



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Orientamento degli adolescenti svantaggiati nei contesti socioeducativi: Soluzioni dal Friuli Venezia Giulia*

Vincenzo Salerno

Professor Stabilis | Istituto Universitario Salesiano di Venezia | v.salerno@iusve.it

Andrea Mattia Marcelli

Assegnista di Ricerca | Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma | andrea.marcelli@unicusano.it

Giosuè Casasola

Cultore della Materia | Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma | giosue.casasola@laviarteonlus.it

Placement guidance for disadvantaged teenagers in socio-educational settings: Solutions from Friuli Venezia Giulia

Abstract

Fragile youths are at risk of dropout and the toll of their vulnerability is paid in terms of low employment rates, which, in turn, is a damage to their prospects. In this regard, the positive results of the Friuli Venezia Giulia Region, which rank above the Italian national mean, call for a closer investigation of what is being done in its socio-educational settings. Hence, two guidance strategies are hereby presented, each taking place in a different province: Udine and Gorizia. Among the ensuing solutions: a parental approach to education (also from the point of view of relevant policies), a renewed attention to the value of manual labour, and a reform of the role and duties of social educators.

Keywords

Job placement, Disadvantaged youths, Special Educational Needs, Guidance

Gli adolescenti fragili sono a rischio di dispersione scolastica e scontano la propria vulnerabilità in termini di collocamento, a danno del loro progetto di vita. In questo senso, i risultati positivi della Regione Friuli Venezia Giulia rispetto alla media nazionale motivano il presente contributo: effettuare una ricognizione delle buone pratiche in atto nei contesti socioeducativi che si occupano dei giovani svantaggiati. Sono quindi presentate due strategie di orientamento, realizzate, rispettivamente, da una realtà socioeducativa della provincia di Udine e una della provincia di Gorizia. Tra le soluzioni emergenti: l'approccio parentale all'educazione (anche dal punto di vista delle *policy* di riferimento), la rivalutazione dei mestieri manuali e, in generale, la riforma della figura dell'educatore sociale.

Parole chiave

Accompagnamento al lavoro, adolescenti svantaggiati, bisogni educativi speciali, inclusione, orientamento

* Andrea Mattia Marcelli (Sezione §1), Giosuè Casasola (Sezioni §2, §3 e §4), Vincenzo Salerno (Sezioni §5, §6 e §7).

1. Introduzione

Scolarizzazione e politiche occupazionali sono temi che vedono l'Italia impegnata a recuperare un gap rispetto ai paesi più performanti dell'Unione Europea. Al riguardo, il fenomeno dei giovani NEET [*Not in Education, Employment, or Training*] rappresenta uno degli esiti infausti della dispersione giovanile.

Secondo Eurostat (2022), all'inizio del 2021 i NEET italiani costituivano il 24% della popolazione che va dai 15 ai 29 anni: un record negativo tra i membri dell'Unione Europea. Le prospettive di recupero sono poco rosee a causa dello spettro di una nuova crisi economica derivata dalla crisi geopolitica, innescata a sua volta dal le criticità del contesto pandemico. La medesima prospettiva si riflette sulla situazione psicofisica dell'individuo, caratterizzata dall'aumento di disturbi d'ansia, disturbi del sonno e depressione (Minozzi *et alii*, 2021).

La condizione di NEET va oltre la semplice situazione di chi è disoccupato e non studia. Indica, infatti, un disimpegno profondo dei giovani dal processo di ingresso nella vita adulta attraverso la ricerca attiva di un posto di lavoro e un investimento nella formazione personale; è, quindi, il riflesso di una condizione di sfiducia verso il sistema e le istituzioni e gli strumenti da essi forniti (Bynner, Parsons, 2002).

Nel suo studio longitudinale sui NEET (2004–2019), Amendola (2021) individua come causa del fenomeno il contesto “ecosistemico” dell'Italia. Amendola prende in esame la teoria dello sviluppo dei sistemi ecologici (Bronfenbrenner, 1979) secondo la quale i fattori contestuali svolgono un ruolo primario nel plasmare lo specifico percorso evolutivo degli individui. I percorsi di vita individuali e gli eventi significativi del percorso di vita come il passaggio all'indipendenza, così come l'ingresso nel mercato del lavoro, si sviluppano all'interno del più ampio contesto socioculturale e del periodo storico in cui gli individui crescono. Un mercato del lavoro precario e l'aumento dei livelli di qualifica richiesti rendono particolarmente esposti all'esperienza NEET i più fragili tra i giovani (quelli con basse qualifiche o coloro che abbandonano la scuola) (Lunsing, 2007).

Non è, però, solamente questione di mancato coinvolgimento. Infatti, l'assenza di istruzione e la disoccupazione si radicano nella carenza di risorse durante l'infanzia, che risultano a loro volta nelle cosiddette “povertà educative”: è questo il caso di circostanze familiari svantaggiate e valori che non danno rilevanza al processo formativo (Bynner, 1998; Nerli Ballati, Di Padova, 2017). Parimenti, tali adolescenti, che mancano di supporto, sono a rischio di esclusione sociale e potrebbero diventare NEET più avanti nella vita (Bynner, Parsons 2002; Salerno, Casasola, 2022). Le caratteristiche individuali e familiari sembrano quindi interagire con fattori socioeconomici nel delineare il rischio di ricadere nella situazione NEET, con conseguente riduzione delle loro possibilità di inserimento nel mercato del lavoro (Caroleo *et alii*, 2020; Egan, Daly, Delaney, 2015; Lunsing, 2007). Pertanto, il fenomeno NEET richiama quello dell'abbandono scolastico precoce (riassunto dalla sigla ELET).

I casi ELET sono singolarmente gestibili, ma diventano preoccupanti quando presenti in grandi numeri. Per illustrare questo punto, richiamiamo l'argomentazione di Salerno e Casasola (2022, pp. 358-359), che si basa su dati empirici. In primo luogo, gli autori prendono atto che ELET è un problema che affligge l'Unione Europea e che, nell'affrontarlo, gli Stati membri hanno raggiunto risultati sostanziali, ma disomogenei. I dati che presentano mostrano che l'Italia si colloca in una posizione ragionevolmente positiva (13.1% nel 2020 a fronte di un 10% atteso), ma comunque al di sopra della media.

Esiste però anche un fenomeno di ‘dispersione implicita’ da aggiungere al quadro precedente: si tratterebbe di giovani che non hanno acquisito le competenze minime richieste (INVALSI, 2021). Di qui, i variegati risultati raccolti dagli accademici europei in diversi contesti di azione.

In estrema sintesi Salerno e Casasola (2022) sintetizzano come segue gli interventi adottati dai vari Paesi: nazionali e centralizzati oppure locali e decentrati; istituzionali oppure dovuti all'iniziativa privata. Esistono, poi, approcci ELET-preventivi, che agiscono alla radice del problema, così come approcci compensativi, che correggono un problema già in essere. È dimostrato, ad esempio, che la centralizzazione può risultare efficace quando governa gli interventi compensativi (Rambla, Scandurra, 2021 – dati riferiti al periodo 2004–2015). In aggiunta, interventi locali hanno mostrato tiepidi successi nel coadiuvare il *decision-making* degli studenti in uscita (Psifidou *et alii*, 2021; cfr. anche Salerno, Casasola, 2022), suggerendo quindi una correlazione tra ELET e NEET. Peculiare, ad esempio, il caso della Danimarca, che adotta un approccio comprensivo: prevenzione e compensazione vanno di pari passo e sono amministrate dagli uffici

per l'orientamento (Schmitsek, 2019); vi lavorano dei consulenti, che però assumono sempre di più il ruolo di *job coach*, in modo non dissimile da quanto presentato in questo contributo.

Il sopraccitato scenario europeo fa da cartina di tornasole per il profilo della regione Friuli Venezia Giulia (FVG) in relazione al problema ELET che, come anticipato, il presente contributo ritiene un precursore del fenomeno NEET:

Il Friuli Venezia Giulia presenta statistiche migliori rispetto alla media nazionale: 10% anziché 23%. Analogamente, la sua dispersione implicita è in calo: dal 2,3% del 2019 all'1,7% del 2021 [...]. Sembra quindi che questa regione abbia saputo compensare l'assenza di soluzioni centralizzate attraverso iniziative locali (Salerno, Casasola, 2022).

Proponiamo quindi di esaminare due realtà educative locali allo scopo di approfondire le dinamiche che influenzano, in chiave mitigante, la riduzione degli ELET in FVG: La Viarte e il Convitto San Luigi. Entrambe adottano iniziative che agiscono sia in chiave compensativa su ragazzi già protagonisti di abbandono scolastico, sia in chiave preventiva su soggetti a rischio abbandono, attraverso un percorso motivazionale e di orientamento. L'intento è quello di illustrare come la logica di tale percorso possa agire in via compensativa per quel che riguarda gli ELET e, per traslato, in via preventiva per quel che concerne i giovani NEET. Infatti, in queste realtà, l'ingresso del giovane nel mercato del lavoro è favorita dall'azione dei *job coach*, cioè operatori che guidano gli utenti sia sul campo, durante le esperienze di tirocinio, sia al di fuori, attraverso l'attuazione di un Progetto Educativo Individualizzato – sulla falsa riga del PEI danese. Le due realtà beneficiano, inoltre, di una tradizione educativa di matrice salesiana, che ha sviluppato una varietà di strumenti di intervento sulle povertà educative.

2. Materiali e metodi

Quanto presentato in questo contributo è il risultato di un'indagine multi-metodo condotti con metodo etnografico classico. Si tratta degli esiti parziali della permanenza in entrambe le strutture oggetto di studio da parte dei tre ricercatori coinvolti, che si sono alternati in mansioni ordinarie e compiti di leadership.

Il materiale così ottenuto, raccolto sotto forma di diari di campo e *jot notes*, è stato successivamente confrontato con i dati di 20 interviste libere agli educatori delle strutture, condotte nel contesto di un progetto di formazione del personale e messe a disposizione dell'*équipe* di ricerca da parte di uno degli investigatori. Ciò è stato particolarmente utile per tenere sotto controllo la possibilità di un *bias* autoetnografico, in quanto il coinvolgimento professionale di due degli autori avrebbe potuto determinare l'emergere di elementi preferenziali rispetto a una rappresentazione più neutrale del fenomeno. Sempre a tale scopo, l'intervento di un ricercatore esterno ha contribuito alla validazione delle conclusioni alla luce di interessi terzi non direttamente riconducibili a quelli di due degli autori. Ciononostante, gli autori riconoscono l'inevitabilità dell'impatto della dimensione soggettiva sui risultati di ricerca e riconoscono l'oggettività non come proprietà della singola istanza euristica, che il presente contributo rappresenta, bensì come esito del processo intersoggettivo di revisione e discussione dei materiali pubblicati.

Nelle sezioni che seguono, si presenta una narrativa che tocca i vari temi che emergono dall'analisi dei dati. Tale analisi non è stata categoriale, bensì un'operazione di *collage* ermeneutico, la quale ha consentito di ricondurre quanto emerso ad alcuni filoni fondamentali: la descrizione del funzionamento delle due istituzioni in esame; i tipi di percorso per l'inserimento lavorativo adottati; l'utilizzo del Piano Educativo Individualizzato, del *job coaching* e di *escamotage* legati al diritto all'istruzione parentale; la progettualità volta alla riduzione del fenomeno NEET come conseguenza della mitigazione del fenomeno ELET.

3. Primo caso: la realtà socioeducativa de La Viarte (Udine)

La prima realtà socioeducativa presa in considerazione è denominata "La Viarte ODV". Si colloca a Santa Maria la Longa, una località rurale alla periferia di Udine, capoluogo della provincia più estesa provincia tra le quattro che compongono il FVG. Ha come target d'intervento i giovani maschi (adolescenti e preadolescenti) presi in carico dal servizio sociale e/o dall'azienda sanitaria locale.

La Viarte nasce nel 1983 e, inizialmente, aveva come target di intervento i maggiorenni tossicodipendenti – attività, questa, che è proseguita per circa 30 anni. Nel periodo più recente (2013–2022), la struttura si è orientata verso un’azione preventiva del disagio giovanile, occupandosi di giovani dalla prima adolescenza all’età adulta. L’attività di educazione e formazione è suddivisa in diversi ambiti, i quali, a loro volta, sono organizzati in due soluzioni: residenziale e diurna.

Tra le attività residenziali figurano:

- Una comunità dedicata alla fascia d’età 8-14, che ha lo scopo di inserire i bambini e i ragazzi più giovani in un piccolo gruppo improntato a uno stile “famigliare” di gestione e relazione. Il gruppo svolge attività adatte ai bisogni di questa specifica fascia di età, offrendo ai ragazzi un’esperienza di “tranquilla normalità” altrimenti assente nel nucleo familiare di origine. Generalmente, questi ragazzi frequentano le scuole del territorio al mattino, mentre gli operatori seguono in modo accurato le attività scolastiche ed extrascolastiche pomeridiane;
- Una comunità dedicata ai ragazzi tra i 14 e i 18 anni, presso i quali sono emerse delle forme di disagio tali da richiedere un intervento di momentanea decontestualizzazione dall’ambiente familiare. Tali giovani possono frequentare le scuole del territorio, così come beneficiare delle forme interne di istruzione e avviamento al lavoro;
- Una comunità di *co-housing* per giovani tra i 16 e i 21 anni. Si tratta di una forma di servizio educativo residenziale destinata ai ragazzi inseriti in un progetto di autonomia che li renda in grado di condurre una vita autonoma nel più breve tempo possibile. Molti di loro, prima di affacciarsi al mondo del lavoro sul territorio, beneficiano di programmi interni di *coaching*.
- Una comunità per adulti dedicata ai maggiorenni presi in carico sia dal servizio sociale che dall’azienda sanitaria, per i quali è necessario strutturare un progetto di intervento “integrato” ad alta complessità in ragione del loro disagio psichico. Per loro sono previsti percorsi di tirocinio inclusivo ed esperienze di collocamento mirato in aziende partner di progetto.

L’attività non residenziale si concretizza in un Centro Diurno dedicato a minori che non necessitano del ricorso a strutture protette residenziali, ma per i quali non è risultato efficace il solo intervento educativo a domicilio. La modalità diurna consente un rapporto con la famiglia e una restituzione alla dimensione sociale di appartenenza, mira a prevenire lo sradicamento e facilita l’integrazione e lo sviluppo delle competenze relazionali (cfr. Salerno, Casasola, 2022).

Le ragioni di inserimento nei servizi educativi risultano, in genere, dall’emergere di necessità importanti come, ad esempio: il soddisfacimento dei bisogni primari, la mancanza parziale o totale di istruzione, la compromissione nello sviluppo psico-affettivo, cognitivo-emotivo, relazionale, la tutela rispetto a storie di abuso e/o maltrattamento.

L’accoglienza è rivolta, nella maggior parte dei casi, a ragazzi per i quali uno o entrambi i genitori abbiano perso l’esercizio della potestà genitoriale e ci sia un conseguente intervento del Giudice Minorile attraverso l’emissione di un decreto che determina il collocamento del minore in una struttura protetta. Ci sono, tuttavia, anche coloro i quali esprimono in via consensuale (cioè senza intervento del Giudice Minorile) la volontà di inserirsi nei percorsi offerti, spesso a seguito del rilievo di criticità da parte del servizio sociale. In ogni caso, il progetto educativo offerto prevede anche il sostegno al nucleo familiare originario e l’inserimento del minore in una rete sociale sana e significativa.

4. Secondo caso: minori stranieri non accompagnati (Gorizia)

La seconda realtà, denominata “San Luigi”, si trova all’interno della città di Gorizia, capoluogo dell’omonima provincia isontina. Nasce nel 1895, quando i Padri Salesiani costruirono un collegio dotato di convitto, successivamente trasformato in convitto universitario e, infine, in Centro Giovanile che ospita tuttora tipiche attività oratoriane salesiane.

Nel 2015 diventa centro per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): accoglie ragazzi maschi minorenni dai 14 ai 18 anni. In casi di particolare necessità, il progetto educativo può proseguire fino a 21 anni. Gli utenti provengono da paesi non appartenenti all’Unione Europea, rintracciati dalle forze dell’ordine durante i transiti migratori e privi di figure adulte di riferimento sul territorio italiano.

L'esperienza comunitaria offerta presso il San Luigi ha l'intenzione di far maturare nei ragazzi ospitati un senso di responsabilità personale e sociale ispirato ai valori della *Costituzione italiana*, che pone al vertice del proprio orizzonte etico i valori del rispetto della persona, del lavoro, della famiglia, della solidarietà, della sussidiarietà, del rispetto dell'ambiente, dell'impegno a favore dell'uguaglianza e della giustizia sociale. La comunità ha, tra i suoi scopi specifici, il miglioramento della qualità di vita dei soggetti fruitori, attraverso il raggiungimento di un buon livello di autonomia e di una realizzazione umana onesta e meritevole. Intende far acquisire ai ragazzi le competenze necessarie per vivere in una dimensione domestica in modo autonomo, consapevole, collaborativo e responsabile. A un percorso di autonomia concreta, la comunità affianca un altrettanto fondamentale cammino di integrazione, ossia di costruzione di rapporti con l'ambiente circostante, di condivisione della quotidianità con ospiti di altre etnie e di partecipazione ad attività proposte dal territorio.

5. Le tipologie di percorso

Pur partendo da soggetti beneficiari differenti, le azioni delle due realtà hanno un fine dichiarato comune: aiutare il giovane in maniera completa prendendosi cura della persona bisognosa nella sua interezza, senza tralasciare alcun aspetto dell'esistenza.

L'intenzione di fondo, per entrambe, è quella di mettere a punto progetti educativi analoghi e di alta qualità, partendo dal presupposto che il disagio conseguente allo svantaggio etnico, produca effetti molto affini allo svantaggio sociale, soprattutto in relazione ai temi della formazione e del lavoro.

In particolare, nel periodo 2014-2021, entrambe sono state accomunate dallo sforzo di integrare all'interno dei progetti educativi azioni specifiche che aiutino i ragazzi ad orientarsi, a riprendere confidenza con il tema della formazione, a "dimensionare" (diverso dal concetto di ri-dimensionare) correttamente i propri sogni e le proprie aspettative di inserimento lavorativo e, al contempo, si sono impegnate a promuovere la conoscenza di quali siano le dinamiche produttive del territorio allo scopo di aiutare i giovani al reinserimento a fine percorso. Questo è accaduto in risposta ad una esigenza emergente del territorio friulano che si trova a dover fronteggiare quanto annunciato in premessa.

Seppur per ragioni diverse, le due realtà presentate si trovano spesso nella situazione di dover aiutare giovani fuoriusciti dai percorsi formativi ordinari. Nei confronti di questi soggetti, le strutture intervengono con azioni di motivazione allo studio. Alcuni di questi percorsi sono strutturati e realizzati in partnership con i principali Centri di Formazione della regione FVG.

Nell'annualità formativa 2020-2021, 50 ragazzi tra La Viarte e San Luigi hanno potuto beneficiare di percorsi di orientamento, quattro di questi sono stati formalizzati all'interno di un "Percorso formativo di rimotivazione allo studio e di orientamento formativo e professionale (ROP)": azione formativa di uno specifico piano di intervento regionale per la ri-motivazione allo studio. Di questi ragazzi, 14 (28%) sono poi approdati nei percorsi afferenti al sistema di istruzione parentale all'interno de La Viarte.

In determinati casi, infatti, può risultare impossibile per il ragazzo rientrare nei circuiti formativi ordinari, in forza di criticità specifiche. Pertanto, c'è un rischio molto concreto che le istituzioni esaminate, sebbene non si limitino a un percorso assistenziale, mitighino il problema ELET creando però un futuro problema NEET.

Presso La Viarte sono stati individuati i seguenti esempi di situazioni tali da compromettere il reinserimento: comportamenti fortemente oppositivo-provocatorii e forme precoci di devianza, tali da mettere in pericolo sé stessi e gli altri. Queste condizioni si sommano in molti casi a deficit, disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali. Si tratta di situazioni molto complesse da gestire, che spesso rendono inefficace la normale attuazione dei pur ottimi metodi di intervento a garanzia del diritto allo studio in contesto scolastico, comportando, di conseguenza, la necessità di decontestualizzare l'intervento rispetto ai percorsi ufficiali.

Al San Luigi, invece, sono state rilevate difficoltà derivanti soprattutto dalla mancata conoscenza della lingua italiana e, più in generale, dal *gap* linguistico-culturale troppo elevato dei minori stranieri rispetto al grado di preparazione scolastica dei coetanei del nostro Paese.

Di fronte a questi casi, entrambe le istituzioni strutturano il "tempo del sociale" attraverso azioni interne mirate al recupero della dimensione formativa del soggetto (intesa soprattutto in chiave professionalizzante)

e sfruttando le opportunità concesse dalla legge sull'istruzione parentale. Come da art. 34 della *Costituzione italiana*, infatti, il genitore può provvedere personalmente all'istruzione del figlio (Salerno, Casasola, 2022). Si tratta di un innovativo uso di tale strumento legislativo, che consente di aggirare ostacoli burocratici all'implementazione di percorsi educativi personalizzati oppure di fornire servizi ulteriori allorché i percorsi educativi tradizionali si dimostrino carenti.

Per i giovani in età di obbligo scolastico sono programmate azioni di istruzione parentale che aiutino a far completare il primo ciclo di studi e, se necessario, preparino il ragazzo per i primi due anni di scuola professionale attraverso laboratori allestiti *ad hoc* per l'acquisizione delle competenze specifiche di ambito.

L'obiettivo di tali percorsi è il superamento delle annualità scolastiche. Ciò può avvenire attraverso un programma ordinario, suddiviso per obiettivi minimi, oppure attraverso un programma differenziato a seconda del grado di difficoltà di apprendimento del giovane o alla presenza di certificazione in virtù della *Legge 104/1992*. Ogni percorso è progettato singolarmente per ciascun ragazzo in collaborazione con i principali CFP della regione FVG. Sempre nel periodo di riferimento (2020/2021) in questo genere di attività sono stati inquadrati sei ragazzi di cui cinque in classi del primo ciclo e uno nella scuola superiore a indirizzo cucina. Tutti costoro hanno superato l'esame di passaggio alla classe successiva. Si tratta di un campione troppo esiguo per prestarsi a uno studio di correlazione, ma si auspica che in futuro tale caso possa essere confrontato con i dati FVG (non ancora disponibili per l'anno di riferimento) riguardanti i giovani della medesima coorte che non hanno beneficiato di interventi compensativi.

Per i coloro che hanno assolto all'obbligo scolastico, ma sono ancora inoccupati, le strutture prese in esame prevedono dei percorsi per l'acquisizione di competenze professionali. I giovani possono quindi collezionare un insieme di competenze con uno o più laboratori. A livello di indicatori, costoro sono sottratti dalla categoria NEET.

Le competenze così maturate, nel tempo, possono costituire materiale sufficiente al riscatto di piccole qualifiche attraverso il processo della Certificazione delle Competenze, previsto dalla Regione. In questo specifico percorso professionalizzante, nell'annualità 2020–2021, sono stati inquadrati quattro ragazzi, per i quali è stato previsto un percorso di acquisizione delle competenze di Aiutante Manutentore del Verde. La totalità del campione ha, a fine anno, superato l'esame esterno per convalidare le competenze dell'intero profilo professionale. Nuovamente, si registrano successi formativi, benché valga il *caveat* precedente circa la necessità di confrontare questo dato grezzo con i dati FVG più generali.

Aiutante Manutentore del Verde è, naturalmente, un esempio di percorso fruibile; tuttavia, le due strutture riferiscono l'esistenza di piani di espansione per allestire laboratori che amplino l'offerta formativa in maniera commisurata alle esigenze e potenzialità dei soggetti fragili di cui si occupano. Tra i progetti attualmente in essere, figurano: percorsi di agricoltura, manutenzione, manutenzione del verde (cfr. *supra*) e cucina. Tra i progetti in fase propositiva, figurano: meccanica, ristorazione e servizi ricettivi in generale.

I percorsi di istruzione degli istituti in esame sono strutturati attraverso un Progetto Educativo Individualizzato. In esso, l'azione educativa globale è declinata in un percorso formativo professionalizzante concepito sia come preparazione rispetto alle competenze tecniche, sia come presa in carico degli aspetti trasversali. Acquistano quindi centralità nei progetti di apprendimento dimensioni come le *soft* e *non cognitive skills*, trattate in stretta connessione alla questione morale ed etica (il saper essere un "brav'uomo" prima ancora di essere un buon lavoratore).

I percorsi di apprendimento, nei limiti del possibile, perdurano finché non c'è una possibilità concreta di reinserimento lavorativo sul territorio e quindi le azioni formative possono di fatto proseguire all'interno di una presa in carico educativa, in abbinamento a progetti di inserimento lavorativo vero e proprio.

Per fare questo, le due strutture si avvalgono di collaborazioni con le realtà produttive del territorio e, in primo luogo, della collaborazione con una cooperativa sociale fondata come *spin-off* delle realtà socioeducative, allo scopo di strutturare questa tipologia di progetti. La stretta collaborazione, su un obiettivo educativo comune, tra realtà di produzione e strutture socioeducative costituisce il principale strumento con il quale questo modello di intervento persegue la finalità di favorire la transazione positiva dai percorsi educativi al reinserimento nel territorio.

La particolarità dei percorsi di inserimento è quella di abbinare al classico tutoraggio aziendale un progetto educativo/formativo, perfezionato da operatori opportunamente formati, i *job coach*, che seguono il giovane nei processi di apprendimento delle mansioni, l'inserimento nel contesto, l'*empowerment* degli aspetti professionali e trasversali. I ragazzi che nel 2021 sono stati inseriti in percorsi di questo tipo sono

stati 12, cinque dei quali hanno poi trovato una prima contrattualizzazione all'interno di aziende del territorio con contratto pari o superiori a tre mesi di durata, quattro hanno continuato positivamente il percorso di tirocinio all'interno di aziende partner di progetto, uno si è sperimentato all'interno del Servizio Civile Nazionale.

6. L'accompagnamento: insegnante "diffuso" e il *job coaching*

Come anticipato, la caratteristica fondamentale delle azioni formative e di accompagnamento al lavoro all'interno delle realtà presentate è che queste sono sempre inquadrati all'interno di un Progetto Educativo Individualizzato e, pertanto, i ragazzi sono accompagnati nei percorsi beneficiando di attività personalizzate.

Le azioni formative considerate non godono di un vero e proprio corpo docente che le gestisca, bensì la docenza si compone di diverse figure di accompagnamento. Ciascuna cura in modo specifico un singolo aspetto dell'azione, ma è messa in condizione di intervenire su ogni altro aspetto, se necessario. Si può dire che l'insegnante è qui sostituito da un'*équipe* di operatori, ognuno dei quali funge da custode di un aspetto particolare del percorso e, allo stesso tempo, contribuisce all'aspetto globale dell'azione progettuale. In particolare, i piccoli gruppi classe, piuttosto che il singolo soggetto, sono seguiti da almeno un educatore, al quale è richiesto di essere anche un esperto dell'ambito professionale specifico del percorso. Parimenti, gli apprendenti sono seguiti da un professionista di ambito, al quale è richiesto che sia anche edotto sugli aspetti educativi – benché normalmente esulino da alcune dimensioni del suo agire tecnico. Si registra come le strutture abbiano dedicato uno sforzo formativo notevole al fine di creare queste nuove figure "ibride" che collaborano nella realizzazione dei percorsi per i ragazzi.

Anche negli inserimenti in tirocinio, al termine dei percorsi formativi, si trascende la classica figura del tutor aziendale. Ad essa viene affiancata la figura di un educatore che possa essere presente in ogni fase dell'inserimento in azienda, opportunamente formato per il *job coaching*. Invece, negli inserimenti lavorativi veri e propri, effettuati all'interno di aziende che costituiscono la rete di collaborazione del progetto, il *job coach* accompagna il ragazzo durante le prime fasi, così da aiutarlo a risolvere positivamente le inerzie dovute alle fragilità personali. I metodi utilizzati dalle figure di accompagnamento sono infatti affinati in modo agire efficacemente sui ragazzi con difficoltà di apprendimento specifiche e problematiche caratteriali.

Per le azioni formative, il focus metodologico è rivolto a canali di apprendimento diversi rispetto a quelli usati in un contesto scolastico classico: le strutture in esame hanno scelto di trasmettere i contenuti attraverso una comunicazione aumentativa che sfrutta diversi canali sensoriali, in modo da intercettare la modalità di apprendimento più efficace per ciascun ragazzo. La didattica è conseguentemente impostata per fare leva su un'intelligenza di tipo corporeo-cinestetico, piuttosto che spaziale o naturalistico, a seconda delle risorse presenti nel soggetto da formare (teoria delle intelligenze multiple di Gardner, 2011), si pone l'obiettivo di creare una progressione degli apprendimenti tarata sulle capacità e attitudini di ciascuno (teoria della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij) applicando strumenti compensativi esistenti o innovativi (*scaffolding* di Bruner) (cfr. Fani, Gahemi, 2011). L'attività pratica è privilegiata rispetto all'attività teorica (nel senso di lezione frontale) e, per quanto riguarda le azioni di formazione professionale, ciò si concretizza in una vicinanza intensa al significato del lavoro (inteso come il "fare con le mani") e a tutto ciò che esso rappresenta.

Anche nelle azioni di accompagnamento all'inserimento lavorativo si riprendono tali principi, tradotti in un'azione di *training* del soggetto su ogni aspetto dei compiti da apprendere. I metodi di intervento comportano un dialogo con i responsabili delle aziende ospitanti al fine di trovare procedure e/o inserire strumenti di compensazione che possano garantire il raggiungimento dello standard produttivo attraverso il superamento delle difficoltà del singolo.

Nella cooperativa *spin-off* delle realtà socioeducative, questo dialogo ha portato a impostare il ciclo produttivo di ogni reparto in funzione dell'inserimento delle persone svantaggiate. Ogni compito affidato ai soggetti svantaggiati è ripensato in maniera facilitante attraverso l'introduzione di strumenti compensativi. Ad esempio, gli spazi sono stati organizzati secondo principi che si ispirano al *visual management* di stampo

Toyota e l'apprendimento delle mansioni è veicolato da un sistema visivo che “guida” le persone e le aiuta a prendere le decisioni corrette.

7. Il lavoro di rete

In un approccio di tipo ecosistemico ai temi dell'educazione, della formazione e dell'accompagnamento all'inserimento è opportuno tenere presente che ciò che risulta costruttivo dal punto di vista dell'educazione e della personalità di un soggetto migliora la sua efficacia se agito attraverso un sistema complesso, sinergico e armonico, fatto di persone (e di strumenti) al servizio delle persone.

Secondo quanto registrato presso La Viarte e San Luigi, un sistema ottimale non può prevedere un'unica istituzione alla quale si demanda il compito educativo/formativo, bensì è opportuno che quest'ultimo sia concepito attraverso un insieme di strumenti comprensivi della dimensione formale, non formale e informale. Un tale sistema necessita della capacità di rivolgersi a e coinvolgere in maniera connettiva più livelli della comunità: sociale, culturale, civile, economico e produttivo.

In accordo con questo principio, le azioni formative e di accompagnamento, all'interno delle due strutture, sono progettate coinvolgendo i vari centri di formazione regionale, ciascuno interpellato riguardo all'ambito per il quale ciascun gruppo di ragazzi viene preparato.

Il partenariato tra alcuni enti di formazione professionale (IeFP), La Viarte e San Luigi ha dato seguito ad azioni specifiche su bandi regionali. Ad esempio: corsi di orientamento e motivazione; corsi di formazione orientati allo svantaggio; percorsi di tirocinio inclusivo; validazioni di competenze; percorsi di qualifica breve.

Nei progetti individualizzati dei ragazzi, l'universo formale delle istituzioni è unito all'universo informale attraverso il coinvolgimento di *caregivers* del territorio secondo un principio di sussidiarietà. Le due strutture hanno infatti realizzato un'azione connettiva attraverso la costruzione di una rete di volontariato e la formazione di operatori votati al mettere in comunicazione i vari livelli, affinché si possa realizzare nel concreto l'ideale della comunità educante.

È tuttavia la fase di reinserimento nel territorio che necessita di un più capillare e preventivo lavoro di costruzione di rete, allo scopo di creare condizioni favorevoli all'accoglienza. In questo aspetto gioca un ruolo fondamentale il collegamento delle istituzioni esaminate con la sopraccitata azienda *spin-off*. Denominata “Fruts di Bosc”, si occupa di agricoltura biologica, benessere, ecologia integrale e restituzione alla comunità dei benefici della produzione e del lavoro (cfr. Salerno, Casasola, 2022). “Fruts di Bosc” è un nome in lingua friulana che comprende un'ambiguità intenzionale. La traduzione letterale è “Frutti di Bosco”, che ricorda l'ambito agricolo dal quale questa realtà è partita; in altra lettura, invece, giocando sulla parola “*fruts*” che in lingua friulana significa “ragazzi”, il nome si traduce con “Ragazzi di Don Bosco” – in riferimento esplicito al modello salesiano dal quale l'azienda trae ispirazione.

L'Azienda, oltre ad ospitare al suo interno percorsi misti di educazione-formazione-inserimento lavorativo realizzati in collaborazione con gli operatori delle strutture socioeducative, è promotrice di una associazione di produttori e consumatori, la quale si pone lo scopo di sensibilizzare i principali attori del territorio. Questa azione di costruzione di rete sta favorendo l'attrazione di molte realtà produttive locali rispetto ai contenuti del progetto educativo e ciò sta creando nuove occasioni di collaborazione e opportunità di inserimento per i ragazzi – anche se non sono ancora disponibili dati quantitativi definitivi sul successo formativo di tale iniziativa. Evidenze aneddotiche suggeriscono un *outcome* ottimista.

Quanto accomuna queste realtà produttive è l'attenzione marcata ai temi etici. Nonostante ciò, l'assistenzialismo non gioca un ruolo sostanziale, privilegiando comunque il merito rispetto a un acritico appiattimento dei percorsi di reinserimento. Lo scopo di questi percorsi non sembra essere infatti quello di riuscire a “piazzare” i giovani in canali preferenziali, aprioristicamente stabiliti dalla direzione, bensì quello di fornire loro un'autentica preparazione (anche di eccellenza, scoprendo quali siano le particolari attitudini di ciascuno e agendo attraverso sistemi compensativi), magari su mansioni semplici e poco appetibili per i giovani più performanti.

L'applicazione del modello attraverso la sua costruzione di rete potrebbe essere una soluzione resiliente, a livello locale, sia al problema del reperimento di figure professionali necessarie, ma difficili da rinvenire,

sia al problema di preparare i giovani con maggiori fragilità ad una reale competitività sul mercato del lavoro.

8. Conclusioni

In Italia il fenomeno ELET e il relativo fenomeno NEET assumono proporzioni peggiori rispetto al resto dell'Unione Europea. Ciò avviene anche per mancanza di una presa in carico centralizzata del problema, soluzione che, nell'esperienza europea, ha finora dato i risultati migliori. Non mancano tuttavia esperienze locali virtuose capaci di fornire risposte concrete al recupero della dimensione formativa delle persone più vulnerabili e capaci di favorire il loro positivo inserimento lavorativo nel territorio.

A seguito del lavoro analitico-sintetico di trattamento dei dati raccolti, le due realtà socioeducative esaminate appaiono capaci di intervenire sia in senso correttivo che preventivo su soggetti fragili in condizione di o a rischio dispersione scolastica.

I progetti individualizzati dei ragazzi sono volti, ove possibile, a un reinserimento in percorsi di formazione istituzionale. Tuttavia, entrambe le strutture sono attrezzate per intervenire sul giovane anche con programmi di formazione alternativi, da svolgersi all'esterno dei contesti scolastici ed orientati soprattutto alla professionalizzazione del giovane. Tale preparazione professionale è orientata a creare un bacino di persone preparate per mansioni ad oggi poco appetibili ma necessarie al contesto produttivo locale. Si riduce così la possibilità che il giovane svantaggiato concorra a rimpinguare il numero dei NEET del territorio.

Il valore aggiunto dei percorsi viene creato attraverso un accompagnamento potenziato del giovane che accanto alle figure classiche demandate alla formazione e al tutoraggio vede impiegate figure professionali nuove, che assolvono alla funzione di *coaching* e *mentoring* con finalità di inserimento.

Tale accompagnamento del giovane bisognoso parte già dalla condizione di studente per poi protrarsi anche nelle prime fasi della condizione di lavoratore del ragazzo. I dati analizzati mettono in luce come a costruzione di una rete di realtà produttive che conoscono e condividono i valori del progetto abbia potuto favorire il positivo passaggio tra la dimensione formativa e l'inserimento lavorativo.

Nota bibliografica

- Amendola S. (2021) Trends in rates of NEET (not in education, employment, or training) subgroups among youth aged 15 to 24 in Italy, 2004 - 2019. *Journal of Public Health (Berl.)*. <<https://doi.org/10.1007/s10389-021-01484-3>>.
- Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bynner J. (1998). Education and Family Components of Identity in the Transition from School to Work. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), pp. 29-53. <<https://doi.org/10.1080%2F01650-2598384504>>.
- Bynner J., Parsons S. (2002). Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, 60, pp. 289-309. <<https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1868>>.
- Caroleo F.E. et alii (2020). Being NEET in Europe Before and After the Economic Crisis: An Analysis of the Micro and Macro Determinants. *Social Indicators Research*, 149, pp. 991-1024. <<https://doi.org/10.1007/s11205-020-02270-6>>.
- Egan M., Daly M., Delaney L. (2015). Childhood psychological distress and youth unemployment: Evidence from two British cohort studies. *Social Science & Medicine*, 124, pp. 11-17. <<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.socscimed.2014.11.023>>.
- Eurostat (2022). Statistics on young people neither in employment nor in education or training (NEET). *Eurostat* [database]. In <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training> (ultima consultazione 22/01/2022).
- Fani T., Ghaemi F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, pp. 1549-1554. <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.396>>.

- Gardner H. E. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3rd Ed.). New York: Basic Books.
- INVALSI (2021). La dispersione scolastica in Italia. *INVALSIopen* [database]. <<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/dispersione-scolastica-italia/>> (ultima consultazione 20/02/2022).
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, 39, Supplemento Ordinario n. 30*. <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>>.
- Lunsing W. (2007). The Creation of the Social Category of NEET (Not in Education, Employment or Training): Do NEET Need This? *Social Science Japan Journal, 10*(1), pp. 105-110. <<https://doi.org/10.1093/ssjj/jym016>>.
- Minozzi S. et alii (2021). Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sul benessere psicologico dei giovani: una revisione sistematica della letteratura. *Recenti Prog Med 2021, 112*(5), pp. 360-370 <<http://dx.doi.org/10.1701/3608.35881>>.
- Nerli Ballati E., Di Padova P. (2017). I Neet in Italia: una questione generazionale o di classe?. *Eticaeconomia*. In <<http://www.eticaeconomia.it/i-NEET-in-italia-una-questione-generazionale-o-di-classe/>> (ultima consultazione 22/01/2022).
- Psifidou I., Mouratoglou N., Farazouli A. (2021). The role of guidance and counselling in minimising risk factors to early leaving from education and training in Europe. *Journal of Education and Work, 34*(7-8), pp. 810-825. <<https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1996545>>.
- Rambla X., Scandurra R. (2021). Is the distribution of NEETs and early leavers from education and training converging across the regions of the European Union? *European Societies, 23*(5), pp. 563-589. <<https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1869282>>.
- Salerno V., Casasol G. (2022). The Individualized Education Plan applied in the context of parental education: A case study in Friuli Venezia Giulia / Il Piano Educativo Individualizzato applicato in contesto di istruzione parentale: Un caso di studio in Friuli Venezia Giulia. *QTimes, 14*(1), pp. 357-370. <https://doi.org/10.14668/QTimes_14128>.
- Schmitsek S. (2019). Danish good practices for combatting early school leaving: A case study from Copenhagen. *European Journal of Education Studies, 5*(11), pp. 1-18. <<https://doi.org/10.5281/zenodo.2575090>>.