati di corto periodo (26%), seguita in percentuale di poco minore dai disoccupati di lungo periodo (23%). Vengono considerati anche coloro che non lavorano per responsabilità di cura familiare, soprattutto le donne (20%), coloro per i quali non si comprende la ragione della loro inattività (11%) e gli scoraggiati (6%).

Dall'analisi di Anpal, invece, emerge che, nel campione formato da giovani italiani sempre dai 15 ai 29 anni, la quota prevalente è quella di coloro che sono alla ricerca di un'occupazione (40%), seguono coloro che sono in attesa di un'opportunità (25%), gli indisponibili (20%) e, infine, i disimpegnati (15%) caratterizzati prevalentemente da livelli di istruzione bassi e senza esperienza, concentrati soprattutto nelle regioni del Sud Italia. Approccio interessante di questa analisi è il fatto che vengano presi in considerazione anche gli inattivi, perché questo consentirebbe di far emergere la situazione più problematica del rapporto tra giovani e lavoro che non è solo quella di chi cerca e non trova, ma ancora di più di chi ha smesso di cercare, ovvero la parte più vulnerabile dei giovani.

Rimanendo ancora sull'Italia, con riferimento invece ai NEET tra i 18 e i 29 anni, Istat rileva invece che nel 2019, quindi prima della pandemia da Covid-19, in Italia il 29% erano disoccupati, il 48% dei giovani erano inattivi e il 23% erano tutti coloro non disponibili. È un dato allarmante, soprattutto se lo si confronta con quello degli altri Paesi, infatti l'Italia è seguita con un notevole distacco dalla Grecia (19,5%), Bulgaria (18,1%), Romania (17%) e Croazia (15,6%), considerando che, invece, i Paesi con il

tasso di NEET più contenuto sono Paesi Bassi (5,7%), Svezia (7%) e Malta (7,4%), riuscendo quindi a calcolare come media europea il 12,9%.

Istat, inoltre, permette di approfondire l'analisi della variabilità della dislocazione dei giovani che non studiano e non lavorano in Italia. Secondo un'elaborazione dei dati sulla rilevazione fatta nel 2019, considerando ancora i NEET dai 18 ai 29 anni, emerge che le regioni del Sud che fanno registrare il tasso più elevato sono Sicilia (59,6%), Campania (59,1%) e Calabria (55%). Quelle del Nord, invece, fanno registrare tassi molto più bassi con al primo posto il Friuli Venezia Giulia (45,2%), poi il Veneto (42,4%), e l'Emilia Romagna (41,8%).

In riferimento ad un'analisi di genere la probabilità di essere sempre NEET risulta molto bassa per le donne e gli uomini più giovani (24 anni circa), mentre per la condizione di NEET di media e lunga durata non si riscontrano particolari discrepanze di genere. I NEET di lungo periodo si collocano principalmente al Sud (38%), rappresentando il 70% degli uomini e il 60% delle donne nel gruppo sempre NEET, con prevalenza di donne con età più elevata, e il 55% degli uomini e il 45% delle donne nei gruppi NEET di medio-lungo periodo.

Emerge anche un'altra indicazione, ovvero che l'utilizzo del titolo universitario come strumento di protezione e garanzia è più notevole per gli uomini che per le donne, anche se risulta che le donne studino più degli uomini, ma, dall'altra parte, gli uomini hanno un tasso di occupazione superiore rispetto alle donne, correlato all'avanzare dell'età, motivo per il quale le donne sono più soggette ad essere sempre NEET con l'avanzare degli anni.

Le analisi sui NEET, dunque, evidenziano forti polarizzazioni legate al genere, infatti i motivi di disimpegno lavorativo riconducibili alla dimensione di cura, tra cui anche la maternità, rappresentano un elemento fondamentale dello stato di NEET per le donne, mentre dall'altro lato sono sempre di più gli uomini che hanno un impiego o che hanno in programma di iniziarlo in futuro.

Per avere dati più veritieri si deve sicuramente tenere conto della pandemia da Covid-19 che, dal 2020, ha impattato fortemente sulla condizione dell'umanità e, in special modo, dei più giovani: consideriamo tutti i momenti di condivisione e incontro repressi che hanno scatenato conseguenze disastrose sul benessere psico-fisico dei NEET, nonché tutte le occasioni mancate di accesso alla formazione e a posti di lavoro o a contratti stabili e duraturi.

Se fino al 2019 si assiste a numeri decrescenti di NEET tra i 15 e i 29 anni nell'Unione Europea che, secondo Eurofound, arrivano a toccare un dato percentuale del 12,6%, nel 2020, quindi nel pieno del periodo pandemico, la percentuale di NEET sale fino al 13,7%.

Restringendo di nuovo il campo sull'Italia, secondo i dati pubblicati dall'OCSE nel 2021 la disoccupazione giovanile italiana è passata dal 28,7% del 2020 al 33,8% del 2021. Questo dato, oltre ad essere allarmante, di discosta molto dalla situazione degli altri Stati membri dell'UE che, invece, hanno registrato tassi in diminuzione dal 19% al 15% nel mese di aprile 2021. Inoltre, sempre OCSE nel report annuale Education at a Glance 2022, sottolinea come la quota di NEET di età compresa tra 25 e 29 anni in Italia era già in aumento al 31,7% durante la pandemia da Covid-19 nel 2020, continuando a crescere fino al 34,6% nel 2021.

Anche l'ultimo rapporto trimestrale della Commissione Europea evidenzia un aumento dei giovani che non lavorano e non studiano in tutta Europa, focalizzando l'attenzione specialmente sull'Italia. Il territorio nazionale ha superato tutti gli altri Paesi con un tasso di NEET del 20,7% nel secondo trimestre del 2020, seguita da Bulgaria (15,2%) e Spagna (15,1%).

Secondo il rapporto Istat del 2022, il fenomeno NEET interessa il 24% dei giovani, il dato peggiore in Europa, dopo Turchia, Montenegro e Macedonia. Istat (2022), infatti, registra ben 2,1 milioni di giovani dai 18 ai 29 anni in stato di marginalità considerando la diffusione territoriale con un'incidenza al Sud del 57,8% contro il 48,5% del Centro Italia, e il 44,4% del Nord. Ai primi posti, dunque, ci sono tutte le regioni del Mezzogiorno con quote molto alte che si discostano molto dal 2019, infatti la Sicilia arriva al 60,6%, la Campania al 58,9% e la Calabria al 58,8%. Per il Centro Italia, il Lazio ha la più alta incidenza con il 50,1%, contro il 46,6% della Toscana all'ultimo posto. La prima regione del Nord per incidenza dei NEET, invece, è il Veneto con il 44,7%, a seguire l'Emilia Romagna con il 44,6% e il Friuli Venezia Giulia con il 43,6%.

Questi dati sono chiari ed evidenziano che la distribuzione dei NEET sul territorio è proporzionata allo sviluppo economico del Paese anche se, in confronto agli altri Paesi europei, per i giovani italiani ci sono scarse opportunità offerte dal sistema produttivo in generale.

L'analisi di genere in riferimento al periodo pandemico dimostra che, a livello europeo, nel 2020, il divario di genere tra i NEET europei ammonta a 11-13 punti percentuali in Bulgaria, Italia ed Estonia, 15-19 in Polonia, Romania, Slovacchia e Ungheria, fino ai 24,2 in Repubblica Ceca.

Anche secondo Eurostat le giovani donne risultano più esposte al rischio di diventare NEET (21,5%) rispetto ai loro coetanei maschi (13,8%).

In Italia nel 2020, sempre secondo le rilevazioni di Eurostat, il numero delle giovani NEET dai 15 ai 35 anni supera di 12 punti il numero dei maschi e, complessivamente, il numero maggiore è quello che comprende la fascia di età delle donne tra i 25 e i 29 anni (30,7%).

Altro elemento importante è il fatto che, in questi anni di pandemia, il numero delle più giovani ai margini tende difficilmente a diminuire il che vuol dire che per una donna è molto difficile uscire dalla condizione di NEET rispetto ad un uomo perché le si affidano sempre più spesso mansioni legate alla cura e alla gestione dei familiari fragili.

Potremmo concludere affermando che la rilevazione dei dati risulta complessa proprio perché non si ha ancora ben chiaro a chi sono rivolte le analisi, essendo il concetto di NEET un tema che coinvolge condizioni multiple, come descritto in precedenza. Questo porta a soffermarsi molto spesso su un'analisi qualitativa che evidenzia esclusivamente i danni psico-sociali di un'intera generazione perché, per avere risultati quantitativi specifici si dovrebbe spezzettare e approfondire la categoria dei NEET in ogni micro-sottocategoria che includa, per esempio, le giovani madri, i neo laureati che non hanno ancora trovato lavoro, chi lavora saltuariamente, coloro che si sono ritirati, ecc. Fare una rilevazione così micro sarebbe l'unica soluzione per non includere nel grande pentolone NEET ogni tipologia di giovane che, magari transitoriamente, si trova nella condizione di marginalità.

Ciò che è certo è che, seppure il fenomeno si presenta come vario e multifattoriale, c'è un elemento che accomuna tutti i NEET, ovvero la condizione di essere "fuori dal radar" delle politiche di attivazione, sentendosi accomunati da un processo di decadimento di motivazioni e competenze che va ad intrecciarsi con le loro caratteristiche personali, sociali e contestuali.

3. Ragazze NEET: una lettura di genere

Se decidiamo di proseguire con lo sguardo attento ai soggetti più vulnerabili, un'attenzione privilegiata va riservata proprio alle più giovani. In Italia come in altri Paesi europei, si registra una marcata differenza a scapito delle donne. Con il crescere dell'età si osserva un progressivo sbilanciamento della quota femminile tra i NEET, che dal 2007 al 2020 è rimasta sempre molto alta rispetto a quella degli uomini; inoltre nel tempo, il numero di NEET donne è variato molto di meno. Ciò significa che per una donna è molto difficile uscire da questa condizione. Le percentuali residenti in ogni Regione partono da un minimo del 45% fino a un massimo del 71%, di molto superiori rispetto a quelle dei maschi, il cui minimo è pari al 29% e il massimo al 54%. Netto, quindi, appare lo svantaggio di genere anche nella dimensione territoriale (Action Aid & Cgil, 2022, pp. 28-29).

I percorsi professionali femminili appaiono, del resto, ancora confinati in un «recinto di minorità» (Brogi, 2022, p. 13), a dimostrazione del

perdurare di «quel fattore di declassamento [che] sembra agire come un fattore insormontabile» (Ammirati & Deiana, 2019, p. 39). Su questa forma di declassamento ha inciso un immaginario inevitabilmente stereotipato in quanto «frutto di un processo d'inculturazione» che ha elaborato modelli educativi che per un lungo periodo hanno indotto le donne ad assumere nella società ruoli comunque marginali (Lopez, 2017, p. 8).

Ancora oggi si registrano infatti forme di disparità prodotte dalla persistenza di dispositivi di naturalizzazione che hanno agito «come forte elemento performativo in tutti gli ambiti della società» producendo «un arretramento dei diritti acquisiti [e] il lato opaco della cittadinanza femminile». Si tratta di un «duplice meccanismo», che da un lato ha comportato la «neutralizzazione della differenza», dall'altro la «naturalizzazione della sua storicità» (Ammirati & Deiana, 2019, p. 27).

La pandemia ha drammaticamente acuito questa situazione inasprendo il gender gap in quanto, come hanno rilevato gli ultimi rapporti, il nostro Paese si è ritrovato «con un quadro a tinte più fosche relativo a una situazione pre esistente tesa a scaricare crisi produttive e difficoltà economiche sul lavoro delle donne e dei giovani» (Action Aid & Cgil, 2022, p. 13).

In particolare, si sono evidenziate alcune tendenze che destano non poche preoccupazioni, tra le quali, ed è bene rimarcarlo, la maggiore difficoltà per le donne a uscire dalla condizione di NEET con una percentuale più alta di giovani madri, rispetto alla popolazione maschile, percentuale che analizzata attesta uno stato di inattività tale da far supporre che i carichi di cura siano ancora e comunque un impedimento e solo in taluni casi una scelta (*Ibid.*, p. 29). È pur vero che dalle parole delle ragazze nei primi Focus Group e nelle interviste, traspariva purtroppo che un'occupazione lavorativa retribuita, benché valutata come fondamentale, non era determinante quanto la «dimensione generativa» considerata invece «cruciale nella definizione della identità», veicolo di auto-espressione e manifestazione delle competenze di tipo creativo e relazionale (Quarta, 2015, p. 188). Ma anche questa restituzione non fa altro che riflettere la resistenza di modelli stereotipati frutto di un immaginario e di una situazione definibile come «cultura dello scoraggiamento sistemico» (Brogi, 2022, p. 45) che ha portato le donne stesse ad atteggiamenti rinunciatari o a competere tra loro in attesa di approvazioni e riconoscimenti altrui, e che si manifesta spesso con la difficoltà di far passare la necessità che ci debba essere una «distribuzione eguale delle responsabilità legate alla cura» (Lopez, 2018, p. 101).

Per il fenomeno NEET la categoria di «inattive» per le donne appare fortemente inadeguata, quando non fuorviante, nella misura in cui «è proprio il fatto che sono fortemente impegnate nel lavoro (non pagato) familiare che vincola la loro disponibilità ad essere attive anche nel mercato

del lavoro remunerato». L'occupazione rappresenterebbe infatti un doppio lavoro, che renderebbe particolarmente gravoso tanto l'ambito familiare quanto quello lavorativo spesso in condizioni pesanti in entrambi i versanti, familiare e di mercato (Action Aid & Cgil, 2022, p. 24).

Nel 2019 il rapporto UNICEF già attestava che i cosiddetti NEET "indisponibili" erano rappresentati per i 3/4 da donne (di cui molte con background migratorio) impegnate in attività di accudimento e di cura o legate al ruolo materno (UNICEF, 2019, p. 20); tanto che anche un eventuale ritorno in formazione dovrebbe conciliarsi con le loro responsabilità familiari (Saraceno, 2022, pp. 24-25). E questo apre indubbiamente a riflessioni socio-pedagogiche sull'esigenza di una decostruzione dei modelli che inevitabilmente hanno veicolato stereotipi di genere, più diffusi e resistenti laddove i livelli di istruzione sono più bassi, ma anche alla necessità di azioni politiche per l'implementazione di servizi per l'infanzia o comunque educativi che rendano compatibili gli orari di lavoro (o di formazione) e con livelli di remunerazione che non rendano costoso il trade off tra full time domestico e partecipazione al mercato del lavoro. Un trade off che, come è stato rilevato, proprio ai livelli di reddito familiare più modesto, è messo in crisi anche dall'architettura dell'assegno unico, il cui importo è legato all'ISEE, nonostante il piccolo premio destinato alle famiglie in cui entrambi i genitori sono occupati ed hanno un ISEE modesto (*Ibidem*).

Incrociando infatti le informazioni sui ruoli in famiglia con la condizione professionale, emerge che il 20% delle NEET sul totale sono madri inattive, mentre soltanto il 3% sono madri disoccupate.

La situazione è problematica anche quando andiamo ad indagare il tema delle disuguaglianze di cittadinanza: pure tra le giovani con cittadinanza straniera prevalgono le NEET donne e il livello di istruzione è più basso rispetto a quello della media delle giovani con cittadinanza italiana.

Il rapporto curato da Action Aid e CGIL ci parla anche delle "scoraggiate": giovani dai 30 ai 34 anni con precedenti esperienze lavorative e ora inattive. Sono principalmente residenti nelle regioni del Nord Italia e in aree non metropolitane e il legame tra il genere femminile e lo scoraggiamento dovuto alla condizione di inattività appare strettamente in linea con l'analisi fin qui condotta. Incide molto anche la cittadinanza straniera, dato coerente con la larga quota di NEET stranieri principalmente residenti nel Nord Italia.

Dai dati si intuisce quanto anche in questo fenomeno le donne rappresentino i soggetti vulnerabili, ma solo a grandi linee si può intuire la complessità dei contesti e non si può certo evincere e comprendere la specificità delle diverse situazioni. Per questo, anche da punto di vista metodologico, grande importanza assumono le singole storie proprio per mostrare

quanto i fattori esterni (crisi economica, ma anche modelli culturali difficili da erodere) si intersechino con quelli interni, più propriamente personali.

La pandemia, come evidenziato, ha aggravato la situazione accentuando le disuguaglianze e accrescendo le difficoltà di chi era alla ricerca del primo impiego.

Ciò dimostra la complessità di contrastare quell'«ineguaglianza delle opportunità» (Schwartz, 1995, p. 21) che è da sempre fonte di ingiustizia sociale e che le politiche per l'inclusione difficilmente sono riuscite a garantire evidenziando ancora più chiaramente le difficoltà per le giovani e meno giovani di conquistarsi uno spazio, ben consapevoli che proprio lo spazio marca l'identità ed è dispositivo fisico e simbolico di un riconoscimento sociale.

Eppure i segnali di un rinnovamento ci sono stati in quanto finalmente anche nelle esistenze femminili è entrata la categoria della scelta «oggetto di interrogativi e di decisioni», come scrive Lipovetsky (2000, pp. 196-197), in quanto le donne finalmente grazie a tante lotte e battaglie, hanno guadagnato il potere di «governare se stesse senza percorsi preordinati dalla società»; pertanto, per la realizzazione di modelli emancipativi in grado di contrastare il fenomeno NEET, le criticità vanno ricondotte ad una riflessione sui concetti di cittadinanza e di uguaglianza e sulla decostruzione dei modelli fino ad oggi agiti rivisitando i concetti di vulnerabilità e marginalità. C'è infatti la necessità di individuare, sulla scorta dei dati emersi, nuove traiettorie di vita, contrastando i modelli liberisti, che hanno sottratto sicurezze e garanzie, acuendo le possibilità di diventare una biografia a rischio (Beck, 2008). Ad una società ordinata secondo una scala di valori riconosciuti e accettati è subentrata quella attuale reticolare, senza gerarchie prestabilite, tale da stravolgere le tradizionali tappe dell'esistenza (Agrusti, Leproni, Olivieri, Stillo & Zizioli, 2021, p. 75) e questo, come si è visto, ha avuto conseguenze importanti, quando non drammatiche, specie sulle giovani.

Affermare e tutelare la peculiarità di ogni singola donna, dei suoi talenti per accogliere una pluralità di sguardi è, dunque, un obiettivo pedagogico ambizioso. Ci vengono in soccorso le storie di vita, quelle antologie al femminile che oggi sono sempre più numerose e disponibili, e che sottolineano come e quanto la narrazione sia stata nel tempo dispositivo per dare voce e autorevolezza ai bisogni e ai desideri femminili, per far sì che proprio attraverso il raccontarsi «i temi del privato diventassero problemi del pubblico e della politica» (Ulivieri, 2019, p. 13).

Difficile, dunque per le donne riallacciare il filo della speranza, ma non impossibile, ridando un senso alla propria vita (Risari, 2021). Le iniziative di formazione, a maggior ragione quelle realizzate mediante le nuove tec-

nologie, dovrebbero valorizzare le varie storie, a partire proprio dal vissuto per un recupero dell'autostima e dell'autodeterminazione perché oggi non siano proprio le donne nonostante riescano a raggiungere più alti livelli di istruzione, a rimanere escluse. In questo senso, ci pare di individuare alcune azioni pedagogiche che potrebbero contribuire ad alimentare il dibattito e a costruire un'autentica cultura per l'emancipazione, accanto all'adozione di misure, come si vedrà nel prossimo paragrafo che hanno come obiettivo proprio quello di contrastare il fenomeno NEET. Alludo ad esempio alla riscrittura di narrazioni attente che non svalutino il femminile, ma anche che non propongano immagini di donne emancipate comunque stereotipate, secondo i modelli suggeriti dalla società. Emerge perciò anche la necessità di preservare l'infanzia, di non spingere sull'adultizzazione in tutte le sue forme (spesso in certi contesti anche con l'eccessiva responsabilizzazione proprio nei carichi di cura,) coltivando il desiderio, la pedagogia dell'osare, liberando energie positive per la costruzione di un futuro desiderato, immaginato, libero dalle aspettative che non siano quelle realmente autentiche e personali. Si dovrebbero infine rafforzare sempre di più le occasioni di incontro, mescolando culture e generazioni. C'è in proposito una bellissima antologia di voci femminili, curata da Igiaba Scego, dove si tocca anche il problema dell'inserimento lavorativo reso più complesso, come peraltro è emerso anche dai dati, quando non si è cittadini dal punto di vista giuridico e legale quando si ha alle spalle un percorso migratorio accidentato, rivendicando perciò quanto sia facile assistere alla precarizzazione della vita (Scego, 2019, p. 13). Del resto, il sentirsi di nessun Paese rende inevitabilmente più complessa la «ri-progettazione esistenziale» perché «genera tempi di disorientamento, incertezza, talora di profonda sofferenza [...] tempi nei quali si intensificano i bisogni di comprensione di sé e della realtà» (Ladogana, 2019, p. 289). Allora l'invito è non avere paura delle mescolanze, delle diversità, riscoprendosi persone e rinnovando l'impegno politico attraverso i costrutti di una pedagogia interculturale e generativa.

4. Verso la ripresa

Le ultime manovre di governo hanno dedicato meno del 6% delle risorse ai giovani: è questo lo scenario attuale al quale tutto il Paese assiste inerme. Come spiegano ampiamente le parole del giornale *Espresso* del 25/01/23, nelle proposte della nuova manovra solo due miliardi di euro sono destinati alle politiche per i più giovani, come se l'Italia valesse così poco, perché, quando si investe per i giovani, si investe in realtà per il Paese. Tutte le statistiche demografiche espongono un quadro preoccupante:

ci sono più pensionati che lavoratori e l'età media della popolazione è destinata ad aumentare con tutte le conseguenze socio-economiche di declino che stiamo già sperimentando.

Con la crisi pandemica la preoccupazione sui modelli di sviluppo sociale dedicati ai giovani è cresciuta ecco perché nelle nuove misure previste nel PNRR ci si interessa ad un'Europa fondata sulla generazione post Covid-19 basata sul riconoscimento dei diritti fondamentali alla casa, all'istruzione, alla salute e al lavoro, specie per i giovani in condizioni di vulnerabilità, con l'obiettivo di favorire l'ampliamento degli spazi civici di partecipazione e creatività.

Dagli obiettivi strategici dell'UE emerge, infatti, la riduzione del numero dei NEET partendo proprio dalla connessione tra scuola e lavoro, un discorso che inizia con i Tavoli del governo Draghi in piena pandemia.

L'Unione Europea già da tempo si propone di ripensare la distribuzione dei sussidi in un'ottica di Workfare, un intervento rivoluzionario che promuoverebbe una serie di opzioni tra workfare, trainfare e learnfare: secondo questo *modus operandi* si andrebbe a scardinare l'idea di un *welfare state* che assiste senza dare soluzioni pratiche a lungo termine, passando la responsabilità proprio sul soggetto che usufruisce del servizio. L'Europa si preoccupa del fenomeno NEET considerandolo un fallimento delle politiche del lavoro, della formazione e dell'orientamento professionale, come se il sistema fosse andato in tilt ostacolando ogni tipo di processo di inserimento e inclusione occupazionale.

Se tutti gli interventi, anche a livello nazionale, si basassero su questi principi ci sarebbero minori costi pubblici, minori discrepanze sociali, ma soprattutto dati demografici più incoraggianti perché il Paese potrebbe farsi forza su un welfare più sostenibile.

Tra i diversi programmi europei volti a risollevarne la condizione giovanile provata dal Covid-19, nel 2020 viene messo in campo NextGeneration Eu con l'obiettivo di risanare i danni economici e sociali causati dalla pandemia e dare vita ad un'Europa post Covid-19 più verde, digitale, resiliente e adeguata alle sfide del futuro: fino ad adesso risulta essere il più ingente pacchetto di misure di stimolo mai finanziato in Europa, con un investimento di 2018 miliardi di euro. Il fulcro di NextGeneration EU è il Recovery and Resilience Facility (RRF), uno strumento per fornire sovvenzioni e prestiti a sostegno di riforme e investimenti negli Stati membri dell'UE per un valore totale di 723,8 miliardi di euro.

Con la Next Generation è stato sviluppato anche il Portale Europeo per i giovani per offrire un aggiornamento costante su tutte le opportunità in Europa e nel resto del mondo, sia a livello lavorativo che di volontariato e

per tutte le iniziative finanziate dall'EU con una sezione dedicata alla strategia europea chiamata Strategia dell'UE per la gioventù. Proprio in virtù del fatto che è sempre emerso che i NEET sono coloro che meno si interessano ai fatti politici che li riguardano, un altro obiettivo europeo è quello di apportare un cambio di prospettiva che tolga i giovani da una posizione di difesa, ma che, invece, li veda protagonisti in attacco.

Ancora nel 2020, l'Unione Europea propone un altro intervento che fa parte del pacchetto di sostegno all'occupazione giovanile: la garanzia per i giovani rafforzata, con l'obiettivo di offrire un'offerta qualitativamente valida di occupazione, formazione permanente, apprendistato e tirocinio entro quattro mesi dalla fine degli studi o dall'inizio del periodo di disoccupazione. Dai risultati emerge che questo intervento di politica attiva abbia avuto un importante effetto trasformativo, infatti più di 24 milioni di giovani iscritti ai sistemi di garanzia per i giovani hanno accettato un'offerta di lavoro, formazione continua, apprendistato o tirocinio.

Per affrontare in maniera più specifica il tema delle azioni politiche è bene tenere presente la situazione italiana in cui gli interventi sociali nascono e si sviluppano in antitesi rispetto alla sanità o alla scuola, infatti beneficiano di meno risorse pubbliche. Inoltre, è importante contestualizzare il ruolo delle politiche giovanili sul territorio, infatti l'Italia, fino al 2006, era uno dei pochi Paesi dell'Unione Europea in cui non si era ancora accordata una strategia di intervento per le politiche giovanili: le competenze erano distribuite tra i differenti Ministeri del lavoro e della previdenza sociale, dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, degli affari esteri e dell'interno e, solo nel maggio del 2006, con la direzione del governo Prodi, l'Italia si unifica alla maggior parte degli Stati membri e crea il Ministero per le Politiche Giovanili e le Attività Sportive (POGAS). Anche in questo caso, dunque, l'Italia arriva in ritardo.

Un altro passaggio che aiuta a capire meglio la posizione dei NEET nelle politiche del territorio riguarda la Riforma del titolo V dal quale si sviluppano sistemi di welfare locale a livello di Città metropolitane il che porta al decadimento di un approccio di tipo verticistico e settoriale: da qui si spiega il perché delle disparità degli interventi politici mirati a livello regionale e territoriale, motivo per il quale esistano ancora forti disparità tra il Nord e il Sud Italia perché mettere in pratica sistemi di welfare locale vuol dire che le regioni virtuose potranno garantire od ottenere il diritto ai servizi sociali oltre quel minimo essenziale previsto dallo Stato, mentre le altre, sottoposte a procedure di rientro, saranno costrette a limitarsi al soddisfacimento di livelli essenziali minimi, generando forme di welfare differenti per ogni contesto.

Con lo scoppio della pandemia anche il governo italiano è stato chiamato ad intervenire, soprattutto a favore della parte più vulnerabile dei giovani e, attingendo anche da quanto proposto dall'Europa, ha cercato di avviare politiche che potessero risolvere i NEET del Paese.

Per avere un maggiore controllo dei processi, nel 2021 è stato costituito il Comitato per la valutazione dell'impatto generazionale delle politiche pubbliche che risponde all'esigenza di migliorare, attraverso metodologie evidence-based per la misurazione e la valutazione delle misure, l'efficienza, l'efficacia e la qualità delle politiche pubbliche, specie di quelle contenute nel PNRR, destinate alla fascia di popolazione giovanile dai 14 ai 35 anni.

Sempre nel 2021 il Ministero per le politiche giovanili ha dato vita alla piattaforma GIOVANI2030, la casa digitale per i giovani tra i 14 e i 35 anni, creata dal Dipartimento per le politiche giovanili e il Servizio civile universale con l'obiettivo di garantire una piattaforma sulla quale ricevere informazioni di orientamento, entrare in contatto con le istituzioni pubbliche, le università e diverse associazioni che si mettono a disposizione, seguendo le indicazioni della Strategia dell'UE per la gioventù 2019-2027.

Ancora, con il decreto-legge 31 maggio 2021, n. 77 denominato "Pari opportunità e inclusione lavorativa nei contratti pubblici", presente nel PNRR e nel PNC, si stabilisce che le stazioni appaltanti debbano promuovere l'imprenditoria giovanile, l'inclusione lavorativa delle persone disabili, la parità di genere e l'assunzione di giovani con età inferiore a trentasei anni e le donne.

Un altro programma di rilevanza nazionale del 2021, tra i tanti, è il bando "Fermenti" che consente di finanziare 101 progetti di imprenditorialità giovanile di natura sociale e coesiva della durata di 18 mesi, proposti da giovani tra i 18 e i 35 anni e finalizzati a migliorare le condizioni di vita dei ragazzi e della collettività. Per questo intervento il budget complessivo è stato di circa 19 milioni di euro.

Se volessimo considerare altri interventi di politica attiva introdotti nel periodo pre Covid-19 ma che, comunque, continuano ad essere presenti anche attualmente, dovremmo citare sicuramente il Reddito di cittadinanza, Garanzia Giovani il Servizio Civile, tre interventi che da anni tentano di avviare le giovani generazioni ad un'occupazione.

Nello specifico si evidenziano forti criticità per ognuno di questi interventi, riscontrabili proprio perché la fase di verifica dura ormai molti anni e, quindi, è stato possibile giungere a dati verificabili: per quanto riguarda il Reddito di cittadinanza dovrebbero essere rivisti anche i Patti per l'inclusione sociale e i progetti individualizzati di presa in carico, affinché si stabiliscano concreti obiettivi formativi che coinvolgano anche, e soprattutto

to, la sfera scolastica; è indicativo, infatti, il dato secondo il quale la gran parte dei giovani percettori di Reddito di cittadinanza non ha ricevuto una formazione di base che possa permettere l'inserimento in contesti lavorativi non protetti, senza aver mai pensato ad un partenariato tra servizi sociali e sistema scolastico, tenendo conto anche della risorsa dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), oltre che ai centri per la formazione professionale. Da un'analisi emerge che il Reddito di cittadinanza sia una misura che impatta fortemente sulle giovani generazioni, infatti, se ci si concentra sulla popolazione under 30, emerge che un terzo dei beneficiari complessivi rientra in questa porzione di popolazione nazionale: la maggior parte dei giovani beneficiari lo percepisce come componente della famiglia e non come richiedente autonomo e si tratta proprio di NEET che non hanno le risorse per lasciare la casa dove sono cresciuti per la condizione di povertà che vivono. A tal proposito, dunque, un altro problema reale del Reddito di cittadinanza è che mette assieme sostegno alla povertà e sostegno alle politiche del lavoro, che sono sfere diverse e riguardano target differenti. Per quanto riguarda il programma Garanzia Giovani, invece, emerge sin dalle prime fasi del Programma che, tra coloro che sono stati presi in carico, dopo quattro anni di attuazione, soltanto il 17,5% dei NEET che vi hanno aderito ha trovato un'occupazione. Il gap forse sta proprio nella fase della profilazione e presa in carico che rischia di ridursi più ad un atto burocratico che ad un'occasione di conoscenza delle proprie competenze e orientamenti professionali; sono palesi le complicazioni delle aziende non solo nell'offrire occasioni di impiego, ma anche nel sentirsi coinvolte nel Programma stesso come attori coprotagonisti percependosi stakeholder delle politiche.

Detto ciò, ci si rende conto del fatto che c'è ancora bisogno che la politica in generale si svincoli da una metodologia assistenzialistica mirata ad una soddisfazione momentanea verso interventi ritenuti soddisfacenti ma che, invece, a distanza di tempo, si rivelano inconcludenti e fini a se stessi.

Quanto scritto finora, però, riguarda esclusivamente l'inserimento dei giovani all'interno del mondo del lavoro, trascurando, ancora una volta, tutta la fase preliminare dell'apprendimento e della formazione.

La dimensione della povertà educativa continua ad assumere sempre una posizione ai margini, come se non fosse un elemento di cui tenere conto per la globale valutazione della condizione di NEET, senza capire, invece, che tutte le competenze acquisite nelle fasi di apprendimento scolastico sono quelle fondamentali che verranno poi richieste dalle aziende: il livello di competenza linguistica, matematica, scientifica o economico-finanziaria, le competenze civiche, la conoscenza di una seconda lingua e le abilità informatiche.

Risulta necessario considerare che la condizione di inattività e di esclusione dai processi di apprendimento potrebbe causare forti rischi sulla salute dei più giovani, ecco perché bisogna interessarsi innanzitutto della delicata fase della formazione. Attraverso interventi di *early detection* si andrebbero ad agganciare rapidamente i target di rischio in situazioni particolari o di crisi, così da garantire un numero maggiore di giovani capaci e in grado di accedere al mercato del lavoro in maniera continuativa.

Su questo la politica non si interroga, resta ancorata a sistemi di apprendimento basati sul merito, fa ancora riferimento alla cultura degli standard e sembra quasi nascondersi dietro politiche che distribuiscono denaro per poi lavarsene le mani.

Alessandro Rosina offre uno spunto interessante proprio su questo tema, infatti spiega che non è funzionale leggere il fenomeno dei NEET solo in termini di costi, perché un Paese che non investe qualitativamente sui propri giovani sta perdendo una grande occasione di produttività, ma non solo in termini economici, anzi, soprattutto in termini di valore e di proiezione verso il futuro.

Si potrebbe reputare errato proprio il punto di partenza che si prende in considerazione per la progettazione degli interventi di sostegno ai giovani. Il PIL, parametro che si considera anche per conteggiare quanto un NEET costa sulla società, fa riferimento solo alle attività basate sul denaro, non tenendo conto dei costi, del prezzo fisico, mentale o relazionale che pagano i giovani per l'inserimento nel mondo del lavoro e della formazione; dunque, non conteggia quelle attività che non possono essere monetizzate, infatti conteggia i servizi solo se acquistabili. Partendo da questo presupposto si potrebbe ragionare per capire effettivamente se questo parametro sia realmente idoneo anche per i NEET. La conseguenza è che, in un Paese come l'Italia caratterizzato da elevato debito pubblico e invecchiamento della popolazione, sprecare le potenzialità dei giovani senza una collocazione ottimale delle risorse nel mercato del lavoro aumenterebbe ancora di più l'indebolimento del Paese nella graduatoria con il resto dell'Europa.

Continuando a prendere in considerazione questo approccio alla realtà, i giovani non sono più giovani per le politiche giovanili, ma non sono nemmeno abbastanza adulti trovandosi coinvolti in un processo di giovanizzazione diffusa, tutelati da un *welfare state* che continua a progettare interventi su specifici target considerando prevalentemente le categorie più agli estremi.

Si può concludere affermando che si dovrebbero progettare interventi mirati considerando che, al contrario di quanto si pensa, la popolazione giovane consente la diminuzione del rapporto tra debito pubblico e PIL, infatti l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo economico

(OCSE) calcola che le risorse che si perdono con i NEET equivalgono all'1,4% del Prodotto Interno Lordo (PIL) del nostro Paese; bisognerebbe anche considerare che i giovani contribuiscono al mantenimento del sistema di welfare nonostante il forte invecchiamento della popolazione totale: è questo quello che rileva Eurostat sui dati del 2021 sull'esclusione sociale.

Le politiche di contrasto alla condizione dei NEET, non conoscendo abbastanza il target al quale si rivolgono, si pongono sempre come obiettivo a lungo termine quello di ridurre il numero dei soggetti colpiti, senza considerare che, limitandosi a questo risultato, vanno a trascurare la qualità e la sostenibilità nel tempo delle attività formative e dei posti di lavoro verso i quali indirizzare i giovani beneficiari, con il risultato che il lavoro per brevi periodi non risulta formativo; il problema è che i contratti che tutelano maggiormente il dipendente non vengono considerati perché presuppongono un lavoro di progettazione che non conviene a chi investe.

Bisognerebbe introiettare come concetto chiave quello di empowerment, cioè la propensione a compiere azioni volte al raggiungimento degli obiettivi desiderati per produrre un cambiamento, proprio perché, attraverso i meccanismi di *agency* personale, l'individuo prende decisioni volutamente considerando il contesto in cui tali decisioni vengono prese. Questo doppio livello dell'empowerment, quindi l'aspetto personale e contestuale, è utile anche per il TML (Transition Labour Market) in cui protagonisti sociali e contesto sono gli elementi utili per la progettazione di politiche del lavoro funzionali, proprio nell'ottica di una gestione globale del processo di inserimento nel mondo professionale.

5. Speranze di futuro

La prospettiva da assumere per indirizzare le scelte del nostro Paese e dell'Europa è quella dunque di valorizzare la Next Generation, in particolare le donne, riconoscendo i diritti fondamentali e favorendo l'ampliamento degli spazi civici di partecipazione e creatività. È emerso anche dalle riflessioni in apertura perché il rischio di fronte a un'emergenza è sempre quello di cronicizzarne gli effetti, di intervenire in urgenza sulle urgenze, rinunciando a prospettive di lungo periodo. Si sono visti nel paragrafo precedente i programmi che sono stati adottati e le misure che potrebbero in parte arginare la situazione. Ha scritto il filosofo e psicoanalista Miguel Benasayag (2019): «La nostra società disciplina e terrorizza i giovani impedendo loro di seguire la propria strada, i propri percorsi, i propri necessari errori...» (p. 20). Qualsiasi ricerca e qualsiasi intervento per i più giovani dovrebbero tentare di ribaltare questo orizzonte specie di fronte alla rileva-

zione di esiti personali segnati dalla fragilità e dalla precarietà (Lizzola & Tarchini, 2006) e, in molti casi, dal senso del fallimento e dal venire meno di prospettive legate al domani (Musaio, 2015). I dati, infatti hanno restituito quanto sia complesso individuare un progetto esistenziale durevole, perché le cifre distintive del vivere moderno sono proprio l'incertezza, la rapidità, la precarietà e l'imprevedibilità. Si è progressivamente insinuata la sensazione di perdita di controllo sulla propria vita, alimentando sfiducia e rassegnazione.

Tali riflessioni rimarcano con forza l'esigenza di un investimento nella formazione e nel sistema di orientamento come strategia chiave per l'integrazione e di una progettazione di percorsi «nella direzione di una decostruzione dei condizionamenti impliciti» «verso la definizione di aspirazioni e l'individuazione di scelte più libere» (Riva, 2020, p. 47). Si tratta pertanto di studiare azioni che non si limitino alla formazione professionale, ma che mirino anche allo sviluppo di competenze strategiche fortemente correlate alla realizzazione personale.

La costruzione di un'offerta formativa mirata, pensata e progettata dall'Unità di Roma Tre, ha avuto perciò proprio questo obiettivo, rimettendo in circolo l'ambizione, il senso di avventura, il coraggio delle scelte, rafforzando l'autostima, riscoprendo la passione, ma anche l'importanza dell'impegno, provando a disegnare nuove traiettorie di felicità e di libertà. Per questo, per i necessari approfondimenti, si rimanda al saggio specifico di questo volume.

Bibliografia

- Action Aid & CGIL (2022), *NEET tra disuguaglianze e divari. Alla ricerca di nuove politiche pubbliche per i giovani*, Futura, Roma.
- Agnoli M.S., a cura di (2015), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani NEET*, FrancoAngeli, Milano.
- Agrusti F., Leproni R., Olivieri F., Stillo L. & Zizioli, E. (2021), "MOOC e NEET? Percorsi innovativi per l'inclusione sociale ed economica dei giovani vulnerabili", *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25, 60: 63-80, doi: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11593>.
- Alfieri S. & Sironi E., a cura di (2017), *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il Paese*, Istituto Toniolo, Vita e Pensiero.
- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F., Di Leo I. & Cavicchiolo E. (2017), "Studenti Svantaggiati e Fattori di Promozione della Resilienza", *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 16: 35-56.
- Ammirati A. & Deiana E. (2019), *Cittadinanza opaca*, Ediesse, Roma.
- Annacontini G., Vaccarelli A. & Zizioli E., a cura di (2022), *Il sesto atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza*, Progedit, Bari.
- ANPAL SERVIZI (2018), *Elaborazione a partire dai dati della nota statistica n. 1/18*.

- Beck U. (2008), *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, il Mulino Bologna (Opera originale pubblicata nel 1997).
- Benasayag M. (2019), *Funzionare o esistere*, Vita e Pensiero, Milano.
- Broggi D. (2022), *Lo spazio delle donne*, Einaudi, Torino.
- CARITAS ITALIANA (2022), *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale*, Edizioni Palombi, Teramo.
- Di Genova N. & Iorio C. (2022), *Contrastare la povertà educativa nei territori in emergenza. L'esperienza del progetto "Solo Posti in piedi. Educare oltre i banchi" all'Aquila*, FrancoAngeli, Milano.
- EUROFOUND (2021), *Impact of Covid-19 on young people in the EU*, Publications Office of the European, Luxembourg.
- Fothergill A. & Peek L. (2015), *Children of Katrina*, University of Texas Press, Austin.
- Gunning L.P. & Rizzo P., a cura di (2022), *Invisible reconstruction. Cross-disciplinary responses to natural, biological and man-made disasters*, UCL Press, London.
- ISTAT (2022), *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*, Istituto nazionale di statistica, Roma.
- Klein N. (2007), *Shock Economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*, tr. it., Rizzoli, Milano.
- Ladogana M. (2019), *Dal racconto al progetto di vita e di lavoro. Le potenzialità del Bilancio di competenze*, in Cerrocchi L., a cura di, *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 288-304.
- Langher V. (2018), *Quando i bambini hanno paura e gli adulti sono spaventati: teoria dell'attaccamento e risorse della comunità*, in Mariantoni S. & Vaccarelli A., a cura di, *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, FrancoAngeli, Milano.
- Lipovetsky G., (2000), *La terza donna. Il nuovo modello femminile*, Frassinelli, Torino.
- Lizzola I. & Tarchini W. (2006), *Persone e legami nella vulnerabilità. Iniziativa educativa e attivazioni sociali a partire dalla fragilità*, Unicopli, Milano.
- Lopez A.G. (2017), *Introduzione*, in Ead., a cura di, *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*, ETS, Pisa, pp. 7-19.
- Lopez A.G. (2018), *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*, ETS, Pisa.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Mariantoni S. & Vaccarelli A., a cura di (2018), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*, FrancoAngeli, Milano.
- Musaio M. (2015), "Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale", *Metis*, V, 1/6, doi: 10.12897/01.00083.

- Nazioni Unite, *Policy Brief: The Impact of Covid-19 on Women*, pp. 13-18, testo disponibile al sito: www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/Policy-brief-The-impact-of-COVID-19-on-women-en.pdf.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ministro per le politiche giovanili (2021), *Pandemia, disagio giovanile, NEET*, testo disponibile al sito: www.politichegiovanilieserviziocivile.gov.it/media/682318/relazione-tecnica_pandemia-disagio-giovanile-neet.pdf.
- Quarta S. (2015), “I NEET in Italia. Uno studio di genere e una proposta di ricerca qualitativa”, *Realia*, 3: 166-193.
- Risari G. (2021), *Il filo della speranza*, Settenove, Cagli (Pu).
- Riva M.G. (2020), “Orientamento Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti”, *Pedagogia più didattica*, 6, 2: 37-50, doi: 10.14605/PD622003.
- Rosina A. (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano.
- Saraceno C. (2022), *Prefazione. Prossimità e integrazione degli interventi per aiutare i più vulnerabili*, in Action Aid & CGIL, *NEET tra disuguaglianze e divari. Alla ricerca di nuove politiche pubbliche per i giovani*, Futura, Roma, pp. 21-25.
- Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children Italia Onlus, testo disponibile al sito: www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf.
- Scego I., a cura di (2019), *Future. Il domani narrato dalle voci di oggi*, effequ, Firenze.
- Schwartz B. (1995), *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma.
- Stillo L. (2020), “Percorsi educativi e formativi in contrasto al fenomeno di esclusione sociale e lavorativa dei giovani NEET. Suggestioni, proposte, criticità”, in M. Fiorucci, a cura di, *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, Roma TrE-Press, Roma, pp. 189-203.
- Stillo L. & Zizioli E. (2022), “Prospettiva di genere e NEET: uno sguardo pedagogico”, *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 11, 2: 129-146.
- Ulivieri S., a cura di (2019), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa.
- UNICEF (2010), *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educació*, testo disponibile al sito: www.unicef.org/panama/spanish/herramienta1.pdf.
- UNICEF (2019), *Il silenzio dei NEET – giovani in bilico tra rinuncia e desiderio*, disponibile al sito: www.datocms-assets.com/30196/1602080449-ilsilenziodeineet.pdf.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Zizioli E. (2021), “‘Resilient education’: the schooling system becomes non-formal”, *Pedagogia oggi*, 19: 65-71.

13. Narrazione di sé e orientamento: buone pratiche per sviluppare l'agentività dei giovani NEET

di *Barbara De Angelis, Paola Greganti*¹

1. Introduzione

Il presente contributo si basa sull'ipotesi di ricerca secondo cui lo stato di NEET, in quanto condizione di marginalità sociale, può essere considerato, dal punto di vista pedagogico e specificamente all'interno del quadro concettuale corrente della *pedagogia inclusiva*, come costruito in fase di composizione. La frontiera della pedagogia inclusiva riteniamo sia caratterizzata dalla prospettiva della promozione del benessere e pertanto può costituirsi proprio intorno a quelle che sono le parole chiave dell'orizzonte di senso inclusivo: autodeterminazione, personalizzazione, accessibilità, partecipazione, funzionalità. L'inclusione ha a che fare innanzitutto con l'accessibilità (Diodati, 2007; Ebersold, 2020; Marescotti & Chianese, 2022) e, quindi, con l'uguaglianza e i diritti (Nussbaum, 2006; Ferraioli, 2019; Re, 2022), in particolare con il diritto ad avere pari opportunità di accesso ad una qualità di vita che possiamo identificare con il concetto complesso di benessere. Ma soprattutto, l'inclusione laddove si configura come cultura inclusiva del funzionamento, acquisisce una valenza pedagogica più ampia e pervasiva rispetto a qualsiasi fragilità e/o disagio del nostro tempo. Occuparsi delle fragilità educative in senso ampio (disabilità, DSA, BES, NEET, povertà educative, ecc.), anche in quanto condizioni più o meno stabili nel tempo e sottoposte a continui mutamenti, significa, dunque, occuparsi del diritto alle pari opportunità e del diritto al benessere (Sen, 1993; Ambrosino, 2012; Zannini & D'Oria, 2018; Harleman, 2019; Ricciardi, 2019): tale approccio basato sui diritti permette di aprire una chiave di lettura del

1. Il presente lavoro è frutto di un lavoro congiunto delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, si specifica che sono da attribuire i § 1, 2, 3 e 5 a Barbara De Angelis, il § 4 a Paola Greganti.

fenomeno educativo che supera il paradigma centrato sui bisogni, nel senso che l'apparente bisogno che si osserva si configura spesso come un diritto non realizzato o eventualmente negato. Ciò nonostante le persone devono essere considerate non tanto vittime che subiscono in modo irreversibile l'ingiustizia dei diritti negati, quanto piuttosto soggetti di un processo di crescita e di rafforzamento finalizzato a renderle capaci di esigere i propri diritti (Freire, 1970; De Angelis, 2014).

In questo senso all'interno del progetto PRIN *RE-SERVES: La ricerca al servizio delle fragilità educative* ci siamo chiesti se i giovani NEET hanno pari opportunità di accesso ai mezzi, agli ambienti, ai contesti, ai processi, alle abilità e alle competenze, ai molteplici *funzionamenti e capabilities* (Nussbaum & Sen, 1993). Si è trattato di capire, quante possibilità pratiche vengono loro offerte e quali condizioni consentono ad ognuno di poter scegliere le opportunità di cui usufruire per il raggiungimento del proprio benessere. Partendo da tali assunti sono stati approfonditi diversi aspetti nei quali il tema dell'esclusione sociale ed occupazionale dei giovani si lega a possibili strategie di emancipazione. Per sviluppare concreti percorsi inclusivi capacitanti è stato allora necessario progettare e attuare una serie di interventi educativi di self-empowerment finalizzati al potenziamento del sé e all'incremento dell'auto-efficacia dei soggetti NEET. In questa ottica viene qui illustrato il progetto formativo e la conseguente ricerca-azione che ci hanno dato modo di analizzare e ampliare la riflessione riguardo alla sinergia virtuosa ed efficace che intercorre tra inclusione, benessere, *agency* e i dispositivi pedagogici della narrazione.

2. Riflessioni e strategie educative possibili

Il dibattito interno al progetto RE-SERVES 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; Aluffi, De Angelis, Olivieri & Fiorucci, 2022). D'altra parte, 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 pedagogica della riflessione sul tema, anche in virtù di un'opinione pubblica più incline al giudizio negativo di tale condizione, associata alla responsabilità piena dei giovani (Yates & Payne, 2006).

Il progetto Prin ha confermato come quello dei NEET sia un fenomeno socialmente e culturalmente mutevole e impermeabile alle definizioni

stringenti: il termine infatti risulta essere un contenitore semantico di difficile interpretazione, che rimanda ad un immaginario negativo e all'uso di termini quali "abbandono", "disagio", "povertà", "insoddisfazione" (Agrusti & Stillo, 2020, 2021). È emersa, dunque, 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. Lo stato di NEET è apparso poco identificabile in una unica forma onnicomprensiva, raccogliendo al suo interno una pluralità di condizioni soggette alle dinamiche flessibili dell'esistenza (De Angelis & Stillo, 2021). Per le finalità della ricerca pedagogica, e non solo, questa indeterminatezza può apparire in prima istanza come un limite e un ostacolo insormontabile allo studio del fenomeno, e altresì alla progettazione di una efficace azione educativa che incida su di esso. A nostro avviso tale vaghezza dell'oggetto di ricerca ha rappresentato un nodo di riflessione importante e promettente per far emergere la pluralità delle storie di vita dei NEET e l'impossibilità ultima di racchiuderle in un contenitore unico definitorio e assoluto. Questa prospettiva più complessa svincola la categoria dei NEET da una concettualizzazione che è nata dall'esigenza prettamente sociologica di descrivere un fenomeno e che dal punto di vista pedagogico può essere ampliata dalla voce diretta delle persone coinvolte attraverso la messa in campo di pratiche narrative. Si è dunque pensato di incentrare il lavoro rispetto a tale fenomeno lasciando ai giovani l'opportunità di esprimersi e dare voce ai propri vissuti e ai propri sogni, partendo dai loro talenti considerati in termini di risorse e di potenzialità.

Accanto all'attenzione rivolta ai soggetti, si è sviluppata una riflessione sugli strumenti attraverso cui promuovere un processo di ri-attivazione ed inclusione. A partire dagli elementi teorici di sfondo si è sviluppato un quadro progettuale che ha integrato la formazione con le tecnologie all'interno di uno studio pilota di progettazione, attuazione e valutazione di un percorso MOOC (Massive Open Online Course) rivolto ai NEET. In particolare si è scelto di rilevare e approfondire gli aspetti di positività connessi alla costruzione di MOOC come percorsi di apprendimento a distanza ed esperienze formative particolarmente utili laddove è necessario raggiungere un numero elevato di persone attraverso modalità flessibili di partecipazione e fruizione di percorsi formativi (McAuley, Stewart, Siemens & Cormier, 2010).

Per progettare una efficace azione educativa personalizzata all'interno del MOOC ideato all'interno del Prin RE-SERVES e intitolato *MEET, Mettici Entusiasmo Esprimi Te stesso*, è stato elaborato il Modulo *Competenze socio-relazionali, comunicative e narrative*. Le pratiche narrative proposte nell'esperienza del Modulo hanno fatto emergere la discrepanza

esistente tra la categoria ascrittiva dei NEET e i volti plurali e unici (Bellingreri, 2016; Greganti, *in print*) a cui questa categoria si riferisce, aprendo così una prospettiva squisitamente pedagogica che ci indica come, pur riferendoci ad una categoria sociologica descrittiva, non possiamo fermarci ad essa se vogliamo perseguire il fine di attivare percorsi effettivamente formativi.

3. Narrazione di sé per orientarsi e per costruire il proprio progetto di vita

Sebbene in generale la definizione di NEET fatichi a prendere forma e a delinarsi in maniera univoca, in questa dinamica elusiva è comunque possibile riconoscere l'impegno oneroso del soggetto che tenta di "darsi forma" (Mortari, 2008; D'Amante, 2022; De Angelis, 2022) in un percorso costruttivo necessario per trovare una prospettiva e per plasmare la propria identità: un processo che a volte può arenarsi in una apparente immobilità, come nel caso dei NEET. I giovani coinvolti in una situazione di indeterminatezza lavorativa, formativa e, potremmo dire, esistenziale, versano in una condizione di fragilità socio-educativa propria di una fase della vita che può essere definita come incerta e caratterizzata da un atteggiamento spesso rinunciatario dovuto a diversi fattori, tra cui una ridotta gamma di strategie progettuali e il rifiuto di operare scelte e di agire, fino ad arrivare a forme più estreme dell'evitamento sociale come lo stato di solitudine e di apatia. Nella prospettiva prettamente pedagogica, dinamica, plurale e spesso inafferrabile del "darsi forma" del sé, ci sembra allora che la condizione di NEET richieda una precisa azione educativa mirata prima di tutto all'attenzione verso la *cura sui* al fine di attivare un processo esplicito e responsabile che vede il soggetto come protagonista nella costruzione della propria identità.

Il concetto di cura non è facilmente riconducibile a una sola e univoca definizione. Elemento chiave per alcuni importanti educatori e teorici della relazione educativa, da Socrate a Comenio, da Seneca a Montaigne e Rousseau, da Pestalozzi a Makarenko, nella seconda metà del Novecento la cura come elemento formativo è stata sottoposta ad un'analisi radicale dalla pedagogia critica che ne ha indagato sia l'aspetto filosofico sia quello sociale. In Italia diversi autori si sono interrogati e soffermati sul suo ruolo multiforme, sulla sua centralità pedagogica, epistemica e regolativa, sulla sua influenza, sull'intenzionalità dei soggetti coinvolti nella relazione educativa, sulle ricadute che le riflessioni elaborate dalla ricerca teoretica hanno avuto sulle azioni pratico-empiriche (Massa, 1997; Fadda, 1997; Rossi,

2002; Mortari, 2006, 2020; Cambi, 2005, 2010; Mariani, 2006; Boffo, 2006, 2010; Palmieri, 2011, 2020). Qui in particolare parlando di cura di sé intendiamo riferirci ad una variante di cura che passa per l'autoformazione e si caratterizza come educazione interiore autogestita, contrassegnata dall'impegno del soggetto per se stesso (Foucault, 1985) e da pratiche riflessive (Massa, 1994; Mortari, 2008), interpretative, ri-orientative di cui il soggetto stesso è sia allievo che maestro (Cambi, 2014). Nell'ottica che coniuga il paradigma dell'inclusione, che ambisce al riconoscimento e al rispetto dell'unicità di ogni persona e della pluralità delle esperienze umane, con la costruzione di percorsi formativi incentrati sulla *cura sui*, il soggetto, prendendo in carico la propria formazione, si riconosce come agente responsabile capace di emanciparsi, di farsi e divenire edificatore della propria identità, interiore e sociale. Pertanto tra le finalità del Modulo *Competenze socio-relazionali, comunicative e narrative* è stata scelta quella di sviluppare una proposta formativa rivolta ai giovani NEET partendo dalle loro risorse, funzionalità e talenti.

Le attività del Modulo sono state destinate in modo specifico allo sviluppo delle competenze di base socio-emotive con l'intento di valorizzare la dimensione biografica dei corsisti e attivare quei processi di ri-conoscimento e di orientamento che diventano utili per una rilettura e una ri-costruzione di sé e del proprio progetto di vita improntata sulla percezione di auto-efficacia (De Angelis, 2022). Per raggiungere tale obiettivo è sembrato inevitabile promuovere l'implementazione di strumenti e buone pratiche incentrati sull'approccio narrativo, utilizzando in particolare la narrazione di sé come dispositivo riflessivo e didattico (Massa, 1983, 1987; Sifers, 2012; Riva, 2020). Attraverso la narrazione, infatti, il soggetto conferisce una forma al sé oltre che al mondo che esperisce (Bruner, 1996), e in tal senso narrare di sé diventa un dispositivo pedagogico che assume una connotazione etica ed anche trasformativa (De Angelis, 2011) in grado di attivare una dinamica virtuosa di rafforzamento dell'autostima all'interno di un percorso esplicito di *cura sui*, nel quale il soggetto riscopre il suo ruolo di protagonista attivo nel proprio percorso formativo e acquisisce una padronanza maggiormente consapevole della propria storia di vita.

La narrazione, dunque, non è più solo oggetto di educazione, ma è un nuovo e originale principio epistemico secondo il quale il racconto della realtà genera la scrittura di una biografia personale che, intrecciandosi con le storie di altre vite, conferisce un senso alle esperienze umane (Massa, 1983).

Dal punto di vista della progettazione formativa, gli strumenti narrativi pensati ad hoc per il Modulo del MOOC, sono stati utilizzati per ricostruire le storie individuali come unità di significato, ma anche per osservare

e dare forma alle sequenze di elementi specifici che all'interno di ogni singola storia risultano significative per il presente di ciascuno. Lo sguardo sul passato e le suggestioni che ne emergono consentono, infatti, ad ogni soggetto di ridefinire il proprio vissuto e la propria identità rispondendo all'antica e affermata esortazione del "conosci te stesso" nella quale ci si ri-conosce e ci si confronta con i propri limiti e con le proprie possibilità. Paul Ricœur ha fortemente sottolineato il valore della narrazione per la comprensione dell'identità personale affermando che il concetto di narrazione può fornire un buon modello per il processo di costituzione di sé, perché organizza una sequenza di eventi separati, conflittuali ed eterogenei in unità (Ricoeur, 1986). Dal racconto del passato affiorano punti deboli e punti di forza, emozioni ricorrenti, desideri, scelte rimaste implicite, che assumono una nuova luce di significato nel presente e consentono al soggetto non solo di conoscere e conoscersi, ma anche di progettare, confrontandosi con il passato, con il presente, ed anche con l'ipotetico futuro.

L'approccio narrativo diventa allora strumento di riflessione, autoesplorazione e autoconoscenza in grado di educare contemporaneamente il pensiero convergente e quello divergente (De Angelis, 2017b), cioè, contribuisce, per un verso, al processo di formazione e di riconoscimento dell'identità, e per altro verso alla progettazione creativa e inedita del progetto di vita, a partire dalla scoperta e valorizzazione delle risorse e delle caratteristiche personali implicite e, a volte, sorprendenti. Quando si racconta un'esperienza, un fatto, una vicenda, nella narrazione sono amalgamati insieme l'evento e l'interpretazione che il soggetto elabora attraverso i sentimenti e le emozioni che quel fatto ha provocato. Per mezzo della stessa narrazione ognuno può costruire il significato che attribuisce alle esperienze, può inoltre ordinarle e condividerle con gli altri, esercitando la capacità di autoanalisi e, quindi, la consapevolezza di sé. L'azione del dare forma alla propria storia di vita permette dunque di far emergere dal flusso indistinto dell'esistenza, la costruzione di un significato identitario sulla base del quale poter scegliere un orientamento per la vita futura. Una immagine esplicativa di questa prospettiva formativa, che nasce dalla narrazione di sé, ci viene offerta dallo scrittore Cormac McCarthy nel suo romanzo *Città della pianura*: «Tracciai il cammino della mia vita su una carta geografica e lo studiai a lungo. Cercavo di vedere il disegno che quella linea creava sulla faccia della terra, perché pensavo che se avessi potuto scorgere quel disegno e comprenderne la forma avrei saputo meglio come continuare. Avrei saputo come indirizzare il mio cammino. Avrei visto nel futuro della mia vita».

La narrazione di sé si muove dinamicamente tra il passato, il presente e il futuro della esistenza personale e in tal modo concorre alla costruzio-

ne identitaria attraverso un percorso formativo e trasformativo. Savickas (2015) ha ben esplicitato e strutturato tale dinamica nella sua proposta di itinerario di orientamento narrativo che a nostro avviso può essere valorizzato come modello di orientamento per attivare le risorse di *cura sui* indispensabili per progettare percorsi educativi e inclusivi per coloro che si trovano nella condizione di NEET. La proposta di *life designing* di Savickas prende le mosse da una impostazione narrativa attraverso cui le persone possono ricostruire il maggior numero possibile di storie autobiografiche riferite alle esperienze esistenziali, formative, professionali che ritengono significative. L'intento è quello di attivare il processo del dare forma alla biografia delle persone, un processo che oltre all'esplicitazione e alla comprensione di significati già dati e talvolta rimasti solo latenti, riguarda anche e soprattutto la capacità creativa di costruire significati personali per modellare configurazioni di senso inedite. Nel Modulo del MOOC, si è inteso pertanto dare concretezza a questi intenti teorici predisponendo letture, esercitazioni e questionari finalizzati a realizzare una circolarità temporale tra passato, presente e futuro dei corsisti, attraverso la pratica narrativa a volte spontanea, altre volte suggerita dagli stimoli proposti.

Il dispositivo narrativo sviluppato nelle attività del Modulo in particolare modo attraverso il metodo autobiografico, è stato utilizzato per attivare processi cognitivi di integrazione delle conoscenze, e in quanto tale si è delineato come un “organizzatore propedeutico” (Ausbel, 1968) che ha permesso di raccogliere nuove informazioni e di ribadire le precedenti, di incoraggiare i processi di *transfert cognitivo*, di connettere elementi noti e ignoti e di porre l'accento su analogie e correlazioni consentendo il legame di continuità tra le esperienze del passato e quelle del presente (De Angelis, 2017b). Dopo il momento di costruzione e strutturazione dei significati delle molteplici esperienze che appartengono alla propria storia di vita, il percorso di orientamento è proseguito con una azione viceversa decostruttiva nella quale i racconti narrati e sistematizzati nella organizzazione biografica sono diventati oggetto di riflessione critica per poter far emergere nuove prospettive interpretative di una ricollocazione di sé nel mondo. A questo punto del percorso la sequenza dei frammenti di vita viene riletta da coloro che hanno partecipato all'esperienza formativa alla luce di un più ampio e integrato ritratto biografico nel quale acquisiscono significato abitudini, atteggiamenti, valori, risorse, fragilità che caratterizzano l'unicità di vita di ognuno. Dopo essere passati per una fase decostruttiva ed essere arrivati davanti al disegno ampio e particolareggiato del proprio significato autobiografico, è quindi possibile valorizzare in modo puntuale e in senso trasformativo la percezione e la costruzione di eventualità e possibilità fu-

ture attraverso la rimodulazione delle priorità e lo sviluppo delle risorse di cui ogni soggetto ha acquisito consapevolezza.

I materiali del Modulo hanno offerto ai corsisti l'opportunità di far emergere la forma delle proprie aspirazioni, e attraverso un linguaggio narrativo ogni soggetto ha avuto modo di aprirsi ad una rinnovata progettualità di vita che ha investito molti ambiti esistenziali, tra cui quello professionale. In tal senso la dinamica narrativa ha assunto una profonda valenza creativa, necessaria per innescare i processi di orientamento e di costruzione fattiva del progetto di vita. Pianificare le prospettive future, modellarle in una forma coerente, percepire le reali possibilità di attuazione delle aspettative personali, hanno permesso ad ogni soggetto di divenire il protagonista di un vero e proprio atto creativo, reso possibile dal linguaggio configurato come lo strumento fondamentale per avviare concretamente un percorso di cambiamento (Ricoeur, 1981).

A Partire dalla ricostruzione e significazione del proprio passato, riscoprendo l'identità e le potenzialità del presente, si delineano in tal senso le possibilità che aprono al cambiamento futuro e, nel caso dei soggetti NEET, tale nuova ricollocazione di sé nel mondo potrà condurre alla consapevolezza di avere finalmente il diritto di essere gli attori autentici della propria vita e di gestirla come tali.

4. NEET e ricerca dell'identità: la prospettiva del Capability Approach per lo sviluppo dell'agency e dell'auto-determinazione

I processi narrativi sono degli strumenti efficaci per attivare la dinamica creativa di proiezione e progettazione verso il futuro che risulta esistenzialmente cruciale soprattutto per coloro che, come i NEET, si trovano in un momento di smarrimento e di apparente immobilità nel proprio percorso di vita. La letteratura di riferimento (Agnoli, 2014; Rosina, 2015; Vitale, 2015; Alfieri & Sironi, 2017; Cornacchia & Tramma, 2019), in particolare, ci indica che il fenomeno NEET richiama ad un appiattimento passivo sul presente, come se il giovane soggetto avesse abbandonato il desiderio di progettare il domani, e questa mancanza di afflato propositivo lo disponesse in una condizione statica che, in definitiva, può essere considerata una condizione di non-decisione. I giovani NEET, di fatto, rinunciano a compiere quelle azioni attraverso cui possono realizzare le proprie aspirazioni relegandole a rimanere vaghe speranze o, addirittura, arrivando ad abbandonarsi ad uno stato di assenza di desideri (Alkire, 2008). Siffatta immobilità può essere causata dalla percezione di una estrema riduzione delle

proprie alternative di scelta o anche, paradossalmente, da un ampliamento eccessivo delle opzioni tale da superare quella “soglia” che, come indica Ivan Illich (1973), rende la troppa abbondanza una condizione di impantamento depauperante e definibile come “disabilitante”. Questo andamento contraddittorio coinvolge il soggetto contemporaneo in generale che da una parte viene chiamato costantemente e ossessivamente a scegliere nel contesto di una esistenza quotidiana che verte tutta intorno ai consumi e, viceversa, dall'altra è impossibilitato a prendere decisioni in quanto la scelta diventa impraticabile di fronte all'aumento esponenziale delle possibilità.

Disperso in questo contesto fluido e disabilitante nel quale le identità vengono frantumate (Semprini, 2003) e l'identità ascrittiva viene sostituita da un'identità acquisitiva (Crespi, 2004), i giovani sentono ancor più l'urgenza di ricercare la propria identità, un compito necessario per sfuggire all'incertezza che tuttavia genera quel tipico stato di ansia, proprio della modernità, in cui il soggetto è incapace di prendere decisioni e dunque impossibilitato a scegliere persino il suo progetto di vita. In questo stato di immobilismo i modelli dominanti dei ruoli identitari prendono il sopravvento e privano sempre più il soggetto della possibilità di autodeterminarsi e di essere il protagonista attivo della costruzione di sé.

L'ambivalenza tra l'identità personale e l'identità sociale è costitutiva del soggetto che «da un lato ha la necessità vitale di una definizione di sé, di una conferma del proprio esserci effettivo e del diritto ad appartenere a pieno titolo alla comunità umana, che lo porta ad adeguarsi ai modelli che gli altri e la società gli propongono, cercando di essere simile agli altri; dall'altro lato, ha la sua esigenza altrettanto vitale di essere riconosciuto (di essere visto) nella sua singolarità» (Crespi, 2004, p. 7). Tale dinamica che caratterizza la coscienza entra in cortocircuito nel contesto attuale dove la società di massa è un peso schiacciante che tenta di rendere impossibile l'espressione dell'unicità (Arendt, 1967) tanto che la forza delle identità socialmente definite arriva a limitare eccessivamente la configurazione personale del sé, in particolare per i giovani NEET imprigionati nella fragilità della non-decisione.

La stessa definizione di NEET può essere considerata una ben precisa indicazione di categorizzazione sociale che, nel tentativo di proporre una descrizione del soggetto, fornisce non solo una rappresentazione tendenzialmente riduttiva, ma è anche improntata ad uno specifico orizzonte culturale. Questo neologismo, infatti, è una vera e propria attribuzione eterodiretta di identità che rivela quelle teorie implicite, quegli atteggiamenti, quelle concezioni, opinioni e finalità culturali, che hanno concorso a determinare la specifica forma linguistica (Caniglia, 2013). Riteniamo, infatti, interessante considerare il termine NEET in quanto categoria lin-

guisticamente creata in un dato contesto socio-culturale e non solo nella sua funzione di indicatore sociologico operativo che, come è noto, descrive, secondo la definizione dell'ISTAT, persone con un'età compresa tra i 15 e i 29 anni (con ampie oscillazioni, fino a 35²) che non abbiano lavorato, né frequentato percorsi di istruzione o corsi di formazione nella settimana precedente quella della rilevazione. In tale ottica possiamo scorgere nella definizione *Not (engaged) in Education, Employment or Training* un atteggiamento culturale nel quale l'identità degli individui coincide tout court con il loro ruolo professionale, mentre l'impegno in percorsi di istruzione e formazione formali, strutturati e bene identificabili, è accettato come momento di passaggio volto alla costruzione del ruolo professionale. L'orizzonte culturale sotteso a tale concezione è quello utilitarista che non ritiene rilevanti i percorsi lavorativi e formativi cosiddetti informali e che fa coincidere la totalità dell'identità del soggetto con l'appartenenza a contesti professionali o di istruzione istituzionalizzati (Illich, 1972). La negazione "Not" che apre l'acronimo marca una vera e propria esclusione da quei contesti che, soprattutto in riferimento alla fascia di età giovanile presa in considerazione, sono ritenuti necessari per fornire legittimazione al soggetto: il lavoro e l'istruzione formale. In effetti l'uso dell'acronimo è stato introdotto nel 1999 dalla *Social Exclusion Unit*, un gabinetto di consulenza strategica istituito dall'allora governo del Regno Unito che si occupava proprio di esclusione sociale e politiche sociali. Dalla scelta linguistica che descrive la condizione di vita "NEET" emerge, dunque, l'esclusione da quegli ambiti di vita che permettono un chiaro riconoscimento sociale e prende forma, invece, una vera e propria "identità in negativo", così come il termine "disabile" stabilisce una mancanza rispetto ad una platea di "abili" (Gardou, 2006) o il termine "disoccupato" descrive la condizione di assenza di lavoro come un indicatore identitario socialmente rilevante o addirittura uno stigma (Illich, 1978). In definitiva, l'uso del termine NEET ci riporta a quella situazione culturalmente determinata nella quale per chi non riesce a ottenere il riconoscimento dell'altro, l'unica alternativa sembra essere una sequela di rifiuti e di esclusioni, fino ad arrivare ad un senso di abbandono e di solitudine, ad un penoso senso di inadeguatezza personale.

La semantica di questo acronimo, inoltre, riconduce la problematica dell'esclusione alla sola responsabilità del soggetto e delle sue azioni individuali, eliminando totalmente il riferimento alla responsabilità sociale e politica del diritto ad avere opportunità professionali e formative. La prospettiva dei diritti negati che la pedagogia inclusiva descrive come barriere

2. Per un approfondimento sui criteri definitori del fenomeno NEET si veda Agnoli, 2014, pp. 15-20.

contestuali alla piena realizzazione delle potenzialità della persona e del suo progetto di vita, apre una promettente prospettiva pedagogica di interpretazione del fenomeno NEET nella quale l'approccio basato sui diritti supera il paradigma centrato sui bisogni coerentemente con il modello del *Capability Approach* e le nuove frontiere della riflessione sull'inclusione (Robeyns, 2006; Walker & Unterhalter, 2007; Sugarman & Sokol, 2012; Terzi, 2015; Ghedin, 2021; Bocci & De Angelis, 2022). Riteniamo, infatti, che il *Capability* sia un modello pedagogico inclusivo adatto ad approcciare qualsiasi tipo di fragilità educativa e di esclusione sociale: lo abbiamo dunque considerato efficace come sfondo di riferimento per la progettazione dell'azione formativa rivolta ai NEET all'interno del progetto di ricerca RE-SERVES. All'interno di questo paradigma possiamo ravvedere come nel processo di formazione dell'identità debbano essere tutelati i percorsi di autodeterminazione fondati sull'aspirazione di ciascuno a realizzare e valorizzare il proprio essere secondo il personale orizzonte di valori. Nella interpretazione prettamente pedagogica del *Capability Approach*, infatti, emerge la centralità dell'*agency* come fattore imprescindibile per l'autodeterminazione della propria identità individuale e sociale (Morselli & Ellerani, 2021); lo stesso Sen definisce l'*agency* come «what a person is free to do and achieve in pursuit of whatever goals or values he or she regards as important» (Sen, 1985, p. 54), sottolineando come il progetto di vita debba essere autodeterminato piuttosto che eterodiretto e facendo emergere lo stretto legame che intercorre tra il processo di identificazione, quello di autodeterminazione e l'*agency*. Nella letteratura di riferimento a volte non è chiaro se il termine *agency* corrisponda ad una capacità individuale ad agire in modo agentivo, oppure se sia una condizione, cioè un fenomeno dipendente dalle qualità del coinvolgimento degli individui nel loro ambiente in una dimensione ecosistemica (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Certamente l'agentività è un tratto distintivo della formazione dell'essere umano, oltre che in una dimensione individuale, anche in una dimensione di contestualità e collettività (Ellerani, 2016), pertanto si parla sia di *agency* individuale che di *agency* relazionale e collaborativa. Tentando una descrizione sintetica del costruito complesso di *agency* (Alkire, 2005, 2008; Ibrahim & Alkire 2007), possiamo affermare che esso rimanda alla competenza ad agire autonomamente (Biesta & Tedder, 2007) fondata sulla libertà di scelta (Drydyk, 2013) e sul processo decisionale, condizioni che riguardano lo sviluppo del benessere strettamente correlato all'ampliamento della possibilità di selezionare le opportunità di agire (Galliot & Graham, 2014; Morselli, 2021) in sintonia con i propri obiettivi, interessi, aspirazioni (Edwards, 2005). Perciò l'*agency* è definita anche come la capacità di aspirare, cioè di proiettarsi verso scenari futuri dotati

di senso (Appadurai, 2004). Tutto questo significa permettere al soggetto di praticare la propria *libertà sostanziale*, ovvero la libertà di fare e di essere ciò che si sceglie, ciò che si sente qualitativamente importante per la propria vita, in definitiva, la libertà di scegliere il proprio stile e il proprio progetto di vita, decidendo quali sono i propri obiettivi. Come abbiamo descritto all'inizio del paragrafo, attualmente i giovani rinunciano spesso proprio ad attivarsi in vista del raggiungimento delle proprie aspirazioni (Alkire, 2008) abdicando, di fatto, alla libertà di scelta e al libero esercizio dell'*agency* e, quindi, fossilizzandosi in una condizione di non-decisione che riguarda anche il desistere dal costruire un proprio progetto di vita, oppure l'appiattirsi su preferenze adattive (Burchardt, 2009). La riflessione fin qui svolta ci permette di ravvisare una importante questione educativa che emerge dalla visione di Sen e Nussbaum: la libertà del soggetto coincide con la possibilità della sua autodeterminazione la quale si concretizza e attualizza attraverso l'*agency*. La prospettiva del *Capability Approach*, dunque, arricchisce in senso pedagogico e inclusivo il tema della libertà, anche attraverso il ruolo cruciale alle *capabilities*, le capacità, che vengono considerate le condizioni di *libertà reali* che permettono di perseguire e realizzare il benessere, in quanto «l'espansione della libertà è considerata sia uno scopo primario sia il principale mezzo dello sviluppo» (Sen, 2001, p. 41). Le capacità non sono riduttivamente delle abilità che appartengono all'individuo, sono piuttosto libertà (Nussbaum, 2011) e risorse disponibili determinate dall'interazione tra abilità personali e ambiente (sociale, politico, economico) che permettono di attivare un processo di giustizia sociale (Nussbaum, 2006) volto, come dicevamo, alla piena autodeterminazione del soggetto (Saronjini, Biggeri & Babic, 2014) e del suo progetto di vita. Una società giusta rispetta il diritto di ogni individuo a saper scegliere e ad esprimere le preferenze sulla vita che vuole condurre e le *capabilities* riguardano quelle opportunità e risorse che vanno valorizzate ed utilizzate per raggiungere le dimensioni personali dell'essere e del fare: non vengono dedotte da un astratto modello di soggetto, bensì vengono scelte dalla persona in quanto ritenute significative per la propria esistenza e, quindi, sono un riflesso concreto della «libertà dell'individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro» (Sen, 2006, p. 64).

Quanto descritto finora, ci permette di affermare che la valorizzazione del principio di autodeterminazione diventa cruciale nella prospettiva pedagogica della formazione del sé. È un concetto chiave tematizzato già da anni nell'ambito della pedagogia speciale (Abery, 1994; Abery & Stancliffe, 1996; Wehmeyer, 1997; Iachapelle *et al.*, 2005; Canevaro, 2006; Goussot, 2009; Cottini, 2016), ma che sta acquistando sempre più rilevanza nell'attuale dibattito all'interno della pedagogia inclusiva. Il principio di

autodeterminazione viene sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità che lo definisce «il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale – compresa la libertà di compiere le proprie scelte – e l'indipendenza delle persone» in modo da permettere al soggetto di «vivere in maniera indipendente e partecipare pienamente a tutti gli aspetti della vita» (ONU 2006, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, art. 9), ed è stato inserito a pieno titolo nelle recenti Linee guida del Decreto interministeriale n. 182/2020, in quanto diritto dell'individuo e uno tra i riferimenti indispensabili per lo sviluppo di una buona Qualità della vita.

L'approccio pedagogico alla condizione dei NEET, così come a qualsivoglia fragilità educativa, non può prescindere dalla finalità di sviluppare la libertà intesa come autodeterminazione, la quale, a nostro avviso, può essere raggiunta attraverso dei percorsi formativi volti a valorizzare e consolidare l'*agency*. Attualmente l'utilizzo del costrutto di *agency* in ambienti educativi sta prendendo piede, sebbene sia stato utilizzato soprattutto per promuovere carriere professionali e facilitare i rapidi cambiamenti nella vita lavorativa e di apprendimento permanente (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013; Sibilio & Aiello, 2018; Varpanen, 2019). Tali esperienze limitate ci suggeriscono che all'interno dei processi formativi ed educativi l'*agency* deve essere promossa attraverso lo sviluppo dell'abilità di scelta propria del soggetto, oltre che delle risorse ambientali che permettono il dispiegarsi di tale possibilità. Solo in tal senso la persona ha la possibilità di riconfigurare la potenzialità di essere *homo eligens*, colui che è capace di selezionare le opportunità che secondo il proprio punto di vista sono più coerenti e significative per il suo progetto di vita. Sviluppare il *well-being* significa, allora, permettere l'ampliamento degli spazi di scelta umani e, di conseguenza, avviare un processo di empowerment nel quale il soggetto si attiva per trasformare la realtà in funzione di una migliore Qualità della vita, per avere, cioè, il potere di esercitare un maggiore processo decisionale e di influenza sulle scelte strategiche di vita e sulle barriere alla libertà di *agency* e di benessere. In questo senso possiamo affermare che l'agentività, intesa come capacità decisionale, è il presupposto dell'empowerment, inteso come processo di cambiamento volto ad un risultato:

So “empowerment” evidently refers not simply to a state of affairs but to a process of change with a specific kind of outcome. In this respect it differs already from “agency”, which refers either to a given person’s degree of involvement in a course of action or to the scope of actions that a person could be involved in bringing about. Thus an initial difference appears: “agency” refers to a state of affairs while “empowerment” refers to a process of change. More-over,

“empowered” and “empowering” are scalar: one person can be more empowered than another or one development project can be more empowering than other (Drydyk, 2013, p. 251).

Pertanto, nella progettazione del percorso formativo narrativo rivolto ai giovani NEET abbiamo ritenuto fosse essenziale promuovere la loro agentività, ovvero la loro capacità decisionale e la scelta autodeterminata dei propri obiettivi, in modo tale da permettere il successivo sviluppo dell’empowerment che si verifica quando i soggetti si attivano per modellare la propria vita con la prospettiva di un cambiamento migliorativo agito in prima persona. In questa ottica orientativa, si configura una ulteriore accezione dell’agentività che, in quanto proiettata al cambiamento agito, si afferma come vera e propria “agency trasformativa” (Costa, 2014).

Tali sviluppi pedagogici permettono di superare la mera categorizzazione sociologica descrittiva del fenomeno NEET per volgere lo sguardo alla realizzazione di percorsi formativi e contesti educativi che possano rendere il soggetto in grado di essere sia consapevole dei propri diritti, sia in grado di manifestare la libertà di *agency*. A tale scopo è necessario creare dei contesti inclusivi e capacitanti (Ellerani, 2016; De Angelis, 2017a) nei quali i giovani possano essere protagonisti attivi, possano far emergere progetti di vita, sensi per l’esistenza, aspirazioni inattese e alternative. Uno degli obiettivi del percorso narrativo proposto nel Modulo del corso MOOC è stato quello di spostare la costruzione identitaria dei giovani NEET da una percezione eterodiretta socialmente determinata ad una prospettiva di autodeterminazione. Lo sviluppo della dimensione individuale dell’*agency* nella pratica educativa del MOOC si è concretizzato in un percorso di *cura sui* attivato attraverso la metodologia narrativa e volto sia a rendere i partecipanti consapevoli di ciò che sanno fare, cioè che credono di saper fare, delle loro aspirazioni e prospettive future, delle reali opportunità che gli vengono offerte, sia a far emergere quelle barriere che impediscono la loro piena partecipazione al processo formativo in particolare e alla vita sociale più in generale. È stata, dunque, promossa la capacità dei corsisti di esercitare da protagonisti un controllo sullo sviluppo del proprio personale progetto di formazione. In particolare il percorso formativo, grazie alle pratiche narrative autobiografiche, ha permesso di sviluppare le dimensioni interattiva, pragmatico-valutativa e proiettiva dell’agentività:

La dimensione interattiva dell’agentività si manifesta quando gli attori applicano le loro esperienze passate alle situazioni presenti. La dimensione pragmatico-valutativa indaga la misura con cui gli apprendimenti passati possano essere applicati al presente; l’ultima dimensione, detta proiettiva, è collegata alla motivazione: si

tratta di svolgere qualcosa di nuovo nel futuro, cioè diverso dalle azioni intraprese presenti e passate, per mezzo di una continua ricostruzione immaginativa (Morselli & Ellerani, 2021, p. 90).

In effetti, attraverso la narrazione del sé i partecipanti alle attività del Modulo hanno potuto rivalutare le proprie esperienze passate alla luce della condizione presente e su questa base immaginare il loro progetto di vita futuro; far emergere gli obiettivi personalmente determinati che hanno guidato la costruzione del proprio progetto di vita; identificare le azioni necessarie per raggiungere concretamente i propri obiettivi; esercitare la spinta volitiva della scelta che si fa azione. Tutto ciò ha permesso loro di sviluppare quell'aspetto dell'*agency* che consiste nell'esercizio della progettualità verificabile e che si esprime in quanto capacità di definire e controllare il corso di una azione e di esplicitare una preferenza autonoma.

Nell'affrancarsi dalla narrazione dominante che informa il termine NEET ponendo l'accento sulla esclusione sociale e sulla "non-identità" tacitante, i giovani che hanno partecipato al MOOC hanno intrapreso un percorso di autodeterminazione che ha permesso loro di autodefinirsi, di parlare di sé dal proprio punto di vista senza appiattirsi sul giudizio eterodiretto, di esercitare la capacità di scelta e di decisione e il diritto di poter scegliere liberamente il proprio modo di vivere, di pensare, di agire. In questa prospettiva, il successo formativo del percorso rivolto ai NEET non è stato il semplice reingaggio scolastico per l'assolvimento del diritto/dovere di istruzione o il raggiungimento di un titolo di studio superiore oppure l'inserimento nel mondo del lavoro, bensì lo sviluppo della capacità dei soggetti di agire un personale progetto di formazione e di vita con un atteggiamento da attori protagonisti (Hart, 1992; Ryan & Deci, 2000; Chircov, 2009, Smyth & McInerney, 2012).

La narrazione e la narrazione di sé sono stati dei dispositivi pedagogici inclusivi efficaci per promuovere l'*agency*, l'empowerment, la libertà, l'autodeterminazione e, quindi, sviluppare le condizioni di benessere.

5. Conclusioni

Il breve itinerario delineato con l'intento di mettere a fuoco l'importanza del dispositivo narrativo per quanto riguarda l'approccio alle fragilità educative, non può trascurare, in questa fase finale, un cenno al ruolo che il paradigma della narritività esplica sin dalla formazione scolastica. Come ci ricorda Pontecorvo (1990) il paradigma della narrazione è il primo paradigma che si costruisce nella mente del bambino, e in tal senso l'a-

zione educativa che utilizza la narrazione e l'autobiografia si caratterizza anche perché prospetta valenze formative, motivanti e sociali. Si tratta di progettare un intervento formativo che propone al soggetto una modalità di apprendere e di gestire il sapere attraverso le connessioni esistenti tra le dimensioni cognitive, affettive, morali, emozionali della conoscenza; consente di acquisire fiducia nelle proprie capacità; permette di riflettere sugli eventi della propria vita e di valutarne i cambiamenti. Soprattutto attraverso l'approccio narrativo è anche possibile individuare e scoprire con facilità le necessità dell'altro e allo stesso tempo favorire l'incontro tra gli individui. L'importante, come afferma Cambi (2005), è riconoscere alle complesse funzioni della narrazione il ruolo di strumenti in grado di risvegliare i saperi dalla linearità e dal dogmatismo tradizionali. Riconoscere, insomma, che la narratività attraversa trasversalmente tutti i saperi e nel fare ciò favorisce quella formula dell'apprendimento che oggi, secondo Morin (2002) e non solo, è il paradigma a cui la pedagogia e la didattica rivolgono una particolare attenzione per delineare i modelli e le pratiche della formazione del soggetto contemporaneo.

Prendendo le mosse dalla riflessione approfondita sulla letteratura di riferimento che tenta di descrivere il fenomeno dei NEET, il progetto di ricerca-azione descritto nel presente lavoro ha preso le mosse dalla questione dell'uso linguistico del termine *Not in Education, Employment or Training* ed è culminato nella costruzione del percorso formativo a distanza rivolto ai giovani NEET fondato su un approccio pedagogico che ha interpretato la questione attraverso l'ottica della pedagogia inclusiva, ponendo la riflessione e l'azione formativa all'interno della cornice del *Capability Approach* e utilizzando il dispositivo narrativo. Nel percorso laboratoriale del Modulo *Competenze socio-relazionali, comunicative e narrative* è stata stimolata la narrazione di sé e del proprio immaginario attraverso la proposta di materiali appositamente predisposti, nei quali, utilizzando domande, simulazioni, immagini, pensieri stimolo interroganti, nonché racconti di vita, si sono fornite linee guida di riflessione e narrazione, al fine di promuovere un percorso di esplorazione, conoscenza e potenziamento del sé, finalizzato alla costruzione e maturazione dell'identità, e all'auto-orientamento e all'attivazione dei processi di *agency* e di autodeterminazione. Le pratiche narrative, in definitiva, hanno dato voce a quei vissuti che erano rimasti inascoltati, permettendo di far emergere la storia di ogni soggetto per farla diventare manifesta e accordarle pari dignità rispetto alle narrative sociali dominanti. Tornare a parlare, spesso per alcuni vuol dire riacquistare quella voce che consente di potersi autodeterminare (Greganti *et al.*, 2022), svincolandosi dalla "cultura del silenzio" (Freire, 1973) in nome della quale la cultura dominante non riesce a garantire i giusti mezzi espressivi per

consentire ad ogni individuo di agire criticamente. Il Modulo del MOOC è stato per ognuno dei giovani NEET coinvolti anche un intenso percorso di conoscenza e consapevolezza dei propri diritti, innanzitutto del diritto ad esplicitare il proprio punto di vista, ottenuto attraverso la presa di parola della narrazione e della narrazione di sé. Il percorso formativo narrativo prospettato è stata la condizione (*capability*) formativa che ha permesso ai corsisti di scegliere le opportunità di cui usufruire per il raggiungimento del proprio benessere. Tale possibilità di scelta capacitante è, a nostro avviso, una proposta prettamente inclusiva che prende in carico in senso specificatamente pedagogico le fragilità dei NEET.

Bibliografia

- Abery B.H. (1994), *A conceptual framework for enhancing self-determination*, in Hayden M.F. & Abery B.H., eds., *Challenges for a Service System in Transition: Ensuring Quality Community Experiences for Persons with Developmental Disabilities*, Paul H. Brooks, Baltimore, pp. 345-380.
- Abery B. & Stancliffe R. (1996), "The ecology of self-determination. Self-determination across the life span", *Independence and choice for people with disabilities*: 111-145.
- Agnoli M.S., a cura di (2014), *Generazioni sospese Percorsi di ricerca sui giovani NEET*, FrancoAngeli, Milano.
- Agrusti F. & Stillo L. (2021), "NEET e MOOC, un incontro possibile. Primi risultati di ricerca e prospettive future", *CADMO – Giornale italiano di Pedagogia sperimentale*, 1: 120-125.
- Agrusti F. & Stillo L. (2020), "La transizione da NEET a EET. L'inclusione attraverso le tecnologie per l'educazione", *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12, 4: 50-62.
- Alfieri S. & Sironi E., a cura di (2017), *Una Generazione In Panchina: Da NEET a risorsa per il paese*, Vita e Pensiero, Milano.
- Alkire S. (2005), "Subjective quantitative studies of human agency", *Social Indicator Research*, 74: 217-260.
- Alkire S. (2008), *Concepts and measures of agency*, in Basu K. & Kanbur R., *Arguments for a Better World: Amartya Sen*, Oxford University Press, Oxford.
- Ambrosino I. (2012), "Benessere, storie ed emozioni, a scuola", *La ricerca*: 1-6.
- Appadurai A. (2004), "The capacity to aspire", *Culture and Public Action*: 3-36.
- Arendt H. (1967), *Le origini del totalitarismo*, Edizioni di Comunità, Torino.
- Ausubel D.P. (1968), *Educational Psychology: A cognitive view*, Rinearth and Winston, New York.
- Bellingreri A. (2017), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Milano.
- Biesta G.J. & Tedder M. (2007), "Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective", *Studies in the Education of Adults*, 39: 132-149.

- Bocci F. & De Angelis B. (2022), *Idee per la formazione iniziale delle/degli insegnanti specializzate/i per il sostegno. Esiti di una ricerca esplorativa su Universal Design for Learning e Teacher Agency*, in Fiorucci M. & Zizioli E., a cura di, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Boffo V. (2006), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna.
- Boffo V. (2010), *La cura di sé e la formazione degli educatori*, in Ulivieri S., Cambi F. & Orefice P., a cura di, *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Atti del Convegno 15-17 maggio 2008*, Firenze University Press, Firenze, pp. 356-367
- Bruner J. (1996), *La cultura dell'educazione nuovi orizzonti per la scuola (Campi del sapere)*, Feltrinelli, Milano.
- Burchardt T. (2009), "Agency goals, adaptation and capability sets", *Journal of Human Development and Capabilities: A Multidisciplinary Journal for People-Centered Development*, 10, 1: 3-19.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Laterza, Bari.
- Cambi F. & Piscitelli M. (2005), *Complessità e narrazione*, Armando, Roma.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione*, Carocci, Roma.
- Caniglia E. (2013), "Abbiamo veramente bisogno dell'identità? Alcune precauzioni per l'uso di un concetto ambiguo", *Identità e sociologia*, 4, 8: 201-213.
- Chirkov V.I. (2009), "A cross-cultural analysis of autonomy in education. A self-determination theory perspective", *Theory and Research in Education*, 7, 2: 253-262.
- Cornacchia M. & Tramma S., a cura di (2019), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma.
- Costa M. (2014), "Agency formativa per il nuovo learnfare", *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della Formazione*, 10, 2: 83-108.
- Cottini I. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.
- Crespi F. (2004), *Identità e riconoscimento nella sociologia contemporanea*, Laterza, Roma-Bari.
- D'Amante M.F. (2022), "Sul paradigma della competenza in educazione. La prospettiva di Philippe Perrenoud", *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 25, 1: 133-145.
- De Angelis B. (2011), *Progettualità educativa e qualità pedagogica. Una antologia di testi*, Anicia, Roma.
- De Angelis B. (2014), *Sfera emotiva e sfera cognitiva: educare le emozioni e valorizzare le diversità*, in Corsi M., a cura di, *La ricerca pedagogica in Italia tra innovazione e internalizzazione (Sentieri Scenari postmoderni 0003)*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- De Angelis B. (2017a), *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*, FrancoAngeli, Milano.

- De Angelis B. (2017b), “Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé”, *Integrazione Scolastica e Sociale*, 16, 1: 72-79.
- De Angelis B. & Stillo L. (2021), *Giovani, inclusione sociale ed occupazionale. Riflessioni e strategie educative possibili*, Sintesi del Workshop tematico coordinato nella prima conferenza nazionale del PRIN RE-SERVES La ricerca al servizio delle fragilità educative.
- De Angelis B. (2022), “La narrazione come percorso educativo dalla storia di vita al progetto di sé”, in Aluffi Pentini A., De Angelis B., Olivieri F. & Fiorucci M., “Ricerca pedagogica e riattivazione motivazionale di giovani NEET. Riflessioni sulle iniziative promosse dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre”, *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 11, 2: 111-127.
- Diodati M. (2007), *Accessibilità (Guida completa)*, Apogeo, Milano.
- Drydyk J. (2013), “Empowerment, agency, and power”, *Journal of Global Ethics*, 9, 3: 249-262.
- Ebersold S. (2020), “Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité”, *Revista Educação Especial*, 33: 1-22.
- Edwards A. (2005), “Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner”, *International Journal of Educational Research*, 43, 3: 168-182.
- Ellerani P. (2016), “Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment”, *Formazione & Insegnamento*, 14, 3: 117-134.
- Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P. & Paloniemi S. (2013), “What is agency? Conceptualizing professional agency at work”, *Educational Research Review*, 10: 45-65.
- Fadda R. (1997), *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- Ferrajoli L. (2019), *Manifesto per l’uguaglianza*, Laterza, Milano.
- Foucault M. (1985), *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano.
- Freire P. (1973), *La Pedagogia degli Oppressi. L’educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano.
- Galliot N. & Graham L.J. (2014), “A question of agency: applying Sen’s theory of human capability to the concept of secondary school student career ‘choice’”, *International Journal of Research & Method in Education*, 37, 3: 270-284.
- Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento.
- Ghedini E. (2021), “La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell’accessibilità alle opportunità di apprendimento”, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9, 1: 054-062.
- Goussot A., a cura di (2009), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Maggioli, Rimini.
- Greganti P., De Angelis B. & Orlando A. (2022), *Narrating Oneself To Be(Come) Oneself: Narrative Paths To Combat Gender Inequalities*, in Camps Casals N., Canals Botines M. & Medina Casanovas N., *Storytelling Revisited 2021: Gender and Health*, Artyplan, Vic.
- Harleman A. (2019), “Well-being”, *The Georgia Review*, 73, 2: 245-259.

- Hart R.A. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, UNICEF, Firenze.
- Ibrahim S. & Alkire S. (2007), *Agency and Empowerment. A proposal for internationally comparable indicators*, OPHI Working Paper Series.
- Illich I. (1972), *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano.
- Illich I. (1973), *Tools for Conviviality*, Harper & Row, New York.
- Illich I. (1978), *The Right to Useful Un employment*, Marion Boyars, London.
- Lachapelle Y., Wehmeyer M.L., Haelewyck M.C., Courbois Y., Keith K.D., Schalock R.L. & Walsh P.N. (2005), "The relationship between quality of life and self-determination: an international study", *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 10: 740-744.
- Marescotti E., Chianese G. (2022), "NEAAL 2030: per un impegno permanente nell'Educazione degli adulti. Formatori e learner tra accessibilità, responsabilità e resilienza", *Lifelong Lifewide Learning*, 18, 41: 50-72.
- Mariani A. (2006), *La cura di sé e la lettura*, Clueb, Bologna.
- Massa R. (1983), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.
- McAuley A., Stewart B., Siemens G. & Cormier D. (2010), *The MOOC Model for Digital Practice*, testo disponibile al sito: www.oerknowledgecloud.org/archive/MOOC_Final.pdf [15/01/2023].
- Morin E. (2002), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morselli D. & Ellerani P. (2021), "Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa", *Formazione & insegnamento*, 19, 1: 84-97.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2008), "Conoscere se stessi per avere cura di sé", *Studi Sulla Formazione*, 11, 2: 45-58.
- Mortari L. (2020), *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum M. (2006), "Istruzione e cittadinanza democratica: capacità e istruzione di qualità", *Giornale dello sviluppo umano*, 7, 3: 385-395.
- Nussbaum M.C. (2011), *Creating capabilities. The human development approach*, University Press, Harvard.
- Nussbaum M. & Sen A.K., a cura di (1993), *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford.
- Palmieri C. (2003), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano.
- Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura: appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Pontecorvo C. (1990), *Una scuola per i bambini*, La Nuova Italia, Firenze.
- Priestley M., Biesta G.J.J. & Robinson S. (2015), *Teacher Agency: An Ecological Approach*, Bloomsbury Academic, London.
- Re L. (2022), "Difendere l'uguaglianza. Verso la democrazia costituzionale della cura", *Società degli individui (La)*, 73: 33-42.

- Ricciardi W. (2019), *La battaglia per la salute*, Laterza, Milano.
- Ricoeur P. (1981), *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P. (1986), *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano.
- Riva M. (2020), “Orientamento: una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee-guida e condizionamenti”, *Pedagogia Più Didattica*, 6, 2: 37-50.
- Robeyns I. (2006), “Three models of education: rights, capabilities and human capital”, *Theory and Research in Education*, 4, 1: 69-84.
- Rosina A. (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano.
- Rossi B. (2002), *Pedagogia degli affetti. Orizzonti culturali e percorsi formativi*, Laterza, Roma-Bari.
- Ryan R.M. & Deci E.L. (2000), “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”, *American Psychologist*, 55, 1: 68.
- Saronjini Hart C., Biggeri M. & Babic B. (2014), *Agency and Participation in Childhood and Youth*, Bloomsbury, London.
- Savickas M.L. (2015), *Paradigmi di consulenza professionale: guidare, sviluppare e progettare*, in Hartung P.J., Savickas M.L. & Walsh W.B., eds., *APA Handbook of Career Intervention: Foundations*, Vol. 1, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 129-143.
- Semprini A. (2003), *La società di flusso. Senso di identità nelle società contemporanee*, FrancoAngeli, Milano.
- Sen A.K. (1993), *Capability and well-being*, in Nussbaum M.C. & Sen A.K., eds., *The quality of life*, Clarendon Press, Oxford.
- Sen A.K. (2001), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- Sen A.K. (2006), *Scelta, benessere, equità*, il Mulino, Bologna.
- Sibilio M. & Aiello P., a cura di (2018), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, EdISES, Napoli.
- Sifers S.K. (2012), “Reflecting on teaching through reflective service-learning: a pedagogical journey”, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary*.
- Smyth J. & McInerney P. (2012), “From Silent Witnesses to Active Agents: Student Voice in ReEngaging with Learning”, *Adolescent Cultures, School, and Society*, 55, ERIC: 142-153.
- Sugarman J. & Sokol B. (2012), “Human agency and development: An introduction and theoretical sketch”, *New Ideas in Psychology*, 30, 1: 1-14.
- Terzi L. (2015), *L'Approccio della Capacità (Capability Approach) applicato alla disabilità e ai BES*, in Ianes D. & Canevaro A., eds., *Orizzonte Inclusione. Idee e Temi da Vent'anni di Convegni*, Erickson, Trento.
- Varpanen J. (2019), “What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research”, *Educational Research Review*, 28: 1-10.
- Vitale G. (2015), “Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro. L'educazione ai tempi della crisi”, *MeTis*, 1.
- Walker M. & Unterhalter E. (2007), *The capability approach: Its potential for work in education*, Springer, London.

- Wehmeyer M.L. (1997), "Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention", *Journal of developmental and physical disabilities*, 9, 3: 175-209.
- Yates S. & Payne M. (2006), "Not so NEET? A Critique of the Use of 'NEET' in Setting Targets for Interventions with Young People", *Journal of Youth Studies*, 9, 3: 329-344.
- Zannini L. & D'Oria M. (2018), *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*, FrancoAngeli, Milano.

Postfazione. Formare alla cittadinanza nella società complessa: un compito delle agenzie socio-educative

di *Alessandro Mariani*

Il ricco e articolato volume che qui viene presentato – sviluppatosi dal Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN), *RE-SERVES: La ricerca al servizio delle fragilità educative*, sostenuto dal Ministero dell'Università e della Ricerca, che ha coinvolto in tutta la sua organizzazione sia varie sedi universitarie (Università degli Studi di Verona, che ha coordinato il progetto, Università degli Studi “Kore” di Enna, Università degli Studi “Suor Orsola Benincasa” di Napoli, Università degli Studi di Roma Tre) sia molteplici aree accademiche/scolastiche/educative dislocate sull'intero territorio nazionale (Verona, Avellino, Bologna, Firenze, Milano, Napoli, Salerno, Siracusa, Udine, ecc.) – si caratterizza per il tema attuale e urgente, complesso e nobile sia in senso etico-politico sia in senso formativo che viene a trattare, anche e in particolare per il metodo sperimentale e riflessivo insieme che ha posto a principio animatore e a orizzonte operativo, sviluppato quest'ultimo sotto vari aspetti tra loro ben coordinati durante gli anni (2019-2023) del progetto stesso.

Proprio per le caratteristiche sopraindicate, il tema affrontato è da rendere sempre più centrale nella formazione delle giovani generazioni, per superare quel disincanto che oggi le caratterizza e quella stessa fragilità/vulnerabilità appunto formativa che si manifesta tra isolamento e disinteresse sociale, dovuto a vari fattori, tra i quali vanno evidenziati sia l'ideologia neoliberista col suo individualismo che pervade il nostro tempo storico sia gli eventi drammatici in esso vissuti (e con effetti più negativi proprio dai giovani) tra pandemia, crisi ecologica, guerra, tecnologie pervasive e normative a livello dei comportamenti di massa e loro esaltazione come costruttrici di una neo-società tutta ideologicamente ben ordinata e soddisfatta di sé. In questo contesto si manifestano tra i giovani sempre più effetti psicotici relativi a isolamento, depressioni e rifiuto sociale, che costituiscono ormai un *vulnus* nella formazione e umana e sociale dei giovani

stessi, consegnati sempre più e al consumismo e alla logica dei “cosiddetti ‘NEET’” rispetto e al lavoro e all’impegno sociale medesimo. Provocando così anche un *décalage* della coscienza di cittadinanza, rivolto all’impegno e nel lavoro stesso e nelle istituzioni democratiche proprie di un paese avanzato.

Da qui si impone il compito primario – alto e necessario – della scuola come agenzia formativa di tutti e per tutti, ben attiva e a livello di umanità personale e rivissuta come tale e a quello socio-politico regolato dai valori della democrazia. Criteri che la scuola può e deve tener ben attivi in tutto l’arco dell’età evolutiva dei futuri cittadini con impegno costante. Per venire a costruire e *in interiore* il vero senso della cittadinanza tra principi e regole e valori condivisi e vissuti in comune. Orientamento fissato con fine impegno e acribia proprio nelle pagine di questo volume e teorico e pratico al tempo stesso, con itinerari diversi ma ben convergenti. Il compito di una postfazione è proprio quello di offrire del lavoro svolta dalla comunità di studio le linee e teoriche e pratiche che attraversano tutta la ricca ricerca svolta insieme.

Che sono, come ci indicano gli indici e gli sviluppi delle varie parti del testo: l’idea stessa di cittadinanza attiva a scuola tra vissuti e curricoli; poi il dialogo complesso col territorio e le alleanze educative possibili per correggere le tendenze antisociali dei ragazzi e dei giovani in una “comunità di cura”; anche i problemi dei “MSNA” e non solo che esigono un allargamento dell’idea di cittadinanza e di cura; infine la riattivazione di un impegno autoformativo ad ampio raggio rispetto ai “NEET” che rifiutano ogni impegno e formativo e sociale. Tutti ambiti trattati in modo assai ricco secondo varie metodologie d’indagine dal *focus group* all’intervista, agli schemi riassuntivi dei risultati ottenuti, alle prassi narrative di sé, agli stessi documenti ufficiali nazionali e non solo, ecc. E tali ambiti qui trattati nella loro specificità e nelle loro azioni integrate si presentano come un “modello” esemplare per dar vigore alla costruzione collettiva di una vera e complessa e organica idea di cittadinanza. Democratica e rivissuta in ciascuno. Condizione necessaria anche e proprio nell’attuale società italiana così attraversata da populismi, nazionalismi, razzismi più o meno espliciti e ampiamente circolanti nel pensiero comune. A cui va data una risposta e critica e formativa insieme. Quindi siamo davanti a un testo-di-ricerca utilissimo nel tempo attuale, ma che guarda anche a delineare, e attraverso vie sperimentate, un modello alto e nobile, come già detto, di cittadinanza, di cui proprio la scuola può e deve farsi artefice decisiva, significativa e... potente.

Ma accanto al metodo sperimentale e al suo uso articolato e strutturale lì è anche vivo il bisogno di avvicinare emotivamente e secondo esperien-

ze vissute la cittadinanza all'età evolutiva dei ragazzi; e qui la scelta si fa esemplarmente canonica e resa per tutti interiormente vissuta, mettendo al centro: 1) l'esperienza dell'amicizia, confermata dagli intervistati come esperienza fondamentale e permanente nella loro storia personale e pertanto anche da rimettere al centro di ogni educazione alla cittadinanza in una comunità democratica. Sì, quell'esperienza nutre prossemica e reciprocità di cura e di riconoscimento di comune umanità, poi anche di dialogo e di inclusione delle differenze in un vissuto che sta dentro e insieme oltre il pluralismo delle attuali società planetarie, ponendosi lì come norma primaria di convivenza, appunto, democratica e comunitarie. E questo è un vero punto-forte del volume che riguarda la scuola come il territorio e gli stessi rapporti coi migranti per accoglierli e formarli insieme coi nativi a un comune spirito di cittadinanza che cresce dai/sui vissuti e da lì si pone come autentica forma-di-vita anche collettiva e sempre più comunitaria ispirata al valore collettivo della partecipazione e della pace che deve animarla nel suo fondamento primario; 2) l'azione della "comunità di cura" che sviluppa, appunto, presa in cura delle giovani generazioni per far crescere in esse una salda coscienza sociale e civica e integrante, il che costituisce un vero punto d'onore della ricerca; 3) la volontà di porre proprio l'integrazione, e su più fronti e a più livelli, come mezzo e come fine di un agire educativo articolato e specifico che guarda a dar vita a un modello di società che mai escluda e che invece renda tutti partecipi alla costruzione, coscientemente e operativamente vissuta, del "bene comune"; 4) alla luce di una cultura e civica e etico-politica che, a partire dalla Costituzione italiana e da tante voci che la illuminano nel suo valore, ci sta davanti come compito e regola per realizzare *ab imis* una vera e forte formazione alla cittadinanza da parte delle giovani generazioni, da curare nella loro fragilità e nel loro attuale disimpegno per sviluppare invece cittadini consapevoli, attivi e responsabili.

Certamente il presente volume – sagacemente curato da Marcella Milana, Pascal Perillo, Marinella Muscarà e Francesco Agrusti – presenta in modo polimorfo/integrato il tema-cittadinanza facendocelo cogliere nella sua complessità ma anche nell'essere una vera e propria emergenza educativa da portare a esecuzione in modo più consapevole e maturo rispetto al passato e di cui proprio la sperimentazione operativa e la riflessione fine che il progetto ci fa ripercorrere nella loro netta valenza educativa e che ci indica come compito necessario proprio qui e ora. Sì, nel tempo aperto e plurale in cui ci troviamo a vivere e che dobbiamo vivere sempre in modo più consapevole, anche e soprattutto rispetto ai giovani che li devono esser guidati a diventare, appunto, protagonisti consapevolmente partecipi e intenzionalmente costruttivi.

Le autrici e gli autori

Francesco Agrusti

Ingegnere informatico e Professore associato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove è referente per lo Spoke 4 "Formazione professionale universitaria in ambito tecnologico" del Rome Technopole. Insegna "Pedagogia Sperimentale", "Progettare e valutare nell'e-learning e nella media education", "Progettazione e valutazione nei servizi educativi, formativi e per la media education". I suoi interessi di ricerca riguardano valutazione didattica, studi comparativi internazionali sui sistemi educativi, educazione a distanza, Intelligenza Artificiale e educazione, apprendimento individualizzato, robotica educativa. Nel 2018 è stato insignito del titolo di EDEN Fellow (European Distance and E-learning Network). Nel luglio 2015 è stato visiting scholar presso la University of California Berkeley (CA, USA). È nel comitato editoriale della rivista internazionale di pedagogia sperimentale CADMO (ISI/Scopus, Fascia A per 11/D1 e 11/D2) e revisore per diverse riviste. È direttore della Collana Editoriale di Ateneo Roma Tre Press dal titolo "Educazione e Intelligenza Artificiale". Ha pubblicato alcune monografie e numerosi contributi in volume e articoli in riviste peer-review, tra i quali si segnala (con C. Corsini) *Indagine esplorativa sugli esami universitari a distanza* (in CADMO, 1, 2021).

Maria Giuseppa Azzurra Alù

Psicologa, psicoterapeuta della Gestalt e insegnante di sostegno. Frequenta il dottorato di ricerca in "Processi Educativi nei Contesti Eterogenei e Multiculturali" presso l'Università "Kore" di Enna. I suoi principali interessi scientifici sono rivolti ai temi dell'adolescenza, della disabilità, della motivazione scolastica e delle migrazioni. Dal 2013 svolge attività clinica privata e si occupa di migrazioni sia come psicologa che supervisore d'équipe.

Giuseppe Burgio

Professore associato di Pedagogia generale e sociale all'Università "Kore" di Enna, dove insegna "Pedagogia di genere", "Pedagogia delle differenze", "Pedagogia sociale e delle marginalità". La sua attività di ricerca riguarda la pedagogia di

genere e l'intercultura con una prospettiva intersezionale. Coordina, con Anna Grazia Lopez, il Gruppo di Lavoro della Società Italiana di Pedagogia "Intersezioni pedagogiche. Sessi, generi, sessualità". È direttore del CIRQUE (Centro interuniversitario di ricerca queer) ed è editor in chief della rivista scientifica *Pedagogia delle differenze* e della rivista internazionale *Whatever. A Transdisciplinary Journal of Queer Theories and Studies*. È inoltre membro del comitato di direzione delle riviste scientifiche *Women&Education* ed *Educazione Interculturale*. È *Graduated SYLFF Fellow* della "Tokyo Foundation for Policy Research". Due suoi volumi hanno vinto il Premio Nazionale della Società Italiana di Pedagogia, nel 2014 e nel 2022. Il suo ultimo lavoro è *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura* (FrancoAngeli, 2022).

Caterina Buzzai

Ricercatrice a tempo determinato presso l'Università degli studi "Kore" di Enna, dove insegna "Psicologia dello sviluppo e dell'educazione" e "Psicologia della disabilità". I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente i fattori individuali e contestuali che influenzano lo sviluppo del bambino e dell'adolescente, con particolare riferimento al contesto scolastico.

Fabrizio Chello

Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, dove è Responsabile Scientifico del Gruppo Internazionale di Ricerca SeForTECA (*Self-formation in situations of Transition: from Early Childhood to Adulthood*). Insegna "Modelli e pratiche educative nei servizi per la prima infanzia" e "Epistemologia e metodologia della ricerca pedagogica". La sua attività di ricerca converge verso tre *focus*: la costruzione di una postura epistemologica di tipo comprensivo; l'analisi dei processi formativi in situazioni di transizione, disorientamento e incertezza; l'analisi delle pratiche di lettura dialogica con bambine e bambini da 0 a 6 anni. È membro dell'Editorial Board della rivista internazionale *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*. Ha pubblicato numerosi articoli in riviste nazionali e internazionali e diversi volumi, tra cui si segnalano *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva* (Pensa MultiMedia, 2017) e *La "genuina contigenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore* (Pensa MultiMedia, 2019).

Rosanna Cima

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Verona, è responsabile scientifica del "laboratorio di ricerca saperi situati", insegna "Consulenza educativa per le nuove fragilità", "Servizi educativi e problematiche socioculturali", "Mediazione culturale", "Pedagogia della cura". Il suo principale interesse è la ricerca partecipata nel costruire sapere a partire dall'esperienza nel lavoro educativo e di cura con le/i professioniste/i e i beneficiari dei servizi educativi e sociosanitari. L'approccio alla ricerca è orientato dal pensiero decoloniale, dall'intersezionalità, dal femminismo della differenza. Tra le sue pubblicazioni si

segnala *Attraverso lo sguardo. Per una pedagogia dell'incontro* (Carocci, 2019), *Cerchi di cura con le esperte di esperienza* (Progedit, 2020) e *Nello specchio delle violenze istituzionali* (FrancoAngeli, 2022).

Enricomaria Corbi

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, dove insegna "Pedagogia generale", "Metodologia della ricerca pedagogica", "Storia della pedagogia e delle istituzioni educative" e "Transizioni formative e interventi di orientamento". Prorettore, Direttore del Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione, dirige la rivista internazionale *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*. Negli ultimi anni la sua ricerca ha sviluppato, da un lato, la riflessione su costruttivismo e realismo come opzioni epistemologiche all'interno della ricerca pedagogica, dall'altro lato, l'indagine delle dimensioni etico-politiche delle pratiche educative. È autore di diverse monografie e di numerosi saggi in riviste nazionali e internazionali e contributi in volume. Fra le sue ultime pubblicazioni si segnalano *L'educazione in scacco, la coscienza del limite* (in *Rassegna di Pedagogia*, 1-2, 2020) e *La formazione degli insegnanti non è un "pensiero debole"* (Pensa MultiMedia, 2022).

Marialuisa Damini

Insegnante di scuola secondaria di secondo grado e counselor professionista, è PhD in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione e insegnante a contratto presso l'Università degli Studi di Verona. Da oltre 20 anni lavora in ambito educativo e formativo come formatrice e consulente di progetti educativi in ambito scolastico e non solo riguardanti in particolare la didattica partecipativa e cooperativa, il benessere scolastico e il contrasto alla dispersione scolastica a partire dalla promozione del benessere a scuola. Ha pubblicato in riviste italiane e straniere. L'ultimo articolo pubblicato (con P. Dusi e F. Rapanà): *Dalle competenze individuali alla partecipazione sociale: la formazione all'impegno civico e sociale nell'esperienza del personale scolastico* (in *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 11, 2, 2022).

Barbara De Angelis

Professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale all'Università degli Studi Roma Tre, è Delegata del Rettore alla disabilità, ai DSA e al supporto all'inclusione; rappresentante dell'Ateneo nei Gruppi di Lavoro della *RUSS (Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile)* e Delegata per il tavolo tematico "Inclusione" del Comitato scientifico di EXPO 2030-Roma. Insegna "Pedagogia e didattica per l'inclusione" e "Pedagogia della marginalità". La sua attività di ricerca, in ottica teorica e applicativa, riguarda i processi inclusivi con particolare riguardo alle dinamiche relazionali nel processo di insegnamento-apprendimento, alla formazione degli insegnanti, all'educazione socio-emotiva e ai dispositivi narrativi. È Direttrice del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico presso l'Università degli Studi di Cassino e del

Lazio Meridionale e dal 2012 è Direttrice del Master in *Storytelling: tecniche e contesti delle narrazioni* (Università Roma Tre). Ha pubblicato diverse monografie, numerosi articoli in riviste nazionali e internazionali e numerosi contributi in volume, tra i quali si segnala *Idee per la formazione iniziale delle/degli insegnanti specializzate/i per il sostegno. Esiti di una ricerca esplorativa su Universal Design for Learning e Teacher Agency* (Pensa MultiMedia, 2022).

Paola Dusi

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Verona, dove dirige il Centro Inclusione e Diversità (I.D. Center). Insegna "Pedagogia dell'adolescenza" e "Pedagogia Interculturale". I suoi principali interessi di ricerca riguardano la fenomenologia del riconoscimento, assunta come paradigma di lettura critica dei processi socio-politici ed educativo-relazionali; il rapporto scuola famiglia; la formazione dei docenti in prospettiva interculturale decoloniale. Autrice di numerose pubblicazioni e articoli in riviste peer-review a livello nazionale e internazionale, fra cui si segnalano *At the Core of Intercultural Education: Recognition* (Nova Publisher, 2020) e *The Family-School Relationship in Primary Education. Parents' Perspectives in the Age of "the Minimal Self"* (in *International Journal about Parents in Education*, 12, 1, 2023). Tra le sue monografie si segnalano *Il riconoscimento* (FrancoAngeli, 2017) e (con Majorano e Nitti) *Intrecciando linguaggi, tessendo cammini* (Junior, 2022).

Martina Ercolano

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, dove insegna "Educazione museale" e "Strategie di corresponsabilità educativa servizi-famiglie" nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione. È componente del Secretariat of Editorial Board della rivista internazionale *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture* e del Comitato scientifico della rivista *Women&Education*. È socia ordinaria della Società Italiana di Pedagogia (SIPed) e membro del Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori (CARE) all'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli. L'attività di ricerca si focalizza su due traiettorie di studio e di indagine: le professionalità educative museali e le questioni connesse alla valorizzazione del patrimonio culturale in chiave pedagogica; la pedagogia di genere e la violenza sulle donne. Tra le recenti pubblicazioni si segnalano *Genere e educazione. Percorsi di resilienza tra emancipazione e violenza* (in *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 2, 2020) e *Educare nei contesti culturali: quale scenario per i professionisti dell'educazione?* (*Pedagogia oggi*, 2, 2022).

Paola Giordano

Professore ordinario di Filosofia del diritto presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, dove insegna "Introduzione alle scienze giuridiche" e ricopre il ruolo di Prorettore. Il fulcro dei suoi interessi scientifici gravita intorno alla

Filosofia e alla Teoria del diritto e al Diritto Pubblico. Ha lavorato in particolare sui temi che riguardano la sovranità statale e la sua crisi, attraverso le analisi dei grandi giuristi tedeschi del Novecento, oltre che sugli argomenti centrali dei classici del pensiero liberale europeo sette-ottocentesco. In particolare ha trattato il problema della responsabilità, quello della trasformazione dei concetti giuridici, ma anche dello spazio, dei confini territoriali e quindi della cittadinanza. Ha pubblicato vari articoli, contributi in volume e alcune monografie sugli argomenti menzionati tra cui un testo sul linguaggio giuridico: *Un lessico giuridico. Testi e argomenti* (Editoriale Scientifica, 2013).

Paola Greganti

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane, Sociali e della Salute dell'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove è membro del *Laboratorio di ricerca per lo sviluppo dell'inclusione scolastica e sociale* ed è inserita nelle attività dei CdL di Scienze dell'educazione per educatori e formatori e di Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia. Docente a contratto nel Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università degli Studi dell'Aquila. I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo dei processi inclusivi nell'ambito dell'alta formazione e nell'outdoor education, con un focus specifico sui processi partecipativi e di autodeterminazione; la formazione degli insegnanti specializzati nel sostegno; l'educazione socio-emotiva. Ha partecipato come relatore a convegni di carattere nazionale e internazionale e ha pubblicato articoli in riviste e alcuni contributi in volume, tra i quali si segnala (con B. De Angelis) *Emotional Aspects as a Strategic Source* (FrancoAngeli, 2022).

Maria Giovanna Italia

Dottoressa di ricerca in Lessicografia e letteratura contemporanea, è project manager dell'associazione AccoglieRete per la tutela dei Minori Stranieri Non Accompagnati onlus per la quale ha coordinato, tra le altre cose, il progetto Tutori in Rete che ha visto la nascita, nel 2023, dell'associazione nazionale di associazioni e gruppi informali di tutori. Si occupa inoltre di formazione sulla gestione dei gruppi e metodologie di educazione non formale, di facilitazione gruppi e di teatro sociale. Fa parte della rete nazionale di educazione popolare Freire-Boal.

Viviana La Rosa

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi "Kore" di Enna, dove insegna "Letteratura per l'infanzia" e "Storia della scuola primaria e dell'infanzia". È coordinatrice del corso di laurea in Scienze della formazione primaria e dell'area "Formazione, ricerca e attività culturali" del Centro Studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa "Paolo e Rita Borsellino". Conduce i propri interessi di ricerca intorno alle linee evolutive dello sperimentalismo pedagogico, alla pedagogia della lettura e della narrazione, all'orientamento come pratica educativa.

Alessandra Lo Piccolo

Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso la Facoltà di Studi classici, linguistici e della formazione dell'Università "Kore" di Enna, dove insegna "Pedagogia speciale" per il Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Direttore del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità per l'Ateneo. I suoi interessi di ricerca si inquadrano nell'ambito della pedagogia speciale e della didattica, con particolare riguardo ai temi dell'inclusione, la disabilità e la corporeità nei processi di apprendimento inclusivi, della formazione iniziale e continua delle professioni educative e, in special modo, delle professioni di aiuto.

Anna Mancinelli

Assegnista di ricerca di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, dove insegna "Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" nell'ambito dei Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. È tutor del corso di laurea in Scienze della formazione primaria, componente del Secretariat of Editorial Board della rivista internazionale *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture* e componente del Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori (CARE). La sua ricerca si occupa dei processi di insegnamento-apprendimento, approfondendo in particolare la progettazione didattica intesa come strumento per supportare l'azione educativa, il ruolo delle tecnologie digitali e la formazione degli insegnanti. Tra le pubblicazioni si segnalano *Tecnologie digitali e processi di apprendimento: una proposta didattico-educativa* (*Pedagogia e Vita*, 2, 2020) e *La progettazione didattica come strumento flessibile dell'azione educativa* (*Pedagogia e Vita* online, 2, 2021).

Emiliana Mannese

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi di Salerno dove insegna "Pedagogia Generale e Clinica della Formazione", "Pedagogia Clinica e Analisi dei Processi Formativi", "Pedagogia del Lavoro e delle Organizzazioni". È responsabile scientifico dell'*Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale*, direttore scientifico della collana Internazionale di *Pedagogia Clinica ed Analisi dei Processi Formativi "Formazione/Lavoro/Persona/Territorio"* (Pensa MultiMedia), direttore della rivista scientifica di Ateneo *Attualità Pedagogiche*.

Daniela Manno

Professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, dove è responsabile scientifica del Gruppo di Ricerca *ELfi - Enabling (Literacy for) Inclusion in the Educational and Social Contexts*. Insegna "Pedagogia della disabilità" e "Interventi educativi inclusivi per la prima infanzia". I suoi interessi di ricerca riguardano in particolare le questioni

teoriche e metodologiche legate ai processi e alle dinamiche dell'inclusione nei contesti educativi e sociali, i dispositivi per la formazione degli insegnanti inclusivi e lo sviluppo inclusivo delle scuole, le pratiche educative dialogiche e lo sviluppo del pensiero complesso secondo l'approccio della *Philosophy for Children*. Sui temi dell'educazione inclusiva ha pubblicato diversi contributi in riviste e volumi collettanei e ha approfondito la teoria dialogica di Michail Bachtin nei volumi *L'autorialità dialogica. Formazione e insegnamento in Bachtin* (PensaMultimedia, 2016) e *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti* (Cafagna, 2021).

Alessandro Mariani

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze, dove è decano della stessa disciplina nel Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, referente del Curriculum in "Metodologie della ricerca per i servizi socio-educativi" del Dottorato di ricerca in "Scienze della formazione e psicologia" e docente di "Filosofia dell'educazione", "Filosofia dell'educazione e della comunicazione", "Pedagogia interculturale" e "Pedagogia interculturale e pluralismo religioso come risorsa per la formazione all'incontro con l'altro". A partire dalle sue ricerche svolte in Italia e all'estero, ha coltivato costantemente tre ambiti: filosofico-educativo, storico-pedagogico, metodologico-didattico. È stato rettore dell'Università Telematica degli Studi IUL e autore di oltre duecento pubblicazioni scientifiche, collocate nell'alveo della pedagogia generale e sociale. Attualmente è editor-in-chief della rivista *Studi sulla Formazione*, direttore scientifico del "Forum Internazionale della Formazione", membro dell'"Accademia Olimpica Nazionale Italiana", del Comitato tecnico-scientifico di "Proteo Fare-Sapere", del Consiglio editoriale della "Firenze University Press" e del Comitato di direzione scientifica di numerose collane editoriali, riviste e associazioni impegnate nell'ambito della ricerca, della documentazione e dell'innovazione educative.

Marcella Milana

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale all'Università di Verona, dove dirige l'International Research Centre on Global and Comparative Policy Studies on the Education and Learning of Adults (IRC-GloCoPos). Insegna "Pedagogia sociale" e "Organismi internazionali e politiche per l'apprendimento adulto" e tiene seminari interdisciplinari a livello dottorale. I suoi interessi di ricerca vertono sull'educazione alla cittadinanza, e sulle politiche e la governance educativa in prospettiva comparativa e multidisciplinare. È Chair della European Society for the Education of Adults (ESREA) e direttrice in capo dell'*International Journal of Lifelong Education* (Taylor and Francis) (Fascia A per i settori 11D1 e 11D2). Ha pubblicato alcune monografie e numerosi contributi in volume e articoli in riviste *peer-review*, tra i quali si segnala (con M. Tarozzi) *Rethinking adult learning and education as global citizenship education: A conceptual model with implications for policy, practice and further research* (in *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13, 1, 2021).

Luigina Mortari

Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale all'Università di Verona, dove dirige il CERC (Center for Education and Research on Caring) e il TaLC (Teaching and Learning Center). Insegna "Filosofia dell'Educazione" ed "Epistemologia della Ricerca Qualitativa". La sua attività di ricerca si sviluppa nel campo della filosofia della cura e della fenomenologia empirica; in questi campi le ultime pubblicazioni sono *La politica della cura* (Raffaello Cortina, 2021) e *Fenomenologia empirica* (il melangolo, 2022).

Marinella Muscarà

Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale nell'Università Kore di Enna (UKE). Dal 2018, è preside della Facoltà di Studi classici, linguistici e della formazione e membro eletto della giunta della Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della formazione (CUNSF). È membro del direttivo del CIRPED (Centro Italiano di Ricerca Pedagogica), Delegata di ateneo per la formazione dei docenti e componente del Collegio dei docenti del dottorato in "Processi educativi nei contesti eterogeni e multiculturali" dell'UKE, del dottorato nazionale in Learning Sciences e Digital technologies (XXXVIII Ciclo, Università di Foggia) e del dottorato nazionale in "Teaching & Learning Sciences: Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation" (XXXVIV Ciclo, Università di Macerata). Dirige, insieme a Raffaella Biagioli, la collana "Pedagogicamente e didatticamente", per i tipi di ETS (Pisa). Coordina, insieme ad Antonella Poce, il Gruppo di lavoro nazionale della Società Italiana di Pedagogia (SIPed) "Educazione al patrimonio culturale". I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'educazione interculturale e multilingue, le tecnologie educative, la formazione degli insegnanti e i bisogni educativi speciali.

Margherita Musello

Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, dove è responsabile del Gruppo di Ricerca Internazionale *Deviant Behaviour Education*. È Presidente del Corso di laurea in Consulenza pedagogica e Direttrice del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. Dirige le collane "Strega" (Aracne, Roma) e "Cantiere scuola" (Cafagna, Barletta). Insegna "Pedagogia della devianza e della marginalità" e "Programmazione e valutazione della formazione". La sua ricerca si focalizza, in particolare, sui temi didattici ed educativi connessi ai minori a rischio di esclusione sociale. È autrice di numerosi contributi fra i quali si segnalano *Transizione digitale. Temi e prospettive della scuola di oggi* (Cafagna, 2021) e *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica* (Cafagna, 2022).

Ugo Pace

Professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università "Kore" di Enna. Si occupa di processi evolutivi normativi e patologici dall'infanzia all'adolescenza, con particolare attenzione alle relazioni precoci co-

me fattori fondamentali per l'adattamento individuale. È coordinatore del Dottorato in "Processi Educativi in Contesti Eterogenei e Multiculturali".

Beatrice Partouche

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove collabora al CdL triennale in Scienze dell'educazione online da quando è nato il progetto nel 2015. Si occupa di formazione degli insegnanti di scuola primaria e secondaria e di e-learning. I suoi campi d'interesse riguardano l'analisi dei sistemi educativi, l'educazione comparata e la storia dell'educazione, con un interesse rivolto ai modelli educativi scandinavi e in particolare della Norvegia. Partecipa a convegni di carattere internazionale e ha pubblicato contributi, articoli scientifici e due monografie, tra cui si segnala *La revisione internazionale dei testi scolastici di storia tra le due guerre mondiali. I casi italiano e norvegese* (Anicia, 2022).

Alessia Passanisi

Professore associato di Psicologia generale presso l'Università degli studi "Kore" di Enna, dove insegna "Psicologia della memoria e della testimonianza", "Fattori di rischio e di proiezione nello sviluppo", e coordina il master di secondo livello in Psiconcologia. È anche research fellow alla City University of London. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente l'interfaccia tra linguistica e psicologia cognitiva, con particolare attenzione al tema dei concetti e della categorizzazione, e la psicologia della personalità con enfasi sulle traiettorie di sviluppo sia adattive che disadattive.

Pascal Perillo

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, dove dirige il Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori (CARE). Insegna "Pedagogia generale", "Pedagogia delle famiglie", "Consulenza pedagogica e formazione continua", "Pedagogia professionale: deontologia, riflessività e ricerca". La sua attività di ricerca, radicata nei modelli riflessivi e trasformativi di sviluppo della professionalità educativa, riguarda la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione, la consulenza pedagogica, la pedagogia per le famiglie. Coordina, con Silvana Calaprice e Cristina Palmieri, il Gruppo di Lavoro della Società Italiana di Pedagogia "Educatori e Pedagogisti. Ricerca, Azione, Professione". È membro dell'Editorial Board della rivista internazionale *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*. Ha pubblicato numerosi articoli in riviste nazionali e internazionali e contributi in volume, e diverse monografie fra le quali si segnalano *La trabeazione formativa. Riflessioni sulla formazione per una formazione alla riflessività* (Liguori, 2010, Premio Internazionale "Vito e Bruna Fazio-Allmayer" 2014), *Pensarsi educatori* (Liguori, 2012, Premio Italiano di Pedagogia 2015) e *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione* (FrancoAngeli, 2018).

Francesca Rapanà

Attualmente docente a contratto presso l'Università di Verona e collaboratrice di ricerca presso l'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente l'educazione alla cittadinanza, l'educazione interculturale e l'educazione degli adulti. Collabora inoltre attivamente da anni con realtà associative ed enti pubblici che si occupano di rieducazione in ambito penitenziario, promozione dei diritti delle persone detenute e giustizia riparativa. Tra le pubblicazioni recenti si segnala (con P. Dusi e M. Damini) *Dalle competenze individuali alla partecipazione sociale: la formazione all'impegno civico e sociale nell'esperienza del personale scolastico* (in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 11, 2, 2023).

Angela Renzitelli

Studia all'Università degli Studi Roma Tre dove conclude sia gli studi magistrali in Educatore e Coordinatore dei servizi educativi (LM-50) e triennali come Educatrice Professionale di Comunità (L-19), sempre nel Dipartimento di Scienze della Formazione. È impegnata dal 2018 come educatrice per la Cooperativa Europe Consulting Onlus, lavorando al reinserimento psicosociale di adulti fragili in forte stato di indigenza. Attualmente è impegnata nel centro di accoglienza Casa Sabotino per donne cisgender e transgender. Lavora anche come libero professionista per la Caritas diocesana di Gaeta e si interessa di nuove povertà, tra cui anche quella educativa. Dal 2021 è tutor per gli studenti detenuti nel Lazio iscritti al corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione per Educatori e Formatori (L-19) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Partecipa come tutor facilitatore al PRIN RE-SERVES, approfondendo il tema anche nell'elaborato di tesi magistrale dal titolo "Valorizzare i NEET attraverso i MOOC. Il progetto RE-SERVES per contrastare le fragilità educative".

Alessandro Romano

Ricercatore di Didattica e pedagogia speciale presso la Facoltà di Studi classici, linguistici e della formazione dell'Università "Kore" di Enna, dove è referente delle azioni E-twinning per il Corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria. Membro delle principali Società scientifiche italiane di area pedagogico-didattica e componente di Comitati scientifici di Collane editoriali di settore, i suoi principali interessi di ricerca riguardano i processi di educazione e formazione in relazione ai sistemi culturali e sociali, le fragilità educative e la formazione degli insegnanti, le tecnologie educative, l'educazione al patrimonio e l'educazione interculturale.

Maria Romano

Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, dove è titolare dei laboratori "La documentazione educativa nei servizi per l'infanzia" e "La supervisione pedagogica". È componente del Secretariat of Editorial Board della Rivista Internazionale *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture* e componente del Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

(CARE). Si occupa prevalentemente di narrazione quale paradigma interpretativo dei processi formativi. Si collocano all'interno di questa cornice epistemologica e metodologica i seguenti temi di ricerca: la formazione degli adulti, la narrazione autobiografica, l'educazione all'immagine e la consulenza pedagogica. Fra le sue ultime pubblicazioni si segnalano *Lettere rilegate. Scritture dal carcere tra autobiografia e formazione* (Mimesis, 2020) e *La parola dei professionisti dell'educazione: un'esperienza di Ricerca Azione Partecipativa sul fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti* (Mimesis, 2022).

Stefano Salmeri

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all'Università "Kore" di Enna, dove insegna "Pedagogia generale e dell'infanzia" e "Pedagogia interculturale". Si occupa di relazione tra educazione e cittadinanza e tra educazione e politica, diversità, educazione e coscienza storica, letteratura e pedagogia, paradigma ermeneutico in educazione, educazione in ambito ebraico-chassidico, educazione alla pace, filosofia dell'educazione. Ha vinto i premi Mursia 1986, Pannunzio 1998, Soldati 2000, SIPED 2016, Massa 2022. Coordina, con M.G. Lombardi e F.M. Sirignano, il Gruppo di Lavoro SIPed "Pedagogia e Politica". È componente di Comitati Scientifici e Editoriali di Riviste di Fascia A e Direttore Scientifico della rivista *Tifologia per l'integrazione*. Tra le monografie più recenti si segnalano *Manuale di pedagogia della differenza* (Euno Edizioni, 2013), *Educazione, cittadinanza e nuova paideia* (ETS, 2015), *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia* (FrancoAngeli, 2018), finalista Concorso Letterario Mario Pannunzio 2019, Sezione Critica Letteraria e Giornalismo, e *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa* (Pensa MultiMedia, 2021).

Chiara Sità

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale all'Università di Verona, dove coordina il corso di dottorato in "Scienze umane" e insegna "Pedagogia della prima infanzia" e "Ricerca educativa". Si occupa in particolare di genitorialità, costruzione dei legami familiari e relazioni tra famiglie e istituzioni educative, con una particolare attenzione a come le differenze connesse con il genere, l'orientamento sessuale e la configurazione delle appartenenze familiari di bambine e bambini sfidano i modelli culturali di infanzia, famiglia e genitorialità che circolano nelle scuole e nei servizi socio-educativi. Fra le pubblicazioni si segnala (con L. Mortari) *L'affido familiare. Voci di figlie e figli* (Carocci, 2021).

Lisa Stillo

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove collabora con il CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo), insegna "Pedagogia interculturale" e si occupa del laboratorio di "Pedagogia generale". I suoi interessi di ricerca vertono in modo particolare sull'educazione interculturale, la formazione degli insegnanti, l'esclusione sociale in contesti educativi sia formali che non formali e la decostruzione di pregiudizi e stereotipi

e forme di razzismo verso gruppi svantaggiati ed emarginati. Collabora con diversi comitati redazionali di riviste scientifiche, tra cui “Scuola Democratica”, e partecipa a convegni di carattere nazionale e internazionale. Vincitrice del premio Siped 2022, ha pubblicato numerosi contributi, articoli scientifici e due monografie, tra cui si segnala *Periferie dell'esclusione. Contesti, soggettività, riflessioni in prospettiva pedagogico-sociale* (Pensa MultiMedia, 2023).

Marco Ubbiali

Ricercatore (RtDb) in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze umane dell'Università degli Studi di Verona, dove insegna “Epistemologia della ricerca qualitativa”. È membro del CRED (Centro di ricerca educativa e didattica) e del Laboratorio LeCoSe (Learning Community Service) del medesimo Dipartimento. Il suo lavoro si concentra sulla filosofia dell'educazione, la pedagogia della scuola, l'etica della cura applicata ai contesti educativi, e la ricerca qualitativa di impianto fenomenologico. Oltre a numerosi articoli scientifici pubblicati su riviste internazionali e nazionali, si segnalano i volumi *Fenomenologia della formazione. Il contributo di Edith Stein* (QuiEdit, 2017), *Sexuality education a scuola* (Cortina, 2023), la curatela (con L. Mortari) *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria* (Pearson, 2021), la partecipazione alla collettanea *Service learning. Per un apprendimento responsabile* (a cura di L. Mortari, FrancoAngeli, 2017).

Alessandro Vaccarelli

Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università dell'Aquila. Coordina, con Giuseppe Annacontini e Elena Zizioli, il Gruppo di “Pedagogia dell'emergenza” della Società Italiana di Pedagogia (SIPed). Autore di numerose pubblicazioni scientifiche, i suoi studi sono tesi a indagare le questioni di natura interculturale e l'impatto delle catastrofi, dei disastri e delle emergenze sui sistemi educativi. Tra i suoi lavori si segnalano *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa* (FrancoAngeli, 2016) e *Oltre i limiti dell'umano. La Shoah e l'educazione* (FrancoAngeli, 2023).

Elena Zizioli

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna “Pedagogia Professionale”, “Pedagogia della Narrazione” e “Formazione nella società della conoscenza”. Dopo aver diretto importanti Fondazioni italiane, ha svolto ricerche in storia dell'educazione per poi allargare gli interessi alla formazione e alle pratiche educative nelle periferie urbane, nei contesti di confine, di disagio (come gli istituti penitenziari) e di emergenza, con uno sguardo più attento ai percorsi femminili, utilizzando la narrazione (in tutte le sue forme) come dispositivo pedagogico per la costruzione di comunità coese. Coordina, insieme ai Proff. G. Annacontini e A. Vaccarelli, il gruppo di lavoro e di ricerca SIPed “Pedagogia dell'emergenza: relazione educativa, resilienza, comunità. È membra del Comitato scientifico e redazionale di diverse riviste (Fascia A per i settori 11D1 e 11D2) e dirige le seguenti collane: “Pedagogia Interculturale e sociale” (Roma TrE-Press,

con M. Fiorucci e M. Catarci) e “Sesto Atto” (Progedit, con G. Annacontini e A. Vaccarelli). È autrice di monografie, contributi in volume e articoli in riviste peer-review, tra i quali sul tema trattato nel volume e inerente al PRIN si segnala (con L. Stillo) *La prospettiva di genere al fenomeno NEET: Uno sguardo pedagogico* (in *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 2, 2022).

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835154808

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Fragilità ed educazione intrattengono una relazione complessa, plurima, che si concretizza a più livelli – individuale, istituzionale e sociale –, in rapporto gli uni con gli altri. Su tali premesse, il volume dà conto dei risultati principali del progetto “RE-SER-VES: La ricerca al servizio delle fragilità educative (2019-2023)”, che ha esaminato e problematizzato diverse pratiche educative, intra ed extra-scolastiche, volte a 1) educare alla cittadinanza, 2) coltivare alleanze educative, 3) includere i minori stranieri con background migratorio e 4) riattivare i giovani esclusi dal mondo dell’istruzione, della formazione e del lavoro.

Il volume offre a quanti siano interessati e impegnati nel lavoro educativo piste interpretative e metodologie utili a lavorare con bambini, giovani e adulti, per contribuire a fronteggiare le disegualianze generate da politiche e pratiche educative che faticano a rispondere a esigenze e bisogni connessi alle fragilità individuali, istituzionali e sociali.

Pensato per quanti studiano i fenomeni educativi o lavorano in campo educativo o psico-sociale, il volume è tuttavia facilmente fruibile anche dagli studenti iscritti ai percorsi di laurea in Scienze dell’educazione, Pedagogia, Formazione primaria, Servizi sociali, Scienze e Tecniche psicologiche, Scienze psicologiche della formazione e simili.

Marcella Milana, professoressa associata in Pedagogia generale e sociale all’Università di Verona, è esperta di educazione alla cittadinanza, educazione degli adulti e politiche e governance educative.

Pascal Perillo, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, è esperto di modelli riflessivi e trasformativi di sviluppo della professionalità educativa e di pedagogia per le famiglie.

Marinella Muscarà, professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale all’Università Kore di Enna, è esperta di educazione interculturale e multilingue, tecnologie educative, formazione degli insegnanti e bisogni educativi speciali.

Francesco Agrusti, professore associato di Pedagogia sperimentale all’Università degli Studi Roma Tre, è esperto di educazione a distanza, valutazione didattica e nuove tecnologie applicate all’educazione.