

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

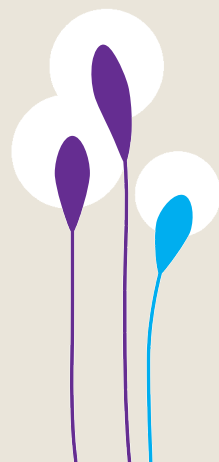
Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Progettare futuri possibili

Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione

a cura di
Anita Gramigna
Giancarlo Gola
Andrea Mattia Marcelli


Pensa
MULTIMEDIA





Collana

EduVersi

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

diretta da

Anita Gramigna

3

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando
Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Progettare futuri possibili

Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione

a cura di

Anita Gramigna

Giancarlo Gola

Andrea Mattia Marcelli



Il volume

Progettare Futuri Possibili: Pluralismo dei Paradigmi e Tras-formazione è un volume collettaneo che nasce dall'intenso confronto scientifico sviluppato durante la XIX edizione della Summer School SIREF 2024. Il testo esplora le sfide educative, sociali e culturali del nostro tempo attraverso una prospettiva interdisciplinare e trasformativa, ponendo al centro il dialogo tra saperi, linguaggi e metodologie innovative. Attraversando otto sezioni tematiche, il volume affronta questioni decisive come l'intelligenza artificiale e i suoi risvolti educativi, il rapporto tra tecnologia e giustizia sociale, la pedagogia della pace, le pratiche di inclusione e pluralismo, il ruolo dell'arte e dell'immaginario nei processi formativi e la progettazione educativa orientata al futuro. I contributi, a firma di studiosi e ricercatori di diverse aree disciplinari, delineano un quadro articolato delle trasformazioni in atto, evidenziando la necessità di un'educazione che sappia coniugare conoscenza, responsabilità e creatività.

Al centro della riflessione emerge il concetto di *tras-formazione*: un processo educativo dinamico che non si limita all'adattamento ai cambiamenti, ma promuove un ripensamento critico del presente per generare nuove possibilità di futuro. La pedagogia, intesa come spazio di desiderio, costruzione e cura, si afferma così come leva fondamentale per abitare con consapevolezza e progettualità la complessità contemporanea.

I curatori

Anita Gramigna: Docente di Pedagogia Generale e Epistemologia della Formazione presso l'Università degli Studi di Ferrara. Dove dirige il Laboratorio di Epistemologia della formazione. Presiede la Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF). I suoi interessi di ricerca si concentrano soprattutto su epistemologia ed etica della conoscenza, con particolare riferimento alle istanze della differenza culturale e alle emergenze formative dell'attualità. Tra le ultime monografie: (2024) *Il paradigma differente. L'educazione ambientale con i più piccoli*.

Giancarlo Gola: Professore in Scienze dell'Educazione presso il Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI). Locarno, Switzerland. Gli interessi di ricerca vertono su tematiche dell'educazione e della formazione degli insegnanti, connaturate alla ricerca in educazione. Tra le ultime monografie: (2023) *Insegnare adagio. Un contributo alla didattica*.

Andrea Mattia Marcelli: Associate Professor of Education presso Institute of Education, American University of Central Asia (Bishkek, Kirghizistan), dove co-dirige il Corso di Laurea Magistrale. Antropologo della formazione, conduce studi che indagano il nesso tra educazione informale, patrimonio culturale e aree geografiche remote (interne o ultraperiferiche). Tra le sue ultime monografie: (2023) *Charting the Entrudo: Ecopedagogy of Cultural Heritage in the European Outermost Region of the Azores*.



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-271-4

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

13 **Premessa**
Giancarlo Gola, Andrea Mattia Marcelli

24 **Saggio Introduttivo**
Anita Gramigna

Sezione I

Orizzonti Plurali: Intelligenza, Pace e Trans-cultura tra Innovazione e Diritti

36 **Pedagogia dell'intelligenza artificiale. Ricerca, frontiere, umano**
Pierluigi Malavasi

44 **Il paradigma educativo, antidoto alla defuturizzazione del futuro**
Stefano Salmeri

54 **Biotecnologie robotiche, benessere, formazione: l'etica del progresso resiste**
Fabrizia Abbate

68 **Il futuro ha i decenni contati. Pensare l'educazione nel momento storico che ci contiene**
Mino Conte

75 **Metodologias Ativas: Caminhos Paradigmáticos Inovadores na Prática Pedagógica**
Marilda Aparecida Behrens, Cecília Emilia da Silva Pavelski, Raquel Pasternak Glitz Kowalski, Rafael Augusto Camargo

83 **Sfide formative degli insegnanti dell'Asia Centrale: La didattica ipertrofica come sintomo di carenze sistemiche**
Andrea Mattia Marcelli

Sezione II
Intelligenza e Linguaggi Artificiali

- 102 Quale ruolo giocano i social media nell’adattamento socio-culturale e linguistico degli adolescenti migranti neo arrivati? Linee di sviluppo del progetto di ricerca: “Vie di uscita. Storie di scatti e di vita”
Monica Banzato
- 111 Dalla lavagna di ardesia al Bot. L’impatto dell’Intelligenza Artificiale nella scuola secondaria tra sfide e opportunità
Alessandro Barca, Maria Vittoria Battaglia
- 121 Il contributo dell’Intelligenza Artificiale (IA) al rinnovamento ecologico globale: un approccio critico-riflessivo per un futuro sostenibile
Chiara Carletti
- 131 Intelligenza Artificiale nelle pratiche didattiche: un’indagine esplorativa su alcuni docenti italiani
Giovanna Cioci
- 142 Storytelling e intelligenza artificiale per una didattica inclusiva nella scuola primaria: primo inquadramento e basi metodologiche per la ricerca
Federica Illuzzi
- 152 The Impact of AI and its Tools in Developing Personalized Learning Pathways for Graduate Students
Sher Alam Khan, Muhammad Amin Nadim, Giorgio Poletti
- 164 People analytics e algoretica. Quale orizzonte di senso tra agency lavorativa e macchine intelligenti?
Valerio Massimo Marcone
- 174 Linguaggi digitali, accessibilità e nuove esperienze museali
Francesca Marone, Francesca Buccini, Ilaria Curci
- 185 A proposito di Med-IA education: l’Intelligenza Artificiale e le nuove sfide della ricerca pedagogica tra rischi e opportunità
Giorgia Turnone
- 193 Opportunità e rischi nella post-modernità: i futuri possibili dell’essere umano
Gianluca Viola

- 201 Pedagogia dell'intelligenza artificiale e umanesimo della vita. Prospettive formative per la Generazione Z
Elisa Zane

Sezione III
Pace, Natura e Diritti Umani

- 210 Dialoghi im-possibili. Pedagogia e culture della pace
Sara Bornatici
- 218 Educazione economica a scuola. Co-Design di un percorso di formazione per insegnanti a partire dalle teorie economiche ingenuie dei bambini
Giovanna Andreotti
- 227 Il limite come categoria pedagogica e diritto della persona in educazione
Vito Balzano
- 236 Sulle orme della partecipazione. Contesti esperienziali per un agire democratico
Chiara Buzzacchi
- 243 Generare partecipazione: Il caso dell'Unione dei Comuni della Romagna Faentina
Susanna Coppolecchia
- 253 Life skills per la vita nascente: le competenze educative nell'esperienza della maternità difficile
Alessandra Gargiulo Labriola
- 268 L'educazione diffusa e i Patti educativi di comunità: delineare un modello attraverso una ricerca-azione partecipata
Paola Greganti
- 277 "In viaggio con Tacchetta": un dispositivo didattico per la formazione dei futuri insegnanti ed educatori alla metodologia dell'Outdoor education
Giorgia Mastromauro
- 285 Il valore educativo della transizione di comunità verso l'"adattamento" climatico
Serena Mazzoli

- 292 Il sistema integrato zero–sei: politiche inclusive alla luce del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza
Milena Pomponi
- 300 Abitare futuri possibili e sostenibili. Formazione, contemplazione, conversione ecologica
Sabino Giampaolo

Sezione IV
Pluralità e Inclusione

- 310 Educare e trasformare un mondo che genera angoscia. La “pedagogia della speranza” di Byung-Chul Han e il paradigma della società formativa allargata
Vincenzo Salerno
- 318 Il discorso mitopoietico nella narrazione tecnologica transumanista
Manuele De Conti
- 328 Universal Design for Learning: Risultati di una Ricerca-Azione-Formazione sulla Partecipazione e Motivazione degli studenti
Maria Antonietta Augenti
- 337 Inclusione scolastica e pluralità nell’educazione post-moderna. Educare alle differenze e contrastare la povertà educativa: Il Progetto C. Costa
Patrizia Belloi, Claudia Spallacci
- 346 Il Graphic Medicine come mediatore formativo per Death Competence
Cristiana D’Aprile
- 357 Conoscere e analizzare il parenting a partire dalla prospettiva delle famiglie omogenitoriali
Caterina Mellace
- 367 La certificazione della competenza imprenditoriale secondo i framework europei. Prima sperimentazione in un percorso interfacoltà di Problem Based Learning
Daniele Morselli
- 377 La pedagogia sociale tra rigenerazione urbana, welfare culturale e comunità educante
Cristian Righettini

- 383 Un nuovo approccio inclusivo: la lettura condivisa degli IN-book nella scuola dell'infanzia
Maria Sardella
- 392 Eu-topia, ovvero la *conditio sine qua non* del pedagogico
Pierluca Turnone
- 400 La pedagogia Montessori in relazione alle tecnologie educative. L'esplorazione della pratica Coding nelle Case dei Bambini
Cristina Venturi

Sezione V
Differenza e Trans-cultura

- 409 Trascendimento del pensiero e futuri dell'educazione
Giancarlo Gola
- 417 Accompagnare la transizione: categorie pedagogiche e Intelligenza Artificiale
Mirca Benetton
- 425 Museo e scuola per una comunità educante
Marta Begna
- 433 La valorizzazione delle buone pratiche didattiche in ambito universitario: il progetto di ricerca La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)
Rosaria Capobianco
- 443 Letture antirazziste per comunità più felici: la condivisione di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza decolonizzata viatico di antirazzismo decoloniale?
Sara Chierici
- 458 Il ruolo del coordinatore pedagogico. Agire la leadership trasformativa attraverso lo sviluppo professionale continuo
Claudia Ciccardi
- 467 Ritmo Educativo: Riflessioni teoriche per un approccio interculturale alla didattica della matematica
Carlo Pasquale Achille Condarelli

- 477 Conflitto come risorsa: riflessioni e strategie pedagogiche interculturali
Farnaz Farahi
- 485 Autonomia motivazionale e partecipazione scolastica: decision-making ed effetti dell'esperienza migratoria diretta e indiretta
Mustafa Marchych
- 496 Implementazione della Nuova Scuola Superiore in Brasile dalla Legge 13.415 del 2017: Le finalità, il curriculum, l'organizzazione scolastica e le condizioni di funzionamento della scuola, dal punto di vista dell'Educazione allo Sviluppo
Kátia Pereira Coelho Camargo
- 506 Populism and Education, the impact of the media
Bruno Ribeiro Bré

Sezione VI
Arte e Immaginario

- 514 Il sogno dell'educazione: L'immaginario tecnologico come specchio del reale
Silvia Zanazzi
- 523 Per una valorizzazione delle differenze: Una riflessione a partire dalla musicoterapia e dai saperi situati
Stella Canonico
- 531 Il paradigma poetico per un'educazione alla sessualità che favorisca la qualità dell'espressione, della comprensione e della relazione
Chiara Massullo
- 540 Le funzioni educative della letteratura
Enrico Orsenigo
- 549 Immaginare l'essere umano, in trasformazione, tra arte e natura
Franco Pistono, Valerio Ciarocchi
- 556 Il modello di progettazione per sfondo integratore e lo sviluppo dell'immaginazione nei bambini
Maria Elena Tassinari

Sezione VII
Esplorazione e Formazione Narrativa

- 564 Indagine sulle rappresentazioni di genere nelle fiabe inclusive contemporanee: quanto sono insidiosi gli stereotipi?
Diana Olivieri, Barbara Palleschi
- 575 La narrazione popolare nella letteratura per l'infanzia
Camilla Boschi
- 581 Raccontare per imparare: l'importanza della narrazione nell'educazione dei bambini in ospedale
Elisabetta Faraoni, Federica Gualdaroni
- 589 Leggere (con gioia) per scrivere il futuro. Una questione di presenza
Elisabetta Proietti
-

Sezione VIII
Metacognizione e progettazione del futuro

- 599 A volte succede che ... Pratiche di partecipazione attiva di bambini e adolescenti nei percorsi di tutela
Paola Bastianoni
- 605 Oasi di dialogo: riflessioni metacognitive sulle relazioni tra insegnanti
Daniel Boccacci
- 614 La cura delle relazioni nei servizi educativi per l'infanzia
Francesca Bratti
- 622 Plant for the future. Responsabilità educativa e alfabetizzazione scientifica per un'educazione alla cittadinanza globale
Claudia Cirella, Mariella Di Lallo
- 630 Immaginare, progettare e costruire il futuro: Il progetto "Officina Urbana", quando scuola e territorio collaborano per trasformare le comunità in luoghi più sostenibili e inclusivi per tutti
Matteo Di Pietrantonio

- 640 Archeologia e progettazione del futuro: il ruolo del dibattito pubblico per la definizione di una coscienza archeologica collettiva
Rachele Discosti
- 649 Middle Management e qualità della vita organizzativa: Strategie narrative per la valutazione e il miglioramento
Alba Mussini
- 657 Ripensare l'educazione, rigenerare la Cura e divenire Homo sapiens. Il futuro "nelle mani": sapere Aver Cura della vita e della morte
Gerardo Pistillo
- 665 Il PNRR e la formazione docente: racconti, attese, trame invisibili
Rosaria Poi
- 673 Talenti e Futuri: azioni euristico-educative di Pedagogia Generativa per la costruzione del Sistema-Mondo.
Un case study sull'impatto della metacognizione nei processi orientativi
Maria Ricciardi

Conclusion

- 691 La costruzione educativa
Anita Gramigna

Autonomia motivazionale e partecipazione scolastica: *decision-making* ed effetti dell'esperienza migratoria diretta e indiretta

Mustafa Marchych

Università Ca' Foscari, Venezia

*Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati
mustafa.marchych@unive.it*

Abstract

Il presente studio analizza la relazione tra l'autonomia motivazionale e la partecipazione scolastica, esplorando al contempo l'impatto dell'esperienza migratoria sull'autonomia in un campione di 125 studentesse adolescenti con background migratorio. L'analisi di regressione lineare semplice evidenzia un'associazione significativa tra la capacità di scegliere e definire gli obiettivi in autonomia nelle aree di studio, pianificazione del lavoro futuro e gestione delle relazioni amicali, e il livello di partecipazione. Tuttavia, l'analisi di regressione multipla ha individuato l'autonomia nella gestione delle relazioni amicali e del tempo libero come l'unico predittore significativo ($R^2 = 0,197$; $\beta = 0,44$; $p < 0,001$). Inoltre, il *t-test* ha rilevato differenze statisticamente significative tra ragazze di prima e seconda generazione nell'autonomia nello studio ($t(123) = -3,02$; $p = 0,003$) e nella gestione delle relazioni amicali ($t(123) = -3,43$; $p < 0,001$), con punteggi più alti per le seconde. Tali risultati sottolineano l'importanza di promuovere l'autonomia motivazionale, in particolare nelle attività relazionali ed extracurricolari, come fattore chiave per aumentare la partecipazione. Allo stesso tempo, sottolineano l'effetto dell'esperienza migratoria sull'autonomia, evidenziando la necessità di interventi specifici per supportare le studentesse di prima generazione.

Parole chiave

Autonomia motivazionale; Partecipazione scolastica; Ragazze migranti

1. Introduzione

L'intersezione tra genere ed etnia genera una rete complessa di valori, norme e aspettative che impone alle ragazze adolescenti con background migratorio di navigare tra mondi culturali distinti, mettendole in una condizione in cui sono spesso soggette a pressioni di uniformazione provenienti sia dalle famiglie (Silva, 2011) che dalla società in cui vivono. Inoltre, sperimentare questa dualità dell'essere ragazza adolescente e appartenere a una cultura di origine diversa porta ulteriormente a confrontarsi con una tensione interna tra due desideri contrastanti: omologarsi

ai loro coetanei e, allo stesso tempo, rimanere fedeli alle aspettative dei genitori (Marchych, 2022). Tali condizioni danno vita al rischio di non riuscire a sviluppare un'identità individuale e sociale autentica, con la possibile conseguenza di divenire invisibili sul piano sociale (Bosisio et al., 2005). Al contempo, l'omologazione agli stili familiari o ai comportamenti dei pari può alimentare percorsi di disagio e disadattamento, sfociando in ripetenze, abbandono scolastico e marginalizzazione sociale (Silva & Prisco, 2020).

Affrontare tali condizioni e promuovere una vera emancipazione di queste ragazze, che sia alla base di una convivenza interculturale, richiede un investimento nella loro formazione. Quest'ultima dovrebbe essere finalizzata verso l'acquisizione di conoscenze, valori e competenze funzionali ad una partecipazione attiva, in grado di influire sulle culture e sui comportamenti sociali (Marone, 2015).

La partecipazione, però, non deve limitarsi a un insieme di diritti e doveri di cittadinanza, spesso espressi in modo formale piuttosto che sostanziale, ma va intesa come un «processo di assunzione di decisioni relativi alla vita di un individuo e a quella della comunità in cui vive» (Hart, 1992). Si tratta di un processo interattivo e trasformativo che consente di esercitare la capacità di prendere decisioni nella vita di tutti i giorni e fornisce ai giovani, in particolare, l'opportunità di sviluppare competenze relative al controllo delle proprie vite e alla gestione dell'ambiente circostante (Chawla & Cushing, 2007). Ed esempio, gli studenti coinvolti attivamente nella gestione della scuola o in progetti comunitari acquisiscono non solo esperienza pratica, ma anche la consapevolezza di poter contribuire in modo significativo al benessere degli altri (Chawla & Cushing, 2007).

Affinché si possa parlare effettivamente di partecipazione nell'ambito scolastico, è indispensabile che gli studenti abbiano la capacità di influire realmente sulle decisioni importanti per la scuola o la classe. Ciò implica la possibilità non solo di scegliere tra opzioni diverse, ma anche di opporsi a determinate scelte, attribuendo a tale opposizione una rilevanza concreta e consequenziale (Heid et al., 2023). In questo contesto, Hart (1992) sostiene che “la partecipazione è un antidoto importante alle pratiche educative tradizionali, che rischiano di alienare i giovani e renderli vulnerabili alla manipolazione. Partecipando autenticamente a progetti che affrontano problemi reali, i giovani sviluppano capacità di riflessione critica e confronto di prospettive, fondamentali per l'auto-determinazione delle convinzioni politiche. Questo processo porta benefici sia alla realizzazione personale dei bambini sia alla democratizzazione della società” (P. 36 Trad. mia).

Pertanto, il postulato della partecipazione mette in risalto la necessità di promuoverla all'interno del contesto educativo, poiché essa rappresenta un elemento imprescindibile legato al diritto alla libertà e al suo riconoscimento nel quadro dei diritti umani universali (Heid et al., 2023); e soprattutto al valore fondamentale dell'auto-determinazione (Ryan & Deci, 2017), concetto secondo cui gli individui hanno la capacità e il diritto di prendere decisione e di controllare le proprie azioni in modo coerente con i propri valori e obiettivi personali. In relazione a tale capacità, Ryan & Deci (2000) individuano quattro tipologie principali di motivazioni che si posizionano lungo un continuum di autodeterminazione, riflettendo

diversi livelli di internalizzazione: *motivazione esterna*, legata a contingenze esterne come premi o punizioni; *motivazione introiettata*, che implica l'adozione di un regolamento senza una sua completa accettazione, guidata dal desiderio di evitare il senso di colpa o di massimizzare la propria autostima; *motivazione identificata* che, pur essendo inizialmente estrinseca, diventa più autonoma quando il comportamento è considerato importante e coerente con i propri valori e obiettivi personali; *motivazione intrinseca*, la forma più autonoma della motivazione, in cui l'individuo agisce volontariamente perseguendo un obiettivo o un'azione per puro interesse personale.

Le ragazze con background migratorio affrontano spesso norme e richieste stringenti che limitano le proprie azioni e il grado dell'autonomia personale. Si tratta di pressioni che costringono a subordinare le aspirazioni scolastiche alle richieste provenienti dalla famiglia e alle aspettative di assimilazione imposte dalla società in cui vivono. Inoltre, l'autonomia personale, che si tende a promuovere nell'ambito scolastico, può entrare in conflitto con i valori tradizionali della famiglia, esponendo le ragazze alla complessa sfida sia di conciliare aspettative divergenti e talvolta inconciliabili, sia di perseguire i propri obiettivi e valori intrinseci. Pertanto, l'obiettivo di questo articolo è indagare la relazione che intercorre tra l'autonomia e la partecipazione, esplorandone l'effetto dell'esperienza migratoria diretta e indiretta in un campione di ragazze adolescenti con background migratorio.

2. Metodo e strumenti

La presente indagine adotta un approccio quantitativo, volto a esplorare la relazione tra autonomia e partecipazione scolastica in un campione di studentesse adolescenti con background migratorio. Le partecipanti sono ragazze di prima e seconda generazione, con entrambi genitori o almeno uno di origine marocchina, di età compresa tra i 14 e i 19 anni, iscritte alle scuole secondarie di secondo grado in Piemonte.

La raccolta dati è avvenuta attraverso un questionario strutturato, sviluppato sulla base di fonti teoriche ed empiriche. Per misurare l'autonomia, è stato utilizzato Il *Relative Autonomy Index* (RAI), un indice che, sviluppato nel contesto della *Self-Determination Theory* (Chirkov et al., 2003; Ryan & Deci, 2000), combina i punteggi relative a tre tipologie di motivazione (estrinseca, introiettata e autonoma) valutando il grado di autonomia percepito rispetto a una specifica attività o contesto. Trattandosi di una misura a dominio specifico, nella presente indagine sono stati costruiti tre RAI: il primo per l'ambito scolastico, il secondo per il lavoro futuro e il terzo per l'amicizia e il tempo libero. Per ogni ambito, è stato chiesto alle partecipanti di indicare in che misura le loro decisioni e azioni dipendessero dalle motivazioni sopracitate, utilizzando una scala Likert da 1 (per niente vero) a 4 (del tutto vero). I punteggi delle sub-scale del RAI sono stati combinati in una singola misura, assegnando i seguenti pesi: -2 per la motivazione esterna, -1 per la

motivazione introiettata, + 3 per la motivazione autonoma. Di conseguenza, il RAI assume valori compresi tra -9 a +9. I risultati positivi sono interpretati come indicativi di una motivazione individuale autonomia, mentre quelli negativi riflettono una motivazione prevalentemente controllata.

Per ciò che riguarda la partecipazione (la variabile dipendente), è stata utilizzata la Scala di partecipazione al contesto scuola (adattata da CEVAS)(Leone, 2011) che una misura il coinvolgimento attivo nei processi di decisione in classe e a scuola. La scala è composta da 9 items, ogni item è valutato su cinque posizioni con alternative di risposta che vanno da 1= per niente vero a 5= assolutamente vero.

I dati raccolti sono stati analizzati utilizzando il software *IBM SPSS Statistics* 28. Come prima fase è stata il calcolo del coefficiente di attendibilità *alpha* di *Cronbach* per ciascuna scala, con valori compresi tra 0,7 e 0,9, indicativi di una buona attendibilità. A seguire il calcolo dei punteggi totali di ogni scala, controllando questi rispetto ai valori standardizzati stabiliti dagli autori durante la fase di costruzione e validazione delle scale.

Prima di procedere con le analisi, i dati sono stati sottoposti a controlli per individuare eventuali *outlier*, che sono stati rimossi se identificati. A seguire, è la verifica dell'ipotesi di normalità tramite i test di Kolmogorov Smirnov e di Shapiro-Wilk, che hanno confermato una distribuzione normale dei dati, consentendo l'utilizzo di metodi parametrici.

Per costruire e convalidare il modello di regressione lineare, è stata condotta un'analisi delle componenti principali al fine di verificare l'indipendenza reciproca delle scale. Questo passaggio ha garantito che ciascuna scala misurasse esclusivamente i fattori per cui era stata progettata, senza sovrapposizioni con l'altra. L'analisi di regressione multipla è stata condotta con il metodo *Stepwise*, mentre per il confronto delle medie è stato applicato il t-test. Il numero totale di osservazioni utilizzate varia a seconda del tipo di analisi effettuata. Nei casi di esclusione basata sul criterio *listwise*, sono state selezionate solo le unità con dati completi per il set di variabili specifico.

3. Risultati

3.1. Caratteristiche del campione

Il campione (Tabella 1) è composto da n=125 (Media = 1,64; SD= 0,482) partecipanti, di cui n=80 (64%) sono ragazze appartenenti alla seconda generazione e n=45 (36%) alla prima generazione (neoarrivate). Per quanto riguarda la distribuzione per il Paese di nascita mostra che il 56,8% è nato in Italia e il 43,2% in Marocco. La distribuzione per fascia di età evidenzia che 41,6% delle partecipanti appartiene alla fascia 16-17 anni, seguita dal 36% della fascia tra 18-19 anni e dal 22,4% che rientra nella fascia di età 14-15 anni.

Le partecipanti nate in Marocco presentano un'età d'arrivo in Italia diversificata. I gruppi più rappresentati sono quelli delle ragazze arrivate tra i 13 e i 15 anni (37%) e quelle arrivate a 16 anni o oltre (42,6%). Seguono le partecipanti arrivate tra gli 0 e i 3 anni (il 16,7%) e, con una percentuale minore, quelle giunte tra i 4 – i 6 anni e tra i 7 - i 9 anni (entrambi con 1,6 %).

Variabili	N	%	media	SD
Gruppo				
Prima generazione	45	36	1,64	0,482
Seconda generazione	80	64		
Luogo di nascita				
Marocco	54	43,2	1,57	0,497
Italia	71	56,8		
Età				
14 - 15 anni	28	22, 4	1,86	0,755
16 – 17 anni	52	41, 6		
18 - 19 anni	45	36		
Età arrivo in Italia				
0-3 anni	9	7,2	4,67	1,812
4-6 anni	1	0,8		
7-9 anni	1	0,8		
13-15 anni	20	16		
16 anni – oltre	23	18,8		
Mancante	71	56, 8		

Tab. 1. Caratteristiche del campione

3.2. L'impatto dell'autonomia motivazionale sulla partecipazione nel contesto scuola

Sono state condotte tre regressioni lineari semplici (Tabella 2) per esaminare l'effetto di tre variabili indipendenti (RAI in ambito di scuola, lavoro futuro e di amicizia e tempo libero) sulla variabile dipendente Partecipazione scolastica. Di seguito vengono riportati i risultati per ciascun modello:

La prima regressione lineare semplice che analizza la relazione tra RAI Scuola e la partecipazione scolastica risulta significativa ($F(1, 123) = 24,127, p < 0,001$), spiegando 16,4% della varianza di Y ($R^2 = 0,164$). L'autonomia percepita da parte delle studentesse riguardo le proprie decisioni e azioni nello studio si rivela un predittore positivo e significativo ($\beta = 0,40, SE = 0,08, t = 4,91, p < 0,001$), indicando che un aumento di unità in motivazione intrinseca nello studio è associato

ad un aumento medio di 0,40 unità nella partecipazione attiva alle attività scolastiche e nei processi decisionali correlati.

La seconda regressione evidenzia RAI relativo ad amicizia e tempo libero ha un effetto sulla partecipazione ($F(1,123) = 30,096, p < 0,001$), con un $R^2 = 0,197$, indicando che il 19,7 % della varianza della partecipazione è spiegata da questa variabile. L'autonomia percepita da parte delle studentesse riguardo la gestione delle relazioni amicali e del tempo libero risulta essere un predittore positivo ($\beta = 0,44, SE = 0,08, t = 5,48, p < 0,001$), sostenendo che un incremento di una unità in RAI Amicizia e Tempo Libero corrisponde a un aumento medio di 0,44 unità nella partecipazione scolastica. Le studentesse che sono motivati dai propri interessi e valori personali risultano più propense a proporre nuove attività esprimere opinione durante assemblee, partecipare attivamente ai processi decisionali scolastici.

Infine, la terza regressione ha esaminato la relazione tra l'autonomia percepita in termini di decisioni e azioni relative al proprio lavoro futuro (RAI Lavoro) e la partecipazione scolastica. I risultati evidenziano una relazione statisticamente significativa ($F(1,123) = 14,881, p < 0,001$), con un $R^2 = 0,108$, indicando che il 10,8% della varianza della partecipazione scolastica è spiegato dal RAI Lavoro. Quest'ultimo si conferma un predittore positivo ($\beta = 0,32, SE = 0,08, t = 3,85, p < 0,001$), indicando che un incremento di una unità in esso è associato a un aumento medio di 0,32 unità nella partecipazione scolastica.

Modello	Variabile indipendente	Coefficiente (β)	Errore Standard (SE)	Valore t	P	R^2
Regressione 1	RAI scuola	0,40	0,088	4,91	<0,001	0,164
Regressione 2	RAI Amicizia	0,44	0,083	5,48	<0,001	0,197
Regressione 3	RAI Lavoro	0,32	0,087	3,85	<0,001	0,108

Tab. 2. Regressione lineare semplice: l'effetto dell'autonomia sulla partecipazione

È stata condotta una regressione multipla (Tabella 3) per analizzare l'effetto delle tre variabili indipendenti (RAI), considerate simultaneamente, sulla variabile dipendente (Partecipazione), utilizzando il metodo *stepwise* basato sul *p-value* (< 0.05 per l'inclusione e > 0.10 per l'esclusione). Il modello iniziale includeva tutte e tre le variabili indipendenti, ma durante il processo *stepwise*: X1 (autonomia nello studio) è stata esclusa al primo passo ($p = 0.092$), poiché non apportava un contributo significativo al modello, mentre X2 (autonomia relativa al lavoro futuro) è stata esclusa al secondo passo ($p = 0.087$). Pertanto, il modello finale ha selezionato esclusivamente X3 (autonomia nella gestione delle relazioni amicali e del tempo libero), la quale è significativamente associata alla partecipazione scolastica ($F(1,123) = 30,096, p < 0,001$), con un $R^2 = 0,197$), mostrando una rela-

zione positiva ($\beta = 0,44$, $(SE=0,08 \ t = 5,48, p < 0,001)$) in cui un aumento di una unità nell'autonomia nella gestione delle relazioni e del tempo libero è associato a un aumento medio di 0.44 unità nella partecipazione scolastica.

I risultati suggeriscono che, mentre tutte e tre le dimensioni dell'autonomia erano significativamente associate alla partecipazione scolastica nelle analisi di regressione semplice (tabella 1), nel modello multiplo (tabella 2) solo X3 (autonomia nella gestione delle relazioni e del tempo libero) apporta un contributo unico significativo. Tale risultato indica, da un lato che la capacità di gestire le relazioni amicali e il tempo libero secondo i propri valori e interessi personali ha un ruolo predominante nella partecipazione attiva e nei processi decisionali scolastici. inoltre, questa dimensione dell'autonomia contribuisce a sviluppare competenze interpersonali e organizzative che favoriscono un maggiore coinvolgimento nelle attività scolastiche.

Dall'altro lato, l'esclusione di X1 (Autonomia nello studio) e X2 (Autonomia relativa al lavoro futuro) dal modello di regressione multipla dimostra che l'effetto osservato di queste dimensioni nelle analisi di regressione semplici è in gran parte mediato dall'autonomia nella gestione delle relazioni amicali e del tempo libero. Ad esempio: X1 potrebbe essere indirettamente legata alla partecipazione attraverso competenze sociali che sono catturate più direttamente da X3. Allo stesso modo, X2 potrebbe essere rilevante per lo sviluppo a lungo termine, ma meno direttamente connessa al comportamento immediato relativo alla partecipazione scolastica.

Stepwise	Variabile (Entrata/esclusa)	Coefficiente (β)	P	R ²	Modello Finale
1	RAI amicizia (X3 Entrata)	0,44	<0,001	0,19	X3
2	RAI Scuola (X1 esclusa)	-	0,092	-	-
3	RAI lavoro (X2 esclusa)	-	0,087	-	-

Tab. 3 Regressione lineare multipla: predittori dell'autonomia motivazionale sulla partecipazione

3.3. Differenze nell'autonomia motivazionale tra ragazze con migratoria diretta e indiretta

I risultati del *t-test* per il confronto delle medie rivelano l'esistenza di una differenza statisticamente significativa tra i gruppi di ragazze in due sub-scale: RAI scuola e RAI amicizia e tempo libero.

Per quanto riguarda il RAI scuola, è stata osservata una differenza significativa nei punteggi tra i due gruppi [$t(123) = -3,02, p = 0,003$]. Le ragazze con esperienza migratoria indiretta (S.G.) mostrano un punteggio medio più alto ($M = 3,40, SD =$

1,31) rispetto alle loro compagne con un'esperienza migratoria diretta (P.G.) ($M=2,64$; $SD= 1,38$), indicando una maggiore capacità di definire e perseguire obiettivi in autonomia relativamente alle scelte e decisioni sullo studio. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da (-1,250) a (-0,260), confermando una differenza significativa tra i gruppi. Di conseguenza, si rifiuta l'ipotesi nulla secondo cui non esisterebbe una differenza tra le medie dei due campioni.

Lo stesso vale per quanto riguarda il RAI amicizia e tempo libero, i cui i risultati mostrano una differenza significativa tra i due gruppi [$t(123) = -3,43$, $p = <0,001$]. Le ragazze con un'esperienza migratoria indiretta (S.G.) presentano un punteggio medio più alto ($M=3,13$, $SD= 1,44$) rispetto alle loro compagne con un'esperienza migratoria diretta (P.G.) ($M=2,24$; $SD=1,29$), dimostrando una maggiore capacità di gestire le relazioni amicali e il tempo libero in autonomia. L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -1,408 a - 0,378, confermando una differenza significativa tra i gruppi. Di conseguenza, si rifiuta l'ipotesi nulla secondo cui non esisterebbe una differenza tra le medie dei due campioni.

Per ciò che riguarda RAI lavoro, i risultati [$t(123) = -0,773$, $p = >0,05$] non mostrano nessuna differenza significativa tra i gruppi. Le ragazze con un'esperienza migratoria indiretta (S.G.) presentano un punteggio medio di 2,98 ($SD= 1,56$), mentre le ragazze con un'esperienza migratoria diretta (P.G.) hanno un punteggio medio di 2,77 ($SD= 1,24$). L'intervallo di confidenza al 95% della differenza tra le medie varia da -0,746 a 0,327, confermando l'assenza di una differenza tra i due gruppi. Di conseguenza, si accetta l'ipotesi nulla secondo cui non esiste una differenza tra le medie dei gruppi.

Test campioni indipendenti												
Variabile	Gruppo	Media	DS	Test di Levene per l'eguaglianza delle varianze		Test t per l'eguaglianza delle medie						
				F	Sign.	t	gl	P bilaterale	Differenza della media	Differenza errore std.	Intervallo di confidenza della differenza di 95%	
											Inf.	Sup.
RAI studio	P. G.	2,64	1,38	0,437	0,51	-3,02	123	0,003	-0,755	0,250	-1,250	-0,260
	S. G.	3,40	1,31									
RAI amicizia	P. G.	2,24	1,29	0,092	0,76	-3,43	123	0,001	-0,893	0,260	-1,408	-0,378
	S. G.	3,13	1,44									
RAI lavoro	P. G.	2,77	1,24	9,255	0,003	-0,77	123	0,441	-0,209	0,271	-0,746	0,327
	S. G.	2,98	1,56									

Tab. 4. T-test per il confronto delle medie nell'autonomia motivazionale tra gruppi

4. Discussione e conclusione

L'indagine aveva l'obiettivo di esplorare il ruolo dell'autonomia motivazionale nella partecipazione scolastica di un campione di ragazze adolescenti con background migratorio. I risultati dell'analisi di regressione lineare semplice rivelano che l'autonomia nelle aree indagate (studio, lavoro futuro e gestione delle relazioni amicali e del tempo libero) è positivamente correlata alla partecipazione, indicando che più le ragazze si sentono padroni delle proprie azioni e scelte in queste aree, maggiore è il loro impegno e coinvolgimento nel contesto scolastico. Tuttavia, l'analisi di regressione multipla identifica l'autonomia nelle relazioni amicali e nel tempo libero come il predittore più determinante della partecipazione, escludendo il ruolo dell'autonomia nelle altre due aree (Studio e lavoro futuro). Ciò non implica che l'autonomia in queste aree sia irrilevante, bensì indica che il suo effetto è mediato o sovrapposto dall'autonomia nella gestione delle relazioni amicali.

La centralità di quest'ultima evidenza che il coinvolgimento a scuola non dipende esclusivamente da fattori relativi all'ambiente scolastico, ma è influenzato dalle dinamiche sociali e personali. Le studentesse che gestiscono positivamente le loro relazioni e il tempo libero importano questa competenza anche al contesto scolastico, favorendo una maggiore partecipazione. In questo contesto, Ryan & Deci, (2000) sostengono che la relazionalità, ovvero il senso di appartenenza e connessione con gli altri si configura come un bisogno psicologico primario. La soddisfazione di tale bisogno promuove una maggiore motivazione intrinseca, facendo sentire il soggetto supportato e valorizzato da persone con cui desidera sentirsi legato o in relazione. Per esempio, il supporto di genitori, insegnanti e pari aumenta la motivazione intrinseca e l'impegno nel perseguire gli obiettivi a scuola, incoraggiando comportamenti cooperativi e pro-sociali (Wentzel, 1998). Inoltre, all'entro di questo contesto che si inserisce l'importanza delle attività di tempo libero e extracurricolari, in quanto offrono agli adolescenti l'opportunità di entrare in interazioni che consentono lo sviluppo di competenze sociali, quali comunicazione interpersonale, collaborazione e empatia (Larson, 2000), essenziali non solo per la partecipazione, ma anche per il successo scolastico (Mahoney et al., 2003).

I risultati del t-test per il confronto delle medie tra hanno evidenziato come l'esperienza migratoria, vissuta maniera diretta (prima generazione/neoarrivate) e indiretta (seconda generazione), rappresenta una chiave centrale per l'autonomia nell'area di studio e nella gestione delle relazioni amicali e del tempo libero. In queste due aree, le ragazze di seconda generazione dimostrano una maggiore capacità di darsi degli obiettivi in autonomia rispetto alle loro compagne di prima generazione. Per queste ultime, i fattori relativi alla fase iniziale del trasferimento in Italia (Es. la barriera linguistica) possono ostacolare il processo di apprendimento formale e la possibilità di creare amicizie e, di conseguenza, limitare l'accesso al supporto sociale dei pari. Ciò significa che, per queste ragazze, una maggiore stabilità e supporto contestuale potrebbero favorire lo sviluppo dell'autonomia motivazionale.

4.1. Implicazioni della ricerca

L'indagine dimostra che, per aumentare la partecipazione scolastica, è importante investire nell'autonomia delle studentesse nelle relazioni amicali e nel tempo libero, senza tuttavia trascurare le aree di studio e di pianificazione del lavoro futuro. A tal proposito, la scuola dovrebbe diventare uno spazio in cui non solo si esprimono le opinioni, ma si dà voce alle studentesse nei processi decisionali (Hart, 1992) e in cui lo sviluppo delle relazioni e delle competenze sociali è considerato tanto rilevante quanto quello scolastico.

4.2. Limiti della ricerca

È essenziale riconoscere i limiti dello studio. In primo luogo, il disegno *cross-sezionale* non consente di stabilire relazioni causali tra le variabili considerate. Poiché i dati sono stati raccolti in un unico momento, non è possibile esaminare come le variazioni nelle variabili indipendenti (autonomia in diverse aree) influenzino nel tempo la partecipazione scolastica. Tali relazioni potrebbero essere esplorate in modo più approfondito attraverso un approccio longitudinale, che consentirebbe di osservare i cambiamenti nelle esperienze delle ragazze nel corso del tempo. In secondo luogo, la mancanza di altre variabili, quali lo status socioeconomico e culturale, la barriera linguistica, il supporto familiare e l'impatto di stereotipi e discriminazione di genere, potrebbe limitare l'interpretazione dei risultati ottenuti⁶.

Riferimenti bibliografici

- Bosisio, R., Colombo, F., Leonini, I., Rebughini, P. (2005). *Stranieri o italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Roma: Donzelli.
- Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437–452. <https://doi.org/10.1080/13504620701581539>
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating Autonomy From Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on

6 Alcuni aspetti, quali la selezione delle variabili o l'approfondimento delle interazioni tra le diverse dimensioni di autonomia, potrebbero sembrare parzialmente limitati nel contesto di questo paper. Tuttavia, tali aspetti sono trattati in modo più ampio e dettagliato nella tesi di dottorato dell'autore di questo articolo, attualmente in fase di pubblicazione. La tesi esamina non solo il ruolo dell'autonomia, ma anche altri fattori che influenzano la partecipazione scolastica, offrendo una visione complessiva e approfondita del progetto di ricerca. I lettori interessati potranno consultare il lavoro completo una volta pubblicato, per ulteriori approfondimenti e per esplorare implicazioni teoriche e pratiche più ampie, oltre a prospettive aggiuntive offerte dallo studio.

- Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Hart, R. (1992). *Children 's Participation : From Tokenism To Citizenship* (Issue February 1992).
- Heid, H., Jüttler, M., & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620>
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Leone, L. (2011). *forme in trasformazione della partecipazione: Rapporto di ricerca sui processi partecipativi dei giovani e sui loro effetti*. www.cevas.it/report-ricerca-valutazione
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409–418. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>
- Marchych, M. (2022). Donne migranti come agenti di prevenzione della radicalizzazione e degli estremismi, nei e nelle giovani delle seconde generazioni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 21(2), 61–72. <https://doi.org/10.36253/rief-10556>
- Marone, F. (2015). Genere. Condizione esistenziale, approccio di ricerca e fondamento per una pedagogia delle differenze. In Catarci M., Macinai E. (Eds.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 203–231). Pisa: ETS.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. *Routledge Handbook of Adapted Physical Education*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.-55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Silva, C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie*. Milano: Unicopli.
- Wentzel, K. R. (1998). *wentzel1998-al Relationships and Motivation in Middle School.pdf*. 90(2), 202–209.