Panel 1
Politiche culturali e sociali per l'orientamento e la formazione al lavoro. La pedagogia e i sistemi educativi di fronte alle sfide del nostro tempo

Relazioni introduttive

Luca Agostinetto
Valeria Rossini
Sergio Tramma

Interventi

Maria Livia Alga
Roberta Bertoli
Vanessa Bettin
Paolo Bonafede, Federico Rovea
Chiara Borelli
Lucia Carriera, Chiara Carla Montà
Edoardo Casale
Pietro Corazza
Maria Francesca D'Amante
Giovanni d'Elia
Antonio Raimondo Di Grigoli
Angelica Disalvo
Stella Rita Emmanuele
Farnaz Farahi
Tommaso Farina
Emanuela Gerosolima
Marco Giordano
Giulia Gozzelino
Gaetana Tiziana Iannone
Patrizia Lotti
Letizia Luini
Simona Mangiacotti
Stefano Mazza
Alessandra Mussi
Angelica Padalino
Ilaria Paolicelli
Francesco Pizzolorusso
Maria Grazia Proli
Dalila Raccagni
Federica Ranzani
Maria Ricciardi
Faustino Rizzo
Maria Romano
Simone Romeo
Pierpaolo Rossato
Pia Sacco
Claudia Salvi
Sara Scioli
Maddalena Sottocorno
Alessia Tabacchi
Cristina Trovato
Annamaria Ventura
Elisabetta Villano

Relazioni introduttive
La pedagogia e i sistemi educativi di fronte alle sfide del nostro tempo. Riflessioni e domande

Luca Agostinetto
Professore Associato - Università degli Studi di Padova
luca.agostinetto@unipd.it

1. Lo spazio complesso dei sistemi educativi

> L'evoluzione del lavoro ha avuto un'accelerazione notevole nell'età del post-industriale e della globalizzazione; sappiamo tutti come l'età industriale avesse creato un quadro che non era solo produttivo, ma anche culturale, che è servito da riferimento normativo anche per chi non faceva parte di questa realtà industriale. [Oggi] la volatilità dei contenuti va di pari passo con la volatilità dei ruoli, e il ruolo comprende anche qualcosa di più della professione (Bocchi, 2010, p. 25).

Mi pare che questo passo di Bocchi tocchi il cuore della questione che il convegno nazionale SIPED 2023 pone a problema: parlando di lavoro – nel nostro caso educativo – e di formazione al lavoro, non ci poniamo semplicemente in una prospettiva funzionale, quasi applicativa rispetto ad un dato sistema culturale e sociale, ma – pur non potendo prescindere da questo aspetto – lo specifico del nostro sguardo guarda al lavoro (dal suo orientamento alla sua formazione) nel suo potenziale trasformativo verso questo medesimo sistema.

I cambiamenti contemporanei segnati dal paradigma della complessità (Morin, 1993; Ceruti, Bellusci, 2020) – che risultano essere così incisivi nell'ambito della formazione e orientamento al lavoro – riguardano in maniera speciale la pedagogia, sia (in senso *trasversale*) per il suo costitutivo ruolo di guida alla formazione della persona anche in quanto lavoratrice/lavoratore (quell'essere "scienza prima della formazione" di cui parlava Margiotta, 2011), sia (in senso *specifico*) per il fatto che ad essere formate sono anche le professioni pedagogico-educativo-formative.

Se ciò vale in generale, è importante interrogarsi rispetto all'attualità – e certamente anche in chiave prospettica – relativamente a "la pedagogia e i sistemi educativi di fronte alle sfide del nostro tempo"[1]. È in questo quadro che diviene utile, a mio avviso, rileggere gli sviluppi dei servizi educativi contemporanei perimetrando tale dinamica all'interno di una triangolazione tra a) *declinazione del sistema* (ovvero come tale sistema concretamente prende oggi forma), b) *indirizzo*

1 Sottotitolo del Panel 1 della Junior conference Siped 2023 di Bologna.

socio-politico (le direzioni di indirizzo che la politica sociale tende a perseguire) e c) *teoresi pedagogica* (nel senso di come la teoria pedagogica promuove e sostiene tale sistema).

Va da sé che questi tre vertici non hanno spinte convergenti, e nei fatti si pongono in una relazione dialettica non sempre facile. Nello spazio che si viene a delineare in questa triangolazione troviamo una molteplicità di questioni, complesse e sfidanti. In questo contributo, escludendo l'ambito scolastico, mi limiterò a metterne in luce tre, particolarmente significative per la ridefinizione dei sistemi educativi contemporanei:

– la *riforma Zero Sei*, nella sua evoluzione e per le sue ragioni;
– il valore la difficoltà dei *Servizi educativi territoriali*;
– l'importanza dell'*educatore laureato* e le sue difficoltà di ruolo e occupazionali.

2. La sfida della riforma Zero Sei

Se è vero che la spinta verso un sistema educativo integrato rivolto all'infanzia "è andata progressivamente affermandosi negli ultimi anni" (Balduzzi, 2022, p. 317), nel contesto nazionale tale sfida giunge da una storia di separazione parallela tra nido e scuola dell'infanzia (Barberi, 2015; Silva, 2018) che sarà tanto difficile quanto importante comporre in una prospettiva integrata (Cerini, Spinosi, 2021). Benché le ragioni di tale composizione risultino difficilmente discutibili, sia sul piano di accompagnamento alla crescita dei bambini e delle loro famiglie (Barnett, 1995; Leseman, Slot, 2020) sia sul piano di uno sviluppo sociale più equo e strategico (Vandenbroeck, 2018), una grande sfida è data dall'attuazione di tale sistema nel nostro Paese (secondo quanto delineato dalla L. n. 107/2015 e dal D. Lgs. n. 65/2017 che ne dà attuazione) tanto sul piano della formazione iniziale e in servizio, quanto su quello della quotidianità educativa "nei" e "tra i" servizi.

3. Le difficoltà nei servizi educativi territoriali

Un lato particolarmente delicato del sistema educativo è quello dei servizi territoriali e residenziali per i minori. In estrema sintesi, ci sembra che questi servizi paghino oggigiorno un dazio particolare che mette a rischio il loro funzionamento, e con esso i diritti essenziali che garantiscono. Le ragioni sono principalmente due: la prima è una loro certa "invisibilità". Sono servizi che non "strutturano" il territorio come, ad esempio, le scuole e che non riguardano tutti, ma spesso sono rivolti a situazioni particolari e vulnerabili. Perciò stesso sono sovente assenti dal discorso pubblico e politico, uscendo così anche dall'immaginario collettivo (Agostinetto, 2021). Una seconda ragione – non sconnessa alla prima – riguarda la progressiva erosione di risorse ad essi destinati dal welfare pubblico, dove, in un quadro di "austerità permanente" (Ferrera, 2007), "le riforme sono state spesso guidate dalla ratio

del contenimento della spesa […] causando frammentazione istituzionale e l'acuirsi delle disuguaglianze sociali e territoriali" (Farinella, Podda, 2020, p. 7).

4. Importanza e fatiche per l'educatore laureato

Uno degli elementi chiave non solo per lo stesso funzionamento, ma per la qualità di questi servizi è quello del personale educativo. In molti servizi educativi (specialmente in quelli residenziali e al nord Italia, ma non solo), assistiamo oggi a un'inedita crisi di reperimento di questa preziosa risorsa. Le cause sono complesse, ma non estranee alla probante organizzazione oraria e alle inadeguate condizioni contrattuali e retributive (Premoli, 2022, CUNSF e Conclep, 2022). Tale difficoltà non deve però comportare un arretramento rispetto ai faticosi guadagni della lunga storia di emancipazione e legittimazione relativamente alla figura dell'educatore (Calaprice, 2022), culminata con la formazione universitaria per questa figura (L. 205 del 27 dicembre 2017, la così opportunamente detta "Legge Iori"), nel riconoscimento delle sue "competenze specifiche" (Iori, 2017, p. 24) sul piano storico-sociale, pedagogico-politico, relazionale e, soprattutto per il pedagogista, logico-progettuale (Tramma, 2019; Oggionni, 2019). È bene ricordare che non si tratta di una rivendicazione accademica o solo di una questione di principio, ma di garantire nei fatti le più alte qualifiche a chi è chiamato a garantire i diritti di persone in situazione di vulnerabilità.

Questo piccolo contributo è solo d'apertura al tema, non intende fornire risposte quanto focalizzare alcune domande rilevanti: quali possono essere le strategie da mettere in campo per vincere le sfide delineate, e – più in generale – per promuovere uno sviluppo dei sistemi educativi contemporanei? Non sfuggirà certo il fatto che su tali questioni sarà decisiva la postura civico-politica e l'apporto teoretico e di ricerca della pedagogia accademica.

Bibliografia

Agostinetto L. (2021). Ripensare i servizi territoriali per minori. *Pedagogia e Vita*, 79, 2, 67-77.

Agostinetto L., Restiglian E. (2022). Costruire un sistema 0-6 dal basso: la richiesta di formazione nel Coordinamento Pedagogico Territoriale di Padova. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* (pp. 326-330). Lecce: Pensa MultiMedia.

Balduzzi L. (2022). Le sfide della formazione continua nella costruzione del sistema integrato 0-6. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* (pp. 317-321). Lecce: Pensa MultiMedia.

Barnett W.S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333, 975-978.

Bocchi G. (2010). Conoscenza, lavoro, formazione net tempo della complessità. *Sociologia del Lavoro*, 120, 23-33.

Calaprice S. (2022). I professionisti dell'educazione, la ricerca pedagogica, la pedagogia professionale. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 1, 65-74.

Cerini G., Spinosi S. (2021). *Le linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6. Documenti, Commenti, Normativa*. Trento: Tecnodid.

Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.

CUNSF, Co.N.C.L.E.P. (2022). La "carenza degli educatori" in Lombardia e l'urgenza di armonizzare su scala nazionale la regolamentazione dei servizi educativi territoriali. Documento di Analisi e Proposte 20 giugno 2022 (https://www.cunsf.it/wp-content/uploads/sites/24/2022/12/Documento-CUNSF-CoNCLEP-carenza-educatori.pdf).

Farinella D., Podda A. (2020). Quale welfare per le aree rurali, tra inclusione territoriale e strategie di rete per i servizi essenziali. *Sociologia urbana e sociale*, 123, 7-13.

Ferrera M. (2007). Trent'anni dopo. Il welfare state europeo tra crisi e trasformazione. *Stato e mercato*, 81, 341-375

Iori V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislative in corso. *Pedagogia Oggi*, 2, 17-30.

Leseman P.P., Slot P.L. (2020). Universal versus targeted approaches to prevent early education gaps. The Netherlands as case in point. *Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft*, 23, 487-507.

Margiotta U. (Ed.). (2011). *La pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.

Oggionni F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.

Silva C. (2018). Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche. *Form@re*, *18*(3), 182-192.

Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.

Vandenbroeck M. (2018). The historicity of pedagogical research. *Pedagogia Oggi*, 2, 33-48.

Relazioni introduttive

Chi forma i formatori? Orientamento al lavoro e competenze relazionali in campo educativo

Valeria Rossini
Professoressa Associata - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
valeria.rossini@uniba.it

1. L'Università di fronte alla sfida dell'orientamento al lavoro

La riflessione pedagogica intorno alle politiche culturali e sociali per l'orientamento e la formazione professionale potrebbe apparire priva di agganci al reale se non si considerasse il suo innegabile impatto nella riscrittura delle narrazioni, delle mitologie e delle fenomenologie del lavoro, in un tempo in cui è sempre più difficile trovarlo e mantenerlo. Il lavoro non è infatti solo l'attività che ci consente di guadagnare il denaro necessario per vivere autonomamente, ma è anche un'esperienza fondamentale nella costruzione della persona e nell'esercizio della cittadinanza, specificatamente per chi intende svolgere professioni di cura.

Partendo da una suggestiva interpretazione che Sergio Tramma (2019, p. 161) dà del lavoro come di "un modo di essere nel mondo", è dunque importante indagare in quale misura la formazione riesca davvero a promuovere competenze utilizzabili non soltanto nei contesti professionali, ma anche nel più generale spazio di vita.

L'attuale crisi globale, esasperata dall'esperienza pandemica, ha messo in luce le ambivalenze dei paradigmi che associano il lavoro a un'attività che affranca e che nello stesso tempo vincola aspirazioni e progetti, in quella che Han (2012) definisce *società della stanchezza*. In questa società, l'uomo sembra rivivere il mito di Prometeo, in una dinamica di autosfruttamento che lo consuma internamente, succube di un'autodisciplina che è la forma più potente e forse più subdola dell'obbedienza capitalistica (Rossini, 2023).

Puntando l'attenzione sulle professioni educative e pedagogiche, è evidente che l'orientamento al lavoro dei futuri educatori e pedagogisti non può non fare i conti con le esigenze di un sistema istituzionale e normativo informato da una concezione neoliberista della formazione, che spinge soprattutto l'istruzione terziaria a adeguarsi alle richieste di un mercato fondato sulla competizione e sul merito, temi oltremodo dibattuti in questi ultimi mesi.

Si tratta di un processo che ha subito una forte accelerazione nell'ultimo decennio, se pensiamo alla denuncia di *learnification* avanzata da Biesta (2010), il quale sottolinea la tendenza a considerare l'educazione come un processo di apprendimento fortemente individualistico, all'interno di un sistema sempre più performativo e conflittuale (Chello, Corbi, Perillo, 2020).

Questa tendenza è in qualche modo antitetica all'impegno verso la costruzione di una società inclusiva e cooperativa, volta alla valorizzazione delle persone e del loro diritto alla diversità e alla emancipazione, anche in campo professionale. Se da un lato è vero che i sistemi educativi da soli non possono risolvere tali antinomie ideologiche, così come non hanno il potere di modificare un mercato lavorativo drammaticamente precario e iniquo, dall'altro lato è altrettanto vero che possono fare la differenza nella formazione di cittadini e futuri lavoratori in grado di contribuire alla crescita sociale, culturale ed economica della comunità nazionale e internazionale, a tutti i livelli.

L'Università italiana ha portato avanti questa missione sottoponendosi a un lungo processo di riforme che, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, ha condotto a rivedere l'idea di professionalità, all'inizio fortemente legata alla conoscenza disciplinare da tutelare e tramandare all'interno dei corsi di studio in funzione delle prospettive occupazionali.

Le nostre facoltà umanistiche si distinguevano infatti da quelle scientifiche non solo per le diverse epistemologie di riferimento, ma soprattutto per il raccordo di ogni carriera accademica con il profilo professionale in uscita (Moscato, Pinelli, 2014). Oggi, questo raccordo è meno lineare, a causa della frammentazione dei percorsi accademici e della iperspecializzazione delle mansioni.

Quali conseguenze per l'orientamento e la formazione al lavoro? In linea generale, più sfumato è il profilo professionale atteso, meno incisiva appare la responsabilità del contesto universitario nella formazione dei futuri lavoratori, sia rispetto ai contenuti disciplinari, sia rispetto alle modalità di insegnamento e di selezione/valutazione degli studenti.

Le sfide che l'Università deve affrontare sono pertanto complesse, anche perché hanno cause multifattoriali, radicate nelle trasformazioni del secondo Novecento. Ad esempio, la liberalizzazione degli accessi universitari, avvenuta con la L. 910/1969, determinò la necessità, per il mondo universitario, di gestire una massa di matricole con un retroterra socioculturale e una formazione di base molto eterogenei. A questo si aggiungeva l'astrattezza delle conoscenze trasmesse che, se forse all'inizio serviva a tramandare il sapere disciplinare, nel tempo si è rivelata incapace di incidere sulle prassi professionali e relazionali.

Oggi che il raggiungimento di questo secondo obiettivo è divenuto una priorità assoluta, si tratta di lavorare sulla costruzione di occasioni di incontro tra docenti e studenti, all'interno delle quali apprendere e praticare quelle competenze che dovrebbero poi essere applicate nel mondo del lavoro. In molti casi accade però che all'interno dei corsi di studio si formino professioni che i docenti universitari non hanno mai svolto, e che forse non esistevano neppure quando hanno iniziato la carriera accademica.

Negli ultimi venti anni, anche per provare a sanare questo disallineamento, si è proceduto a rivedere i piani di studio e l'offerta formativa per renderli maggiormente aderenti alle esigenze della professionalizzazione. Un primo passo importante in tale direzione è avvenuto con la L. 509/1999, che ha spostato il focus dell'istruzione terziaria dai contenuti disciplinari agli obiettivi formativi.

Mettere al centro la formazione degli studenti e i loro traguardi di apprendimento ha significato fare emergere i limiti della tradizionale concezione oggettivista della conoscenza, da cui discendono modalità didattiche trasmissive e ripetitive, ma anche di un orientamento alla professione basato sull'acquisizione inerziale di una serie di strumenti di lavoro o di tecniche operative.

2. Il ruolo delle competenze relazionali nella formazione delle professioni educative e pedagogiche

Educare al lavoro richiede la capacità di darsi forma lungo l'intero corso della vita, e implica dunque un'attitudine alla trasformazione di sé che non può essere modellata solo negli ambienti universitari, poiché si delinea anche in relazione alle esperienze personali, alle occasioni formative offerte dal territorio, all'influenza dei media e della cultura dei pari, richiedendo d'altronde di essere sostenuta durante tutta la carriera professionale.

Quale ruolo possono avere allora le università nella costruzione di un progetto orientativo per le nuove generazioni che sia specifico e nello stesso tempo integrato?

Nel 2021 la European University Association ha pubblicato un documento dal titolo suggestivo "Universities without walls", in cui si tratteggia una visione per il 2030 che pone il sistema universitario a epicentro della costruzione di una società equa, democratica e sostenibile, attraverso un investimento profondo in tutte le sue dimensioni fondanti, ossia l'insegnare e l'apprendere, la ricerca, l'innovazione, e la cultura.

Il filo conduttore di questo processo potrebbe essere rappresentato dal costrutto di competenza, che però resta avvolto da una nube di vaghezza particolarmente densa se riferita al campo educativo. Occorre, pertanto, chiedersi in quale modo le università, chiamate a essere "aperte, trasformative e transnazionali" (p. 5), fronteggino la sfida di formare professionisti competenti nei contesti educativi e formativi.

All'interno di tale scenario, la pedagogia ha dunque il compito di riflettere sui dispositivi teorico-pratici in grado di sostenere, accompagnare e valutare le competenze dei futuri educatori e pedagogisti, al fine di riconoscere la loro specifica professionalità e dare prova dell'efficacia del loro agire. In particolare, diventa importante individuare "credentials" in grado di certificare il possesso e la padronanza delle competenze pedagogiche, che sono apprese e convalidate anche in contesti educativi non formali e informali (UNESCO, 2021).

Sebbene la letteratura abbia indagato a fondo il tema della relazione educativa, quale "strumento privilegiato del fare educazione" (Elia, 2017), non è ancora del tutto chiaro come definire le competenze-chiave per la gestione di tale indispensabile legame interpersonale, che rappresenta appunto il core delle professioni educative.

Da qui, sarebbe interessante costruire di un itinerario di ricerca e di intervento

finalizzato a tracciare, in chiave pedagogica, il costrutto di *competenza relazionale* (Aspelin, Jonsson, 2019), quale oggetto specifico di attenzione all'interno dei percorsi di formazione iniziale e in servizio degli educatori e dei pedagogisti, così come dei loro formatori (docenti universitari in primis).

Nel 2010, Juul e Jensen hanno definito la competenza relazionale come la capacità di vedere l'altro come un essere unico e di conseguenza di adattare la propria azione alle sue caratteristiche individuali senza abbandonare il ruolo di leadership né l'autenticità, e con un senso di responsabilità verso la relazione interpersonale. Accorpando le prime due caratteristiche, possiamo in sostanza affermare che la competenza relazionale si compone di tre dimensioni: rispetto per l'alterità, autenticità e responsabilità.

Invero, si tratta di costrutti molto generici i quali, seppure soggetti a misurazioni attraverso apposite scale (come la *Teacher's Relational Competence Scale*, costruita da Vidmar e Kerman nel 2016), risultano difficilmente traducibili in repertori comportamentali osservabili e valutabili nei contesti reali, cioè nelle aule universitarie e nei corsi di formazione in servizio.

Per questa ragione, è importante che l'impegno a supporto della formazione dei professionisti della cura sia reso visibile anche attraverso l'affinamento di quegli strumenti professionali che portiamo con noi come bagaglio leggero negli spazi interstiziali tra orientamento e lavoro.

Poiché resta evidente che non possiamo dare ciò che non abbiamo, alla domanda "chi forma i formatori?" non ci resta che dare ancora solo una risposta: i formatori formano sé stessi, insieme, attraverso dispositivi che hanno bisogno però di essere messi a sistema. Il punto è che tale operazione passa preventivamente da un percorso di definizione del profilo professionale delle figure educative e pedagogiche. Del resto, se non legittimiamo l'azione degli educatori e dei pedagogisti, sarà difficile sperare di legittimare l'intervento dei loro formatori.

Bibliografia

Aspelin J., Jonsson A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 2, 264-283.

Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder and London: Paradigm Publ.

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*, 2, 291-310.

Elia G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale* (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson.

European University Association (2021). *Universities without walls. A vision for 2030*. EUA: Brussels.

Han B.C. (2010). *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz Berlin (trad. it. *La società della stanchezza*, Nottetempo, Roma, 2012).

Juul J., Jensen H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti* [From obedience to responsibility]. Radovljica: Didakta.

Moscato M.T., Pinelli G. (2014). Didattica universitaria e alta professionalizzazione. *Formazione, lavoro, persona*,12, 1-15.

Rossini V. (2023). Il lavoro della stanchezza. Suggestioni pedagogiche. In M. Attinà, A. Broccoli, V. Rossini (Eds.), *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, proposte*. (pp. 83-95). Roma: Anicia.

Tramma S. (2019). *L'educazione sociale.* Roma-Bari: Laterza.

UNESCO (2021). *Reimagining our future together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO.

Vidmar M., Kerman K. (2016). The Development of Teacher's Relational Competence Scale: Structural Validity and Reliability. *Šolsko polje*, *27*(1-2), 41-62.

Relazioni introduttive
Per un orientamento critico alla formazione e al lavoro

Sergio Tramma
Professore Ordinario - Università degli Studi di Milano-Bicocca
sergio.tramma@unimib.it

Il convegno promosso dalla Siped si sviluppa attorno ad alcune domande di fondo che riguardano la triangolazione tra formazione, lavoro e orientamento. L'insieme della questione potrebbe ridursi a un quesito apparentemente semplice: come si comportano i sistemi formativi in relazione alle esigenze del mercato del lavoro, cioè sono o non sono tali sistemi adeguati alla progressiva costruzione di una domanda di professionalità basata sulla ininterrotta acquisizione di competenze e sulla capacità di muoversi adeguatamente nel "mondo del lavoro", come lo scenario attuale parrebbe imporre? La risposta a tale domanda si collocherebbe cioè sul piano della valutazione di ciò che accade o non accade, evidenziandone tanto gli elementi di soddisfazione che quelli di insoddisfazione rispetto alla capacità da parte dell'insieme di un sistema formativo, o di alcune sue parti, di rispondere ai bisogni dei soggetti coinvolti dal rapporto tra formazione e lavoro, che si tratti di adolescenti o di adulti.

In realtà, la questione può essere posta anche in termini diversi, indirizzando la riflessione non solo all'analisi della "resa" dei sistemi formativi in funzione di quelli produttivi e del lavoro, ma orientando l'attenzione anche sulle criticità che sono proprie della triangolazione e che, come tali, dovrebbero essere continuativamente considerate. In particolare, parrebbe opportuno sviluppare ragionamenti attorno a ciò che effettivamente si possa intendere per esperienza che orienta a specifiche pratiche e concezioni del lavoro e dei percorsi di avvicinamento a esso. In tal senso, l'attenzione pedagogica dovrebbe indirizzarsi auspicabilmente oltre che verso le esperienze formali e non formali, in qualche modo parzialmente sottoposte a forme di autorevolezza pedagogica, anche verso le esperienze informali: dal gruppo dei pari al web (Tramma, 2015, 2019) soffermandosi, inoltre, attorno alle possibilità e ai limiti delle famiglie d'origine rispetto al "destino" formativo e professionale dei discendenti, cioè attorno alle esperienze nelle quali maturano gran parte delle attese, delle aspirazioni, delle motivazioni, delle attrazioni e dai rifiuti rispetto al lavoro e, spesso, sfuggenti però a molta intenzionalità educativa maturata in ambito pedagogico.

Inoltre, sempre in relazione alla triangolazione tra formazione, lavoro e orientamento è opportuno chiedersi se, quando si riflette attorno al lavoro, si rifletta attorno a un oggetto neutro, quasi un'astrazione, oppure se si sta riflettendo su un oggetto materiale storicamente situato, con tutte le contraddizioni, la fram-

mentarietà, le incertezze e i conflitti che inevitabilmente lo contraddistinguono, tutto ciò collocato nella contemporaneità. E, quindi, le analisi di tale triangolazione all'interno di quali tradizioni politico-pedagogiche si collocano o dalle quali attingono ispirazione? Si collocano all'interno della tradizione democratico-progressista – che ha trovato in una certa cultura dell'educazione degli adulti una delle sue migliori espressioni (Marescotti, 2022) – la quale ha inteso il lavoro come terreno denso di strategie e azioni, anche apertamente conflittuali, tra, da una parte, i movimenti finalizzati alla liberazione del lavoro (le potenzialità di ogni essere umano che diventano concreta pratica sociale e individuale) e, dall'altra, le resistenze tese a far sì che il lavoro continuasse a essere la principale pratica di subalternità di esseri umani ad altri esseri umani? È una tale tradizione emancipante che ispira la riflessione, oppure l'ispirazione si ricava, da quella, nello stesso tempo nuova e antica, tradizione che considera l'imprenditorialità individuale, la meritocrazia, il neoliberismo, la mistica delle competenze, il successo quali elementi strutturali che devono esplicitamente o silentemente fare da bussola a qualsivoglia progettazione e prassi formativa, e li considera tali vuoi per adesione ideale ai valori che tali elementi strutturali generano e da cui sono generati, vuoi per "matura" e "rassegnata" adesione alle leggi di mercato, magari con la mediazione auto-assolutoria del "non si può fare diversamente"?

Sono tutte questioni che una riflessione pedagogica che si consideri e voglia essere considerata critica, non può non porsi, soprattutto in una fase storica come l'attuale, nella quale il passaggio da una società fordista a una postfordista è ancora in corso: infatti, le grandi trasformazioni che riguardano il lavoro e la produzione (lo stesso potrebbe dirsi per i connessi processi migratori) che coinvolgono complessivamente le collettività non hanno carattere di simultaneità poiché investono le organizzazioni, i gruppi sociali, le esperienze educative, con tempi e modi differenti. Vi sono tanto accelerazioni quanto ritardi, impellenti spinte al cambiamento quanto diffuse resistenze, e in gioco non vi è solo una certa idea-prassi di lavoro e di formazione a esso, quanto di essere umano complessivamente inteso.

Dalle certezze del fordismo alle (apparenti) incertezze del postfordismo

Dall'analisi gramsciana emerge che il fordismo necessita sì di un certo tipo di lavoratore funzionale all'organizzazione produttiva (quel "gorilla ammaestrato" immaginato e fatto praticare dall'allora "organizzazione scientifica" del lavoro) ma necessita anche di uomini e donne fatti in modo tale che il loro privato individuale e familiare non invalidi la loro efficienza produttiva (Gramsci, 2014). Ed ecco allora, per esempio, le campagne contro l'alcol e la "dissolutezza" che hanno investito la società a più alto tasso di fordismo produttivo e diffuso, cioè quella statunitense negli anni '20 e '30, e la fiducia riposta in una famiglia nella quale la divisione del lavoro garantisse continuità, oltre che alla famiglia stessa, all'ideologia imperante dell'*american way of life*.

Il postfordismo poi ha alterato questo quadro, così come ha alterato il senso

del rapporto tra le persone e il lavoro proprio e altrui, come ne ha modificato i percorsi di avvicinamento, i riti di ingresso e di uscita, i contenuti e le modalità di acquisizione dei saperi ritenuti necessari. Il tutto con la contemporanea riduzione della presenza e della capacità di incidere di organizzazioni (partiti, sindacati ecc.) che contribuivano a fornire orientamenti politici e culturali critici rispetto al lavoro e all'essere lavoratore.

È una situazione nuova, che necessita di una accentuazione di educazione-formazione al fine, sempre per utilizzare una categoria gramsciana, di formare il cittadino, la persona, il lavoratore adatto all'epoca, nei dosaggi e nelle caratteristiche che risultano dalle negoziazioni e dai conflitti tra i diversi soggetti presenti nello scenario economico, sociale, culturale. In realtà, in questa situazione si presentano diverse e diversificate "emergenze educative"; degli studenti, dei lavoratori, delle organizzazioni, delle imprese, non tutte tra loro armonicamente conciliabili, quindi l'orientamento vive un, forse inaspettato e insperato, successo, e anche un aggravio di responsabilità poiché ritenuto fattore essenziale, se non determinante, affinché il soggetto possa scegliere il percorso formativo più rispondente, *ça va sans dire,* alla propria "natura" e potenzialità, in "armonia" con le esigenze del mercato del lavoro che in quel tempo e in quel luogo si manifestano.

La questione, quindi, investe anche il campo della collocazione culturale di chi l'orientamento lo pensa, lo progetta e l'organizza, e lo stesso dicasi per il rapporto tra formazione e lavoro. Lavorare all'orientamento significa fare i conti con la storia dei soggetti, in particolare con i vincoli e le possibilità che derivano dall'ambiente sociale e dalle famiglie di origine, con la quantità, la qualità e le interazioni dei differenti "capitali" che le persone possiedono (Eribon, 2017; Bourdieu, 1983). In questo senso, le pratiche di orientamento incontrano persone, dinamiche e condizioni differenti. Innanzitutto, non incontrano coloro che per cause diverse non sono motivati a riflettere attorno alle loro prospettive formative poiché hanno disinvestito su loro stessi o ritengono poco accattivante farlo; secondariamente non incontrano coloro che non hanno una spinta progettuale che preveda, per esempio, l'iscrizione all'università. Costoro hanno vissuto esperienze di orientamento informale "demotivanti" che si contrappongono a quelle formali, e qui il richiamo contenuto in *Lettera a una professoressa* è sempre attuale: attenzione a una istituzione che cura i sani e non si occupa dei malati.

In ultima analisi, la domanda che ci si pone è se è sufficiente una riflessione sulla triangolazione tra formazione, orientamento e lavoro che si concentri unicamente o prevalentemente sul dato tecnico, sulle didattiche necessarie a ben orientare coloro che sono intercettabili nei diversi passaggi del loro percorso scolastico, oppure un orientamento che comprenda anche in sé la presa in carico delle criticità presenti oggi nella formazione per il lavoro e che stimoli l'acquisizione di strumenti per l'analisi critica del progetto di vita di quanti entrano in contatto con le pratiche di orientamento, a iniziare dalla consapevolezza che, nonostante le immaginifiche promesse di pari opportunità rivolte loro da una cultura neoliberista, non tutte le strade sono praticabili da tutti.

Bibliografia

Bourdieu P. (2001). *La distinzione. Critica sociale del gusto.* (1979). Bologna: Il Mulino.
Eribon D. (2017). *Ritorno a Reims.* (2009). Milano: Bompiani.
Gramsci A. (2014). Americanismo e fordismo, 1934. In Id., *Quaderni dal carcere* (a cura di V. Gerratana). Torino: Einaudi.
Marescotti E. (Ed.). (2022). *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea*. Milano: UTET.
Scuola di Barbiana (1997). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità*. Roma: Carocci.
Tramma S. (2017). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.

Il tirocinio come occasione di ricerca all'interno di una partneriato formativo di comunità

Maria Livia Alga
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Verona
marialivia.alga@univr.it

La professionalità educativa si caratterizza come una integrazione di conoscenze, abilità pratiche, competenze relative al sé e capacità di lavorare con altri. Nella letteratura pedagogica il tirocinio universitario è considerato il luogo primo per la composizione di questo sapere integrato ed organico (Salerni, Szpunar 2019): diffusamente definito come esperienza ponte tra teoria e pratica, costituisce un luogo di costruzione di competenze e consolidamento dell'identità professionale.

L'articolazione interna di questo sapere viene cercata e nominata in particolare nella tensione a coniugare dimensione teorica e pratica, accademica e professionale. Tuttavia costruire e approfondire questo nesso, sperimentare strategie organizzative e spazi di pensiero che lo rendano reale, si rivela tutt'altro che lineare. Quali sono i principali modelli teorico-operativi che fondano le esperienze di tirocinio e quali metafore nominano la relazione tra la teoria e la pratica? Il sapere a cui il/la tirocinante si forma può essere riconducibile alla formula teoria più prassi, pur in una supposta circolarità? Questa dualità è ancora utile per pensare il tirocinio?

1. Il contesto della ricerca

Questo contributo nasce da una ricerca multi-metodo svolta a Verona che si propone di 1): comprendere le specificità del processo di apprendimento dei tirocinanti, iscritti alla Laurea in Scienze dell'Educazione, indagando le sue articolazioni tra contesto accademico e ingresso nei servizi; 2) identificare risorse e criticità dei processi di accompagnamento tra Università e gli enti.

Sono state previste diverse fasi di raccolta dei dati, in momenti distinti e congiunti, con 35 tirocinanti del secondo/terzo anno e 25 tutor aziendali: focus group, questionari, interviste, momenti etnografici presso gli enti durante i tirocini. Attraverso momenti di riflessione congiunta con i partecipanti, studenti e tutor, si è quindi creato uno spazio di ricerca partecipata per co-valutare il percorso del tirocinio e immaginare azioni di innovazione che consentano un miglioramento nella qualità dell'accompagnamento delle tirocinanti tra Università ed enti.

2. I limiti dei modelli di tirocinio basati sulla dicotomia teoria e pratica

Nel quadro di riferimento elaborato da Guerra (Frabboni, Guerra, Lodini, 1995) i principali modelli di tirocinio sono rinviabili a tre concetti: separazione, dipendenza e integrazione problematica. Il modello della separazione vede l'università e i servizi come due livelli non comunicanti, in cui la teoria e la pratica sono identificati rispettivamente con il percorso accademico e il luogo professionale; il modello della dipendenza suggerisce quanto spesso lo studio sia pensato nei termini della preparazione alla realtà lavorativa e il tirocinio sia considerato come una serie di situazioni all'insegna della dimostrazione e dell'applicazione di quanto appreso; il modello dell'integrazione problematica, o della circolarità, punta a mantenere su un piano dialettico la relazione tra la teoria e la prassi, rinunciando ad un primato dell'una sull'altra.

Durante la ricerca questi modelli hanno fatto eco in modo diffuso tra studentesse e studenti nell'espressione di un parallelismo o di un "mancato incontro" tra percorso accademico ed esperienza nei servizi, con una sfumatura di insensatezza su una certa parte della formazione accademica.

> Corsi troppo teorici. Non trovavo il senso di quello che studiavo e non trovavo il fine rispetto alla mia idea di "fare" l'educatore (Marco, tirocinante).

> Al tirocinio mi aspettavo di incontrare "il bambino" che avevamo studiato: un bambino praticamente sempre buono! Ma era una idea di bambino molto fantasiosa! Poi in tirocinio mi sono ritrovata con nove bambini che piangevano contemporaneamente e non ero pronta (Elettra, tirocinante).

3. Il tirocinio come dispositivo di ricerca interistituzionale

I modelli di tirocinio che pensano la distinzione, la complementarietà o la ricorsività tra teoria e pratica si rivelano insufficienti a pensare la complessità del percorso di apprendimento del tirocinio dal momento che confermano la dicotomia e non risignificano radicalmente i due termini e il loro rapporto. Latour (2011) afferma che il concetto di pratica è senza contrario. Indicando qualsiasi processo di creazione, una pratica è sempre necessaria perché si produca, o si trasmetta, qualcosa, inclusa una teoria. Nessuna teoria nasce in modo teorico ma sempre da una certa pratica, ovvero da una combinazione di corpi, relazioni, strumenti, luoghi, etiche. In questo senso è importante intendere la teoria come una pratica di pensiero in una trama intersoggettiva, come un insieme di sforzi che mirano a dare senso alle esperienze della vita quotidiana e a comprendere i problemi che essa ci pone, forgiare strumenti, saper metterli in comune (hooks, 2020).

I luoghi della pratica professionale sono dunque legittimi contesti di costruzione di conoscenza e i professionisti, in quanto attori di questi processi, sono produttori di teorie. Nell'esperienza di tirocinio teoria e pratica sono categorie

trasversali all'università e ai servizi. Se il luogo della pratica professionale non è più interpretato come il luogo dell'applicazione o della esemplificazione della teoria appresa all'università, si apre la possibilità di una ricerca autentica data dal confronto tra teorie, pratiche e strumenti nate da contesti differenti che vengono messi al vaglio dell'esperienza, innanzitutto quella della tirocinante insieme a chi la accompagna.

Tra percorso accademico e pratica professionale si può configurare un partenariato formativo: un sistema aperto di sapere in cui ognuno degli attori ha coscienza della parzialità della conoscenza che porta nell'accompagnamento e si lascia interrogare dall'incontro, incarnando una specifica postura di ricerca. A queste condizioni può darsi il respiro sistemico della riflessività propria dell'esperienza di tirocinio, generatrice di processi di conoscenza che catalizzano cambiamenti osmotici.

Il tirocinio può essere presentato e vissuto come una occasione di ricerca (Cadei, Serrelli, 2022) che se avvicina il singolo tirocinante a percorsi di conoscenza profonda di sé, allo stesso tempo lo connette, in una esperienza formativa plurale, a gruppi, organizzazioni, istituzioni (Shardow, Doel, 2002). Se gli studenti possono indagare su di sé, la propria formazione e i servizi, i professionisti e i tutor, confrontandosi con lo sguardo nuovo delle tirocinanti, sono spinti ad esplicitare l'implicito e a mettere così in questione routine cognitive ed operative. In questo modo le pratiche di accompagnamento possono formalizzarsi in autentiche posture di ricerca.

Bibliografia

Cadei L., Serrelli E. (2022). Competenza di ricerca: rinnovare e innovare la professione. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (Eds.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 163-191). Brescia: Scholé.

Frabboni F., Guerra L., Lodini E. (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio-sanitario*. Roma: Carocci.

Latour B. (2011). Sur les pratiques des théoriciens. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs techniques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Presses Universitaire de Frances.

bell hooks (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

Salerni A., Szpunar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Roma: Edizioni junior Università La Sapienza.

Shardlow S.M., Doel M. (Eds.). (2002). *Learning to Practise Social Work. International Approaches*. London: Jessica Kingsley Publisher.

Il ruolo del tirocinio universitario nella costruzione dell'identità professionale di futuri professionisti dell'educazione: l'avvio di una ricerca con i tutor aziendali presso l'Università di Parma

Roberta Bertoli
Dottoranda - Università degli Studi di Parma
roberta.bertoli@unipr.it

1. Premesse e contesto

In una società sempre più complessa sia da un punto di vista sociale che lavorativo, l'opportunità del tirocinio risulta importante per creare un ponte e una facilitazione nel passaggio dal mondo accademico al mondo lavorativo (Del Gobbo, Boffo, 2021). In particolare, per le professioni che operano in ambito educativo a diversi livelli, come l'educatore e il pedagogista, il tirocinio aiuta a contestualizzare i saperi e a conoscere i contesti possibili per un futuro lavoro, in particolare relativamente alle differenti tipologie di servizi, aree di intervento e alle molte categorie di persone alle quali si rivolgono i contesti educativi.

Il tirocinio curriculare si configura, pertanto, come un'occasione di formazione in situazione e strumento di orientamento che promuove lo sviluppo di competenze operative, di capacità critica, nonché aiuto e sostegno per gli studenti nell'imparare ad auto-dirigersi e porsi obiettivi personali e professionali (Bochicchio, 2019; Modugno, 2015; Palmieri, Pozzoli, Rossetti, Tognetti, 2009).

A partire dal 2017, l'analisi dell'esperienza dei tirocini dei CdS di area pedagogica dell'Università di Parma ha rilevato quanto questo strumento dal grande potenziale, fosse poco valorizzato dagli studenti stessi, sottolineando in particolare una ridotta capacità riflessiva nella rilettura dell'esperienza e scelte casuali dei contesti di tirocinio, orientate più da motivi logistico-organizzativi che da obiettivi formativi e professionali.

Nel tempo si è costruito un complesso dispositivo di tirocinio nell'ambito dei Corsi di laurea di classe L-19 (Scienze dell'Educazione e dei Processi Formativi) e LM-50 (Progettazione e Coordinamento dei Servizi Educativi) finalizzato a offrire agli studenti e alle studentesse l'opportunità di migliorare competenze progettuali e riflessive circa la professione educativa.

Proprio dalla volontà di un costante miglioramento del dispositivo dei tirocini prende avvio il lavoro di ricerca qui presentato, che considera in particolare il valore del tirocinio in relazione allo sviluppo dell'identità professionale di futuri educatori e pedagogisti. L'identità professionale, considerata come un elemento multidimensionale profondamente condizionato dal contesto sociale, viene inda-

gata in questo contesto come processo attraverso cui esplorare alternative identitarie legate a future scelte lavorative (Mancini, 2010). Il tirocinio, in relazione alla costruzione dell'identità professionale, è occasione per porsi obiettivi che diventano direzione e senso verso il profilo professionale desiderato, accompagnando lo studente tirocinante a indagare e consolidare motivazioni e attitudini professionali, permettendogli di analizzare e conoscere i servizi entro cui operano l'educatore e il pedagogista (Palmieri et al., 2009).

Nell'esperienza del tirocinio lo studente si confronta costantemente con figure esperte, ovvero con professionisti del campo educativo, che svolgono funzione di supporto e guida, nonché riferimento per il profilo professionale verso cui tendere, contribuendo a mantenere un atteggiamento riflessivo rispetto alla quotidianità nel contesto lavorativo. Il tirocinio come luogo di apprendimento e formazione alla professione offre, attraverso la presenza dei tutor aziendali, la possibilità di acquisire consapevolezza e sviluppare *skills* (Modugno, 2015).

Tuttavia, nonostante la centralità della figura del tutor aziendale in contesto di tirocinio, da un'indagine nella letteratura di riferimento (Bertoli, 2022) è emerso quanto in realtà il punto di vista dei tutor aziendali risulti poco indagato.

2. La ricerca

Considerate le premesse appena esposte, si è scelto di avviare un percorso di ricerca che coinvolgesse alcuni tutor aziendali di aziende ospitanti i tirocini dei CdS triennale e magistrale dell'Università di Parma, con l'obiettivo di lavorare congiuntamente con loro valorizzando l'esperienza per renderli motore di cambiamento e promotori di riflessività rispetto al ruolo e all'azione del tutor di tirocinio. Da questo si sono delineati gli obiettivi principali del percorso proposto, volti a favorire momenti di progettazione, formazione e ricerca condivisi partendo dalle esigenze messe in luce dai soggetti coinvolti e dai Corsi di laurea di area pedagogica, nonché co-costruire strumenti/documenti e pratiche che facilitino l'accompagnamento condiviso del tirocinante.

Al fine di raccogliere la narrazione dell'esperienza dei tutor circa il ruolo del tirocinio formativo nella formazione iniziale di futuri educatori e pedagogisti, sono state proposte interviste semi-strutturate svolte in presenza presso le sedi degli enti. I nodi centrali indagati sono stati: immagini, aspettative ed esperienze inerenti al tirocinio; le competenze attese dai tirocinanti e i processi attraverso cui il percorso di tirocinio si articola; la loro esperienza come tutor evidenziando difficoltà e punti di forza; la percezione delle connessioni da parte dei tirocinanti con il più ampio percorso e contesto universitario in cui il tirocinio si inserisce. A seguito delle interviste si è previsto un percorso di condivisione e promozione delle competenze attese attraverso una serie di incontri di gruppo tra i tutor partecipanti alla ricerca, in cui condividere difficoltà e buone pratiche, promuovere la competenza riflessiva e momenti di formazione.

L'intervento previsto sarà occasione per porre le basi per accompagnare i tutor

aziendali nel loro ruolo in relazione a nuovi tirocinanti che verranno inseriti il prossimo anno accademico presso i loro enti.

Al fine di valorizzare non solo l'esperienza del tutor, ma sostenere il valore di un percorso condiviso e co-costruito tra Enti accoglienti e Università, si andranno a verificare, al termine del percorso, i cambiamenti nell'accoglienza indagando nuovamente l'esperienza dei tutor coinvolti e dei tirocinanti.

Bibliografia

Bertoli R. (2022). Connections between internship and professional identity in educational professions training: a narrative review. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *22*(3), 192-205.

Bochicchio F. (2019). Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto. *Formazione, lavoro, persona*, 26, 9-19.

Del Gobbo G., Boffo V. (2021). Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell'educazione degli adulti. *Epale Journal*, 9, 20-30.

Mancini T. (2010). *Psicologia dell'identità*. Bologna: Il Mulino.

Modugno A. (2015). Apprendimento e acquisizione di competenze. Le opportunità offerte dal tirocinio. In A. Traverso, A. Modugno (Eds.), *Progettarsi educatore. Verso un modello di tirocinio* (pp. 105-117). Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2020). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S.A., Tognetti S. (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale.* Milano: FrancoAngeli.

Renda E., Salerni A., Malerba D. (2016). Il tirocinio universitario secondo i tutor aziendali: un punto di vista centrale per un modello circolare e integrato. *Italian Journal of Educational Research,* 16, 159-174.

Tra frammentazione e collaborazione: il caso di Itinera – Tutor delle Transizioni per la creazione di un sistema coordinato e collaborativo di orientamento

Vanessa Bettin
Dottoranda - Università degli Studi di Padova
vanessa.bettin@phd.unipd.it

1. Introduzione

L'orientamento professionale rappresenta un valore strategico per far fronte allo spaesamento e intervenire in supporto delle persone senza lavoro, in quanto occasione per riflettere e comprendere sé stessi e le trasformazioni contestuali-lavorative, curando l'agency individuale e creando strumenti per superare i potenziali ostacoli, affrontando in maniera consapevole non solo il processo di re-inserimento lavorativo, ma anche la stessa contemporaneità. Alcuni studi realizzati nel contesto europeo dimostrano che la difficoltà di adempiere a questo compito dell'orientamento sia ostacolato dalla decentralizzazione dei servizi, coordinati a livello regionale dai singoli Paesi. Ciò è causa della frammentazione nell'erogazione dei servizi orientativi, offerti da più attori e con modalità diverse, alimentando nell'utente confusione e solitudine (Sultana, 2007).

Con queste premesse, il contributo contiene le prime evidenze di un *case study* che esemplifica la creazione di comunità di pratica di orientatori come pratica da replicare per creare collaborazione tra i protagonisti del servizio di orientamento, inclusi i beneficiari. Il lavoro di ricerca analizzerà una realtà che coinvolge orientatori del Veneto: dopo una riflessione sull'importanza della partecipazione e ruolo degli orientatori, in quanto professione riflessiva capace di promuovere cambiamenti sociali, la trattazione riguarderà le prime evidenze di un'indagine somministrata dalla stessa comunità.

2. Partecipazione e comunità: *case study* Itinera

Secondo gli sviluppi della teoria dell'apprendimento sociale, nelle professioni pedagogiche, la partecipazione attiva all'interno di gruppi alimenta la co-creazione di conoscenza, generando una pluralità di narrazioni che alimentano la riflessione sul lavoro realizzato da ogni operatore. Tali scambi avvengono in un contesto che non è solo contenitore delle storie narrative-professionali, ma è animato dagli operatori che co-evolvono con esso, attraverso adattamenti e trasformazioni. In questo

coacervo di narrazioni si contaminano competenze, culture e mentalità diverse, unite dalle biografie esperienziali condivise, che diventano patrimonio collettivo e generativo di nuovo valore per l'operatore e la comunità. Questi sono alcuni dei capisaldi che definiscono la comunità di pratica, che inseguono l'imperativo di stimolare un miglioramento nel modo di agire e di vivere la professione (Striano, 2010). Condivisione, partecipazione e creazione di conoscenza in comunità rappresentano modalità da promuovere per sviluppare un sistema di coordinamento sulle azioni orientative, di cui la Risoluzione degli Stati Membri (2008) ne sottolinea l'importanza.

Questi elementi trovano esemplificazione in Itinera-Tutor delle Transizioni: comunità di pratica nata nel 2019 dall'incontro di alcuni orientatori della Regione Veneto che, con sistematicità, discutono di orientamento e delle esperienze di vita professionale. Ai suoi albori, il gruppo univa 10 operatori di orientamento; la community, che ha trovato sviluppo nella piattaforma Facebook, ad oggi conta più di 200 operatori della Regione. Il gruppo condivide buone pratiche sull'orientamento di stampo universalistico: non vincolato a progetti finanziati, costante e garantito durante tutto il corso di vita a tutta la cittadinanza. La presa in carico della persona è vista come atto di cura pedagogica come servizio che precede e aiuta nelle scelte professionali, accompagnando l'individuo ad un accesso consapevole alle politiche lavorative, attuando azioni rispettose delle prospettive che il singolo prefigura per sé.

Gli elementi appena descritti determinano l'unicità di Itinera che sarà studiato in quanto *case study* olistico strumentale attraverso metodi quali-quantitativi: artefatti, osservazione partecipata, questionario semistrutturato e focus group (Yin, 2018).

3. Prime evidenze

I primi elementi di analisi ottenuti riguardano l'indagine condotta alla nascita di Itinera, recentemente riproposta, realizzata per comprendere il profilo e gli interessi dei membri della community.

All'indagine hanno partecipato i membri più attivi (18), coinvolti soprattutto nei servizi al lavoro (44,4%) e operano principalmente nel padovano (55,6%), ma la comunità conta componenti cospicue anche in province limitrofe. Visto i temi affrontati dal gruppo, i contributi che apporterebbero i rispondenti coincidono con le tematiche orientative (38,9%); la creazione e la condivisione di buone pratiche ed esperienze ricoprono un ruolo significativo, come mostra la Tabella 1. Attraverso l'analisi di contenuto è stato possibile dedurre le macro-aree presentate.

Macro-categorie	Media (%)
Creazione di buone pratiche	33,3%
Confronto di esperienze professionali	27,8%
Riflessioni e condivisione sul tema dell'orientamento	38,9%
Costruzione di una rete	22,2%
Target vulnerabilili e fragili	22,2%
Non lo so ancora	5,6%

Tab. 1: Media dei diversi contributi emersi dai rispondenti e che sentono di poter dare per lo sviluppo della comunità di orientatori

Per approfondire gli argomenti di maggior interesse, i membri sono stati invitati a dichiarare quali sono i temi da affrontare all'interno della comunità.

Come prima, la Tabella 2 presenta le sotto-categorie dei temi di maggior interesse. L'orientamento ricopre un ruolo preponderante (38,9%), analogamente l'attenzione per le dinamiche partecipative e di coinvolgimento sociale, soprattutto per creare spazio di dialogo in cui poter scambiare e condividere buone pratiche ed esperienze professionali (27,8%).

Tematiche di interesse	Media (%)
ORIENTAMENTO	**22,2%**
Orientamento: modelli, strumenti, best practise, ricerca e società	38,9%
Servizi al Lavoro: strumenti e reti	11,1%
Riflessioni sul ruolo delle figure che compongono il servizio di orientamento	16,7%
LAVORO	**7,4%**
Inserimento lavorativo	5,6%
Lavoro: nuove interpretazione di un termine e cambiamenti nella società	5,6%
Approfondimenti dell'andamento del mercato del lavoro	11,1%
SOGGETTI DELL'ORIENTAMENTO PRINCIPALI	**13,9%**
Giovani e NEET	11,1%
Persone vulnerabili e fragili	16,7%
PARTECIPAZIONE E COMUNITA'	**22,2%**
Approcci per il coinvolgimento sociale	16,7%
Scambio e condivisione di buone pratiche ed esperiene professionali	27,8%
Azioni di rete e di attivazione del territorio	22,2%
OCCASIONI FORMATIVE	**16,7%**
TEMATICHE DI INTERESSE	**13,0%**
Mobilità sociale	5,6%
Incontro tra generazioni	11,1%
Equità, inclusione e questioni di genere	22,2%

Tab. 2: Media delle tematiche d'interesse che i rispondenti vorrebbero approfondire all'interno della comunità di Itinera

4. Conclusioni

Il primo artefatto apre delle riflessioni sulle azioni orientative, nonostante il ridotto campione.

Significativa è la difficoltà degli operatori, soli nella pratica professionale, che sollecitano il bisogno di costruire reti con i colleghi, per un supporto operativo ed emotivo. Poi, c'è la necessità di partecipazione e coinvolgimento da parte dei soggetti che compongono il servizio orientativo, i quali si trovano ad operare in un contesto disconnesso e mutevole. Infine, l'attenzione verso le persone vulnerabili aumenta, rappresentando per gli orientatori un importante focus di discussione da attivare.

Il bisogno di condivisione e di abitare un ambiente ricco di esperienze professionali genera una riflessione sugli orientatori come *philosophy driven* (Thomsen, 2016), data la riflessività e la ri-progettazione tipica degli interventi orientativi. Gli operatori ricoprono una posizione critica poichè nel costante confronto con la pratica interpellano assunti personali relativi alla realtà, alle azioni e all'etica, che emergono dalle relazioni con i beneficiari, trasformando costantemente la postura professionale. La messa in discussione continua, in gruppo, dei modi di agire e la produzione di conoscenza che ne deriva da questi scambi, permette di mettere in luce il ruolo degli assunti taciti, per evolvere e creare reti nella pratica di orientamento.

Bibliografia

Commissione Europea (2008). Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri del 21/11/2008.

Striano M. (2010). Comunità di pratiche e sviluppo professionale. In G. Alessandrini, M. Buccolo (Eds.), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Sultana R.G. (2007). L'Europa e la sfida dell'orientamento professionale lungo tutto l'arco della vita. *Centro Nazionale Opere Salesiane-Studi*, *28*(3).

Thomsen R. (2016). Guidance in communities: A model for reflexive practice. *Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy*, 5, 191-213.

Yin R.K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. SAGE Publications, Inc.

La ricerca del benessere tra scuola e lavoro: indagine pedagogica sul concetto di "atmosfera"

Paolo Bonafede
Ricercatore - Università degli Studi di Trento
paolo.bonafede@unitn.it

Federico Rovea
Docente a contratto - Università degli Studi di Padova
federico.rovea@unipd.it

1. Introduzione

Secondo alcune analisi sociali critiche la contemporaneità delle società occidentali si declina secondo le coordinate dell'accelerazione e dell'alienazione (Rosa, 2015). Questa dinamica di contrazione spasmodica dei tempi e dei ruoli sociali è ancora più evidente se si considerano le dimensioni del lavoro e della formazione. Il presente contributo intende proporre – a partire dalla constatazione della difficoltà crescente nel creare situazioni di benessere nei luoghi della formazione e del lavoro – la riscoperta della nozione pedagogica di "atmosfera" come precondizione teorica che rende possibile il darsi di una situazione di benessere.

2. Star bene a scuola e sul lavoro: un avvicinamento

Un rapporto del Pew Research Center (2019) mostra come il 95% dei teenagers americani consideri il lavoro e la carriera il desiderio fondamentale per la loro vita adulta. All'origine di queste aspettative ha un ruolo dominante il principio della competitività, che si è imposto ben oltre la sfera economica, trasformandosi nel criterio di allocazione in tutti gli ambiti della vita sociale. Si pensi anche al paradigma della "learning society" (Simons, Masschelein, 2006), nel quale l'ideale positivo di una crescita formativa viene assorbito dalla necessità tecnica di aggiornare costantemente il proprio bagaglio di competenze per evitare di essere "tagliato fuori". Occorre dunque interrogarsi sulle condizioni di possibilità di un clima di benessere comunitario all'interno di questa humus socio-culturale; ciò riguarda in particolare le istituzioni educative, che preparano l'ingresso nel mondo degli adulti. Sempre il report del Pew Research Center evidenzia come l'88% degli studenti si senta sotto pressione rispetto al rendimento scolastico; dato confermato in Italia da WeWorld (2022), nel quale si mette in luce un livello pericolosamente alto e generalizzato di stress negli studenti italiani. Se già a partire dall'età scolare le allieve e gli allievi socializzano all'interno di un clima caratterizzato da stress e

alta competizione, non potranno che considerarlo come l'unico possibile. La competizione e l'accelerazione costante non saranno per loro una possibilità ma l'unica realtà data. Come affrontare, dunque, una conformazione delle relazioni sociali che sembra escludere di principio la possibilità di sentirsi bene con gli altri, a scuola prima e sul posto di lavoro poi?

3. L'atmosfera degli eventi educativi

Riteniamo che a questa domanda si possa rispondere attraverso la riscoperta di un termine proveniente dalla pedagogia classica tedesca, quello di "atmosfera". Con questo termine Bollnow (1989) ha indicato il "medium affettivo" entro il quale ogni evento educativo si svolge. Ogni incontro con gli altri e con il mondo è caratterizzato da una certa "tonalità emotiva", che a sua volta rende possibili certe modalità di relazione con il mondo e con gli altri. L'aspetto interessante in questa visione è che le emozioni vengono lette non tanto come risposta individuale al contesto, ma come interazione tra dimensione interna e contestualità. Quindi dal punto di vista pedagogico l'educatore si presenta come colui che agisce sul contesto fisico ed emozionale nel quale gli educandi si trovano. Griffero (2017) sottolinea il carattere spaziale dell'atmosfera, con cui anticipare e dettare i limiti alla percezione emotiva. Ad esempio: lo spazio scolastico – curato o trasandato, colorato o monocromatico, dalle pareti spoglie o popolate di poster e disegni – è già di per sé portatore di una certa atmosfera, così come lo sono certi paesaggi dal tono "pacifico" o come una casa abbandonata comunica un'aria "spettrale". Sosteniamo dunque che l'atmosfera scolastica e di classe sia il luogo in cui si apre la possibilità di un'esperienza di benessere comunitario. Nell'atmosfera che fa da sfondo alla vita scolastica i giovani possono cogliere un determinato complesso di possibilità future: in un'atmosfera di fiducia e di attenzione alla diversità si aprirà la possibilità di sperimentare il mondo come degno di fiducia e di scoperta (Juuso, Laine, 2006).

4. La ricerca del benessere a partire dall'atmosfera

Il richiamo alla nozione di atmosfera è particolarmente utile sotto il profilo pedagogico, in quanto fornisce un concetto innovativo per affrontare il tema della qualità dell'esperienza scolastica prima dei contenuti effettivi dell'insegnamento: atmosfera è lo spazio pre-individuale che fornisce la tonalità di fondo all'esperienza scolastica. Si tratta dunque di un aspetto pre-categoriale dell'esperienza educativa che emerge dalla relazione corporea tra individui ma che se ne distacca come elemento ulteriore: nessuno dei soggetti coinvolti decide dell'atmosfera di classe ma l'interazione tra i corpi nello spazio le permette di emergere secondo modalità peculiari. Per van Manen (1991) l'insegnante ha la possibilità di cogliere l'atmosfera che caratterizza una classe e di stimolarla attraverso la propria presenza. Attraverso

la gestualità e la voce – prosegue van Manen – l'insegnante può influenzare l'atmosfera della classe, cogliendone le sfumature e sottolineando le potenzialità che in essa emergono. In questo senso la scuola si fa contesto principe per fare esperienza di un'atmosfera che possa decostruire i meccanismi di competitività e di iper-produttività che guidano le logiche economiche e di mercato della nostra economia, creando le condizioni per nuove logiche per il mondo lavorativo. Il benessere in questo senso è letto, secondo De Ruyter (2018), non come espressione di una ricerca esclusivamente soggettiva, né tantomeno come standard oggettivabile: si tratta di uno stare bene che è anzitutto forma e ricerca intersoggettiva, che muove dal soggetto per trovare sensi positivi e propositivi nel contesto circostante. L'atmosfera guida il dinamismo opposto, perché muove dal contesto per generare spazi in cui fare esperienza di questo stare bene. Sono quindi letti in continuità in virtù della loro natura intersoggettiva e intrapersonale.

Bibliografia

Bollnow O.F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5-11.

De Ruyter D. (2018). Well-Being and the Upbringing and Education of Children. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education.* Springer.

Griffero T. (2017). *Atmosferologia*. Milano-Udine: Mimesis.

Juuso H., Laine T. (2006). Tact and Atmosphere. *Analitic Teaching*, *25*(1), 1-17.

Pew Research Center Report (2019). *Most U.S. Teens See Anxiety and Depression as a Major Problem Among Their Peers.* Retrieved 13/02/2022 from https://www.pewresearch.org/social-trends/2019/02/20/most-u-s-teens-see-anxiety-and-depression-as-a-major-problem-among-their-peers/.

Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione.* Torino: Einaudi.

Simons M., Masschelein J. (2006). The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, *38*(4), 417-430.

Van Manen M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State Univ of NY Press.

WeWorld (2022). *Facciamo scuola – L'educazione in Italia ai tempi del Covid-19.* Retrieved 21/02/2022 from https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/facciamo-scuola-leducazione-in-italia-ai-tempi-del-covid-19.

Educare alle Life Skills attraverso pratiche di Adventure Education: un'opportunità per i NEET e i/le giovani in situazione di marginalità o a rischio di ritiro sociale

Chiara Borelli
Dottoranda - Università di Bologna
chiara.borelli4@unibo.it

1. Introduzione

Il presente contributo intende riflettere sul potenziale delle pratiche di Adventure Education dal punto di vista dell'educazione alla progettualità esistenziale e lavorativa, in particolare dei/delle NEET e dei/delle giovani a rischio. È possibile riscontrare l'efficacia dell'Adventure Education per queste finalità sia a livello preventivo e indiretto (in quanto l'Adventure Education ha tra i principali obiettivi ed effetti il rinforzo delle competenze trasversali: cfr. Paragrafo 2), sia a livello diretto e specifico (dal punto di vista dei progetti di educazione attraverso l'avventura esplicitamente rivolti a NEET e giovani a rischio, di cui si riporta un esempio nel Paragrafo 3).

Tralasciando per ragioni di spazio il dibattito sulle questioni terminologiche legate all'Adventure Education, si ritiene utile in questa sede fornirne una definizione:

> L'Educazione Avventura è sia un dispositivo metodologico, sia uno strumento operativo che caratterizza tutte le attività che prevedono la fruizione dell'ambiente naturale selvaggio per dare luogo ad esperienze di crescita, sviluppo e apprendimento individuale di gruppo e di comunità (Gigli et al., 2020).

Dall'analisi della letteratura sul tema (*ibidem*; Hodgson, Berry, 2011) e dai risultati di focus group effettuati con *practitioners* che lavorano nell'ambito (Borelli et al., 2020), si evincono i seguenti come dispositivi (Massa, 1987) pedagogici specifici che caratterizzano l'Adventure Education:

– avventura (rischio, imprevisto, straordinarietà);
– dimensione relazionale e gruppale;
– coinvolgimento del corpo e concretezza dell'esperienza;
– deisituzionalizzazione dei ruoli;
– immersione nell'ambiente naturale, sublime e sfidante;
– potenziale metaforico.

2. Adventure Education e Life Skills

Prendendo come punto di riferimento sulle competenze trasversali il recente framework europeo denominato "Life Comp" (Sala et al., 2020), le principali Life Skills sono:

– Competenze personali: autoregolazione, flessibilità, benessere;
– Competenze sociali: empatia, comunicazione, collaborazione;
– Imparare ad imparare: mentalità improntata alla crescita, pensiero critico, gestione dell'apprendimento.

Dall'altro lato, da una rassegna delle principali meta-analisi che approfondiscono gli effetti delle pratiche di Outdoor e Adventure Education (Cason, Gillis, 1994; Hans, 2000; Hattie et al., 1997; Neill, 2008; Stott et al., 2015), si evincono benefici sulla salute corporea, sul benessere psichico, sull'autostima, sulle competenze sociali e relazionali, e sulla sensibilità ecologica.

Le sovrapposizioni e le connessioni che emergono dal confronto tra le Life Skills delineate dal framework europeo e gli effetti benefici dell'Adventure Education rendono evidente che le pratiche di Educazione Avventura possano effettivamente risultare efficaci dal punto di vista educativo e preventivo rispetto allo sviluppo di competenze trasversali.

3. Un esempio di progetto di Adventure Education rivolto ai NEET

Il Progetto europeo FOLM (From Outdoors to Labour Market) è un ottimo esempio di come l'Adventure Education possa essere un'opportunità importante per i NEET. In Regno Unito, Irlanda, Polonia e Spagna sono stati coinvolti circa 400 NEET in attività esperienziali e avventurose nell'ambiente naturale (Hildnmann, 2022). Il progetto ha avuto risultati sorprendenti: l'83% dei partecipanti è passato con successo all'occupazione, alla formazione o all'istruzione (*ibidem*).

Le interviste semi-strutturate, i test psicometrici (sul concetto di sé e sull'agency) e i questionari online con cui il progetto è stato monitorato hanno rilevato come principali aree di crescita:

– la scoperta dei propri talenti, desideri e contributi alla comunità;
– un maggiore senso di autostima;
– fiducia in se stessi (basata sull'autostima e su un nuovo senso di direzione);
– identificazione dei propri obiettivi personali a breve e a lungo termine;
– motivazione a perseguire questi obiettivi (basata sia sul riscoperto valore di sé e degli obiettivi, sia sull'idea che gli obiettivi siano realisticamente raggiungibili);
– la scoperta e lo sviluppo di strumenti e strategie specifiche per lavorare sugli obiettivi (*ibidem*).

4. Conclusioni

Per dirla con Bertolini,

> Provocando il disorientamento che nasce da un brusco cambiamento di contesto (il passaggio dall'ordinario allo straordinario) queste esperienze "costringono" il ragazzo a diventare consapevole di una nuova possibile prospettiva sul mondo […] Il valore pedagogico di queste e simili "imprese" sta nel rappresentare per coloro che le vivono un vero e proprio scossone cognitivo e relazionale e nell'impedire che la ritmicità ineludibile della vita quotidiana […] provochi una paralisi dell'intenzionalità (Bertolini, Caronia, 2015[1993], p. 154).

Bibliografia

Bertolini P., Caronia L. (2015[1993]). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.

Borelli C., Gigli A., Melotti G. (2020). Deeping the inside: Practitioners' representations of the underlying processes in adventure education and therapy programs in Italy. In R. Zwart, C. Davidson (Eds.), *Proceedings of the 2020 Symposium on Experiential Education Research* presented at the 48th Annual International AEE Conference.

Cason D., Gillis H.L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The Journal of Experiential Education*, *17*(1), 40-47. https://doi.org/-10.1177/105382599401700109

Gigli A., Melotti G., Borelli C. (2020). Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti. *Formazione & Insegnamento*, *18*(1), 77-91. http://dx.doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_08

Hans T.A. (2000). A Meta-Analysis of the Effects of Adventure Programming on Locus of Control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, *30*(1), 33-60. https://doi.-org/10.1023/A:1003649031834

Hattie J., Marsh H.W., Neill J.T., Richards G.E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, *67*(1), 43-87. https://doi.org/10.3102/00346543067001043

Hildmann J. (2022). *From Outdoors to Labour Market (FOLM). Research report*. Retreived January 30, 2023, from https://edarxiv.org/vad7c/

Hodgson C., Berry M. (Eds.). (2011). *Adventure education: An introduction*. Taylor & Francis Group.

Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.

Neill J.T. (2008). *Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Western Sydney. Retrieved January 30, 2023, from http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/40186

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967

Stott T., Allison P., Felter J., Beames S. (2015). Personal development on youth expeditions: a literature review and thematic analysis. *Leisure Studies*, *34*(2), 197-229. https://doi.org/10.1080/02614367.2013.841744

"Just YOUth, Prendere parola è un'azione sostenibile": spunti metodologici per costruire uno spazio di orientamento

Lucia Carriera
Dottoranda - Università degli Studi di Milano-Bicocca
l.carriera@campus.unimib.it

Chiara Carla Montà
Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
chiara.monta@unimib.it

1. L'orientamento in ambito universitario: il framework delle policy e il dibattito pedagogico

L'orientamento è un tema centrale delle policy a livello internazionale, europeo e nazionale. Come ribadito dal Consiglio d'Europa nella *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018) e dalle *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* italiane (2019) nonché dal *Piano nazionale di ripresa e resilienza* dell'Unione europea (2021), l'orientamento è chiave per lo sviluppo di competenze trasversali e l'apprendimento permanente. L'istruzione, la formazione e l'apprendimento sono anche uno dei punti focali dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* delle Nazioni Unite. Infatti, queste competenze si combinano con i diritti sociali, i valori della democrazia e dell'inclusione e la coesione sociale, invitando alla costruzione di traiettorie formative sostenibili (Riva, 2022).

Nell'attuale società, caratterizzata da incertezza e continuo cambiamento, l'Università si trova ad assumere il compito fondamentale di accompagnare gli studenti e le studentesse all'ingresso del mondo accademico e, in quanto agente di formazione, a essere responsabile sia del processo formativo (Cunti, 2008; Lo Presti, 2010), sia di quello di socializzazione al lavoro (Lucarelli, 2017), investendo quindi sulle pratiche di orientamento in ingresso, itinere e in uscita (Annovazzi, Camussi, Meneghetti, Stiozzi, Zuccoli, 2019).

In questo quadro complesso, le esperienze di orientamento, inteso come pratica esistenziale (Montesarchio, 2022), pongono al centro i percorsi di vita dei soggetti in formazione, promuovendo approcci in grado di stimolare una continua riflessione e significazione del proprio progetto di vita, favorendo la costruzione della propria identità, la scoperta dei propri talenti e delle vocazioni personali, anche in ambito universitario (Bonelli, Da Re, 2022). In questa cornice, il riconoscimento del ruolo dei giovani nei processi decisionali pubblici assume una specifica valenza pedagogica, esistenziale, etica e politica. La loro partecipazione contribuisce, infatti, a orientare i saperi e le pratiche per lo sviluppo di un mondo sostenibile, giusto ed equo. Da qui la necessità di una formazione complessiva, centrata

sul soggetto, con l'obiettivo primario di rendere la persona capace di operare scelte e di pianificare il proprio progetto esistenziale.

2. Just YOUth: prendere parola è un'azione sostenibile. Riflessioni metodologiche

All'interno di questo complesso quadro, nasce la proposta formativa "*Just YOUth, Prendere parola è un'azione sostenibile*". La settimana, promossa dal programma di orientamento dell'Università di Milano Bicocca, si è rivolta alle studentesse e agli studenti delle scuole secondarie. Nasce con l'obiettivo di promuovere un processo di apprendimento intorno ai significati e alle possibilità di «prendere parola», come primo passo per la partecipazione ai processi decisionali. Imparare a «dire la propria» rappresenta una capacità cruciale per orientarsi nei saperi e nei processi decisionali personali, comunitari e in relazione alla scelta di un percorso formativo. La settimana è stata concepita come laboratorio esperienziale, in cui costruire un terreno di dialogo tra studenti, docenti universitari, professionisti del terzo settore e giovani con esperienza in materia di advocacy, rappresentanza e peer tutoring. L'incontro, lo scambio virtuoso e l'esperienza narrata dai soggetti – provenienti da contesti nazionali e internazionali – ha consentito ai partecipanti di sperimentare diversi modi di prendere parola. Tra di essi, per esempio, ritroviamo la fotografia, la creazione di contenuti multimediali e rappresentazioni visuali, il linguaggio musicale e la scrittura diaristica. La metodologia adottata nel corso di tutta l'esperienza formativa è sostenuta dalla cornice dei diritti dell'infanzia (art. 12 e 31 della CRC), che sottolinea la necessità di valorizzare e promuovere le diverse forme di comunicazione, tra cui ritroviamo anche i linguaggi artistici, al fine di consentire l'espressione delle proprie scelte e preferenze. Nello specifico si sottolinea l'importanza del diritto di accesso alla dimensione culturale e artistica come possibilità di espressione individuale e l'importanza della partecipazione alla dimensione comunitaria e pubblica.

3. Conclusioni

L'esperienza è stata progettata come spazio in cui poter sviluppare e sperimentare una postura "riflessiva", grazie alla scrittura diaristica individuale, che ha accompagnato ogni giornata della settimana. Anche l'arte e i suoi linguaggi costituiscono un modo potenzialmente privilegiato per la pratica riflessiva. Il processo artistico è caratterizzato infatti dalla possibilità di ampliare le modalità di espressione e produzione di conoscenza. Sullivan (2010) sottolinea come la nostra precaria epoca contemporanea richieda metodi più aperti ed esplorativi, adatti ad accedere ai continui sviluppi del pensiero e dell'azione umana.

In conclusione, vorremmo sottolineare l'importanza pedagogica assunta dallo spazio nella *Summer School*. L'intera esperienza si è infatti svolta all'interno degli

spazi del Campus Bicocca, consentendo a tutti gli studenti e le studentesse di sperimentarsi nell'esperienza universitaria, conducendoli anche a sollevare domande e dubbi sul futuro imminente: quello successivo alla fine della scuola superiore. Altre caratteristiche connesse alla dimensione vissuta dello spazio (Iori, 1996) riguardano la totale avalutatività, l'assenza di giudizio, e il sostegno della libera espressione durante la *Summer School*. Uno spazio, in altre parole, in cui potessero sperimentare la propria capacità immaginativa ed espressiva: dimensioni chiave per *«dire la propria»*.

Bibliografia

Annovazzi C., Camussi E., Meneghetti D., Stiozzi S.U., Zuccoli F. (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 201-209.

Bonelli R., Da Re L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *Studium educationis - Rivista semestrale per le professioni educative*, 1, 88-101.

Conte E., Anzani A., Arnaboldi M., Carrion D., Fanzini D., Garavaglia E., et al. (2022). *Valorizzazione dei beni culturali e turismo sostenibile*.

Cunti S. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.

D'Alessio M., Bolognesi S. (2003). Un progetto di orientamento per l'università. In A. Grimaldi (Ed.), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto* (pp. 205-209) Milano: FrancoAngeli.

Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività.* Firenze: La Nuova Italia.

Lucarelli P. (2017). *Laurea e professione. Percorsi indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro*. Firenze: Pacini.

Montesarchio S. (2022). Orientamento e Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). *Attualità Pedagogiche*, *4*(1), 2-3.

Sullivan G. (Ed.). (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. Sage.

L'ePortfolio formativo/professionale per facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in ambiente digitale. Primi esiti di ricerca

Edoardo Casale
Dottorando - Università degli Studi Roma Tre
edoardo.casale@uniroma3.it

1. Introduzione

Il contributo proposto intende presentare l'analisi dei risultati dell'indagine preliminare in merito ai fabbisogni delle aziende, rilevati tramite un questionario somministrato in occasione del progetto dottorale[1] di cui è titolare l'autore. Il progetto prevede la collaborazione con il servizio Centri per l'Orientamento al Lavoro (COL) del comune di Roma Capitale[2] – già convenzionati con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre – e ha come obiettivo quello di indagare l'efficacia dell'utilizzo dell'ePortfolio per l'orientamento professionale e la presentazione dell'individuo al momento del colloquio di lavoro. Inoltre, ci si pone l'obiettivo di portare al di fuori del mondo accademico il *know how* sviluppato a partire dal 2014 e di cercare di proporre nel mercato del lavoro uno strumento capace di soddisfare Candidati e Recruiters. L'ePortfolio (La Rocca, 2020) può offrire alla persona gli strumenti per presentarsi nel mondo del lavoro valorizzando le competenze e le esperienze effettuate in ambiti formali, non formali e informali e permettere all'azienda la consultazione di un curriculum vitae amplificato, digitale e di facile lettura, che consenta di approfondire le esperienze del candidato ritenute più interessanti.

La struttura di ePortfolio proposta è stata pensata in quattro sezioni: percorso formativo, percorso professionale, pagina del profilo, pagina delle competenze.

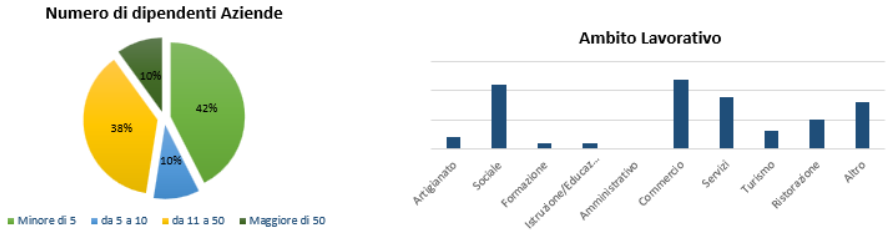
I Centri per l'Orientamento al Lavoro hanno contribuito a redigere un questionario quali-quantitativo preliminare con il fine di indagare i fabbisogni delle aziende del territorio di Roma Capitale in merito alle informazioni necessarie al reclutamento del personale.

1 Si premette che il dottorando è all'inizio del secondo anno di ricerca e che il contributo riguarda nello specifico le fasi del progetto svolte fino ad oggi (aprile '23), mentre le successive saranno descritte come sono state pensate e previste.

2 https://www.comune.roma.it/web/it/scheda-servizi.page?contentId=INF39031 [Ultima revisione 24/04/2023]

2. Indagine preliminare

Il questionario d'indagine dei fabbisogni delle aziende è stato somministrato alle aziende presenti sul territorio romano convenzionate con la rete COL su piattaforma Microsoft Forms, nel periodo di giugno-settembre 2022. È uno strumento di tipo quali-quantitativo composto da domande a scelta multipla, domande aperte e domande con scale Likert a 4 valori[3]. Il questionario va ad indagare le seguenti dimensioni: dati ascrittivi dell'azienda; ricerca del candidato ideale; riflessioni conclusive. Sono state raccolte 40 risposte. Il 42% delle aziende hanno meno di 5 dipendenti; il 10% da 5 a 10 dipendenti; il 38% tra 10 e 50 dipendenti; il 10% più di 50. Si può affermare che le aziende rispondenti sono prevalentemente piccole e medie imprese e che operano, in maggioranza, negli ambiti del sociale, commercio, servizi e ristorazione (Graf. 1).



Graf. 1: Dimensioni e settori delle aziende coinvolte

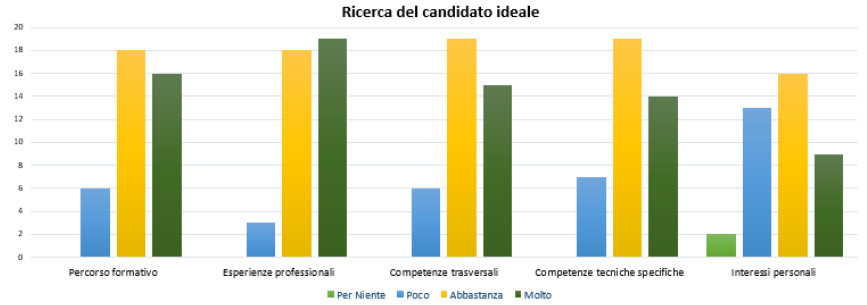
3. Analisi dei risultati

Di seguito si riportano i risultati più significativi che sono emersi dalla somministrazione del questionario.

Le imprese considerate si ritengono abbastanza o molto interessate alle esperienze formative e professionali dell'individuo, alle competenze possedute e gli interessi personali (Graf. 2). La domanda proposta fa riferimento alla struttura dell'ePortfolio formativo/professionale sopra citata.

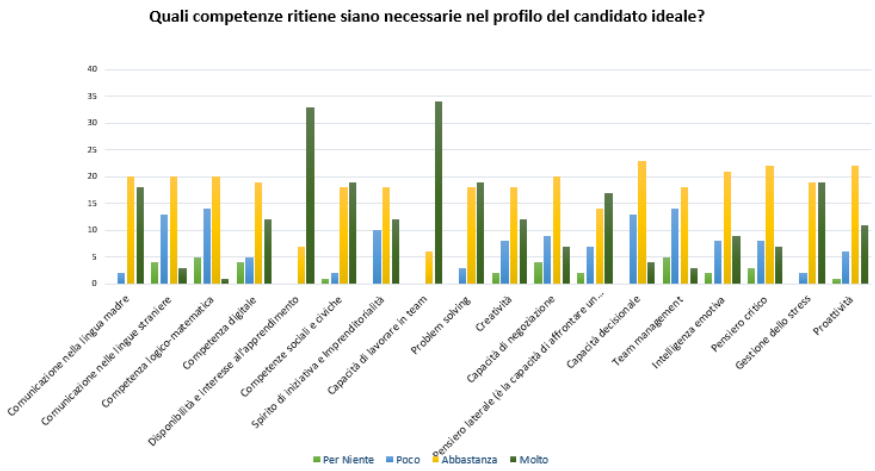
Il canale più utilizzato per la ricerca del candidato ideale è il passaparola (40% abbastanza, 40% molto), a seguire troviamo i motori di ricerca online (22.5% abbastanza, 25% molto), la ricerca attraverso social network (37,5% abbastanza, 10% molto), i Centri per l'Orientamento al Lavoro (25% abbastanza, 17.5% molto).

3 I valori presi in considerazione sono: Per niente, Poco, Abbastanza, Molto. Vanno a indicare il grado di accordo con gli item proposti.



Graf. 2: Ambiti di interesse delle aziende nella ricerca dei candidati

Le competenze ritenute necessarie tra quelle proposte sono: comunicazione in lingua madre (50% abbastanza, 45% molto); disponibilità e interesse all'apprendimento (17.5% abbastanza, 82.5% molto); competenze sociali e civiche (45% abbastanza, 47% molto); spirito di iniziativa e imprenditorialità (45% abbastanza, 47.5% molto); capacità di lavorare in team (15% abbastanza, 85% molto); problem solving (45% abbastanza, 47.5% molto); creatività (45% abbastanza, 30% molto); lateral thinking[4] (35% abbastanza, 42.5% molto); gestione dello stress (47.5% abbastanza, 47.5% molto); proattività (55% abbastanza, 27.5% molto). Le competenze ritenute meno necessarie tra quelle proposte sono: comunicazione in lingue straniere (10% per niente, 32.5% poco); competenze logico-matematiche (12.5% per niente, 35% poco); team management (12.5% per niente, 35% poco) (Graf. 3).

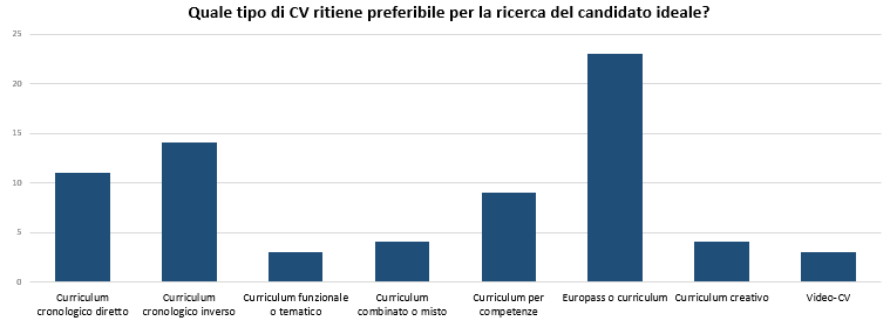


Graf. 3: Competenze ritenute necessarie dalle aziende

4 Il pensiero laterale è la capacità di affrontare un problema da angolazioni diverse.

Le modalità per la selezione delle candidature sono: analisi dei CV (57.5% abbastanza, 35% molto); colloquio con operatore COL (35% abbastanza, 47.5% molto); contatto telefonico (45% abbastanza, 20% molto); verifica delle referenze (47.5% abbastanza, 10% molto).

La tipologia di curriculum vitae che si predilige è il CV Europass o curriculum europeo (57.5%) (Graf. 4).



Graf. 4: Tipologia di CV prediletta per la ricerca dei candidati

Alla richiesta se risulterebbe utile che il candidato fosse in possesso di un cv amplificato, l'88% ha risposto no; il 12% si. Le imprese che hanno risposto si hanno motivato spiegando che potrebbe essere uno strumento in più per conoscere, valutare ed approfondire le capacità della persona.

4. Conclusioni

Dai risultati del questionario si notano alcune incoerenze tra i dati, come la volontà di conoscere e approfondire gli aspetti informali di un candidato ma l'utilizzo di strumenti valutativi non idonei per lo scopo.

Il questionario ha permesso al ricercatore di prendere consapevolezza dei punti di forza e delle criticità dello strumento proposto, contribuendo ad adattare la struttura dell'ePortfolio alle esigenze delle imprese.

Nei prossimi mesi le aziende valuteranno dei candidati in possesso di un ePortfolio formativo/professionale e si prevede di analizzare le interviste realizzate al candidato e al recruiter sull'andamento della fase di reclutamento; inoltre, risulterà interessante somministrare ulteriormente il questionario e analizzare le possibili differenze emerse.

Bibliografia

Aleandri G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando.

Alessandrini G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del Lavoro.* Milano: FrancoAngeli.

Asquini G. (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

La Rocca C. (2020). *Eportfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi. Narrare, condividere, includere. In epoca digitale.* Roma: RomaTre-press.

Morgan J. (2016). *il futuro del lavoro. le persone, i manager, le imprese.* Milano: FrancoAngeli

Pellerey M., Margottini M., Ottone E. (Eds.). (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni.* Roma: Roma Tre-Press.

L'automazione del lavoro cognitivo minaccia l'educazione democratica? Riflessioni per contrastare la tendenza al "formicaio" delle piattaforme digitali

Pietro Corazza
Assegnista di ricerca - Università di Bologna
pietro.corazza2@unibo.it

Una riflessione pedagogica interessata al tema del lavoro nel mondo attuale non può evitare di confrontarsi con la questione dell'automazione, che ormai non riguarda soltanto il lavoro manuale ma, in misura sempre crescente, anche quello cognitivo. Un ruolo cruciale in questo ambito è svolto dalle piattaforme digitali (Srnicek, 2017): risulta dunque fondamentale cimentarsi in una analisi critica dei modi attraverso cui esse producono conoscenze a partire dall'elaborazione delle enormi moli di dati che raccolgono quotidianamente.

Il presente contributo muove dalla convinzione che sia possibile comprendere alcune caratteristiche significative delle modalità di funzionamento delle piattaforme digitali a partire dal modo in cui esse reinterpretano il concetto di intelligenza collettiva. Da un punto di vista educativo, una domanda cruciale per distinguere diversi modi di concepire l'intelligenza collettiva in relazione al mondo digitale è la seguente: lo scopo primario dei sistemi basati sull'intelligenza collettiva è quello di potenziare l'efficacia dei processi di elaborazione centralizzata messi in atto dalle piattaforme digitali, oppure quello di promuovere l'apprendimento e la crescita dei singoli e dei piccoli gruppi di cui l'intelligenza collettiva si compone? In questa prospettiva, è possibile identificare nel panorama attuale una tendenza verso quello che potremmo definire "modello del formicaio" (Corazza, 2022), ovvero verso una concezione dell'intelligenza collettiva in cui la priorità è data all'elaborazione centralizzata dei dati: alcune funzioni cognitive complesse, come la raccolta e l'analisi delle informazioni, vengono delegate ai sistemi algoritmici, mentre la maggioranza degli esseri umani contribuisce al sistema semplicemente fornendo dati, attraverso lo svolgimento di attività che richiedono un basso impegno mentale o, addirittura, in modo inconsapevole, semplicemente attraverso le tracce digitali prodotte durante lo svolgimento delle quotidiane attività online. Gli scopi di un'intelligenza collettiva così concepita non comprendono la crescita personale degli individui né il loro apprendimento, l'obiettivo è unicamente quello di perfezionare le conoscenze detenute da chi controlla la piattaforma.

In diversi ambiti del sapere è riscontrabile una tendenza crescente a basare i processi di produzione di conoscenza su questa logica. Se decidessimo di orientare anche il sistema educativo secondo questa logica, il modello derivante potrebbe essere il seguente: l'educazione dei singoli individui non risulterebbe più orientata a promuovere in loro lo sviluppo di un pensiero critico e autonomo, ma sempli-

cemente a fornire alle "formiche" le capacità richieste per essere utili alle piattaforme che si occuperanno di elaborare conoscenze.

Tale modello presenta alcune implicazioni cruciali rispetto al nesso tra automatizzazione del lavoro cognitivo ed educazione di massa. Infatti, se l'educazione viene concepita come principalmente funzionale a sviluppare nei cittadini le capacità che li rendono utili da un punto di vista socio-economico, nel momento in cui si ritiene che la loro utilità in questo senso stia calando, tende a venire meno anche la motivazione per fornire loro un'educazione di qualità: non appare più necessario insegnare alle persone ad eseguire compiti cognitivi complessi, se si ritiene che questi possano essere svolti in modo più efficiente da sistemi algoritmici (Caligiuri, 2018).

Ciò significa che il modello del formicaio consiste in una società guidata da un'intelligenza artificiale che rende scarsamente rilevante il contributo degli esseri umani? No, perché questa tendenza non riguarda tutti gli esseri umani: l'evoluzione delle piattaforme digitali è strettamente legata al contributo della ristretta élite di individui che ne garantiscono il funzionamento. Ciò significa che la contrapposizione si profila lungo le linee che dividono le classi sociali (Harari, 2018). Dunque, se si seguisse il modello del formicaio, l'approccio più consequenziale sarebbe quello di fornire un'educazione di qualità solamente alla minoranza di persone che si occupa di gestire le piattaforme digitali, riducendo sensibilmente gli investimenti destinati alla maggioranza, la cui formazione non appare più indispensabile.

La tendenza attuale verso il formicaio appare potente, eppure non è inevitabile. Se non vogliamo arrenderci ad essa, una alternativa possibile consiste nell'immaginare forme di intelligenza collettiva a misura di essere umano, che abbiano come obiettivo non soltanto il miglioramento delle conoscenze elaborate dal cervello centrale, ma anche la crescita personale e intellettuale dei singoli membri che vi partecipano: si tratta cioè di promuovere lo sviluppo della loro consapevolezza rispetto ai sistemi di cui fanno parte e delle loro capacità di esercitare un pensiero critico, che sono precondizioni essenziali per poter agire come soggetti e non come ingranaggi.

Occorre tuttavia chiedersi: in che misura è possibile costruire un'intelligenza collettiva a misura di essere umano? Assumendo il punto di vista di chi considera le società nel loro complesso, tale interrogativo appare di difficile soluzione, perché il modello del formicaio rappresenta l'espressione più recente di tendenze di lungo periodo che sono profondamente connesse allo sviluppo delle società moderne, ovvero le tendenze alla burocratizzazione della società (Weber, 2019) e alla specializzazione del sapere (Weil, 2010). Tuttavia in ambito educativo la possibilità di immaginare e realizzare forme di intelligenza collettiva a misura di essere umano risulta decisamente più concreta: sono infatti molteplici le esperienze che hanno esplorato pratiche in cui la crescita dei singoli e dei gruppi si fonda sul dialogo e lo scambio reciproco. Per limitarsi a citare un esempio particolarmente emblematico, basti pensare alla Scuola di Barbiana: essa rappresenta un ottimo esempio di come l'intelligenza collettiva formata da otto studenti e da don Lorenzo Milani

sia stata in grado di generare, tramite pratiche di scrittura collettiva, uno dei testi più significativi della pedagogia italiana del secolo scorso, ovvero *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967). La sfida per la pedagogia odierna è dunque quella di trovare modi per riprendere intuizioni e pratiche dalle forme di intelligenza collettiva del passato per costruire comunità educative capaci di sfruttare le possibilità offerte dalle odierne tecnologie digitali.

Bibliografia

Caligiuri M. (2018). Educazione per popoli superflui? L'avvento dell'intelligenza artificiale e gli studenti plusdotati: per una pedagogia consapevole. *Formazione & Insegnamento*, XVI (2), 35-47.

Corazza P. (2022). *L'intelligenza collettiva al tempo delle piattaforme digitali. Il modello del formicaio: implicazioni pedagogiche e alternative possibili*. Roma: Armando.

Harari Y.N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*, *Homo deus: breve storia del futuro.* Firenze-Milano: Giunti.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Srnicek N. (2017). *Capitalismo digitale: Google, Facebook, Amazon e la nuova economia del web*. Roma: LUISS University Press.

Weber M. (2019). *Economia e società: l'economia, gli ordinamenti e i poteri sociali.* Milano: Donzelli (Edizione originale 1922).

Weil S. (2010). *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*. Milano: Adelphi (Edizione originale 1934).

Per una cultura educativa della concertazione

Maria Francesca D'Amante
Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre
mariafrancesca.damante@uniroma3.it

1. Sulla funzione epistemico-pedagogica di un sostantivo musicale

Il presente contributo intende delineare la possibilità di declinare i processi educativi attraverso la funzione epistemico-pedagogica del sostantivo *concertazione,* preso in prestito dal lessico musicale. *Concertazione* è una delle tante voci del glossario musicale che rimandano alla dimensione del "fare insieme", della cooperazione, della condivisione, consentendo alla riflessione pedagogica di trarre linfa dalla fecondità di un campo semantico che trova nella preposizione *con* (il *cum* latino) lo spazio significante per l'agire etico.

Gran parte della terminologia musicale si struttura, infatti, a partire da una filiazione semantica che si serve dei prefissi latini nominali o verbali *cum* (con), *in* (dentro), *syn* (sin), offrendo così la possibilità di individuare negli stessi vocaboli musicali numerose metafore politiche e pedagogiche, nonché analogie e similitudini con il mondo sociale.

Lo spettro del lemma "concertazione", nello specifico, ci sembra proiettare un potente fascio di rifrazioni axiologiche, tale da poter essere assunto e come principio epistemologico per pensare la complessità del reale, la realtà reticolare in cui siamo immersi e di cui siamo fatti, e come modello dell'e*ducere* basato su una visione del docente come "direttore d'orchestra". In entrambi i casi, in effetti, si rivela necessario adottare un approccio sistemico-organizzativo piuttosto che analitico-separazionista, cosicché tanto per la realtà quanto per l'educazione si dimostrerebbe appropriato un modello epistemologico legato alla complessità, in grado di trattare il proprio oggetto di ricerca come un *cosmos*, cioè un'unità ordinata e organizzata, le cui relazioni interne vincolano gli elementi di cui è composto.

2. Complessità dell'insieme ed esistenza singolarmente plurale

L'esperienza umana si connota come esperienza essenzialmente complessa, è la stessa realtà a costituire una complessa totalità definita da scambi e relazioni che rendono l'esistenza una co-esistenza. È il "comune" ciò che connota l'esistenza umana, un comune caratterizzato dall'im-proprio, dalla relazione con l'altro, da

una depropriazione che investe e decentra il soggetto proprietario forzandolo ad usciere da se stesso (Nancy, 2001). "L'essere può essere soltanto essendo-gli-uni-con-gli-altri, circolando nel *con* e come *con* di questa co-esistenza singolarmente plurale" (Nancy, 2001, p. 7).

L'avventura dell'umano essere-nel-mondo modella la riflessione pedagogica e fa sì che il riconoscimento della co-esistenza colori la domanda filosofica sull'essere di una tonalità etica che sancisce l'intersoggettività dell'orizzonte educativo, cosicché l'essere si coglie come un essere originariamente com-promesso con gli altri all'interno di una comune appartenenza (Ricoeur, 2020). La dimensione dell'impegno si spalanca prima di ogni inizio, laddove l'essere è sempre un essere-con-l'altro e l'altro assume la figura del proprio come alterità del mondo, costitutiva dell'ipseità stessa: *sé* in quanto *altro* (Ibid).

Se il senso dell'educazione è orientare verso un "saper vivere", la complessità del reale dovrebbe permeare quella della scuola e dell'educazione, invitare il soggetto, sin da bambino, a sperimentare il *complexus* dell'esistenza, a costruire una conoscenza reticolare e sistemica che nel collegare contrasti la parcellizzazione e la frammentazione (Morin, 2015).

Ripensare la cultura dell'educazione come cultura della *concertazione*, che elegga il "pensiero concertante" a fondamento epistemologico della pedagogia, capace di accogliere l'esperienza relazionale dell'umano, di nutrire un pensiero ologrammatico e un approccio sistemico e reticolare al sapere, al reale, all'esperienza, potrebbe rivelarsi un'occasione per l'educazione e per la scuola, sia sul piano didattico che su quello relazionale.

Occorre insistere sulla funzione etica del *cum*, come dimensione imprescindibile della *com-unicazione* e della *com-prensione*, principi di quel dialogo fondativo che congiunge l'*io* al *tu* per rivelare la matrice essenzialmente *plurale* dell'*esser-ci*. Com-prendere è accogliere in sé l'alterità sconosciuta, e questo è possibile esclusivamente mediante alcune capacità che ci pongono "fuori", sulla soglia del *cum*, perché la comprensione è sempre intersoggettiva e richiede apertura verso l'altro, empatia, simpatia.

3. Nella musica un paradigma pedagogico

La musica sorge da una *ragione concertante* e ci tende un modello pedagogico *polifonico* per educare alla complessità, per favorire capacità relazionali, per nutrire la parola *acustica* e *assorbente* (D'Amante, 2022). Essa ci tende una straordinaria metafora socio-politica, efficace a declinare i processi educativi e a rappresentare la condizione plurale dell'essere umano, l'impossibilità di sottrarsi alla dialogicità dell'esistere e la necessità di costruire una convivenza fondata sul dialogo: l'orchestra "è il perfetto modello di società, il più alto esempio di convivenza civile: individui che hanno differenti personalità, che suonano strumenti diversi, che eseguono note e frasi diverse, concorrono insieme a raggiungere il risultato finale, il bene comune" (Muti, 2019, p. 50). L'orchestra mediante la concertazione trova

l'armonia, realizza il *tutto* come qualcosa di più della somma delle parti, in quanto unità dialogica, sistema che tende al perseguimento del *bene comune* (Barenboim, 2013).

Quando si fa musica tutti gli elementi vanno integrati in un insieme organico, non ci sono elementi indipendenti dalla melodia, la melodia è legata all'armonia e al tempo, é nella relazione il senso dell'esperienza musicale (Celibidache, 2012). In musica l'espressività è data dal collegamento fra le note, dal *legato* che impedisce a una nota di sviluppare il suo io in modo prepotente, la rende consapevole di sé in rapporto alle altre (Barenboim, 2007).

Da una prospettiva musicale, la classe può essere concepita come un'*ensamble* e il docente può vestire il ruolo del direttore d'orchestra per guidare ciascuno nel gruppo. Nel delicato equilibrio delle parti appare indispensabile l'attitudine concertante del docente, la capacità di far emergere da ciascuno il più bel suono nell'articolazione del complesso, perché nell'insieme orchestrato ognuno possa contribuire alla produzione di una sinfonia che al contempo esprima senso estetico (il *bello*) e senso etico (il *bene*), a partire da un insegnamento di carattere socratico, che stimoli il dialogo attraverso una continua ricerca della verità, mai dimenticando che la realtà è dialettica e che occorre imparare a confutare, a gestire il conflitto, a fare sintesi.

Ci piace così immaginare l'insegnante come lo descrive Pennac (2007): "Il suo altrove era, nella fattispecie, un quartetto d'archi che esigeva dal suo violoncello l'assoluto necessario alla musica. Del resto, lei sosteneva vi fosse una correlazione fra una classe e un'orchestra. ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere benne i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe […] è un'orchestra che prova la stessa sinfonia" (Pennac, 2007, p. 107).

Bibliografia

Barenboim D. (2007). *La musica sveglia il tempo*. Milano: Feltrinelli.
Barenboim D. (2013). *La musica è un tutto.* Milano: Feltrinelli.
D'Amante M.F. (2022). La comunità tra le note. Ripensare l'in-comune a partire dalla musica. *Pedagogia e vita*, 2, 29-40.
Morin E. (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
Muti R. (2019). *L'infinito tra le note*. Ravenna: Solferino.
Nancy J.L. (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
Pennac D. (2007). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
Ricoeur P. (2020). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Resocontazione fenomenologica di un'esperienza laboratoriale sulla prevenzione del disagio lavorativo nei contesti professionali

Giovanni d'Elia
Dottorando - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
giovanni.delia@uniba.it

1. Una introduzione al progetto

Il CIRLaGE, Centro Interuniversitario di Ricerca delle Università di Bari, Genova e Verona, ha proposto presso l'Ateneo barese il corso "Distorsioni comunicative nella gestione delle interazioni professionali nelle istituzioni e nelle organizzazioni pubbliche e private" nell'ambito dei percorsi sull'acquisizione delle Competenze trasversali.

In particolare, il corso di natura trans-disciplinare (della durata di 32 ore e che ha coinvolto 15 professionisti dell'area amministrativa) aveva l'obiettivo di formare a un primo livello di conoscenza e di consapevolezza critica circa l'insorgere di una fattispecie concreta di disagio lavorativo e le sue implicazioni nell'agire comunicativo e professionale.

Il presente contributo intende dare rilievo all'apporto fenomenologico nella proposta formativa evidenziando tre aspetti di possibile approfondimento nella ricerca pedagogico-educativa:

la rilettura fenomenologica delle esperienze professionali attraverso un approccio ermeneutico-narrativo (Bruzzone, 2022; Mortari, 2023);

il valore di una progettazione formativa fondata sulla razionalità limitata come approccio metodologico capace di dare rilievo agli Io implicati nella trama progettuale (Lipari, 2009; Massa, 1987; Bertolini,1988)

il focus sulla categoria fenomenologia dell'intenzionalità quale aspetto dirimente circa le significazioni delle forme personali di disagio professionale e i possibili rischi di distorsione (Giordano, 1992; Costa, 2015).

2. Questioni di metodo

In linea con la brevità del contributo, posti in evidenza i nuclei tematici sui quali poter continuare a costruire ricerca, preme qui evidenziare gli aspetti epistemologici del lavoro per recuperare i nodi portanti di un procedere fenomenologicamente fondato e le evidenze emerse sul piano formativo.

In particolare, il processo formativo può essere così sintetizzato:

Il ricercatore	Descrizione	Il lavoratore	Descrizione
Presenta il tema di indagine	Viene presentato il tema da approfondire proponendo domande che permettano il recupero delle essenze nell'agire professionale.	*Recupera*	Le domande poste aprono ai vissuti soggettivi e attivano un processo di rammemorazione in cui selezionare gli aspetti ritenuti soggettivamente pertinenti.
Osserva e descrive	Si osservano le dinamiche di interazione nel gruppo e si descrivono in forma scritta i dati di realtà. Il ricercatore può utilizzare registratori audio/video per tenere traccia dei contenuti emersi evitando interpretazioni e riduzionismi metodologici di natura anti-scientifica.	*Racconta*	Il vissuto diventa dicibile e vengono presentate esperienze concretamente vissute che evidenzino aspetti relativi al disagio nel contesto professionale e a possibili distorsioni comunicative tra colleghi.
Restituisce	Vengono costruite inferenze tra le narrazioni costruendo collegamenti o evidenziando aspetti antitetici.	*Significa e ri-significa*	Individua il senso del proprio agire e corrobora/confuta l'analisi del ricercatore. Alcuni aspetti possono acquisire un nuovo significato attraverso la pratica narrativa del gruppo.
Rilancia i temi nevralgici	Gli aspetti emersi vengono raggruppati per tematica in un'ottica micro e macro e presentati al gruppo.	*Si confronta con il gruppo*	Le esperienze vissute dai singoli e il significato che hanno assunto nel proprio agire professionale stimolano i vissuti degli altri partecipanti che a loro volta raccontano il proprio vissuto.
Individua e ordina le evidenze emerse dai vissuti	I temi precedentemente raggruppati e discussi dal gruppo creano nuova conoscenza contribuendo alla creazione di un sapere co-costruito sugli aspetti analizzati.	*Innesta*	Il sapere prodotto dalla riflessione sui vissuti soggettivi e dai contributi offerti da ogni componente del gruppo si innesta nell'agire quotidiano del lavoratore aprendo all'inedito nel pensare, nel comunicare e nell'agire professionale.

Il processo sopra descritto va considerato dinamicamente e immaginato sotto forma di spirale che si sviluppa ciclicamente in maglie concentriche e via via più larghe in cui il dettaglio, densamente costituito dalle esperienze concretamente

vissute dai singoli nella fase iniziale del lavoro, acquisisce sempre più nitidezza dispiegandosi nelle esperienze degli Io implicati nel processo formativo, acquisendo progressivamente un livello di generalità sempre crescente e producendo una conoscenza condivisa e co-costruita sui temi di indagine.

3. Alcuni fondamenti per una pedagogia fenomenologica in campo formativo

Una ricerca pedagogica così condotta ha alla base alcuni elementi teorico-metodologici:

1) Il valore delle esperienze e dei vissuti.
La fenomenologia è una scienza di esperienza: la vita della mente si apre al Mondo per coglierne le essenze e questo procedere intenzionale produce delle significazioni che non si configurano come dispositivi interpretativi del reale ma rappresentano in tutta la loro vividezza il Mondo-per-me con il suo carico di significati e vissuti intersoggettivi.

2) La de-costruzione e la ri-costruzione degli elementi percettivi di contesto e 3) I processi intersoggettivi e l'apertura a nuove evidenze di Mondo.
Se il Mondo-della-Vita fosse un Mondo-già-dato si configurerebbe come saturo di possibilità e incapace di generare nuove evidenze. È proprio di un procedere fenomenologico, invece, fare esercizio di "Epoché" quale atto cognitivo che consiste nel "mettere fuori gioco", "fuori circuito", "tra parentesi" ogni conoscenza predata per dirigersi intenzionalmente verso qualcosa al di fuori di sé (Husserl, 1961, p. 495). Ciò permette di allenare all'espansione del campo esperienziale per aprire a nuove possibilità conoscitive e progettuali nelle storie di vita dei soggetti in formazione (Bertolini, Caronia, 2017).

4. I risvolti sul benessere lavorativo nei contesti professionali

Da una prima analisi del lavoro di ricerca ancora in progress, si evidenziano alcuni aspetti incoraggianti circa l'utilizzo in campo formativo dello sguardo fenomenologico per la prevenzione del disagio lavorativo:

– favorisce l'abbandono di schemi precostituiti – aprendo al mondo dei vissuti – e costruisce nuove consapevolezze nel contesto professionale;
– allena alla pratica riflessiva innestando attraverso la postura della domanda nuove significazioni nell'agire lavorativo;
– consente l'acquisizione di una consapevolezza critica circa i processi comunicativi riconoscendo l'insorgere di distorsioni nel linguaggio e prevenendo, di conseguenza, la creazione di conflitti, di incomprensioni e di pre-comprensioni tra colleghi;

– si presenta come una scienza, un metodo e un sapere capace di favorire l'acquisizione di competenze trasversali per l'agire lavorativo.

Bibliografia

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
Bertolini P., Caronia L. (2017). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
Bruzzone D. (2022), *La vita emotiva*. Brescia: Morcelliana.
Costa V. (2015), *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*. Brescia: La Scuola.
Giordano M. (1992). *Il dialogo inespresso*. Lecce: Milella.
Husserl E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. E. Filippini. Milano: il Saggiatore.
Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni lavoro.
Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
Mortari L. (2023), *Fenomenologia empirica*. Genova: il Melangolo.

Maschilità, *popular culture* e nuove prospettive pedagogiche per la prevenzione alla violenza di genere in adolescenza. Il progetto *EiE - Engaged in Equality*[1] e la formazione dei/lle docenti della scuola secondaria di secondo grado

Antonio Raimondo Di Grigoli
Borsista di ricerca - Università degli Studi di Firenze
antonioraimondo.digrigoli@unifi.it

1. La formazione di genere dei/lle docenti della scuola secondaria di secondo grado. Il progetto EiE – *Engaged in Equality*

Il fenomeno della violenza di genere può essere definito come un vero e proprio "stillicidio di uccisioni di donne" (Ulivieri, 2013, p. 169). I dati Istat riportano che il 10,6% delle donne ha subito violenza sessuale prima dei 16 anni (2014) con una correlazione tra un'alta percentuale di violenza contro ragazze e donne e di violenza contro le persone LGBTQIA+ (O'Malley, Holzinger, 2018). Vi è un coinvolgimento degli/lle adolescenti nella violenza di genere che spazia da forme perpetrate dagli adulti ad altre più specifiche, annidate nelle relazioni intime adolescenziali, che fanno parte della *teen dating violence* (Beltramini, 2020). Il riconoscimento della violenza di genere in adolescenza richiede una formazione adeguata agli/lle che contempli l'*engagement* maschile. Dal 2015 in Italia vi sono la "Legge 13 luglio n. 107"[2] che dedica un'attenzione specifica al tema della promozione della parità di genere e le "Linee guida del Ministero dell'Istruzione"[3]. Se una ricerca dello stesso anno aveva fatto emergere che fino a quel momento, le formazioni in entrata e in itinere di circa il 50% delle/degli insegnanti poteva de-

1 *EiE – Engaged in Equality. Challenging Masculinities and Engaging Adolescent Boys to End Gender-Based Violence* è un progetto finanziato dall'Unione europea che fa parte del programma "Cittadini, uguaglianza, diritti e valori" (*CERV*). Il coordinatore del progetto è la SURT Foundation (Spagna). Gli altri partner sono: il Peace Institute (Slovenia); il Mediterranean Institute of Gender Studies (Turchia); l'Istituto degli Innocenti (Italia); l'Association for Men's and Gender Issues (Austria). Il progetto prevede una serie di azioni, ma in questo lavoro si fa riferimento alla parte riguardante la formazione degli/delle insegnanti. Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito in italiano al seguente link: <https://www.istitutodeglinnocenti.it/it/progetti/engaged-in-equality-challenging-masculinities-and-engaging-adolescent-boys-end-gender>, consultato in data 20 aprile 2023.

2 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, consultato in data 20 aprile 2023

3 Linee Guida Nazionali (art. 1 comma 16 L. 107/2015) *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/>, consultato in data 20 aprile 2023.

finirsi *gender blind* (Guerrini, 2015), attualmente in ambito scolastico si pone il problema della persistenza di un curriculum nascosto e di una formazione del personale educativo che sia maggiormente consapevole dei pericoli degli stereotipi di genere non solo per le ragazze, ma anche per i ragazzi.

Il progetto *EiE* propone di coinvolgere gli adolescenti maschi per il contrasto alla violenza intra-genere e inter-genere mediante la messa in discussione di modelli stereotipati sulla mascolinità. Il progetto ha due grandi finalità: da un lato presentare in Italia delle buone pratiche sull'eguaglianza di genere attraverso la messa in discussione della categoria del maschile come agente attivo di tale processo e, dall'altro, fornire strumenti metodologici e operativi agli/alle insegnanti per svolgere un lavoro educativo concreto con i/le discenti. Per tal ragione, si è scelto di lavorare sulla dimensione della *popular culture,* che contribuisce alla costruzione dell'immaginario adolescenziale.

2. La *popular culture* per la promozione dell'*engagement* maschile nelle questioni di genere

L'obiettivo del progetto è quello di rafforzare le competenze degli/lle insegnanti attraverso l'acquisizione delle conoscenze teoriche e metodologiche per lavorare con ragazze e ragazzi in modo critico e decostruttivo sul concetto di mascolinità egemonica (Burgio, 2012) attraverso gli strumenti della *popular culture*. Riguardo a questo ultimo aspetto, ci si è focalizzati su una letteratura scientifica che proviene dai *cultural studies* secondo cui la categoria di cultura pop (a cui fanno riferimento la musica, le *graphic novels* ecc.) può essere utilizzata come teoria pedagogica. Se da un lato esiste tutta una narrazione tendente a considerare la cultura pop come forma di "cultura bassa" con una matrice oppressiva, a partire dagli anni Ottanta alcuni teorici della pedagogia nordamericana hanno individuato in essa anche un potenziale critico-decostruttivo. Inoltre, la cultura pop può assumere la funzione pedagogica di far riflettere ragazzi e ragazze sulle differenti rappresentazioni del mondo (Benson, Chik, 2014).

La formazione è stata realizzata nei mesi di novembre e dicembre del 2022 per un totale di quattro incontri, e ha previsto la partecipazione di trenta insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado della regione toscana (tre scuole di Firenze e una di Pescia, in provincia di Pistoia). I punti nevralgici del percorso hanno visto una parte più teorica sugli studi critici sulle maschilità, come lente critica attraverso cui leggere le forme di violenza intra- e inter-genere (compresa l'omofobia, la transfobia). Successivamente si è proposta una metodologia di lavoro con i/le ragazzi/e attraverso le serie tv, accolta positivamente dai presenti. Nel contesto della formazione si è scelto di proiettare una puntata della serie tv *Heartstopper* dal titolo "Bullismo" (2022), che mostrava la rappresentazione di un caso di violenza intra-maschile e omofobica. L'attività prevedeva di fermare la proiezione in una scena specifica di bullismo (1x7, min. 05:13 - 06:58) e di far simulare loro cosa avrebbero fatto se fossero stati al posto dei protagonisti mediante la tecnica del

"teatro forum" (Malcor, 2021, p. 68). L'obiettivo del modulo era di promuovere negli/lle insegnanti la consapevolezza dell'importanza del coinvolgimento maschile come parte attiva nelle questioni di genere mettendo in luce nuove metodologie più vicine al mondo adolescenziale (APA, 2019).

3. Risultati e conclusioni

Al termine della formazione i/le partecipanti hanno espresso entusiasmo sulla struttura del corso, sia sul piano teorico che metodologico. Se da un lato la riflessione sulla maschilità come categoria di genere gli è stata utile per avere un punto di vista ampio del fenomeno della violenza di genere, dall'altro lato la creazione di una "cassetta degli attrezzi pop" ha dato concretezza al percorso formativo. Infine i/le partecipanti hanno riportato che un lavoro critico sul genere attraverso i media faciliterebbe il lavoro di co-costruzione dei saperi con i/le ragazzi/e legati a fenomeni complessi come quello della violenza perché spesso considerati distanti dal mondo giovanile.

Bibliografia

American Psychological Association (APA) (2018). *Guidelines for Psychological Practice with Boys and Men*. <https://www.apa.org/about/policy/boys-men-practice-guidelines.pdf>.

Beltramini L. (2020). *La violenza di genere in adolescenza. Una guida per la prevenzione a scuola*. Roma: Carocci.

Benson P., Chik, A. (2014). *Popular Culture, Pedagogy and Teacher Education*. London-New York: Routledge.

Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano: Mimesis.

Guerrini V. (2015). La dimensione di genere nella professionalità docente. Prospettive per un rinnovamento delle competenze degli/lle insegnanti dai risultati di una ricerca in Toscana. *Formazione & Insegnamento*, *13*(2), 209-217.

Istat (2014). *La violenza dentro e fuori la famiglia*. <https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne/il-fenomeno/violenza-dentro-e-fuori-la-famiglia>.

Malcor O. (2021). *Scripting violence, rehearsing change. Games and theatrical tools to work with perpetrators of gender-based violence*. Berlin: European Network for the Work with Perpetrators of Domestic Violence. <https://www.work-with-perpetrators.eu/fileadmin/WWP_Network/redakteure/Training/Games_Theatrical_Tools_Manual.pdf>.

O' Malley J., Holzinger A. (2018). *Sexual and gender minorities and the Sustainable Development Goals*. United Nations Development Programme. <https://www.researchgate.net/publication/329644720_Sexual_and_gender_minorities_and_the_Sustainable_Development_Goals>.

Oseman A. (2022-in corso). *Heartstopper* (stagione 1, episodio 7). Netflix.

Ulivieri S (2013). Femminicidio e violenza di genere. *Pedagogia Oggi*, *2*(3), 169-179.

Docenti disorienta(n)ti.
Il processo di supervisione pedagogica come atto trasformativo

Angelica Disalvo
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
angelica.disalvo@unifg.it

L'irriducibile complessità che caratterizza i luoghi della formazione obbligatoria – con particolare riferimento a quello delle scuole secondarie (Baldacci, 2020) – porta all'emergere di criticità dinanzi alle quali, spesso, il personale docente si scopre vulnerabile e privo di strumenti di intervento utili a una loro gestione efficace (Dato, 2017). Le numerose forme di disagio manifestate da ragazze e ragazzi (CNG, 2022) e dalle loro famiglie si sommano a quelle che gli insegnanti esperiscono, da adulti, rispetto a sé stessi e alle proprie esperienze di vita. Lo *stato di crisi* che caratterizza il tempo presente porta, infatti, a sperimentare un diffuso senso di *spaesamento* che, a partire dalla sfera personale, si riversa all'interno di quella professionale: le difficoltà nel decifrare le problematicità e nell'individuare relative strategie di gestione e intervento si traducono, spesso, tanto nella cristallizzazione delle proprie posture epistemologiche rispetto alle manifestazioni del malessere quanto in atteggiamenti rigidi, di chiusura difensiva e incomunicabilità. La complessità propria dell'ambiente scolastico richiede, infatti, conoscenza e consapevolezza adeguate delle sue caratteristiche; in modo specifico, il riferimento è a quelle che riguardano, da una parte, la scuola in sé – avente precisi connotati istituzionali, amministrativi e burocratici, oltre che relazionali – e, dall'altra, l'età dell'adolescenza – caratterizzata da compiti di sviluppo specifici (Siegel, 2014) in ordine ai quali l'adulto svolge un ruolo di guida e di *tutore di resilienza* (Cyrulnik, Malaguti, 2005). In mancanza di tali conoscenze consapevoli, dunque, il senso di disorientamento percepito dall'adulto/docente può trasformarsi in influenza *disorientante*. Tuttavia, l'insegnante non può abdicare alla sua funzione educativa di guida, pena la perdita di senso del ruolo che ricopre nel delicato processo di costruzione, sviluppo e scoperta delle identità degli allievi. Ciò induce a interrogarsi attorno agli assunti epistemologici teorico-prassici utili, da una parte, a reinterpretare tali difficoltà e, dall'altra, a elaborare strategie d'intervento per fornire sostegno educativo tanto ai docenti quanto ai soggetti con cui interagiscono. Sembra dunque opportuno ragionare attorno ai fattori che concorrono a determinare lo stato di disorientamento dell'adulto/docente. Tra essi è possibile individuare:

– il cambiamento della percezione dell'identità, del ruolo e della funzione sociale di sé in quanto adulto (Cornacchia, Tramma, 2019);

– il cambiamento dell'identità professionale, spesso socialmente e culturalmente misconosciuta (Simeone, 2014a);
– le criticità esistenziali derivanti dalla complessa realtà contemporanea (Morin, 2015), che disorientano il proprio saper-agire e mettono in crisi la possibilità di progettare l'esistenza in funzione delle proprie aspirazioni di vita;
– le criticità educative, prevalentemente di natura socio-relazionale, che lo pongono in una condizione di *spaesamento* costante e di inefficacia percepita – oltreché di impotenza appresa – rispetto alla loro gestione.

Di conseguenza, l'agire del docente corre il rischio di risultare disorientante nelle vite degli studenti che, in età adolescenziale – sebbene assumano spesso atteggiamenti oppositivi rispetto alle figure adulte – manifestano, più o meno esplicitamente, il bisogno di identificare in lui una guida autorevole, capace di "contenere" i loro tumulti emotivi e di mostrare percorsi possibili per la realizzazione delle proprie aspirazioni di vita.

Elaborare strategie di intervento pedagogico a supporto del docente significa, allora, sostenerlo sia nel delicato processo di *ri-costruzione* della propria identità professionale – che non può essere ritenuta *altro* rispetto a quella personale (Freire, 2014) – sia nello sviluppo delle competenze meta-riflessive utili a significare le criticità che incontra, riconsiderandole "naturali" manifestazioni della condizione di vulnerabilità generalmente esperita, tanto dai docenti quanto dai ragazzi e dalle loro famiglie.

A tal fine, la supervisione pedagogica (Oggionni, 2013; Simeone, 2014b) – in virtù del suo carattere riflessivo – risulta *ambiente* fertile per l'attivazione di processi trasformativi (Fabbri, Striano, Melacarne, 2014; Mezirow, 2016) di idee, opinioni, immaginari e pratiche associati tanto alla propria identità quanto a quella dei soggetti con cui si interagisce. Essa, infatti, consente di fruire del "valore euristico, conoscitivo e trasformativo del *pensiero riflessivo* ed emerge come pensiero cognitivo che si sviluppa nel corso dell'azione" (Oggionni, 2013, p. 77). Ascrivibile al processo di formazione permanente, essa favorisce il confronto – mediato da un pedagogista esperto della multidimensionalità dei processi in e da essa attivati – tra professionisti, che attraverso la condivisione delle esperienze hanno modo di avviare un percorso di *coscientizzazione* e *de-cristallizzazione* utile alla *ri-generazione* degli assunti epistemologici che orientano la comprensione e l'interpretazione della realtà (Lopez, 2018) da cui originano le prassi educative.

Sebbene se ne riconoscano le difficoltà strutturali di una sua messa a sistema, sembra possibile affermare che l'implementazione di processi di supervisione pedagogica all'interno della scuola consentirebbe al personale docente di: rafforzare la sua funzione educativa, di guida e di orientamento; fruire di uno strumento per la rigenerazione delle pratiche; assolvere il proprio compito formativo. E ciò grazie alla potenzialità, propria della supervisione pedagogica, di attivare processi trasformativi (Formenti, 2017) grazie alla narrazione e alla riflessione sulle pratiche condivise.

Bibliografia

Baldacci M. (2020). La scuola la fanno gli insegnanti? Sì, ma anche gli ordinamenti. *Scuola democratica-Learning for Democracy*, 2, 341-347.

Consiglio Nazionale dei Giovani (Ed.). (2022). *Il disagio giovanile oggi: Report del Consiglio Nazionale dei Giovani* (Vol. 84). Roma: Sapienza Università Editrice.

Cornacchia M., Tramma S. (Eds.). (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.

Cyrulnik B., Malaguti E. (Eds.). (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erikson.

Dato D. (2017). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.

Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.

Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.

Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.

Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Oggionni F. (2016). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Siegel D.J. (2014). *La mente adolescente*. Milano: Raffaello Cortina.

Simeone D. (2014a). Percorso epistemologico. In G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone (Eds.), *Pedagogia Sociale* (pp. 111-158). Brescia: La Scuola.

Simeone D. (2014b). La supervisione nelle professioni educative: uno spazio per apprendere dall'esperienza. In E. Corbi, P. Perillo (Eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* (pp. 183-198). Lecce: Pensa MultiMedia.

I bisogni formativi degli educatori e delle educatrici in ambito scolastico in relazione al bullismo femminile

Stella Rita Emmanuele
Dottoranda - Università degli studi di Enna "Kore"
stellarita.emmanuele@unikore.it

1. Sul bullismo femminile

Il bullismo femminile è diventato un fenomeno sempre più presente nella nostra società. Tuttavia, nonostante la crescente preoccupazione, esso ha ricevuto poca attenzione accademica; leggere il bullismo attraverso una prospettiva di genere è quindi una necessità maturata attraverso il riconoscimento dei limiti della letteratura scientifica internazionale in generale e, in particolare, di quella italiana, che interpreta il bullismo scolastico come universale e quindi, di fatto, neutro-maschile.

Il bullismo femminile ha al contrario una sua specificità infatti "andrebbe studiato nella sua peculiarità e non come forma 'debole', 'sbiadita' di quello maschile" (Burgio, 2018, p. 37). Le bulle posseggono infatti spesso ottime competenze socio-relazionali, che utilizzano per occupare con disinvoltura il centro della scena e per accrescere la propria popolarità fra le coetanee, focalizzandosi su ciò che, secondo loro, è conforme al genere di appartenenza. La posta in palio è dunque la popolarità per la bulla e le sue *bystander*, le quali – attraverso gerarchie interne al gruppo, costruite sulla base di regole sociali condivise – determinano molto chiaramente chi è *in* e chi è *out* (Catanzaro, 2011).

Il legame tra comportamenti violenti e dinamiche relazionali intra-genere, presente nel bullismo femminile (SooHoo, 2009), va rintracciato nella messa in scena di un "copione di genere" implicito che determina la costruzione simbolica dell'identità femminile (Burgio, 2018) e al contempo replica e riproduce le stesse strutture di potere attraverso cui le donne sono escluse o marginalizzate in una società dominata dal maschile (De Vita, Vittori, 2021).

2. Gli educatori e le educatrici che lavorano in ambito scolastico

Sulla base delle più recenti evidenze scientifiche emerse riguardo al bullismo femminile mi sono focalizzata sulla figura degli educatori e delle educatrici in ambito scolastico. Rispetto a tale figura emerge infatti l'esigenza di strutturare una specifica formazione in ingresso e in itinere utile a permettere agli educatori e alle educatrici

di fronteggiare con consapevolezza professionale il fenomeno della vittimizzazione scolastica femminile.

Dopo la Riforma detta "La Buona Scuola" in cui il comma 16 della legge 107/2015 indica l'importanza di un'educazione di genere per docenti, studenti e genitori al fine di contrastare la violenza di genere e promuovere delle relazioni libere dagli stereotipi, è importante affrontare la questione del bullismo femminile e proporre possibili soluzioni. Una di queste va rintracciata nell'*equipe scuola* che non deve coinvolgere solo le/i docenti e le/i dirigenti scolastici, ma deve essere costituita anche dagli educatori e dalle educatrici che lavorano in ambito scolastico. L'educatore/trice non è infatti un semplice "tecnico" ma è un esperto che assume la riflessività pedagogica come competenza, è insita in lui/lei la capacità di far dialogare la teoria con la prassi proprie dell'educazione per agire responsabilmente (Oggionni, 2019). Il suo ruolo infatti è quello di collaborare in equipe con docenti curriculari e di sostegno per reinserire socialmente studenti e studentesse in difficoltà e in situazioni di disagio. Purtroppo, questa figura professionale oggi è poco riconosciuta e non regolarizzata (le assunzioni avvengono infatti tramite cooperative che agiscono secondo disposizioni comunali o regionali).

3. Le prime risultanze della ricerca: l'assenza di una adeguata formazione in ingresso e in itinere

Per comprendere il ruolo degli educatori e delle educatrici che in ambito scolastico si confrontano col fenomeno del bullismo femminile ho realizzato un'indagine con metodologia qualitativa co-condotta con 6 professionisti/ste attraverso un *focus group* e l'utilizzo di piattaforme di meeting online. Nello specifico:

– il *Web-Based Focus Group* (Daniels et al., 2019) è stato suddiviso in tre sezioni: *Rappresentazioni del fenomeno; Il setting del bullismo; Opinioni rispetto alla formazione e conclusione focus group*;
– il *focus group* ha costituito un *digital safe space* dove condividere esperienze dirette o indirette di bullismo (anche femminile).

Dall'analisi del *focus group* con gli educatori e le educatrici partecipanti è emersa l'esigenza di dar voce ai loro bisogni formativi e professionali in relazione al fenomeno del bullismo femminile. In più, emerge che:

– il bullismo femminile ha caratteristiche proprie e sembra essere oggi più diffuso di quello maschile;
– il bullismo è un fenomeno dilagante che si sposta, sempre più, in uno spazio invisibile agli adulti (per esempio con il cyberbullismo);
– gli educatori e le educatrici soffrono per una totale assenza di formazione specifica in ingresso e in itinere;
– i/le partecipanti sono assolutamente sprovvisti di conoscenze di pedagogia di

genere e hanno dovuto far fronte alle emergenze attraverso l'autoformazione (nonostante si lamenti il poco tempo a disposizione, il non-riconoscimento nazionale della loro figura e una paga oraria misera).

Di conseguenza, è necessario strutturare una specifica formazione in ingresso e in itinere (Emmanuele, 2022) utile a permettere agli educatori e alle educatrici di fronteggiare con consapevolezza professionale il fenomeno del bullismo in termini strutturali, di prevenzione e contrasto. All'interno dell'*équipe scuola* gli educatori e le educatrici potrebbero così diventare portatori di idee pedagogiche innovative, da condividere con gli/le insegnanti, come sottolinea una partecipante al *focus group*:

> "*Se noi già partiamo da una formazione, nonostante adulti e obiettivamente già formati ma possiamo sempre migliorare, e diamo a loro* [insegnanti] *e a noi stessi questa nuova visione di quello che è anche il mondo, che non è più il mondo di 50 anni fa, possiamo così possedere gli strumenti per arginare il fenomeno e anche per promuovere il più possibile l'inclusione nel gruppo classe"* (Claudia, educatrice scuola primaria).

Bibliografia

Burgio G. (Ed.). (2018). *Comprendere il bullismo femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Catanzaro M.F. (2011). Indirect Aggression, Bullying and Female Teen Victimization: A Literature Review. *Pastoral Care in Education*, *29*(2), 83-101.

Daniels N., Gillen P., Casson K., Wilson I.M. (2019). STEER: Factors to Consider When Designing Online Focus Groups Using Audiovisual Technology in Health Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-11.

De Vita A., Vittori F. (2021). Bullismo femminile e costruzione dell'identità di genere. In A. De Vita (Ed.), *Fragilità contemporanee. Fenomenologie della violenza e della vulnerabilità* (pp. 139-161). Milano-Udine: Mimesis.

Emmanuele S.R. (2022). Il bullismo femminile a scuola: note per la formazione continua degli insegnanti. In A.L. Rizzo, V. Riccardi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Oggionni F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento.* Roma: Carocci.

SooHoo S. (2009). Examining the Invisibility of Girl-to-girl Bullying in the Schools: A Call to Action. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, *13*(6).

Costruzione di una società educante: formazione dei professionisti riflessivi attraverso la clinica della formazione

Farnaz Farahi
Dottoressa di ricerca - Università degli Studi di Firenze
farnaz.farahisarabi@unifi.it

1. La sfida di una nuova società educante

Per favorire cura e benessere dei sistemi educativi è necessario prendere consapevolezza di una delle caratteristiche del nostro mondo attuale: la carenza del modo di pensare (Morin, 2020). Recuperare questa pensabilità all'interno del modo di fare educazione significa interrogarsi su come costruire una società educante, fondata su cittadinanza e partecipazione, ispirata alla complessità, alla dialettica. Quali sono le teorie e le prassi su cui si fonda l'agire pedagogico per costruire una società educante e una cittadinanza attiva?

Per rispondere a questa domanda è necessario innanzitutto pensare a una formazione rivolta agli insegnanti che consenta di acquisire la riflessività come atteggiamento professionale permanente (Mortari, 2003). È, infatti, solo attraverso la propensione alla riflessività che è possibile sostenere una epistemologia della pratica, in cui il pensiero e l'azione si influenzino vicendevolmente. Si tratta di un atteggiamento che mira ad evidenziare i metodi attraverso i quali i professionisti possano fondare il loro agire sempre orientato alla cura educativa del soggetto in formazione. Si tratta di alimentare quella forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi (Dewey, 1998). Si tratta di formare professionisti riflessivi (Schön, 1993) che possano imparare ad accrescere le proprie competenze riflettendo sull'azione mentre essa si svolge. Così facendo, mentre direzioniamo lo sguardo sulle prassi, ci occupiamo parallelamente anche del benessere di insegnanti e educatori: si possono così delineare veri e propri processi di cambiamento ed *empowerment* che pongono le basi nel concetto che tutte le persone afferenti al contesto, possono essere portatrici di competenze per fronteggiare le difficoltà e promuovere il benessere del sistema scolastico nel suo complesso mentre ci si occupa della cura e della formazione dei ragazzi.

2. La clinica della formazione come dispositivo per contrastare la carenza di pensiero

Una metodologia particolarmente adatta a ripensare le prassi pedagogiche e al contempo a promuovere il benessere è la clinica della formazione rivolta agli insegnanti. La clinica della formazione è un approccio elaborato da Riccardo Massa (1992) che si pone come obiettivo quello di creare un innovativo approccio metodologico e culturale rispetto ai problemi pedagogici presenti attraverso la riflessione sulle teorie e le prassi pedagogiche adottate.

La clinica della formazione è una pratica, cioè una metodologia educativa e un atteggiamento di ricerca in pedagogia. Ha tre possibili funzioni: una valenza euristica di ricerca e conoscenza dell'oggetto "formazione", una valenza formativa di trasformazione non solo cognitiva ma anche affettiva ed emotiva di chi vi partecipa, e una valenza di consulenza pedagogica (Orsenigo, Ulivieri Stiozzi, 2018).

Sono molti gli studi e le ricerche in letteratura che riportano i vantaggi dell'utilizzo di questo approccio (Bertolini, Massa, 2003; Palmieri, 2011; Rezzara, 2000; Massa, Demetrio, 1991; Mottana, 2000; Farahi, 2021; Farahi, 2022), ma ancora non viene sfruttato nelle sue potenzialità come vero e proprio dispositivo educativo.

Per facilitare la riflessività degli insegnanti, si potrebbe allora pensare alla costruzione di laboratori pratici di pensiero riflessivo pedagogico che, attraverso l'uso della clinica della formazione, si pongano l'obiettivo di dare voce ai saperi manifesti ma soprattutto a quelli impliciti della formazione, perché questi spesso non trovano lo spazio, il tempo e le condizioni per essere considerati data l'urgenza che l'operatività del sistema scolastico impone (Cappa, Orsenigo, 2020). Quello che avviene all'interno di questi laboratori è ben rappresentato dalle parole di Cappa e Orsenigo (2020):

> grazie ai materiali prodotti da chi decide di intraprendere un percorso clinico, si può tracciare il profilo sfuggente e nascosto di quell'oggetto-formazione che tanto ha a che fare con le metafore, le immagini, le identificazioni e le affinità elettive di cui ognuno è portatore, e che fa reagire ricorsivamente chi è protagonista, passivo o attivo, delle situazioni educative e formative. Tutto questo accade in gruppo dove lo sguardo dell'altro e la parola ascoltata dall'altro riequilibrano e fanno da complemento alla scrittura e all'esposizione di sé (p. 46).

3. Conclusioni

Il valore aggiunto di utilizzare una clinica della formazione rivolta agli insegnanti, in questo particolare momento storico, è determinato dall'agire riflessivo e dal restituire un approccio capacitante a questi professionisti, facilitando l'emersione e il rappropriarsi delle rappresentazioni contestualizzate circa la formazione (Franza,

2018), andando a contrastare quella carenza del modo di pensare per costruire contesti educativi maggiormente in linea con le esigenze dei bambini e dei ragazzi e con il benessere degli insegnanti. Solo a partire da una formazione degli insegnanti che si basi sul contrastare la carenza di pensiero, sarà possibile formare nuovi adulti e nuove generazioni competenti e in grado di abitare il mondo, a loro volta, con riflessività.

Bibliografia

Bertolini G., Massa R. (2003). *Clinica della formazione medica*. Milano: FrancoAngeli.

Cappa F., Orsenigo J. (2020). La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti. *Pedagogia oggi*, XVIII, 1, 41-54.

Dewey J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.

Farahi F. (2021). Quale cultura dell'infanzia? Riflettere sulla cura educativa nei servizi "zerosei" attraverso la clinica della formazione. *IUL Research*, *2*(4), 133-140.

Farahi F. (2022). Emergenza Covid e emergenza insegnamento: la necessità di formare professionisti riflessivi attraverso la clinica della formazione. *Formazione & Insegnamento*, XX, 1, 877-883.

Franza A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Massa R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Massa R., Demetrio D. (1991). *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione*. Milano: Unicopli.

Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.

Mottana P. (2000). *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*. Milano: FrancoAngeli.

Orsenigo J., Ulivieri-Stiozzi S. (2018). La clinica della formazione in Italia. *CLIOPSY*, 20, 23-37.

Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura… Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Rezzara A. (2000). *Pensare la valutazione*. Milano: Mursia.

Riva M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma in pedagogia*. Milano: Unicopli.

Schön D. (1993). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo).

Sapersi "orientare" tra le scelte: educazione affettiva e successo formativo

Tommaso Farina
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Macerata
t.farina@unimc.it

1. Sapere, scelta e autodeterminazione

In qualità di educatori e pedagogisti, vivere nella società e nell'economia della conoscenza (Powell, Snellman, 2004) ci impone di considerare, tra i fattori di sviluppo individuale e collettivo, sia le capacità di selezionare, analizzare e utilizzare correttamente la grande quantità di informazioni di cui disponiamo, sia la conseguente necessità di acquisire competenze e abilità che consentano alle persone di porsi "in modo consapevole ed efficace rispetto alle situazioni che richiedono una scelta" (Biagioli, 2003, p. 9). Nondimeno, la capacità di scelta è funzionale al successo formativo giacché è correlata all'autodeterminazione dell'alunno e alla sua autostima, da un lato; alla sua crescita e allo sviluppo cognitivo, relazionale ed emotivo, dall'altro (Sacchi, 2008). Nell'ambito dei processi educativi e formativi, sapere e scelta sono in stretta correlazione e in dialogo costante. Secondo Michele Corsi e Massimiliano Stramaglia (2009), più la scelta è caratterizzata da libertà, autonomia e responsabilità, più è legata al raggiungimento dei fini ultimi dell'educazione. In questo senso, anche l'apprendimento scolastico, quando consente di modificare le aspettative, le abitudini e i preconcetti dei soggetti in formazione, si configura come un processo trasformativo attraverso il quale rimodellare le "cornici di riferimento problematiche" (Mezirow, 2016, p. 93) – ovvero, i momenti e le occasioni di scelta – rendendole "più inclusive, aperte, riflessive, capaci di discriminare l'esperienza ed emotivamente sensibili al cambiamento" (ibid.). Il risultato è che i giovani, di fronte a una scelta che si rivelerà adeguata, rinforzeranno positivamente l'immagine che hanno di sé.

2. Scuola, stili educativi e affettività

Il tempo scolastico, proprio perché si articola in uno dei luoghi in cui i bambini e i giovani trascorrono buona parte della loro quotidianità, rappresenta anche un'occasione privilegiata in cui mettere a punto strategie di sostegno alle decisioni. Nondimeno, il compito dell'insegnante – nella misura in cui le cornici problematiche di riferimento e le scelte ad esse correlate, come abbiamo detto, siano emo-

tivamente sensibili al cambiamento – non potrà essere quello di affiancare gli alunni o i discenti solo dal punto di vista cognitivo, fisico e psicologico, ma anche da quello affettivo; in una dimensione, quindi, che sia sintonica con le motivazioni, le attitudini, le consapevolezze e le emozioni dei medesimi. Per orientare i giovani alla scelta mentre sono in atto processi di costruzione dell'identità personale – all'interno di una società in rapida evoluzione, in costante mutamento e che, sempre più spesso, come è successo con il Covid, si deve confrontare con dinamiche sociali e educative di tipo emergenziale – non si può prescindere da un clima scolastico e da uno stile educativo caratterizzati da una progettualità forte e autonoma, focalizzata non solo sullo sviluppo delle competenze curricolari ma anche di quelle caratteriali, sociali ed emotive (Maccarini, 2021). In una prospettiva ecologica e inclusiva, orientata al benessere complessivo delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi, questo atteggiamento si traduce nella capacità di supportare tutti i soggetti, a partire da quelli più fragili, anche durante le fasi di transizione emotiva, garantendo, nei contesti formativi, soprattutto la qualità delle relazioni (Schalock, Verdugo-Alonso, 2006). In altri termini, occorre far leva su un impegno educativo in cui "l'identità e l'apprendimento si supportino a vicenda" (Wenger, 2006, p. 302), riorganizzando, se necessario, i contesti scolastici in direzione di una sempre maggiore tematizzazione pedagogica delle emozioni e dei sentimenti integrata nei programmi curricolari, nelle forme di una "ragione appassionata" (Baldacci, 2008, p. 9), che ricerchi "l'integrazione tra l'esperienza intellettiva e quella affettiva, promuovendo il loro sviluppo armonico ed equilibrato" (ivi, p. 115), e di una "emozionalità ragionevole", ovvero di una "educazione affettiva razionale, intesa come (deutero) apprendimento di una gestione ragionevole dei propri vissuti emotivi" (ivi, p. 153).

3. L'esperienza della Scuola Primaria "A. Manzi" di Pesaro

Per concludere, si ritiene utile descrivere, sinteticamente, una delle fasi del progetto educativo che ha visto il coinvolgimento di chi scrive, in qualità di esperto esterno, assieme a un gruppo di insegnanti curricolari e due classi seconde della scuola primaria "A. Manzi" di Pesaro, nel periodo compreso tra i mesi di gennaio e giugno 2021 (Farina, 2022). In un momento storico in cui le bambine e i bambini avevano la necessità di rimettersi in contatto con le proprie emozioni, ricucendo le trame dei processi di socializzazione interrotte a causa del Covid, nell'ambito di una più ampia serie di attività sulla dimensione espressiva e il recupero del significato educativo della *performance* artistica si è presentata l'opportunità di rimodulare il contesto scolastico, proprio in funzione della tematizzazione pedagogica delle emozioni. A partire da un dibattito sulla pandemia – e dalla presa di coscienza, da parte degli alunni, di una sensazione diffusa di ansietà e smarrimento, dovuta anche all'alternanza tra didattica in presenza e DAD – è stata avanzata al dirigente scolastico la proposta di sfruttare un'aula fino a quel momento inutilizzata, trasformandola in una "stanza delle emozioni". Lo scopo della stanza, allestita

con strumenti musicali, tappeti morbidi, materiali per dipingere e mediatori ludico-didattici, è stato quello di creare un ambiente in cui *ri*-trovarsi e ritrovare calma, concentrazione e prossimità emotiva tra pari nei momenti di stress, ansia o preoccupazione (ibid.). Utilizzata quotidianamente ancora oggi, la "stanza delle emozioni" è diventata, a tutti gli effetti, uno degli ambienti educativi e didattici della scuola che meglio testimoniano le possibilità di riorganizzazione dei contesti nella direzione del supporto reciproco tra gli apprendimenti e la costruzione dell'identità personale, tra l'educazione affettiva e il successo formativo.

Bibliografia

Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Biagioli R. (2003). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.

Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.

Farina T. (2022). *Educare nella scuola primaria. La dimensione artistico-espressiva e il recupero del significato educativo della performance*. Roma: Anicia.

Maccarini M. (Ed.). (2021). *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*. Bologna: Il Mulino.

Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.

Powell W.W., Snellman K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, *30* (1), 199-220.

Sacchi G.C. (2008). *Il successo formativo. Strumenti, progetti e politiche per l'orientamento*. Trento: Erickson.

Schalock R., Verdugo-Alonso M. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

La Pedagogia Generativa tra orientamento, motivazione ed autoefficacia

Emanuela Gerosolima
Dottoranda - Università degli Studi di Salerno
egerosolima@unisa.it

1. Introduzione

Nell'ambito di questa sessione dal titolo "Politiche culturali e sociali per l'orientamento e la formazione al lavoro. La pedagogia e i sistemi educativi difronte alle sfide del nostro tempo" le presenti note, parte della tesi dottorale, intendono analizzare la pedagogia generativa tra orientamento, motivazione ed autoefficacia.

Il paradigma della pedagogia generativa è stato teorizzato da Emiliana Mannese e dal suo gruppo di ricerca dell'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli studi di Salerno, di cui faccio parte. La pedagogia generativa (Mannese, 2016, 2022) rappresenta, nell'ambito della riflessione educativa contemporanea, una lente di lettura che ci consente di interpretare la sfida della contemporaneità come "non-luogo del cambiamento" (Mannese, 2021). Si tratta di una prospettiva epistemologica che pone al centro della dimensione pedagogica l'Orientamento Generativo il cui valore formativo-educativo-sociale è rivolto al concetto di "modalità di scelta del soggetto-persona in grado di interpretare il lavoro e la cultura del lavoro come spazio di vita e luogo organizzativo-generativo della autorealizzazione del sé" (Mannese, 2022).

Una delle responsabilità della pedagogia, infatti, è quella di far riferimento al mercato del lavoro odierno e prendere in carico un ruolo effettivo nel processo di formulazione della filiera istruzione-formazione-lavoro, affinché possa aiutare a costruire un sistema di politiche attive del lavoro, tarato sui contesti e coerente con la caratterizzazione dei profili dei soggetti reali, soprattutto nel contesto attuale in cui si presenta una situazione critica per l'inserimento lavorativo e l'integrazione occupazionale che ostacolano l'autodeterminazione e la realizzazione dei progetti di vita. In questa direzione i costrutti di motivazione ed efficacia si presentano in tutta la loro specificità educativa in quanto consentono al soggetto-persona di attraversare il proprio sé attivando quei processi motivazionali.

2. Orientamento, motivazione e autoefficacia nel paradigma della generatività pedagogica

Dal punto di vista scientifico, il costrutto di motivazione si presenta in tutta la sua multidisciplinarità. Tra i teorici che hanno analizzato tale categoria ricordiamo Maslow che la definisce come una spinta dettata dai bisogni che sono alla base del comportamento. La motivazione unisce pertanto quelle che sono le nostre necessità e valori con quello che sappiamo fare: ossia unisce le nostre competenze con i nostri valori personali. In altre parole quando si presenta un bisogno, ovvero quando vi è uno squilibrio tra ciò che desideriamo e la nostra situazione, la motivazione ci spinge ad agire unendo le nostre competenze e i nostri valori.

Quando parliamo di processi motivazionali secondo un approccio multidisciplinare dobbiamo necessariamente far riferimento alla dimensione soggettiva e sociale che comprende l'avvio, la direzione, l'intensità, la durata, le azioni di metaforizzazione, il fine del comportamento, oltre che, tutti quei vissuti soggettivi che costruiscono i significati delle proprie esperienze. Nella motivazione, dunque, le azioni trasformative che coinvolgono il pensiero generativo e attivano i processi motivazionali, le dinamiche di direzione e di intensità sono connesse tra loro. La direzione rappresenta la scelta da parte del soggetto-persona di condurre verso uno specifico obiettivo il proprio comportamento per raggiungere un traguardo; mentre l'intensità riguarda la quantità effettiva di risorse che vengono utilizzate affinché si raggiunga quello specifico obiettivo, ovvero qualcosa che si vuole raggiungere in maniera consapevole.

Con il termine autoefficacia, invece, intendiamo – come ci insegna Bandura (2000) – la percezione che ciascuno ha di sé; una percezione connessa al concetto di autostima.

Per Bandura, infatti, autoefficacia e autostima si caratterizzano per un rapporto duale, nella loro interconnessione si determinano a vicenda, in quanto all'aumentare dell'uno aumenta l'altro.

Possiamo, dunque, chiederci come i costrutti di orientamento, motivazione ed autoefficacia divengono elementi centrali nel paradigma della pedagogia generativa?

Ci viene incontro la definizione di Emiliana Mannese (2022), che scrive:

> la generatività pedagogica è un processo che si attiva nel non-luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo. La generatività è una azione di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo e si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona. La generatività necessita inevitabilmente di un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento (pp. 2-3).

Motivazione ed autoefficacia rappresentano, quindi, nel paradigma della pedagogia generativa, due costrutti necessari alla costruzione del pensiero generativo capace di produrre conoscenza e generare la curiosità del sapere facilitando i processi di apprendimento profondo. Il pensiero generativo, infatti, lavora in modo specifico su elementi come la latenza e la metaforizzazione del vissuto, ovvero attraverso la ricognizione soggettiva biografica di ciascun individuo. Tale tipologia di pensiero, come scrive Mannese, sviluppa la relazione, la facoltà di giudizio, la cultura e la libertà (Mannese, 2019).

Bibliografia

Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni.* Trento: Erickson.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E., Lombardi M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni.* Milano: FrancoAngeli.

Mannese E. (2022). La progettazione educativa tra Orientamento e Lavoro. Generatività-Confine-Progettualità: i luoghi del cambiamento. *Attualità pedagogiche*: *Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno, 4* (1), 1-3.

Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti.* Lecce: Pensa MultiMedia.

La Pedagogia Generativa tra Formazione e Lavoro

Marco Giordano
Dottorando - Università degli Studi di Salerno
margiordano@unisa.it

1. Formazione e Lavoro in prospettiva "generativa"

Formazione e Lavoro, in quanto categorie pedagogiche interconnesse, necessitano, come scrive Mannese (2019; 2021), di essere rilette attraverso il paradigma della "pedagogia generativa".

Tale considerazione scaturisce dalla consolidata tradizione scientifica dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, cui afferisco, costituendo la cornice epistemologica di questo contributo e del mio lavoro di ricerca nell'ambito del percorso dottorale.

Le azioni dell'Osservatorio si traducono nella progettazione di percorsi formativi rivolti alla costruzione della "generatività" quale approccio epistemologico innovativo, per una lettura "olistica dell'umano e delle sue categorie" (Mannese, 2019).

Il paradigma della "Pedagogia come Scienza di Confine", elaborato da Mannese (2016; 2018; 2019), conduce la riflessione sull'orientamento al lavoro e sulla formazione verso la costruzione di una prospettiva pedagogica "dinamica" che inscrive i processi orientativi, in quanto azioni "poietiche" e "autopoietiche" (Maturana, Varela, 2001), all'interno della dimensione "generativa".

Le categorie del "confine", dell'"apprendimento" e della "metaforizzazione del vissuto esperienziale" costituiscono gli elementi fondativi del "pensiero generativo" che, solo se adeguatamente allenato, consente ai soggetti in formazione di delineare traiettorie professionali opportune, a partire dall'individuazione dei propri "talenti" (Mannese, 2021).

Allestire situazioni di "apprendimento generativo" significa soprattutto occuparsi di considerare il valore trasformativo delle esperienze vissute sia all'interno che all'esterno dei contesti formali di apprendimento, assumendosi la responsabilità della "cura dell'intero" (Arioli, 2018).

Aver cura dell'intero significa costruire percorsi esperienziali che progressivamente conducono al di là della "gettatezza" e dunque, oltre l'iniziale impossibilità di compiere scelte di vita che dipendono dall'esercizio della propria volontà (Heidegger, 1969).

Per tentare di fronteggiare le sfide del nostro tempo occorrerebbe promuovere "un'autentica apertura al possibile" (Bertolini, 2005, p. 45) preoccupandosi di ge-

nerare opportunità realmente educative, esperienze significative capaci di dirigere lo sguardo della pedagogia e dei soggetti in formazione, verso un futuro possibile.

Come ricorda Dewey in "Esperienza e Educazione" (1949), "più di qualsiasi altra attività l'educazione esige che si guardi lontano" non trascurando di considerare l'importanza che occupa, all'interno di questa visione, il principio di continuità dell'esperienza secondo il quale: "Come nessun uomo vive e muore per se stesso, nessuna esperienza vive e muore per se stessa. […] Ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno" (Dewey, 1949).

Il paradigma della "pedagogia generativa" assegna all'esperienza un ruolo determinante nella strutturazione dei fattori trasformativi che caratterizzano i percorsi formativi, auto-formativi e di orientamento al lavoro.

2. Pedagogia Generativa

Accanto all'esperienza, in quanto costrutto imprescindibile per la definizione della sua significatività, si colloca la categoria della "libertà".

La libertà si traduce in "opportunità", ossia nella possibilità di compiere scelte muovendo dalla consapevolezza che il proprio bagaglio esperienziale non rappresenta un possesso statico ma costituisce il mezzo per disporsi "dinamicamente" verso nuove occasioni formative e auto-formative.

La logica "poietica" della continuità generativa delle esperienze e la categoria della libertà sono rinvenibili anche all'interno delle riflessioni di Amartya Sen, in particolare nella definizione dell'"approccio delle capacità" o *capability approach*.

Le capacità sono definite da Sen come "libertà sostanziali" che le persone hanno per perseguire e raggiungere i propri obiettivi, configurandosi, in questa direzione, come "reali opportunità di scegliere e agire" (Sen, 1985, 2002).

Il concetto di "capacitazione", nella teoria di Sen, si lega a quello di "funzionamenti", intendendo con quest'ultima nozione ciò che un individuo può desiderare di fare o di essere.

Sen ritiene che, per valutare la qualità o "tenore di vita" di una persona, sia necessario non concentrarsi soltanto sui funzionamenti acquisiti, dunque sugli esiti delle capacità che potremmo considerare come elementi essenziali di un percorso esperienziale, ma anche sulle capacità possedute in termini di *agency*.

Il costrutto di *agency*, nella prospettiva delineata da Sen, sottolinea l'azione attiva del soggetto che investe nella sua autorealizzazione dirigendo l'azione della propria libertà verso la scelta dei funzionamenti più affini alle proprie aspirazioni, ai propri valori, alla propria unicità (Sen, 1993).

Da questo punto di vista, la "generatività pedagogica" entro cui si sostanzia il "processo trasformativo", strutturandosi in quanto azione nodale e culturalizzante all'interno del paradigma elaborato da Mannese (2021), sottende la necessità, per la sua piena attuazione, che i soggetti in formazione imparino a disporre "responsabilmente" della propria libertà di scegliere e agire.

Il confine si configura, pertanto, come una linea sottile di demarcazione tra sé e la possibilità di cogliere, mediante scelte libere, consapevoli, intenzionali e soprattutto "responsabili", opportunità significative per la costruzione del proprio progetto di vita.

Bibliografia

Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet.

Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Heidegger M. (1969). *Essere e Tempo*. Torino: Utet.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Maturana H., Varela F. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.

Sen A.K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.

Sen A.K. (1993). *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*. tr. it. Venezia: Marsilio.

Sen A.K. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Voci femminili decoloniali per una scuola plurale

Giulia Gozzelino
Docente a contratto - Università degli Studi di Torino
g.gozzelino@unito.it

1. Ricercare pluralità

Il progetto di ricerca "Voci femminili, sguardi plurali. Storie di vita professionale nei contesti educativi e interculturali", nato dalla convenzione tra l'Associazione delle Donne dell'Africa Subsahariana e seconde generazioni e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, si è sviluppato tra Febbraio 2021 e Dicembre 2022 (Pescarmona, Gozzelino, 2023).

La ricerca si è avvalsa dello strumento delle storie di vita personali e professionali (*narratives*) a partire dalle esperienze dell'antropologia dell'educazione e della ricerca pedagogica (tra gli altri: Gobbo, 2004; Biagioli, 2019; Ulivieri, Biemmi, 2019)[1].

Sono state coinvolte venti donne di diverse generazioni e operanti in contesti socio-educativi molteplici: da quelli formali legati ai percorsi scolastici, di accoglienza, di affido, di lotta delle peggiori discriminazioni (come la tratta), a quelli informali dell'associazionismo e dell'attivismo, fino ad arrivare a forme laterali di azione educativa svolte attraverso l'arte e la letteratura, proprio per dare voce a una pluralità di espressioni e di prese di responsabilità positive.

2. Tracce di una storia di vita professionale

La storia che prendiamo in esame in questa sede è quella di Deka, una cittadina italiana di origine somala, donna, nera e portatrice di una disabilità. Scrive poesie, racconti, articoli di denuncia sociale e politica, è formatrice e attivista, esperta di intersezionalità, e insegna nella scuola da molti anni. La sua voce offre una prospettiva sulla scuola primaria italiana.

Chiediamo a Deka come descrive il suo ruolo educativo, sociale e politico nella

1 Per maggiori approfondimenti sulla metodologia, si faccia riferimento al volume Pescarmona I., Gozzelino G. (2023). *Voci femminili, sguardi plurali. Conversazioni pedagogiche e storie interculturali*. Bari: Progedit e al contributo di Pescarmona I. *Identità in dialogo. Le storie di vita professionale come processo di presa di parola* negli Atti del Convegno Siped 2023, Bologna.

contemporaneità e ci racconta del suo impegno nella scuola e in aula come una presenza nella quale mette in gioco tutta la propria storia, relazioni, emozioni e spirito critico: "quello che noi facciamo a scuola è formare i futuri cittadini, le future persone adulte che cammineranno su queste strade della vita. [...] Il nostro lavoro ha anche un ruolo politico perché, portando a riflettere i bambini, stimoliamo lo spirito critico, come dice bell hooks, portiamo in classe pensieri e idee anche politiche".

La docente denuncia l'intersezione di abilismo e razzismo nella società italiana e descrive il corpo nero disabile come materia di violenza gratuita, di invisibilità e di assenza di valore umano. "La mentalità abilista non prende in considerazione i corpi con disabilità poiché non sono 'compatibili' con quella convenzione sociale e culturale che associa 'normalità=abilità'. Se poi il corpo disabile è legato al corpo nero, nella mente abilista e razzista esplode un cortocircuito che termina nella violenza".

Domandiamo a Deka se la sua esperienza di donna e le diversità di cui è portatrice le hanno offerto negli anni una visione particolare sul mondo della scuola: "Il fatto di avere un'origine diversa, pur avendo frequentato tutte le scuole in Italia, mi ha dato la possibilità di essere molto più aperta e ricettiva proprio nei confronti della diversità in tutte le sue forme. […] Ho cercato sempre di mostrare la ricchezza della diversità culturale linguistica e non, diciamo, stigmatizzare come una cosa negativa. [...] ho sempre trascinato, diciamo, le mie classi a conoscere altre realtà [...] provando a far vedere le differenze".

Nel corso del dialogo con Deka, siamo tornate a discutere sulle questioni di genere e di razzializzazione e su ciò che Deka vede dalla sua posizione, dal suo punto di vista: "Le questioni di genere secondo me hanno un notevole peso a scuola perché, purtroppo, c'è ancora questa credenza sui ruoli di 'maschio e femmina' [...]. Ritengo che ci siano ancora molti insegnanti che la pensano in questo modo e cercano di non agevolare un pensiero diverso. Io e le mie colleghe siamo molto sensibili a questo tema e quindi cerchiamo di sensibilizzare i bambini, discutiamo le differenze di genere […] e cerchiamo sempre di mostrare ai bambini come la storia che finora è stata insegnata, è stata insegnata sempre dal punto di vista patriarcale".

Per quanto riguarda il razzismo: "è un argomento ostico per molti; per molte persone è un argomento tabù, che hanno difficoltà ad affrontare. [...] È davvero difficile parlare di razzismo a scuola [...]. L'insegnante medio non si sente ancora coinvolto rispetto all'antirazzismo a scuola, o ha paura di essere coinvolto o ha paura di mettersi in gioco e di capire e di imparare come fare ad affrontare questo argomento. Io condivido i miei strumenti, è un tema che si può affrontare, ci sono i modi per affrontarlo e non bisogna sentirsi in difetto".

Deka è impegnata in un percorso decennale di impegno diretto per l'antirazzismo e la decolonizzazione della scuola e cerca di portare questi temi nel suo istituto e in tante scuole d'Italia anche attraverso la sua scrittura e i suoi libri. Ci riporta esempi di come il razzismo sia affrontato anche da lei, in prima persona quotidianamente e di come attraversi discriminazioni, micro-aggressioni, che al-

cune persone bianche non percepiscono perché non realizzano la situazione, perché non sono consapevoli e non vogliono neanche mettersi nella posizione di rendersene conto.

3. Conclusioni

L'intervistata ci fa capire che chi vive ai margini deve lottare come un corpo unico verso gli stessi obiettivi per scardinare i pregiudizi e gli stereotipi e ci invita – ogni volta che un essere umano viene discriminato a causa del suo genere, del suo stato sociale, della sua etnia o orientamento sessuale – a chiederci: "Cosa possiamo fare noi? Vogliamo lasciare che il nostro senso di responsabilità venga fagocitato dalla banalità del male? Vogliamo conformarci e diventare oggetti o vogliamo rimanere soggetti che sanno discernere il bene dal male?".

Come donne e come persone con background migratorio, espressione di una minoranza nei servizi educativi e nei contesti sociali ai quali facciamo riferimento, lo sguardo delle intervistate offre uno spaccato sulla permanenza di oppressioni, discriminazioni e razzismi anche all'interno delle istituzioni. La loro voce, allo stesso tempo, permette di rigenerare i margini (hooks, 1991) e di scardinare storie uniche (Adichie, 2009) e stereotipi, attivando una narrazione che riguarda le innovazioni, le proposte, l'impegno e i progetti educativi che intrecciano le loro vite professionali.

Il percorso compiuto propone una postura e una modalità di indagine sociale decoloniale e interculturale attraverso le quali la ricerca pedagogica è chiamata ad aprirsi al dialogo.

Bibliografia

Adichie AC.N. (2009). *Il pericolo di un'unica storia*. Trad. it. Milano: Einaudi, 2019.

Biagioli R. (2019). I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, *15*(34), 23-34.

Gobbo F. (2004). Cultural Intersections: The Life Story of a Roma Cultural Mediator. *European Educational Research Journal*, *3*(3), 626-664.

hooks b. (1991). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1998.

Pescarmona I., Gozzelino G. (2023). *Voci femminili, sguardi plurali. Conversazioni pedagogiche e storie interculturali*. Bari: Progedit.

Ulivieri S., Biemmi I. (Eds.). (2019). *Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Angelo Guerini e Associati.

Percorsi di orientamento e inserimento professionale per donne vittime di tratta nel SAI di Latina

Gaetana Tiziana Iannone
Dottoranda - Università degli Studi di Roma Tor Vergata
iannonegaetanatiziana@gmail.com

Il contributo dà conto di una ricerca qualitativa che si concentra su percorsi globali di presa in carico delle donne vittime di tratta accolte nel SAI (Sistema Accoglienza Integrazione) di Latina. Il lavoro si colloca nel solco della Pedagogia interculturale (Fiorucci, 2020) e di genere e delle differenze (Roverselli, 2017; Lopez, 2018), mutuando categorie interpretative dalla prospettiva freiriana (Freire, 2014). In coerenza con quest'impostazione teorica, si è proceduto nella scelta metodologica della *Grounded Theory Costruttivista* (Charmaz, 2014; Bianchi, 2019).

1. Il contesto della ricerca

Il SAI è un'iniziativa nazionale che ha come obiettivo l'accoglienza, la tutela e l'inclusione dei richiedenti asilo e dei titolari di protezione internazionale. Dal 2015 il fenomeno della tratta degli esseri umani si e intrecciato con i flussi dei richiedenti asilo provenienti dall'Africa occidentale. L'intreccio tra i due fenomeni ha determinato la presenza di persone trafficate (soprattutto donne) nel Sai. È qui che emerge il bisogno di attivare percorsi formativi e tirocini *ad hoc* per accompagnarle nel riscoprire le proprie abilità e capacità, restituendo dignità e autoefficacia perdute: un primo dato significativo riporta che su 30 progetti elaborati, solo due si concretizzano in maniera efficace.

2. Gli strumenti per la progettazione

Gli strumenti sui quali si riferisce in particolare, sono: il bilancio di competenze, la stesura del curriculum vitae, il tirocinio formativo e di orientamento finalizzato ad agevolare le scelte professionali attraverso la conoscenza diretta del mondo del lavoro.

Preliminarmente è necessario far riferimento al costrutto di "dramma esistenziale", che affonda le sue radici nella mancata opportunità di attivazione del tirocinio a causa delle lungaggini burocratiche legate al rilascio dei documenti che spesso vanno oltre le tempistiche di accoglienza del progetto Sai, provocando un impedimento concreto alla ricostruzione del percorso professionale e di vita di

queste donne "dannate della terra". Il trauma determina complicazioni sia nella sfera della narrazione biografica sia nella concreta e materiale attivazione del progetto. Raccontare e raccontarsi non è solo un esercizio biografico; si configura come dispositivo pedagogico a doppio binario che si suddivide in: memorie integrative che ripercorrono l'ordine cronologico del viaggio migratorio ai fini dell'audizione nelle Commissioni Territoriali, in cui emergono i vissuti traumatici; forme di narrazione libere, ossia spazi protetti in cui raccontare le proprie aspirazioni ed esigenze. Le memorie integrative devono dialogare con le narrazioni libere per favorire un adeguato inserimento lavorativo che non riproduca pregresse forme di sfruttamento e pratiche falsamente inclusive.

Il bilancio delle competenze ha come finalità la ridefinizione del background personale in termini di competenze, abilita e capacita acquisite (anche di quelle non certificate che la persona non e consapevole di possedere), esperienze maturate, attitudini e aspirazioni. Nell'*équipe* SAI di Latina esso assume un valore biografico: il "raccontarsi" all'interno delle pratiche di orientamento e inserimento lavorativo comporta la restituzione più efficace di progettualità future. Dalla pratica del bilancio delle competenze emergono indicatori di criticità che riflettono la complessità dell'elaborazione e la concreta inclusione:

– scarsa scolarizzazione e difficoltà nell'Ita L2;
– esperienze lavorative pregresse non spendibili nel mercato lavorativo italiano per assenza di tali profili professionali (*portare l'acqua al villaggio e venderla; raccogliere sassi; eseguire acconciature tipicamente afro);*
– problematicità nel certificare corsi di formazione ed esperienze professionali che non hanno equipollenza;
– micro-ghettizzazione quasi autoimposta e inflitta all'interno della comunità territoriale.

Il tirocinio formativo, come precisa il Manuale Sai 2018, "non si configura mai come un rapporto di lavoro ma come esperienza formativa" atto a misurare le sopravvissute con il mercato lavorativo italiano. Nella interpretazione dell'*équipe* del Sai di Latina, esso non ha solo un valore materiale e economico ma assume in maniera originale il valore di dispositivo qualificante, cioè strumento di qualificazione professionale per un target che non riesce ad accedere al mercato del lavoro.

Il curriculum vitae è uno strumento fondamentale per l'emancipazione; tuttavia è necessario che sia ben compreso nell'ottica di un processo e non come "immediata inclusione socioeconomica"*:* nelle beneficiarie è consolidata una "idea magica" del cv come lasciapassare automatico per il mondo del lavoro. L'educatore tenta di decostruire questo immaginario ripercorrendo la preparazione e la stesura di tale strumento, attraverso la (ri)costruzione di esperienze pregresse e fornendo spiegazioni sulle effettive modalità di successo.

3. Il ruolo dell'educatore

In riferimento alle succitate pratiche di inclusione in favore delle donne vittime di tratta, si vuole evidenziare la centralità dell'impegno pedagogico da parte della figura dell'educatore che è coinvolto, al pari dello psicologo, in tali progettazioni. La valenza narrativa del raccontarsi di queste donne è agevolata dalla specificità del ruolo professionale educativo che implica una condivisione quotidiana e ordinaria dei loro vissuti in accoglienza. L'ascolto attivo lascia spazi neutri all'interno dei quali le sopravvissute scelgono di condividere parti di esistenza complesse e dolorose: attraverso la verbalizzazione hanno la possibilità di essere nuovamente "nel mondo e col mondo". L'educatore si fa facilitatore e precursore di azioni di responsabilità individuale, promuovendo una progettazione esistenziale personalizzata e mai standardizzata.

4. Prime riflessioni conclusive

Il Sai può essere una fucina in cui va agita in maniera seria e impegnata una prospettiva pedagogica volta alla speranza e al miglioramento dei destini educativi. La finalità del lavoro è quella di migliorare le progettazioni destinate alle beneficiarie: affinché si attivino processi veramente inclusivi (ossia orientati eticamente alla valorizzazione delle autonomie e dell'emancipazione individuale) è necessario che la progettualità avvenga in maniera globale e sistemica: dall'accesso al Servizio Sanitario, alla presa in carico e cura della popolazione migrante femminile; dalla ricomposizione delle traumaticità alla valorizzazione di stili di vita salutari e sostenibili, fino alla collocazione professionale. La cura educativa assicura la realizzazione di interventi opportuni e rispettosi all'interno di una traumaticità portentosa come quella delle sopravvissute: azioni che ricompattino il nucleo identitario, attraverso la consapevolezza dell'agentività. La traumaticità non si può risolve da un giorno all'altro; chi ha responsabilità educativa sa bene che il processo è lungo e sfidante e, ovviamente, *possibile*.

Bibliografia

Bianchi L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory Costruttivista.* Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza*. Torino: Gruppo Abele.

Lopez A.G (2018). *Pedagogia delle differenze*. Pisa: ETS.

Roverselli C. (2017). *Declinazione di Genere. Madri, padri, figli e figlie*. Pisa: ETS.

Insegnamento e scuola secondaria nel discorso sovranazionale

Patrizia Lotti
INDIRE, Area Ricerca per l'Innovazione
p.lotti@indire.it

1. Introduzione

Il rapporto 2021 dell'Unesco[1] afferma la necessità di un nuovo contratto sociale per l'educazione partendo dalla constatazione della complessità, fragilità e incertezza dell'attuale modo di vivere, nel quale persistono disuguaglianze e indebolimento della società civile e in cui l'educazione non riesce a determinare un futuro più giusto. Dichiarando insostenibile l'attuale modello di sviluppo, sollecita un radicale cambiamento attraverso un nuovo contratto sociale basato su inclusione ed equità, cooperazione e solidarietà, responsabilità collettiva e interconnessione. In particolare, affrontando le pedagogie per la collaborazione e la solidarietà, e invitando a scegliere approcci che riflettano l'interdisciplinarità dei problemi e che coltivino al contempo interdipendenza e solidarietà, vede nel Service-Learning (SL) e nel Community Service-Learning (CSL) la possibilità di ampliare le esperienze degli studenti, sfidandone i presupposti e avvicinandoli alla comunità senza paternalismo e col riferimento alla solidarietà come principio contrastante le soluzioni più convenienti o di interesse personale.

Nell'ambito di una ricerca più articolata, volta a studiare il ruolo del SL nella costruzione dell'identità professionale degli insegnanti di livello secondario, il contributo indaga la prospettiva della politica educativa dello "spazio accademico globale" (Beech, 2009) sul ruolo del docente nell'educazione in relazione ai concetti emergenti che lo legano alla società, all'economia, alla cittadinanza, al lavoro, ai diritti umani ecc.

Le domande che guidano questo contributo sono:

– qual è la visione dell'insegnante nei documenti delle organizzazioni internazionali in relazione all'orientamento e al rapporto col mondo del lavoro?
– qual è il compito educativo e quali le competenze professionali del docente che emergono dalla documentazione pratica e scientifica del SL in relazione all'orientamento e al rapporto col mondo del lavoro?

1 Reimagining our futures together: a new social contract for education, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en

2. Metodologia di indagine

Le Organizzazioni Internazionali (OI) hanno avuto origine nell'immediato secondo dopoguerra del secolo scorso con la fondazione delle Nazioni Unite (ONU), in quanto iniziative utili a forgiare la pace e la cooperazione tra le nazioni, dopo il fallimento della Società delle Nazioni (Jones e Coleman, 2005); una funzione gradualmente trasformata nei decenni successivi nell'impulso per lo «sviluppo» (Beech, 2009). Nella descrizione delle proprie funzioni e dei poteri dei propri organi, la Carta delle Nazioni Unite (1945) afferma che l'Assemblea Generale promuove studi e formula raccomandazioni per "*conseguire la cooperazione internazionale nella soluzione dei problemi internazionali di carattere economico, sociale culturale od umanitario*" (art. 1 comma 3). Stabilisce inoltre l'istituzione di vari "istituti specializzati" attraverso accordi intergovernativi finalizzati alla cooperazione sulle questioni economiche, sociali, culturali ed educative e che il Consiglio economico e sociale ha fra le sue funzioni quelle di "*compiere o promuovere studi o relazioni su questioni internazionali economiche e sociali, culturali, educative, sanitarie e simili […] fare raccomandazioni al fine di promuovere il rispetto e l'osservanza dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali per tutti, […] preparare progetti di convenzione […] convocare, in conformità alle norme stabilite dalle Nazioni Unite, conferenze internazionali su questioni che rientrino nella sua competenza*" (art. 63).

A partire dalle Nazioni Unite, le OI diventano un attore capace di produrre un discorso globale che, «*in nome di una conoscenza 'vera' e di un'idea di ciò che costituisce una buona educazione, offre un modello universale di educazione come strategia globale che potrebbe risolvere la maggior parte dei problemi educativi nella maggior parte dei contesti locali*» (Beech, 2009, p. 342, traduzione propria). Nel campo educativo, le OI si qualificano come esperte nella capacità di interpretare il discorso accademico globale prodotto dal flusso comunicativo di idee circolanti attraverso i legami accademici, politici e sociali, e di tradurlo attraverso processi di eccessiva semplificazione in proposte educative universali (Beech, 2009, p. 344).

Nell'ambito della presente ricerca, i criteri utilizzati per l'individuazione degli OI sono:

– citazione nel discorso educativo globale;
– diversificazione dei contesti di influenza e degli approcci;
– disponibilità dei documenti nello spazio web istituzionale.

La selezione dei loro documenti è consistita in un processo suddiviso in 5 fasi:

– identificazione dei documenti per il periodo 2010-2022;
– selezione tramite eliminazione di doppioni o seconda edizione di documenti precedenti;
– ammissibilità del documento, eliminando tutti quelli pubblicati ma non redatti dall'OI;

– definizione del campione in relazione alla presenza nel documento di almeno un ambito di interesse (sviluppo professionale del docente, apprendimento per competenze, partecipazione civica, solidarietà e sostenibilità);
– codifica e analisi.

3. Conclusioni e sviluppo

Dall'analisi dei documenti di ONU, UNESCO, OMS, WBG, OCSE, OEI, CoE, AU-ESTI emergono le indicazioni per uno sviluppo professionale del docente basate su conoscenze pedagogiche, flessibilità operativa e connessioni professionali e sociali. Quelle sull'apprendimento per competenze enfatizza la necessità di collegare le conoscenze disciplinari con la realtà, l'importanza delle competenze trasversali, utili all'apprendimento permanente e alla promozione del ben-essere. Infine, i principi legati alla partecipazione civica, alla solidarietà e sostenibilità sono legati alla responsabilità verso il futuro, all'opportunità di praticare un pensiero inclusivo e sostenere i valori etici legati a pace, democrazia, diritti umani.

Il SL e CSL sono spesso indicati come mera indicazione strumentale, prevedendo solo talvolta l'articolazione della sua capacità di connettere lo sviluppo delle conoscenze disciplinari con l'interazione esperienziale nel mondo reale e la possibilità di sostenere e praticare i valori etici. Tale referenza è in linea con la continua "funzionalizzazione dell'istruzione" che inquadra la stessa educazione come "strumento" (Biesta, 2022).

L'esito di questa indagine viene posta in relazione con la documentazione pratica e scientifica diffusa dalle istituzioni e reti che sostengono e promuovono il SL (CLAYSS, Redaps, EOSLHE, NYLC, IARSLCE, Campus Compact) al fine di determinare gli strumenti e il campionamento per l'analisi sul campo attraverso la realizzazione di studi di caso e raccolta di "storie di vita" (Mortari, 2013) utili a descrivere il rapporto fra partecipazione a percorsi di SL e costruzione dell'identità professionale del docente.

Bibliografia

Beech J. (2009). Who is Strolling Through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer. In R. Cowen, A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*. Springer International Handbooks of Education, v. 22, Springer.

Biesta G. (2022). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*, 68, 655-672.

Jones P., Coleman D. (2005). *The United Nations and Education: Multilateralism, development and globalization*. London: Routledge Falmer.

Mortari L. (Ed.). (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Mondadori.

Photovoice come metodologia di ricerca e documentazione delle esperienze all'aperto di bambine e bambini

Letizia Luini
Dottoranda - Università degli Studi di Milano-Bicocca
l.luini@campus.unimib.it

1. La documentazione di esperienze e contesti *outdoor*

Il contributo presenta alcune prime riflessioni intorno alla metodologia *photovoice* (Wang, Burris, 1997) impiegata come metodo di ricerca, strategia di documentazione e potenziale strumento formativo per educatori e insegnanti, capace di restituire esperienze e contesti *outdoor* dalla prospettiva privilegiata di bambine e bambini alla luce della loro personale relazione con il fuori.

Rendere visibili le esperienze dei bambini attraverso la documentazione pedagogica rappresenta un'azione educativa e formativa dei servizi per la prima infanzia (Dahlberg, Moss, Pence, 1999), uno strumento formativo a sostegno della progettualità e riflessività adulta, altresì capace di garantire la valorizzazione di diversi punti di vista resi visibili attraverso pratiche di rappresentazione, ri-significazione e condivisione delle esperienze (Tan, Yang, 2022). Tale pratica accoglie la soggettività adulta, che interpreta le esperienze dei bambini: nonostante l'intenzione di porre i bambini al centro del processo, la documentazione veicola implicitamente gli ideali dei grandi, che restituiscono le esperienze attraverso le loro lenti interpretative, ma se si abbraccia la convinzione che i bambini sono esperti costruttori di conoscenze, con bisogni diversi da quelli predisposti dagli adulti, occorre individuare strategie di documentazione capaci di rappresentare la prospettiva infantile, nel pieno riconoscimento della loro *agency* (James, Jenks, Prout, 1998).

Facendo un affondo sulle esperienze che hanno luogo nei contesti *outdoor*, tale esigenza appare ancor più cruciale: la letteratura internazionale dell'ultimo decennio mette in luce che bambine e bambini interpretano i contesti fuori in modo personale (Waters, 2017) prediligendo modalità di azione che travalicano gli obiettivi per cui un luogo è progettato. Il contesto infatti offre opportunità per l'azione potenzialmente infinite, alla luce della reciprocità relazionale tra contesto-soggetto: caratteristiche quali fluidità e ricchezza dell'*outdoor* (Kyttä, 2004) si traducono in momenti di gioco e scoperta personali. Bambine e bambini in tal senso esprimono la loro *agency* attraverso la libera esplorazione dei contesti secondo modalità non convenzionali, sfruttando creativamente tutte le risorse disponibili. Oltre a riconoscere che bambini e bambine abbiano propensioni esplorative differenti, occorre comprendere che quando manifestano il desiderio di condividere le proprie esperienze, comunicano attraverso sistemi simbolici differenti da quelli adulti (Mere-

wether, 2018) e che non sempre la verbalizzazione orale rappresenta il canale comunicativo più vicino alle loro competenze e interessi. Si intende dunque riflettere su quali possano essere gli esiti di forme di documentazione realizzate dai bambini, caratterizzate da modalità comunicative *chil-centred* e *hands-on* (Shaw, 2021).

2. La documentazione dalla prospettiva di bambine e bambini: l'utilizzo di *photovoice*

In questo solco si intende introdurre la metodologia *photovoice* (Wang, Burris, 1997) quale strategia di documentazione di esperienze e contesti *outdoor*, restituiti dalla prospettiva di bambine e bambini alla luce della loro personale relazione con il fuori.

Photovoice è una metodologia partecipativa che prevede l'uso di macchine fotografiche utilizzate dai bambini per realizzare scatti volti a documentare le proprie esperienze: in tal senso appare un promettente strumento di documentazione per i bambini, capace di intercettare i loro bisogni grazie a strumenti *child-friendly* che consentono a tutte e tutti di condividere narrazioni, anche visuali (Biffi, Palaiologou, Zuccoli, 2021).

La metodologia prevede l'implementazione di alcuni step metodologici: la produzione autonoma di fotografie è seguita dalla selezione di scatti significativi successivamente discussi in gruppo, per poi essere accostati a didascalie di accompagnamento. Infine, il materiale viene presentato attraverso la realizzazione di cataloghi o mostre fotografiche, occasioni in cui i desideri dei bambini possono raggiungere un pubblico capace di favorire azioni trasformative. Tale metodologia, che consente ai bambini di condividere la propria prospettiva, si rivela anche uno strumento di riflessione e formazione per l'adulto, capace di restituire la generatività delle esperienze dei bambini, portando l'adulto a ripensare la propria postura in relazione alle documentazioni prodotte dai bambini durante le esperienze all'aperto alla luce delle possibilità colte da ciascuno nella propria e personale interazione in un mondo (Guerra, 2020) vivo di possibilità che invitano i bambini ad agire.

3. Riflessioni conclusive: la documentazione dei bambini come strumento per gli adulti

Poter rileggere le esperienze all'aperto attraverso documentazioni realizzate dai bambini può quindi offrire a educatori e insegnanti possibilità uniche di lettura del contesto educativo e dell'esperienza dei bambini: l'adulto può rivisitare la sua prospettiva rispetto al suo ruolo, da istruttore ad ascoltatore, e la sua immagine di bambino, riqualificato come attivo costruttore di conoscenza, esperto della propria vita.

A partire da queste premesse, si ipotizza il potenziale intrinseco di *photovoice* anche come strumento di ricerca e di formazione permanente per educatori e insegnanti, in particolare nel cogliere e rispondere ad alcune sfide del nostro tempo che riguardano da un lato la promozione dell'*agency* dei bambini, dall'altro le loro possibilità relazionali con l'ambiente, configurandosi come una strategia capace di creare una nuova cultura di co-costruzione del curriculo tra bambini e adulti, contribuendo alla crescita professionale di educatori e insegnanti.

Bibliografia

Biffi E., Palaiologou I., Zuccoli F. (2021). The use of pedagogical documentation and artistic languages in research with young children. In L. Arnott, K. Wall (Eds.), *Research trough Play. Participatory Methods in Early Childhood* (pp. 147-162). Los Angeles: SAGE.

Dahlberg G., Peter M., Pence A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Routledge Falmer.

Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.

James A., Jenks C., Prout A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Kyttä M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, *24* (2), 179-198.

Merewether J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, *26* (3), 259-277.

Shaw P.A. (2021). Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International Journal of Research & Method in Education, 44* (4), 337-351.

Tan K., Yang W. (2022). Pedagogical documentation as a curriculum tool: making children's outdoor learning visible in a childcare center in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30, 281-295.

Wang C.C., Burris M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, *24* (3), 369-387.

Waters J. (2017). Affordance Theory in Outdoor Play. In T. Waller, et al. (Eds.), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning* (pp. 40-45). Sage: London.

Orientare alla costruzione del Sé professionale attraverso le Career Management Skills

Simona Mangiacotti
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
simona.mangiacotti@unifg.it

Per Bandura (1996), il lavoro costituisce una delle principali fonti dell'identità e del senso di valore personale poiché struttura gran parte della realtà quotidiana delle persone. Infatti, il lavoro rappresenta una vera e propria dimensione del vivere, dove attraverso il fare e il relazionarsi con gli altri plasmiamo le nostre idee, le nostre emozioni e i nostri sentimenti dando forma al nostro essere. Per dirlo in altre parole, quando lavoriamo non produciamo solo beni e servizi ma produciamo anche noi stessi (Selmo, 2021).

L'avvento della pandemia da Covid-19 e la Quarta Rivoluzione Industriale hanno sicuramente accelerato i processi trasformativi del mondo del lavoro, che assume oggi sempre più i connotati di una realtà dinamica e incerta e non più statica come una volta. Cambiano gli spazi, i tempi, le attività, il modo di relazionarsi con gli altri e, in generale, il percorso professionale delle persone, sempre più caratterizzato da irregolarità, interruzioni e deviazioni, diventa instabile. Questa nuova realtà dinamica del mondo del lavoro provoca inevitabilmente un certo senso di smarrimento e di disorientamento nelle persone, che spesso si ritrovano impreparate nel gestire e nel governare possibili cambiamenti di ruolo e/o di responsabilità, incapaci di fronteggiare le transizioni e di ricostruire e riprogettare la propria storia professionale, formativa e personale. In tal senso, l'orientamento acquisisce un potere prezioso e fondamentale per permettere ad ogni individuo di progettare consapevolmente e responsabilmente il proprio futuro. Infatti, il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente elaborato dall'Unione Europea, già 20 anni fa considerava l'orientamento un fattore altamente strategico per lo sviluppo di una società più giusta poiché considerato come il miglior strumento per mediare le esigenze di progettualità professionale delle persone e delle organizzazioni con la flessibilità dei mercati del lavoro in continua trasformazione (Mancinelli, 2003). Allora l'orientamento deve permettere al soggetto di scoprirsi e di attivarsi per riflettere e rindirizzare la propria esistenza di fronte al susseguirsi dei cambiamenti, stimolando la proattività di ogni individuo, ossia la capacità di agire in maniera preventiva ed efficace rispetto alle situazioni inaspettate, assumendo così un punto di vista meno traumatico e più consapevole rispetto alle transizioni della vita. L'idea è quella di un orientamento che accompagni l'individuo attraverso una progettualità che duri tutta la vita. Infatti, come sostiene Daniela Dato, l'orientamento, in quanto processo dall'alta caratura pedagogica, si

apre proprio alla dimensione progettuale che è sempre collegata alla capacità da parte del soggetto di prendere decisioni e soprattutto alla sua capacità di attivarsi e di scoprirsi in grado di affrontare il nuovo, il disordine, l'imprevisto… affinché sappia attivare quella "tensione mentale" che il soggetto deve far propria per diventare competente e per imparare ad orientare, a gestire e a presidiare le direzioni del proprio essere parte attiva della costruzione della propria vita (Dato, Loiodice, 2016). Progettualità che non si configura solo come un modo di pensare ma si configura come attività rivolta al futuro e, dunque, come postura epistemica che spinge all'azione concentrandosi sul raggiungimento di obiettivi.

Dunque, compito della pedagogia e dei sistemi educativi è quello di donare centralità al "poter essere" di ogni individuo affinché quest'ultimo diventi competente e sappia orientarsi autonomamente nella complessità del tempo attuale. Ovviamente però, non si può avviare un pensiero attorno al proprio divenire senza essere prima consapevoli di ciò che si è e si può diventare.

Secondo Maria Luisa Pombeni, infatti, la gestione efficace del processo di autoorientamento è determinata non solo da fattori situazionali e sociali, ma anche da quel bagaglio di risorse individuali che il singolo sa mettere in gioco nei diversi momenti di vita. Questo bagaglio di risorse contiene tutto quell'insieme di abilità, caratteristiche, atteggiamenti e motivazioni personali necessarie per fronteggiare in maniera efficace i compiti orientativi specifici che la vita chiede di svolgere come la scelta scolastica, la ricerca del lavoro, il ricollocamento ecc. (Pombeni, 2003). In particolare, per quanto riguarda la sfera lavorativa c'è bisogno di attrezzarsi di nuove e inedite competenze per poter costruire e riorganizzare in itinere la propria identità professionale allineandola responsabilmente e consapevolmente alla propria identità personale e sociale. Nello specifico le Career Management Skills (CMS), definite da La Rete Europa per l'Orientamento Permanente (Elgpn) come competenze utili a supportare la "capacità di orientamento al lavoro", si configurano, oggi, come necessarie per poter gestire le complesse transizioni e per poter analizzare e selezionare tutte le informazioni che caratterizzano i diversi percorsi educativi, formativi e occupazionali (Dato, Loiodice, 2016). Efficacia personale, gestire le relazioni, identificare e accedere ad opportunità formative e lavorative, conciliare tempi di vita, studio e lavoro, sono solo alcune delle suddette CMS che devono essere promosse nei luoghi deputati alla formazione, per permettere agli studenti di disporre di tutti gli strumenti necessari per gestire il nuovo modello di carriera, che Hall (1996) definisce proteiforme, lavorando sul continuo processo di conoscenza, costruzione e modificazione della propria identità personale e professionale per compiere scelte e intraprendere azioni mantenendo, come afferma Savickas, coerenza interna.

Per Martha Nussbaum, orientare al lavoro e più in generale alla vita vuol dire "coltivare l'umanità", coltivare cioè quelle competenze indispensabili al soggetto per essere un buon cittadino, un buono studente e un buon lavoratore, significa donare agli individui gli strumenti cognitivi ed emotivi per muoversi nella complessità del tempo attuale, senza avere paura del rischio poiché spesso, come sostiene Isabella Loiodice, questo può coincidere con un momento costruttivo di

riprogettazione, rappresentando quindi un'opportunità per migliorare la propria condizione esistenziale attuale (Dato, Loiodice, 2016).

Bibliografia

Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.

Dato D., Loiodice I. (2016). *Orientamento al lavoro e career management skills in Educazione e mondo del lavoro. Figure di accompagnamento e potenzialità delle nuove tecnologie nei servizi di bilancio delle competenze e nell'orientamento professionale*. Milano: FrancoAngeli.

Hall D.T. (1996). *Protean careers of the 21st century*. Academy of Management Executive.

Mancinelli M.R. (Ed.). (2003). *L'orientamento come promozione all'inserimento occupazionale* (Vol. 3). Milano: Vita e Pensiero.

Pombeni M.L. (2003). Contesti e azioni di orientamento. Differenziare le azioni e specificare le professionalità. *Profili professionali per l'orientamento: la proposta ISFOL*, 1-10.

Selmo L. (2021). *Formare al futuro. Progettualità, metodi e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

Il ruolo delle valorizzazioni nella formazione alla transizione ecologica

Stefano Mazza
Dottorando - Libera Università di Bolzano
smazza@unibz.it

Siamo in una fase di transizione epocale e parlando di formazione al lavoro che verrà, nell'ambito, pur transdisciplinare, di una pedagogia dell'ambiente (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017) la prima domanda di ricerca potrebbe essere quale forma di lavoro intendiamo. Gli studi sull'economia del futuro (De Biase, 2020) prevedono un cambiamento molto esteso e spesso inimmaginabile in merito ai modelli di sviluppo che si affermeranno e ai lavori e alle professioni implicate, a chi dovrà svolgerli (umano, non umano), al bilanciamento tempo libero/occupato, alla distribuzione delle risorse. Ogni ipotesi, pur necessaria, rischia l'inconsistenza. Diventa importante comprendere quale è il senso prospettico della transizione: si tratta di un cambio di carburante (transizione elettrica) etc. o del passaggio dalla logica monodimensionale della tecnica, che interpreta la modernità come razionalità del massimo profitto col minimo sforzo, all'uomo nuovo (non bionico) che interpreta diversamente la complessità del suo essere nell'ambiente attraverso nuove forme dell'intelligenza dentro il sapere della produzione che ne modificano il senso. Un'analisi indiziaria sulla messa in circolazione di specifici valori sociali e personali nell'infosfera, ipotizzando che gli impatti della transizione o meglio al plurale delle transizioni – data l'ampiezza delle idee in campo sotto i vari ombrelli definitori, da transizione ecologica a energetica, green, industriale fino a digitale come *conditio sine qua non* del cambiamento – possano essere sondati per questa via.

Dato che ogni modello sociale si basa su determinati valori gerarchizzati, è conseguente che i valori soggiacenti vengano fatti circolare, prevalentemente in veste simbolica, perché più pervasiva, perché vengano poi assimilati, sedimentati e potenzialmente attualizzati nel mondo produttivo e del consumo. Essendo necessario, per esempio, nella ipotesi di economia circolare, sostitutiva di quella lineare, che da valorizzazioni del *know how* individualizzato, come elemento di competizione e successo, si passi ad una condivisione per poter mettere in atto le nuove modalità di lavoro; e così per molti altri modi di intendere le relazioni antinomiche in una e nell'altra versione dei processi produttivi.

È su queste catene di valori, che andranno a formare – sempre parzialmente e per strade non immediatamente identificabili – le rappresentazioni e le gerarchie assiologiche dei lavoratori, che si deve concentrare l'analisi. La comprensione del

fenomeno della trasmissione, interiorizzazione, modifica e possibile resistenza, in età adulta, di valori proposti, che implicano spinte verso comportamenti, *habitus*, stili di vita, può favorire la proficua costruzione di una pedagogia del lavoro innovativa, non come istruzione e adattamento al presente *in progress*, non come mero atto giustificatorio dell'esistente, ma come accompagnamento alla consapevolezza del proprio essere nel circuito produzione/consumo. E senza che questo significhi strutturare una logica manipolatoria di ingegneria sociale, che è più tipica delle operazioni sulla sponda del mercato e del profitto. La creazione di una adeguata competenza, non necessariamente "tecnica", diventa elemento propedeutico a qualsiasi azione si intenda intraprendere in ambito educativo, nell'ambito del *long life learning* e non di semplici acquisizioni di *know how* operativi.

In riferimento al concetto di valore, termine polisemico e dai molteplici utilizzi non definiti (Colicchi, 2021), circoscriviamo le tre diverse declinazioni che riteniamo contribuiscano a definire i processi in cui è individuabile. In primo luogo identifichiamo i cosiddetti "grandi valori" elaborati dalle civiltà di riferimento, valori virtuali e trasmessi nella formazione formale e informale. Proposti, a partire dagli spazi della scuola e dell'associazionismo, dello sport e della politica, in forme spesso retoriche, cioè senza una struttura argomentativa, ma come postulati di una specifica società e istituzionalizzati per esempio nell'ambito delle dichiarazioni (diritti etc.), costituzioni o nelle religioni. In secondo luogo, pensiamo ad un genere di valori costituiti dalle valorizzazioni dinamiche operate dalle società e dai modelli proposti in forma di stili di vita, di *status symbol* ecc., valori mobili, ma molto insistiti (*nagging values*), cui contribuiscono in modo determinante campagne pubblicitarie, mode e media. Si tratta di una operazione di valorizzazione di determinati oggetti e concetti, concreti e astratti, che a partire da questa specifica azione vengono istituiti come oggetti simbolici e disseminati attraverso narrazioni e rappresentazioni sociali, assumendo lo statuto di oggetti di valore, con ampia capacità di penetrazione. Sintetizzando definirei entrambi i livelli come surdeterminanti le assiologie personali, idea che potremmo metaforicamente definire come una specie di super io collettivo, un dover essere, previsto dalle società e dai gruppi, e spesso dai vari media più o meno palesemente. Affini al *mainstream* e alle influenze del potere fattosi "trasparente" (Hillman, 2003), ma estremamente attivo nel dettare le condizioni dell'esistenza sociale e personale. Poi il terzo livello, che è l'oggetto qui dell'ipotesi di indagine, che è il risultato attualizzato dai primi due livelli attraverso il lavoro personale di elaborazione, memoria, dispersione determinato da una certa quantità di *bias* che filtrano i possibili passaggi.

Riteniamo che questa tipologia di indagine possa rappresentare una spia (Ginzburg, 1986) delle direzioni che verranno favorite e intraprese nella transizione, anche attraverso il consenso del mondo del lavoro. È un'azione che deve prevedere, per portare risultati utili, un approccio transdisciplinare che possa intercettare un percorso dislocato sull'asse temporale verso le origini della sedimentazione e formazione di quei valori il cui funzionamento andiamo a ricercare.

Proprio perché spesso nel rapporto formativo con gli adulti appare come ostacolo il retaggio di una dinamica educativa frustrante, considerata negativa perché

nozionistica e giudicante, si deve intervenire attraverso una pratica aperta all'ascolto, alla costruzione di una lingua comune, all'elaborazione cooperativa, alla molteplicità delle intelligenze e alle emozioni, in alternativa alla classica e fallimentare trasmissione frontale *top down* e spesso arrogante della scienza o delle teorie del lavoro che lontane da una dimensione educativa ed emozionale non incidono significativamente sulla dimensione valoriale. Vanno elaborati strumenti di filtraggio delle informazioni, serie di attrezzi cognitivi di decostruzione che individuino e intercettino i meccanismi manipolativi delle comunicazioni e siano efficaci nella comprensione delle problematiche sociali e scientifiche e permettano di partecipare e indirizzare collettivamente le decisioni sulle pratiche del futuro, senza per questo spingere i lavoratori a divenire improbabili scienziati.

Bibliografia

Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia.* Roma: Carocci.

De Biase L. (2020). *Il lavoro del futuro.* Torino: Codice.

Ginzburg C. (1986). *Radici di un paradigma indiziario, Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. Torino: Einaudi.

Hillman J. (2003). *Il potere. Come usarlo con intelligenza.* Milano: Rizzoli.

Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (Eds.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Tra competenze e aspirazioni lavorative. Un racconto multivocale e interculturale a partire da uno studio di caso in un CPIA dell'hinterland milanese

Alessandra Mussi
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessandra.mussi@unimib.it

1. Introduzione

Nella contemporaneità, il mondo del lavoro si rivela critico per la società nel suo complesso a causa della sua liquidità, precarietà e instabilità. Allo stesso tempo esso è associato a specifiche forme di esclusione e sofferenza. A persone con background migratorio sono spesso riservate posizioni lavorative meno qualificate e retribuzioni più basse (Venturini, Villosio, 2008), cui corrispondono una diffusa percezione di discriminazione nei contesti lavorativi e atteggiamenti di "impotenza appresa" in relazione alle aspirazioni lavorative (Rainisio et al., 2022).

Rifletteremo su questo tema a partire dalle prospettive di adulti/giovani adulti con background migratorio, raccolte all'interno di una ricerca ancora in corso all'interno del CPIA di Pioltello (MI).

2. I CPIA: percorsi di formazione per l'inserimento/reinserimento nel mondo del lavoro?

I CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) sono sorti come evoluzione dei CTP (Centri Territoriali Permanenti) con l'obiettivo di intrecciare le prospettive dell'Educazione degli Adulti con quelle del Life Long Learning, allo scopo di promuovere l'arricchimento delle competenze e il riconoscimento degli apprendimenti di adulti in particolare inoccupati (Pitzalis, 2019). I CTP erano stati istituiti con l'obiettivo di creare "percorsi di formazione professionale per facilitare l'inserimento o il reinserimento nel mondo del lavoro" (MIUR, 1997). Queste finalità si sono, con il tempo, intersecate con le questioni migratorie: la popolazione scolastica è diventata sempre più eterogenea, mentre le policy educative hanno spinto i CTP/CPIA ad assumere sempre più un ruolo nella gestione dei flussi migratori, attraverso le certificazioni linguistiche e percorsi di alfabetizzazione di primo e secondo livello. Nel farlo, i docenti hanno a disposizione degli strumenti, che si basano sulla valorizzazione delle competenze formali, non formali e informali (Di Rienzo, 2021), sulla personalizzazione del percorso di studi e sull'orientamento al lavoro anche attraverso la rete con i servizi del territorio (Floreancig et al., 2018).

A sfidare queste prospettive vi sono, però, le traiettorie biografiche, formative e lavorative complesse ed estremamente variegate degli studenti con background migratorio dei CPIA, a cui abbiamo cercato di dare voce durante la ricerca[1].

3. Spunti da una storia[2]

Dina[3], studentessa di 20 anni di origini algerine che ha appena concluso il primo livello al CPIA di Pioltello, si presenta come una ragazza calma, riflessiva, che sa quello che vuole: è venuta in Italia per ricongiungersi al padre e al resto della famiglia con l'obiettivo di iscriversi all'università: "Avevo pensato che io vengo ad aprile, faccio un corso più alto [di italiano] e dopo a settembre mi iscrivo all'università".

Non si tratta solo di vaghe aspirazioni, ma ha definito in maniera chiara anche il "corso dell'azione" (Appadurai, 2004): arrivo in Italia in estate, frequenza di un corso di italiano per migliorarlo prima di iniziare l'università, iscrizione da settembre a economia e management alla Statale, per poi lavorare in questo settore.

Quando arriva, però, al CPIA non può iscriversi al corso estivo di italiano: è un corso finanziato da un bando che non prevede la frequenza di chi, come lei, possiede la cittadinanza italiana. Rimanda allora l'iscrizione al corso che comincia a settembre, ma quando fa il test d'ingresso le insegnanti le comunicano che il suo livello è troppo alto per i corsi erogati all'interno del CPIA e la fanno iscrivere al primo livello. Un percorso che termina a giugno che prevede, oltre a italiano, tutte le altre materie:

> Sono arrivata ad aprile, non ci sono corsi perché sono italiana, per la cittadinanza non hanno corsi d'estate. […] Ho fatto un test e loro mi dicono che la scuola media è un po' alta, per te è meglio perché hai un livello più alto. […] E dopo quando mi iscrivo e comincio le lezioni, scopro che ci sono tante materie, bisogna studiare tutte le materie. […] Il corso [di italiano] più alto era meglio.

Dina si dice contenta dell'esperienza fatta al CPIA, grazie soprattutto alle relazioni che ha costruito con i compagni ("Siamo tutti come una famiglia!"), ma pensa anche che le abbia fatto "perdere tempo".

Il suo background è ricco di apprendimenti formali: ha già conseguito la maturità in Algeria al liceo linguistico, dove ha studiato quattro lingue, tra cui l'ita-

1 La ricerca, di tipo qualitativo ed etnografico, si rifà al metodo dello studio di caso intrecciato ad approcci biografici.

2 Ci soffermiamo qui su una storia di vita. Lungi dal voler ridurre la varietà di storie possibili a un'unica storia, questa sarà considerata esemplificativa di alcune possibili storie allo scopo di fornire alcuni spunti di riflessione.

3 Pseudonimo per ragioni di privacy. Gli stralci sono tratti dall'intervista condotta il 28.06.22 e trascritta *verbatim*.

liano. Ricchi sono anche gli apprendimenti informali: la stessa esperienza della migrazione l'ha aiutata a crescere, facendole imparare a mettersi in discussione e a focalizzarsi sui propri obiettivi:

> In questi due anni sono cambiata un po' perché adesso vorrei stare sempre da sola… […] Penso, quando sto da sola, posso fare tante cose, posso studiare, posso cercare su internet… Tante cose… Ma quando c'è tanta gente […] non puoi fare niente! […] Quando sei nel tuo paese […] non hai il tempo di stare da solo. […] E tu capisci che dovresti essere responsabile delle tue cose… […] Perché quando esco di casa non so niente… ma in Algeria… so tutto!

Il bagaglio di competenze che porta con sé, però, non viene riconosciuto all'interno del CPIA. La personalizzazione del percorso di studi appare piuttosto limitata, visto che si trova obbligatoriamente incanalata in un percorso non rispondente alle sue aspettative e ai suoi bisogni. Infine, un'insegnante prova a lavorare sulla dimensione dell'orientamento lavorativo in collaborazione con il centro per l'impiego, ma anche qui la ricetta proposta per gli utenti migranti è standardizzata: terza media per tutti: "Una volta siamo andati a questo centro per l'impiego… La persona che era là ha detto che quando arriva qualcuno, gli dice direttamente di fare la scuola media".

4. Conclusioni

La storia di Dina è una tra le tante, eterogenee e complesse, che richiedono spazio all'interno dei CPIA per essere raccontate, riconosciute e valorizzate. E richiedono risposte altrettanto complesse da parte dei docenti e dai CPIA affinché siano in grado di intercettare i bisogni, valorizzare le competenze e sostenere le aspirazioni degli studenti. Nel farlo, è importante un investimento nella formazione dei docenti, ma anche un ripensamento più ampio delle policy educative in materia di orientamento e formazione al lavoro in chiave interculturale.

Bibliografia

Appadurai A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. *Culture and Public Action*, 59, 62-63.

Di Rienzo P. (2021). *I CPIA alla prova dell'innovazione. Il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione delle competenze nell'istruzione degli adulti*. Roma: Anicia.

Floreancig P., Fusco F., Virgilio F., Zanon F., Zoletto D. (2018). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA*. Milano: FrancoAngeli.

Pitzalis M. (2019). Una sfida per la scuola. I CPIA come punto di incontro tra policy formative e politiche migratorie in Italia. In M. Colombo, F. Scardigno (Eds.), *La formazione dei rifugiati e dei MSNA. Una realtà necessaria* (pp. 37-46). Milano: Vita e Pensiero.

Rainisio N., Pola L., Mussi A., Bove C., Inghilleri P. (2022). Career aspirations, expectations, and perceived contextual barriers in native and foreign-born citizens: an italian case study. *Ricerche di Psicologia*, 45*,* 1-25.

Venturini A., Villosio C. (2008). Labour-market assimilation of foreign workers in Italy. *Oxford Review of Economic Policy*, *24*(3), 518-542.

Gli Interventi Assistiti con gli Animali in carcere come occasione di formazione professionale

Angelica Padalino
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
angelica.padalino@unifg.it

1. Introduzione

Una delle sfide più difficili del nostro tempo è il reinserimento lavorativo dei soggetti in detenzione.

La Costituzione Italiana (art. 27, comma 3) ci dice che la pena scontata dal condannato deve tendere alla rieducazione dello stesso e offrire, quindi, un percorso riabilitativo che rappresenti una possibilità di cambiamento. Il carcere dovrebbe perciò prendersi cura della persona detenuta, fornendole gli strumenti per evitare la reiterazione dei comportamenti devianti, al fine di restituire alla società persone rese migliori dal periodo in detenzione, e non il contrario. Per un efficace reinserimento sociale è perciò importante che negli istituti penitenziari siano erogati corsi d'istruzione e formazione professionale (L. 354/75 - artt. 19-20-21) utili per guidare i detenuti e le detenute verso un nuovo progetto di vita.

Secondo il XVIII Rapporto Antigone (2022), oggi i programmi di formazione professionale nelle carceri italiane sono limitati: 35 istituti su 96 non offrono alcun corso. Va comunque sottolineato che a causa dell'emergenza sanitaria in tutti gli istituti detentivi le attività di formazione hanno subito un blocco che ha effetti ancora oggi. Esistono, però, realtà virtuose che hanno sperimentato attività trattamentali importanti, tra cui gli Interventi Assistiti con gli Animali (IAA).

2. Gli IAA in Italia

In Italia negli ultimi anni, grazie a una serie di iniziative ministeriali, è stata riconosciuta la valenza terapeutico-riabilitativa degli IAA con l'istituzione del Centro di Referenza Nazionale per gli IAA da parte del Ministero della Salute (2009) e con la pubblicazione delle Linee Guida nazionali per gli IAA (2015).

Il progressivo riconoscimento dei benefici legati a questi interventi ha portato all'applicazione di essi anche in contesti meno comuni, tra cui il carcere. A dimostrazione di ciò, nel 2019 a Padova si è tenuto il convegno "Carcere e animali. Il modello italiano" durante il quale sono stati presentati diversi progetti svolti con la mediazione animale in carcere. Secondo quanto realizzato finora, in questo particolare e delicato contesto gli IAA possono fare la differenza soprattutto nel sup-

porto alla genitorialità, nella formazione professionale e nel recupero dei detenuti tossicodipendenti e psichiatrici (IZSVe, CRN IAA, 2019).

3. Formazione professionale con gli IAA nelle carceri italiane

Nel 2016 nella Casa Circondariale di Foggia il Gruppo Cinofilo Dauno ha condotto un progetto denominato *Amici Dentro.* Ogni sabato, per circa due anni, 35 detenuti del settore maschile hanno ricevuto nozioni teoriche su: specie, storia e benessere del cane, rapporto uomo-animale e primo soccorso, e svolto attività di addestramento, toelettatura e *agility dog*. È stato inoltre portato a termine il corso da commissario di *ring*, che ha permesso ad alcuni detenuti di operare come commissari alle esposizioni canine regionali e internazionali di Foggia, Bari e Taranto.

Alcuni penitenziari, invece, ospitano stabilmente animali dei quali i detenuti hanno il compito di prendersi cura. Uno di questi è la II Casa di Reclusione di Milano-Bollate, caso unico in Europa, in cui per 14 anni ha avuto sede l'Associazione Salto Oltre il Muro Asd-Centro studi relazione uomo cavallo Onlus. Dal 2007 al 2021 il carcere ha ospitato una scuderia costruita dai detenuti, riconosciuta come centro di recupero per cavalli maltrattati e sotto sequestro. Con questo progetto, *Cavalli in Carcere*, uomo e cavallo si aiutano reciprocamente: il detenuto impara il mestiere del maniscalco e dell'artiere ippico, comprendendo i bisogni dell'animale, aiutandolo a recuperare il benessere psico-fisico e la fiducia nell'uomo; il cavallo influisce a sua volta sul benessere della persona detenuta, aiutandola a responsabilizzarsi, a percepirsi competente ed efficace e a riaccendere empatia ed emozioni, che la realtà detentiva tende ad appiattire (IZSVe, CRN IAA, 2019). Oggi alcuni ex detenuti sono divenuti proprio coadiutori del cavallo per gli IAA.

Chi ha partecipato a questi progetti li definisce *un ponte sulla libertà*[4], che permette di interagire con il mondo esterno al carcere, scoprendo, inoltre, un nuovo modo di relazionarsi e comprendendo che senza la violenza e la forza si ottengono risultati migliori, proprio come quando si vuole addestrare un cane.

Un'altra iniziativa, che coinvolge le donne del carcere di Rebibbia, è *Confido*, progetto in cui le detenute gestiscono una pensione per cani (IZSVe, CRN IAA, 2019).

Non ci sono molti studi sull'argomento, ma i risultati finora raggiunti dimostrano il potenziale degli IAA in carcere. Innanzitutto, la relazione affettiva e d'aiuto che si stabilisce con l'animale rappresenta il punto di partenza per un percorso di crescita personale che aiuta i detenuti a riscoprire il proprio senso di umanità e a soddisfare i bisogni di relazione, condivisione, contatto fisico, supporto e affetto, producendo quindi un effetto benefico sul proprio sé (Cerino, 2020). Inoltre, tale metodo risulta efficace per la formazione professionale in quanto si ap-

4 https://www.youtube.com/watch?v=PS7NQytqpYs

prende un mestiere che favorisce la responsabilizzazione, educa alla cura dell'altro, promuove l'integrazione sociale e contribuisce a sviluppare l'autostima, l'autoefficacia e la motivazione, elementi che aiutano a ripensarsi in quanto persone. Tale intervento migliora il benessere dei detenuti, spesso compromesso (Bellettini, Fruzzetti, Langone, 2019), e li predispone a darsi una seconda possibilità, a credere che valga la pena partecipare ai percorsi educativi e rieducativi offerti e che, dopo il carcere, potranno davvero intraprendere un nuovo percorso di vita (Zizioli, Colla, 2016).

Bibliografia

Associazione Antigone (2022). *Il carcere visto da dentro. XVIII Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione.* Retrived Dicember 1, 2022, from https://www.rapportoantigone.it/diciottesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/

Bellettini B., Fruzzettii G., Langone F. (2019). *Ore d'aria. Esperienze di Interventi Assistiti con gli Animali in carcere.* Milano: FrancoAngeli.

Cerino S. (2020). *Gli interventi assistiti con gli animali: nuove potenzialità in ambito penitenziario.* Retrieved November 23, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/338458704_GLI_INTERVENTI_ASSISTITI_CON_ANIMALI_NUOVE_POTENZIALITA'_PER_LA_RIABILITAZIONE_IN_AMBITO_PENITENZIARIO

Istituto Zooprofilattico Sperimentale delle Venezie, Centro di referenza nazionale Interventi Assistiti con gli Animali CRN IAA (2019). *Carcere e animali. Il modello italiano. Atti del convegno.* Padova: Author.

L. 354/75 - Norme sull'ordinamento penitenziario e sull'esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.

Zizioli E., Colla E. (2016). Il diritto di rinascere nel tempo della pena: lo spazio della formazione. *Formazione Lavoro Persona*, VI, 1*7*, 64-73.

Esl e Neet: il ruolo dell'orientamento formativo nei fenomeni di abbandono scolastico precoce e difficoltà occupazionale

Ilaria Paolicelli
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
ilaria.paolicelli@unifg.it

1. Introduzione

In un panorama sociale e culturale multiforme e in continuo mutamento, risulta necessario riflettere sulle sfide di ordine educativo con le quali il soggetto in formazione è chiamato ad interfacciarsi. Il contesto scolastico rappresenta uno spazio privilegiato in cui il singolo si appresta a costruire la propria identità, attraverso esperienze propedeutiche alla sua crescita. Cosa accade, però, a quei soggetti che, per svariate ragioni, perdono l'opportunità di maturare quelle competenze utili alla costruzione del sé e del proprio avvenire? Realtà che necessitano di un'approfondita riflessione a causa della loro drammaticità sono l'ESL (Early School Leaving) e il fenomeno NEET (Neither in Employment, Education or Training).

2. ESL e NEET: il ruolo ricoperto dallo svantaggio nei fenomeni di abbandono scolastico precoce e difficoltà occupazionale

Con la dicitura "Early School Leavers" ci si riferisce a giovani con età compresa tra i 18 e i 24 anni che non frequentano alcun percorso di istruzione o formazione. Ross e Leathwood (2013) evidenziano come la dispersione scolastica non si configuri soltanto come un importante indicatore della mancata crescita economica di un Paese e di alti tassi di disoccupazione giovanile, ma anche come segnale di riproduzione di diseguaglianze sociali.

Secondo le fonti Eurostat (2021) il tasso di Early School Leavers in Italia è pari al 12,7%, tra le percentuali più alte in Europa. All'interno della suddetta percentuale, si possono individuare alcune categorizzazioni: le principali sono relative al genere, all'occupazione e alla collocazione territoriale. Per quanto concerne la prima, si osserva che i giovani uomini sono maggiormente interessati dal fenomeno (14,8%) rispetto alle giovani donne (10,8%); per ciò che riguarda l'occupazione, invece, è dimostrato che coloro che non sono in possesso di un impiego sperimentano o hanno sperimentato l'abbandono scolastico precoce in misura maggiore (8,5%) rispetto a coloro che ne possiedono uno (4,3%); a rappresentare un ulteriore fattore discriminante, infine, è la collocazione territoriale: le città risultano maggiormente colpite dal fenomeno, seguite dalle aree periferiche e dalle zone rurali.

I NEET, invece, sono quei giovani che non hanno e/o non cercano un impiego, non frequentano una scuola, un corso di formazione o di aggiornamento professionale. I soggetti che sperimentano tale condizione sono accomunati dal fatto di restare esclusi dai canali di formazione del capitale umano, il che rappresenta un elemento di estrema drammaticità, in quanto non sempre si tratta di soggetti costitutivamente fragili, bensì di giovani che potrebbero essere risorse per la società. Secondo le fonti Eurostat (2021) il 25,1% dei giovani italiani nella fascia d'età 15-34 anni non lavora, non studia e non è coinvolto in un percorso formativo. Anche all'interno del fenomeno NEET si possono osservare alcune categorizzazioni, principalmente relative a fascia d'età, genere, titolo di studio, ruolo in famiglia e collocazione territoriale. Secondo le fonti INAPP il fenomeno NEET colpisce maggiormente i giovani nella fascia d'età 15-19 anni (75% in più della media), seguiti dai giovani in fascia d'età universitaria 20-24 anni (70% in più della media), mentre i soggetti in fascia d'età post-universitaria 25-34 anni risultano non superare la media. La dinamica di genere acquista un ruolo importante in questo panorama, poiché quest'ultimo risulta coinvolgere maggiormente le donne, soprattutto nella fascia d'età compresa tra i 30-34 anni (66%). Il titolo di studio costituisce un fattore di considerevole importanza, poiché coloro che non lo possiedono risultano essere colpiti in maggior misura dal fenomeno (27%). Focalizzando l'attenzione sul ruolo in famiglia, si può osservare dai dati raccolti su base ISTAT che la maggiore percentuale di NEET sia osservabile tra i genitori (178 mila), con una maggiore incidenza sulle madri (161 mila). Infine, prendendo in considerazione la collocazione territoriale, emerge che l'area maggiormente interessata sia il Mezzogiorno (32%), rispetto alla zona centro-settentrionale (15%).

3. L'orientamento diacronico-formativo come strategia di prevenzione

La fase di transizione in cui i/le giovani prendono decisioni circa il proprio percorso formativo è estremamente delicata e, per questo, è necessario che vengano erogati iter di orientamento di qualità. Nella Nota Ministeriale 19 febbraio 2014, prot. n. 4232 – Linee Guida Nazionali per l'Orientamento Permanente, il Ministro Carrozza afferma che "l'orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti, al fine di garantire il diritto allo studio e pari opportunità di successo formativo".

L'orientare e l'orientarsi rappresentano importanti mezzi di prevenzione, poiché "in grado di far percepire a ciascuno la posizione spaziotemporale della propria individualità, compresa la collocazione del proprio progetto di vita" (Domenici, 2002, p. 41). Un modello orientato in tale direzione è quello diacronico-formativo che, attraverso un tipo di didattica orientativa ed orientante, permette al soggetto in formazione di acquisire competenze di base, logico-metodologiche, metacognitive e comunicative lungo tutto l'arco della sua vita formativa, permettendogli di costruire attivamente i propri orizzonti di riferimento.

4. Conclusioni

Le pratiche di orientamento formativo sono chiamate ad essere coerenti e funzionali a delle scelte consapevoli. Ognuno, infatti, ha il diritto di fruire di strumenti utili alla conoscenza di se stesso e delle proprie potenzialità, con l'obiettivo di non disperdere energie in percorsi poco rispondenti alle proprie aspirazioni. Gli interventi di orientamento hanno, oltre che una natura informativa e formativa, anche una natura psico-attitudinale, poiché "finalizzati a far emergere vere o presunte attitudini verso una particolare scelta di formazione e/o di lavoro" (Loiodice, 2004) ed è compito delle Istituzioni Scolastiche operare in tal senso, permettendo ai soggetti in formazione di intravedere spiragli e opportunità dal punto di vista formativo e professionale, attraverso "un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (Obiettivo n. 4 Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, 2015).

Bibliografia

Eurostat (2022). *Early Leavers from Education and Training*. Retrieved December 11, 2022, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

Domenici G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.

Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta* (Vol. 54). Milano: FrancoAngeli.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022). *Neet Working. Piano di emersione e orientamento giovani inattivi.* Retrieved December 9, 2022, from https://www.politichegiovanili.gov.it/media/fodnvowp/piano_neet-2022_rev-gab.pdf

Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, A/RES/70/1. Retrieved December 10, 2022, from https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf

Ross A., Leathwood C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of education*, *48*(3), 405-418.

Orientare la professionalità educativa in ottica zerosei. Esperienze di formazione, suggestioni e prospettive

Francesco Pizzolorusso
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
francesco.pizzolorusso@uniba.it

1. Introduzione

Con il *sistema integrato zerosei* (Ministero dell'Istruzione, 2021) lo Stato è chiamato a svolgere una missione universalistica nel campo dei servizi di prima infanzia, costruendo un sistema integrato capace di oltrepassare la storica scissione rispetto alla scuola dell'infanzia (Neri, 2017, p. 516). Con questo documento, il cui cuore risiede pienamente nella pedagogia, si insiste sul superamento della parcellizzazione esistente tra le diverse realtà e sulle figure legate alla prima infanzia, rafforzando l'identità di ciascun segmento e stimolando una solida rete di collaborazione (Stornaiuolo, 2021). Nella parte V si fa esplicito riferimento ai profili educativi richiesti per questo processo: adulti accoglienti, incoraggianti, registi, responsabili e partecipi. Per permettere a queste indicazioni di produrre gli effetti desiderati è indispensabile inquadrarle in una cornice di senso che contempli una rinnovata cultura della professionalità educativa.

2. Orientare attraverso ricerca-formazione-azione

Un tale ripensamento chiede, infatti, di rivalutare i concetti di competenza e riorientare le professionalità, costituendo un nuovo bagaglio di abilità che integri alle competenze tecniche, culturali e metodologiche quelle riflessive e relazionali in questo nuovo assetto. Alla luce di questo si è cercato di sfruttare l'opportunità data dalle Linee Pedagogiche per costruire percorsi di *ricerca-formazione-azione* (Lichene, 2019) per educatrici e insegnanti del territorio barese, coinvolgendo quasi 80 professioniste e oltre 20 scuole del territorio.

Non potendo, in questa sede, descrivere nel dettaglio le attività realizzate, ci limitiamo a sottolineare come gli incontri in aula hanno cercato di orientare le figure educative secondo un'attenzione alla dimensione esistenziale (la prospettiva educativo-lavorativa), estetica (la capacità di apprendere dal piacere della relazione) e tecnica (connessa ai saperi dell'educare); per fare questo sono state utilizzate *lezioni ribaltate*, progettazioni in piccolo gruppo e *debate*. In parallelo sono stati creati momenti di tutoraggio e osservazione in aula, indispensabili per tenere insieme gli aspetti più teorici con la realtà operativa. La scelta della modalità di for-

mazione e del supporto nei contesti si sono tra loro integrate, dunque, a sostegno della crescita professionale del personale e dello sviluppo complessivo dei Servizi. Per la raccolta dati è stato utilizzato lo strumento quali-quantitativo "Tra 0-6" (Bondioli, Savio, Gobbetto, 2017) che, come sostengono gli stessi autori, appare utile a riflettere e avviare la costruzione di una nuova prospettiva educativa 0-6 in percorsi che coinvolgono gruppi di lavoro (p. 11). Tra gli ostacoli al lavoro sono da sottolineare le resistenze da parte dei partecipanti; un iniziale atteggiamento conservatore è stato oggetto di analisi comune, riportando le figure educative al fatto che questo, in realtà, non considerasse il costo insito nell'immobilismo. Di fronte alle iniziali opposizioni, è stato necessario sviluppare riflessioni rispetto alle modalità di intendere il ruolo educativo e di concepirsi professionisti in ottica di continuità nei servizi zerosei. La valutazione dell'intero lavoro, in estrema sintesi, ha permesso di comprendere come questo sia stato in grado di accrescere le competenze personali e professionali utili a costituire un approccio funzionale a questa trasformazione di senso, sviluppando, nello stesso tempo, considerazioni circa la necessità di costruire un rinnovato *senso del noi lavorativo,* indispensabile in ottica di continuità.

3. Riflessioni conclusive

Percorsi di orientamento in servizio, in definitiva, sembrano facilitare la promozione di una cultura della cura e dell'educazione dei bambini dalla nascita ai sei anni, a patto che queste siano sostenute da forme di partecipazione attiva e siano accompagnate da procedure metodologiche e di sperimentazione (La Rocca, Smeriglio, Tassone, p. 164); aspetti, questi, che non si improvvisano, ma che vanno coltivati e alimentati grazie alla promozione di pratiche riflessive che consentano ai professionisti di apprendere dal pensare, prima ancora che dal fare (Bondioli, Savio, 2018).

Per la pedagogia, questo significa assumere una propensione alla revisione e al ripensamento delle attività di orientamento, rivisitando le cornici di senso e riesaminando le posture educative in chiave zerosei, per evitare di rimanere invischiati nell'abitudine e nelle procedure ritualizzate, disperdendo così l'immensa opportunità delle Linee Pedagogiche.

Ci troviamo di fronte a una vera e propria sfida educativa e sociale, la cui complessità richiede un lavoro di squadra competente e sistematico che coinvolge attivamente il mondo dell'Università (Stornaiuolo, 2021, p. 235); grazie alle attività realizzate è stato possibile comprendere come questi momenti formativo-orientativi necessitino di un maggior respiro nello scambio tra realtà educative e ambiente dell'Accademia: se l'educatore è ricercatore, infatti, la titolarità della ricerca non sta solo nelle aule universitarie, ma deve appartenere anche ai servizi, costituendo un circolo virtuoso. In questo la ricerca pedagogica ha il compito di vagliare metodi e strumenti per una rinnovata idea di orientamento al lavoro educativo, che possa dirsi spazio-tempo culturale, personale e professionale e che guidi verso

un'idea di professionista dell'educazione e di cultura educativa aperte alla ricerca, al dialogo e alla riflessività, elementi centrali per la costruzione di una vera comunità educante. Per questo è indispensabile investire in tre ambiti specifici. Un primo investimento riguarda il *paradigma pedagogico* rispetto al tema che, come detto, deve spingere verso un fare pensato prima che agito, nella consapevolezza che il discorso educativo non può mai dirsi concluso, soprattutto per i professionisti della prima infanzia. Un secondo investimento interessa le *azioni formative e orientative*, indispensabili in questo momento per dare forma all'azione di cura, ponendola consapevolmente quale oggetto di ragionamento comune, di ricerca e di azione. In ultima analisi, l'attenzione verso una rinnovata *idea della comunità educante*, chiamata a tradurre in progettualità i percorsi esperienziali e orientativi dei professionisti dell'educazione secondo una nuova *logica del noi* capace di coinvolgere scuola, famiglia e territorio.

Bibliografia

Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

Bondioli A., Savio D., Gobbetto B. (2017). *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6.* San Paolo d'Argon: Zeroseiup.

Cagol M., Nanni S. (Eds.). (2022). *Una scommessa per il futuro tra emergenze e resilienza*. Bergamo: Zeroseiup.

La Rocca C., Smeriglio M., Tassone G. (2020). Il Nido nel sistema integrato "zerosei": le caratteristiche professionali emergenti. *Ricerche Pedagogiche*, LIV, *214*(1), 145-170.

Lichene C. (Ed.). (2019). *Progettare e realizzare percorsi 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.

MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"*. In https://www.-miur.gov.it/lineepedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei-

Neri S. (2017). Il nuovo sistema integrato dei servizi per l'infanzia tra ambizioso universalismo e realismo minimalista. *Politiche Sociali*, *12*(3), 513-516.

Stornaiuolo R. (2021). L'orizzonte di senso del sistema integrato "zerosei": una sfida educativa e sociale. *Open Journal of IUL University*, *2*(4), 225-235.

Learning Cities tra diritto alla città e spazio pubblico come bene comune

Maria Grazia Proli
Dottoranda - Università degli Studi di Firenze
mariagrazia.proli@unifi.it

1. Comunità, partecipazione e "diritto alla città"[1]

La questione della salvaguardia dell'ambiente, della cura per il pianeta e per i beni comuni che fanno parte dei contesti del vivere quotidiano, è fortemente connessa alle criticità e alle difficoltà di agire in maniera efficace in tale direzione, dovute in parte alla complessità attuale del vivere urbano ed accentuate dalla presenza di conflitti, contrapposizioni e tensioni sociali (Lazzarini, 2016). Carlo Maria Martini nel suo *Viaggio nel Vocabolario dell'Etica* scrive:

> L'espressione "bene comune" si compone di due parole: bene e comune. Bene significa il complesso delle cose desiderate che vorremmo augurare a noi e alle persone cui siamo legati. Comune deriva probabilmente dal latino *cum munus* che vuol dire "compito fatto insieme, adempiuto insieme". Il bene comune è, dunque, ciò che è patrimonio di tutti o, ancor meglio, ciò che garantisce e favorisce "il benessere e il progresso umano di tutti i cittadini" (cit. in Loiodice, 2017).

È possibile dunque considerare il bene comune come un "concetto-sistema valoriale" che si richiama a un umanesimo che richiede una ri-lettura in chiave ecologica, globale e locale, della "fenomenologia della relazione uomo-mondo", richiamandosi non solo al principio di giustizia ma anche a quello di solidarietà (ivi, p. II-III). A questo proposito, un importante riferimento è presente nello scritto di Ricœur *Percorsi del riconoscimento* (2004), dove l'autore riprende il concetto di città come testimone della "pluralità del bene comune" e proprio perché comune "il bene comune legittimo ha forma plurale" (cit. in Riva, 2013, p. 51).

L'impatto che le trasformazioni urbane in divenire possono determinare sui singoli, e sulle dinamiche di convivenza, è rintracciabile nella possibilità di superare

1 Il contributo riflette su alcuni temi che sono al centro della ricerca in progress dal titolo "La città come contesto e soggetto educativo nel XXI secolo. Pedagogia delle aree urbane: da spazi di crisi a luoghi della relazione", condotta dall'autrice in qualità di dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia presso l'Università degli Studi di Firenze.

le difficoltà di affermazione delle identità da parte degli abitanti, e nella loro necessità di recuperare il senso di appartenenza, nonché l'idea di comunità. Occorre riflettere sul senso di cittadinanza e sulla logica partecipativa come traguardi da raggiungere attraverso un processo evolutivo che si radichi nel vissuto di ognuno, nella capacità di stare con gli altri in una dimensione esperienziale di appartenenza ad una comunità, ad un luogo (Amadini, 2017). La necessità di favorire l'emergere di comunità che restituiscano senso ai luoghi urbani vissuti attraverso l'incontro e che, tramite pratiche di cittadinanza attiva, favoriscano il riconoscimento e il rispetto dei diritti alla cittadinanza (Biagioli, 2014), è una dimensione prettamente politica del discorso, laddove la politica, sia come *politics* (politica del consenso) sia come *policy* (ricerca di soluzioni a problemi complessi che riguardano le società), divenga "pratica di relazioni attraverso le quali si costruiscono spazi di civiltà al cui interno edificare mondi nuovi" (Mortari, 2008, p. 12).

È importante allora trovare modalità nuove per raccontare tali trasformazioni superando anche la contrapposizione tra spazio privato e spazio pubblico, a beneficio di una visione più ampia di bene comune (Zappacosta, 2021, p. XX).

Salvatore Settis nel suo *Architettura e democrazia* (2017) considera la città, lo spazio pubblico e il paesaggio come valori collettivi essenziali per la democrazia e richiama l'architettura all'assunzione di una dimensione sociale e comunitaria. A questo proposito Henri Lefebvre, filosofo e teorico dello spazio sociale, nel suo *Diritto alla città* (1970), preannuncia il processo di identificazione della città con la forma complessiva della società, propone l'idea dello spazio urbano come proiezione dei rapporti sociali e la riflessione sulla città come sfida fondamentale nella costruzione del futuro. Lefebvre vede nella "politicizzazione" dello spazio urbano il modo per opporsi alla sua "mercificazione" richiamando il significato etimologico della "politica" intesa come espressione della *polis* (Settis, 2017, p. 82). Il filosofo afferma che "il diritto alla città si presenta come forma superiore dei diritti, come diritto alla libertà, all'individualizzazione nella socializzazione, all'*habitat* e all'abitare. Il diritto all'opera [alla partecipazione] e il diritto alla fruizione sono impliciti nel diritto alla città" come "diritto alla vita urbana, alla centralità rinnovata [dei] luoghi d'incontro e di scambio, ai ritmi di vita e ai modi di utilizzare il tempo che consentono un uso pieno e completo di momenti e luoghi" (Lefebvre, 1970, pp. 125-127). Per questo, l'educazione svolge un ruolo determinante nell'esplicitare il valore della logica partecipativa, facilitando quei processi volti ad ampliare il senso di fiducia e di responsabilità indispensabili per giungere ad un coinvolgimento dei cittadini nella gestione dello "spazio della pluralità" e del bene comune (Amadini, 2017, p. 43).

In tale prospettiva, il modello "Learning Cities" (Longworth, 2006) valorizza le città come luoghi ricchi di risorse capaci di generare apprendimenti e processi di *empowerment*, dove le stesse persone che compongono le comunità sono portatrici di valori e saperi e costituiscono una risorsa in sé. Una "città dell'apprendimento" può dunque essere considerata come fondata sul concetto di partecipazione attiva dei cittadini e sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza per tutti, e può rappresentare un modello di evoluzione delle città in armonia con

gli Obiettivi per lo sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 che promuovono città e comunità sostenibili dove l'educazione di qualità, nella dimensione *lifelong* e *lifewide,* sia garantita per tutti i soggetti e le comunità.

Bibliografia

Amadini M. (2017). Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico. In P. Molinari, E. Riva (Eds.), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*. Milano: Mimesis.

Biagioli R. (2014). Politica, pari opportunità e Human Security. *Journal of Theories and Research in Education*, *9*(2), 57-73.

Lazzarini A. (2016). L'educazione alla cittadinanza come diritto alla città. *Nuova Secondaria*, XXXIII, *7*(13), 12-19.

Lefebvre H. (1970). *Il diritto alla città*. Padova: Marsilio (ed. orig. *Le droit à la ville*. Paris: Anthropos 1968).

Loiodice I. (2017). La pregnanza educativa della locuzione "bene comune". *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *7*(2), I-IV.

Longworth N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong learning and local government*. London-New York: Routledge.

Martini C.M. (1993). *Viaggio nel vocabolario dell'etica*. Roma: VideoRAi – Piemme.

Mortari L. (Ed.). (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.

Ricœur P. (2004). *Dal testo all'azione*. Milano: Jaca Book.

Riva F. (2013). L'angoscia dell'abitare. Ricœur, Lyotard e la città postmoderna. In P. Ricœur, *Leggere la città* (a cura di F. Riva, pp. 5-73). Roma: Castelvecchi.

Settis S. (2017). *Architettura e democrazia. Paesaggio, città, diritti civili*. Torino: Einaudi.

Zappacosta F. (Ed.). (2021). *Il senso umano delle cose*. Roma: L'asino d'oro.

Progetto 3-H: il valore formativo delle LTTA

Dalila Raccagni
Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro cuore
dalila.raccagni@unicatt.it

1. I viaggi nei programmi *Erasmus*

I viaggi sono sempre stati uno strumento formativo per le esperienze di Erasmus, quale programma di mobilità studentesca dell'Unione Europea creato nel 1987. La sua mission era quella di dare l'occasione a un universitario europeo di vivere in una università straniera un periodo di studio legittimamente riconosciuto dalla propria università. Il nome deriva da colui che nel XV secolo dedicò la sua vita di antropologo e teologo a conoscere le culture e che grazie a diversi viaggi ebbe modo di incontrarle: Erasmo da Rotterdam.

Il viaggio come movimento, come trasformazione di posizione geografica e viscerale, come distacco, è il luogo dove tempo e spazio assumono un senso distintivo e pedagogico.

> Il viaggio in tutte le sue forme può educare […] all'essenziale, al dialogo, allo scambio, all'accoglienza del diverso e provoca forti trasformazioni interiori: è, insomma, portatore di un cambiamento in quanto muta la stessa identità del viaggiatore e lo pone in relazione ad altro da sé, ma soprattutto ad un altro (Raccagni, 2016, p. 109).

Il viaggio è pensato in queste esperienze di Erasmus come fondamentale strumento di formazione, grazie al quale il soggetto che lo vive è in grado di trasformarsi e trasformare la propria vita, sia quotidiana che mentale. Uno strumento formativo fondante anche per i programmi di Erasmus plus che dal 2014 si dedicano anche alla formazione, alla gioventù e allo sport. In particolare "l'istruzione e la formazione inclusive e di alta qualità, nonché l'apprendimento informale e non formale promossi da Erasmus+, sostengono i partecipanti di tutte le età e permettono di raggiungere le qualifiche e le competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società democratica, una reale comprensione interculturale e la transizione verso il mercato del lavoro"[1].

In particolare, attraverso le sue tre azioni chiave (*mobilità individuale ai fini*

1 https://www.erasmusplus.it/programma/cose-erasmus/

dell'apprendimento, *innovazione e buone pratiche*, *sostegno alla riforma delle politiche*) il programma Erasmus plus desidera "una società più equa, inclusiva e al passo con le trasformazioni del presente"[2] ed è in questa logica che si inserisce Il Progetto 3-H (Head, Heart, Hand).

2. Il Progetto 3-H (Head, Heart, Hand)

Il Progetto 3-H[3], finanziato dal quadro Erasmus plus, ha visto coinvolta una équipe di lavoro dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, e ha come obiettivo la ricerca e sperimentazione di buone prassi per la promozione delle competenze socio-emotive, del benessere e della motivazione degli studenti dei percorsi VET (*Vocational Education and Training*).

Il problema che il progetto cerca di trattare è l'alto numero di giovani nei percorsi VET che sono scoraggiati o provano malessere a scuola. Questa condizione è stata evidenziata dalla pandemia e ha richiesto alle organizzazioni di ripensare la propria modalità di erogazione prima *blended* e ora in presenza. A riguardo si evidenzia l'importanza delle competenze socio-emotive (Sánchez Puerta, Valerio, Gutiérrez Bernal, 2016; OECD, 2022) quali *skills* chiave per rispondere alle sfide formative, dal momento in cui grazie ad esse si è in grado di sviluppare un approccio resiliente, oltre che di praticare strategie di docenza inclusiva soprattutto per gli studenti a rischio *drop-out*.

In concreto, come dichiarato nell'*application* del progetto, quest'ultimo sta lavorando su diversi fronti – dalle metodologie didattiche ai percorsi di accoglienza, dall'implementazione di esperienze *Project Based Learning* (Steenhuis, Roland, 2018) alle nuove possibilità di connessione tra docenti e studenti – in relazione ai le LTTA (*Learning Teaching Training Activities*) sono state il cuore del WP4, ovvero del *work package* dedicato alle attività di training e scambio di buone pratiche che rappresenta il primo step del progetto.

3. Il valore formativo delle LTTA (*Learning Teaching Training Activities*)

Le LTTA svolte presso altrettanti *partner provider* sono state quattro, hanno visto coinvolti diversi rappresentanti partner del progetto e si sono sviluppate nelle città di Bilbao (Paesi Baschi), Leewarden (Olanda), Oulu (Finlandia) e Madrid (Spagna).

In particolare, i *provider partners* hanno fornito attività di formazione tra pari su uno o più dei seguenti argomenti: *Self-Directed Learning* (Knowles, 2014), *Project Based Learning* circa le competenze socio-emotive, il benessere e la motivazione

2 https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2022/09/Brochures-Erasmus2022-web.pdf
3 https://www.enac.org/en/erasmusplus/3-h-project/

a scuola e infine attività di accoglienza/orientamento (*welcoming*). Il valore formativo di questi viaggi è stato espresso dal gradimento dagli stessi partecipanti e raccolto mediante uno strumento quantitativo, ovvero un questionario *online*. Dai dati emersi si può affermare che le LTTA sono occasioni di formazione. Anzitutto grazie alla possibilità di sperimentare e attuare le buone pratiche, dove "le interazioni comunicative generano saperi, modi di fare, costumi, narrazioni, identità collettive, copioni relazionali che consentono di appartenere, ovvero 'far parte', *partecipare"* (Formenti, 2022, p. 76). Inoltre i momenti e gli spazi di condivisione mostrano l'importanza dell'incontro e la necessità di saper accogliere il punto di vista dell'altro. A riguardo C.M. Gaston afferma che "la prima esperienza che il gruppo fa è innanzitutto quella di sé ed ogni gruppo assume una propria unica configurazione irripetibile. In più, essa è totalmente imprevedibile e si esprime solo nella vita del gruppo stesso" (2007, p. 107). Infine, le LTTA offrono la possibilità di arricchirsi con documenti esplicativi circa le buone pratiche messe in atto, affinché vengano poi diffuse altrove.

Tali elementi rendono evidente il valore formativo proprio delle LTTA, le quali hanno portato alla raccolta di buone pratiche in un compendio, il quale, a sua volta, fungerà da base per lo sviluppo di *tools* applicativi da testare presso i *partner user*.

Bibliografia

Cos'è Erasmus+ (n.d.). Retrieved March, 4th, 2022 from https://www.erasmusplus.it/programma/cose-erasmus/

Formenti L. (2022). Educazione degli adulti. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Volume I. Pedagogia generale e sociale* (pp. 73-80). Milano: Vita e Pensiero.

Gaston C.M. (2007). Uno spazio umano. In B. Spadolini, B. Grasselli, L. Ansini (Eds.), *La funzione educativa del cammino. Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici* (pp. 100-112). Roma: Armando.

Knowles M.S. (2014). *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo*. Milano: FrancoAngeli.

OECD (2022). *Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success.* Parigi: OECD.

Opportunità senza confini. Retrieved March, 4th, 2022 https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2022/09/Brochures-Erasmus2022-web.pdf

Raccagni D. (2016). Il viaggio adulto come esperienza trasformativa. Viaggiamo per trasformarci e per trasformare il mondo. *Consultori Familiari Oggi, 24* (1), 107-119.

Steenhuis H-J., Roland L. (2018). *Project-Based Learning. How to Approach, Report, Present, and Learn from Course-Long Projects.* New York: Business Expert Press.

Sánchez Puerta M.L., Valerio A., Gutiérrez Bernal M. (2016). *Definitions: What Are Socio-Emotional Skills?* Washington (DC): World Bank Group.

Zweig S. (2019). *Vita di Erasmo da Rotterdam*. Milano: Bompiani.

Uno studio sulla comunicazione pediatra-genitore basato sulla video-microanalisi delle interazioni. Possibili implicazioni per la formazione dei pediatri

Federica Ranzani
Assegnista di ricerca - Università di Bologna
federica.ranzani2@unibo.it

1. Premessa

Il contributo riporta alcuni risultati di uno studio pedagogico sulle interazioni tra pediatri e genitori durante le visite pediatriche di controllo crescita. Queste visite vengono periodicamente effettuate dal/la pediatra di famiglia allo scopo di monitorare e valutare la crescita e lo sviluppo psicomotorio e affettivo dei/le bambini/e nelle diverse tappe evolutive. Alla luce di ciò, le visite di controllo crescita sono particolarmente cruciali per la promozione e la tutela della salute dei/le bambini/e nei cosiddetti "primi mille giorni di vita" che, come è noto, hanno un impatto significativo sullo sviluppo e il benessere di lungo periodo degli individui (Cunha et al., 2015).

In particolare, viene esaminata una sequenza interattiva in cui una pediatra valuta la crescita staturo-ponderale di una bambina di 5 mesi. L'analisi fa emergere l'invisibile lavoro educativo del/la pediatra. Insieme ai servizi per l'infanzia, i pediatri rappresentano infatti il primo ponte tra famiglia e società: non solo si occupano di promuovere il benessere psico-fisico dei bambini, ma contribuiscono anche a trasmettere e ratificare modelli socioculturali di benessere, normalità e "buona" genitorialità (Caronia, Ranzani, 2021, 2023; Ranzani, *in press*). Il contributo mostra come la video-microanalisi delle interazioni possa fornire evidenze empiriche fruibili per la formazione dei professionisti sanitari.

2. Dati e metodologia

Lo studio si basa su un corpus di 23 visite pediatriche di controllo crescita videoregistrate presso due ambulatori pediatrici della città di Bologna. I/le partecipanti sono due pediatri e ventidue famiglie con figli/e tra gli 0 e i 18 mesi. I dati sono stati raccolti previa autorizzazione e sottoscrizione del consenso informato da parte di tutti i soggetti coinvolti. I dati sono stati trascritti e analizzati secondo i costrutti teorico-analitici dell'Analisi della Conversazione (Sidnell, Stivers, 2013), che, studiando i micro-dettagli di interazioni "spontanee" (i.e., non elicitate dal/la ricercatore/trice), consente di portare alla luce una serie di pratiche comunicative che,

pur essendo quotidianamente sotto lo sguardo di ognuno, solitamente non sono oggetto di uno sguardo critico e riflessivo.

3. Analisi

L'analisi mostra una pratica comunicativa di "normalizzazione" (Ranzani, *in press*) con cui la pediatra realizza una valutazione non problematica della crescita della bambina.

Ex. 1 - VA_10 (16.23 – 16.40)
M: madre P: pediatra

1	M	io la ve- perché io la vedo già un po' ciccia=
2	M	=ma non è ci-?=
3	P	=no è bella tondina
4	P	però è sul ^[cinquantesimo percentile]
		^((guardando le curve della crescita presenti sulla scrivania))
5	M	[non troppo? (.) ah ok.]
6	P	assolutamente no ^è sul cinquantesimo di peso=
		^((indicando le curve della crescita))
7	M	=ah.
8	P	e sul settantacinquesimo di altezza, *((guardando il computer))*
9	P	quindi è proprio: re[gola]re insomma. *((guardando M))*
10	M	[(bene)]. *((annuendo e guardando la bambina))*

Alla riga 1, M comunica a P che "vede" la figlia un po' sovrappeso. Così facendo, M non solo problematizza il peso della bambina, ma esprime anche la propria preoccupazione circa la questione in oggetto. Successivamente, M chiede a P di confermare che sua figlia non sia sovrappeso ("ma non è ci-?", riga 2). In risposta, P disconferma il *claim* di M secondo cui la bambina sarebbe "un po' ciccia" (riga 1) e produce una valutazione positiva dell'aspetto fisico della bambina ("no è bella tondina", riga 3). Subito dopo, P espande la sua valutazione e situa la crescita della bambina nel percentile di riferimento ("però è sul cinquantesimo percentile", riga 4), dando così voce allo standard statistico. Tuttavia, prima che P finisca il turno, M si inserisce chiedendo un'ulteriore conferma ("non troppo?", riga 5). A questo punto, P risponde confermando in modo marcato che la bambina non è "troppo ciccia" ("assolutamente no", riga 6). Questa conferma è espansa da un ulteriore ricorso alla "voce della statistica" ("è sul cinquantesimo di peso", riga 6, "e sul settantacinquesimo di altezza", riga 8) attraverso cui P situa il peso e l'altezza della bambina nel percentile di riferimento. Così facendo, P dà voce alla co-

noscenza esperta (i.e., i percentili della crescita), che viene utilizzata per supportare l'evidenza della propria traiettoria non problematica. Quello che succede dopo è interessante. Alla riga 9, P *traduce* la valutazione precedentemente formulata con un registro tecnico in una valutazione espressa in linguaggio comune ("quindi è proprio regolare insomma", riga 9). In questo modo, P costruisce interattivamente la crescita della bambina come regolare, e di conseguenza, statisticamente *normale.* L'estratto termina con la ricezione positiva di M (riga 10).

In sintesi, l'estratto mostra come, tramite la pratica di normalizzazione illustrata, P rassicura M circa il peso della bambina definendo la crescita "regolare". Inoltre, per il fatto stesso di considerare l'allineamento alla norma statistica come un'argomentazione rassicurante, P e M contribuiscono a costruire la normalità statistica come *la* definizione ultima e attendibile di "normalità".

4. Conclusioni

Come mostrato dall'esempio, attraverso l'analisi di micro-pratiche comunicative realizzate *in vivo* è possibile far emergere in modo inedito il sottile lavoro educativo del/la pediatra. Nel caso esaminato, la traduzione della valutazione della crescita da un linguaggio tecnico a uno di senso comune costituisce una pratica endogena che: 1) rende più accessibile la conoscenza esperta e facilita la comprensione dei genitori circa la condizione specifica della bambina; 2) educa i genitori a una comprensione appropriata delle curve della crescita, spesso oggetto di erronee interpretazioni e fonte di preoccupazione; 3) favorisce la partecipazione dei genitori all'incontro; 4) mostra la presa in carico delle emozioni dei genitori; 5) ratifica la voce della medicina come *la* voce autorevole, esercitando la funzione di "controllo sociale" storicamente attribuita alle professioni mediche (Foucault, 1963).

La video-microanalisi delle interazioni produce dunque evidenze empiriche utili alla formazione dei professionisti sanitari. L'uso di trascrizioni e videoregistrazioni rappresenta infatti un'opportunità per i pediatri di osservare a posteriori il proprio (o altrui) agire in situazione e sviluppare competenze riflessive sulle implicazioni educative, spesso neglette, dell'esercizio quotidiano della propria professione.

Bibliografia

Caronia L., Ranzani F. (2021). L'inatteso pedagogico nella visita pediatrica: le dimensioni epistemica e deontica del chiedere, dare e ricevere consigli. *Studium Educationis,* 2, 77-86.

Caronia L., Ranzani F. (2023). Epistemic Trust as an Interactional Accomplishment in Pediatric Well-Child Visits: Parents' Resistance to Solicited Advice as Performing Epistemic Vigilance. *Health Communication*.

Cunha A.J.L.A.D., Leite Á.J.M., Almeida I.S.D. (2015). The pediatrician's role in the first

thousand days of the child: the pursuit of healthy nutrition and development. *Jornal de Pediatria*, 91, S44-S51.

Foucault M. (1963). *Naissance de la clinique.* Paris: Presses Universitaires de France.

Ranzani F. (*in press*). "I comply with the recommendations". The interactional construction of 'good parenting' in pediatrician-parent conversations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*.

Ranzani F (*in press*). The pediatrician's normalizing practice in well-child visits: Translating statistic measures into lay terms as a means to reassure parents. In M.G. Rossi, S. Bigi (Eds.), *A pragmatic agenda for healthcare: Inclusion and active participation through shared understanding*. John Benjamins.

Sidnell J., Stivers T. (Eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Boston, MA: Wiley-Blackwell.

La Generativita orientativa. Concetto, strategie e tecniche di un innovativo paradigma pedagogico per formare i talenti

Maria Ricciardi
Dottoranda - Università degli Studi di Salerno
maricciardi@unisa.it

1. Premessa

Il presente contributo concentra l'attenzione sul paradigma della Generatività Pedagogica teorizzato da Emiliana Mannese. È in questa visione epistemologica, teorica e metodologica, fondata sull'antropoanalisi binswangeriana (Mannese, 2014), che si inquadrano i numerosi studi metateorici e le indagini sul campo che l'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno porta avanti.

2. Il *framework* pedagogico del *confine* e le fonti della generatività pedagogica

La riflessione affronta alcune delle principali sfide educative, formative ed autoformative della contemporaneità che si pongono per l'"uomo planetario" (Balducci, Morin) negli scenari della complessità (Ceruti): il bisogno di comprendere senso e direzione da dare al proprio tempo (Stein) e la capacità di conoscere se stessi (Mortari), strutturare il presente leggendo il passato e progettando il futuro (Mannese), per dirigere e regolare la propria esistenza.

È nelle intersezioni culturali tra pedagogia generale e del lavoro (Ricciardi, 2022b) che riconosciamo la centralità della categoria di *confine*, nella duplice accezione epistemologica ed ermeneutico-fenomenologica conferita da Mannese (2019).

L'obiettivo è chiarire concetto, strategie e tecniche della generatività orientativa, quali fonti paradigmatiche, rintracciando nella teoria del pensiero, dell'apprendimento e dell'orientamento generativo di Mannese (2016, 2019, 2021) quegli elementi rivelatori del modo di intendere ed affrontare gli interrogativi fondamentali di fronte ai quali si trova la ricerca educativa. Questi sono riconducibili a tre questioni di fondo – ontologica, epistemologica e metodologica – che rimandano a *Essenza*, *Conoscenza e Metodo* della disciplina pedagogica e il cui intreccio rende difficile distinguerne i confini. Questa intersezione scaturisce proprio dalla definizione di paradigma scientifico (Kuhn, 1969).

Formare all'autodeterminazione e all'autorealizzazione dei propri talenti (Mar-

giotta, 2018) richiede un paradigma innovativo entro il quale delineare nuove "mappe" cognitive, emotive, affettive e relazionali per l'orientamento dei futuri apprendimenti. Recuperando il concetto di paradigma di Kuhn, quale struttura concettuale di una disciplina, si apre la possibilità per la pedagogia di riconoscersi come disciplina *multiparadigmatica*. È in questo senso di "confine" che il concetto di paradigma rivela la sua utilità per l'analisi del quadro di riferimento di fondo degli studi sulla generatività pedagogica, mettendone in luce peculiarità e prerogative nel campo della ricerca educativa.

Con la neurofenomenologia di Varela si afferma un approccio metodologico alla mente opposto alle forme riduzioniste di quelle scienze cognitive che propongono modelli di sistemi simbolici *disembodied* e *cultureless*. Il concetto di generatività trova i suoi assunti di base nella produzione di novità – sul fronte di conoscenza ed esperienze, di valore e trasferibili – e nella cooperazione, quale orizzonte storico e culturale intersoggettivo. Nell'approccio meta-teorico di Mannese (2022), il suo significato va oltre quell'impostazione riduttiva del costruttivismo dominante nel panorama internazionale della ricerca pedagogica sulla generatività. Si pone al centro il soggetto come fine, ponendo l'accento su processo, latenza, azioni intenzionali enattive, progetto di vita, "fine in vista", enfatizzando la natura non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo dell'apprendimento che si esplica con modalità dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona.

In questa prospettiva, l'Osservatorio ha messo in campo un programma di ricerca-azione articolato in progetti educativi e di indagine, con l'obiettivo di coltivare la ricerca a livello metodologico, pratico e di disseminazione dei suoi risultati, per contribuire a fondare le azioni del sistema educativo sulle evidenze derivanti dalle ricerche scientifiche e sulle teorie empiricamente validate.

Nella narrazione, nell'autobiografia e nell'intersoggettività si individuano quegli strumenti che possono consentire al soggetto di collocarsi nello spazio di incontro di tecniche e pratiche riflessive e di apprendimento cooperativo, quale luogo di attivazione della generatività.

3. I risvolti della generatività orientativa sul piano delle politiche culturali e sociali per l'orientamento, la formazione, il lavoro

Un esempio di integrazione di metodologie didattiche innovative e piattaforma digitale per l'orientamento narrativo-generativo si rinviene in un'esperienza di ricerca-azione realizzata dall'Osservatorio senza precedenti a livello nazionale: il progetto di ateneo T.A.L.E.N.T.I.-*T*ecnologie, *A*pprendimenti e *L*avoro: *E*ducation, *N*et & *T*eam-working per lo sviluppo dell'*I*dentita (cfr. Ricciardi, 2022a).

L'impianto di T.A.L.E.N.T.I. risulta strettamente in linea con obiettivi e struttura del P.N.R.R. Ne anticipa addirittura alcuni focus e modalita operative al centro delle riforme, per rafforzare gli strumenti di orientamento e la formazione degli insegnanti.

Le evidenze di questa ricerca-azione – in grado di coniugare teoria e prassi pe-

dagogica con innovazione e responsabilità politico-istituzionale – rappresentano un modello per le nuove politiche dell'orientamento (Montesarchio, 2022). Esse dimostrano come le categorie pedagogiche di dinamicità, latenza, confine siano le chiavi esplicative di processi di co-costruzione della generatività, che si pongono come pilastri edificanti di sistemi educativi tesi alla formazione dei talenti. Attestano, inoltre, come la conoscenza rigorosa della realtà educativa, attraverso modalità teoretiche, empiriche, basate sull'esperienza e la riflessività, sia fondamentale per il miglioramento continuo del processo educativo, per individuare strategie efficaci, promuovere buone pratiche, fornire informazioni utili al *decision-making*, ai responsabili delle politiche (Creswell, 2012).

Bibliografia

Attualita Pedagogiche, dal 2019 al 2022. *Rivista Scientifica dell'Universita degli Studi di Salerno.* http://www.attualitapedagogiche.it/.

Creswell J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4' ed.). Boston: Pearson.

Kuhn T.S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*. Torino: Einaudi.

Mannese E. (2014). Antropoanalisi e cambiamento formativo. Nota su L. Binswanger. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *16*(2), 149-153.

Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Mannese E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, *XIX*(1), 24-30.

Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.

Montesarchio S. (2022). Editoriale. Orientamento e Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). *Attualita Pedagogiche, 4*(1), 2-3.

Ricciardi M. (2022a). Il progetto T.A.L.E.N.T.I.: metodologie didattiche innovative e piattaforma digitale per l'orientamento. *Attualita Pedagogiche, 4*(1), 109-121.

Ricciardi M. (2022b). *Pedagogia generale e Pedagogia del lavoro. Intersezioni culturali*. Padova: Libreriauniversitaria.

Primi appunti di una ricerca sul campo per la tutela dei diritti dei bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità a causa delle mafie

Faustino Rizzo
Dottorando - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
faustino.rizzo@unimore.it

1. Introduzione

Lo studio propone i primi risultati di una ricerca sul campo nell'ambito di una tesi dottorale sulla tutela dei diritti dell'infanzia in contesti segnati dal dominio culturale e sociale delle mafie (Cavadi, 2005). Bambini segnati da quel sistema educativo che "favorisce la crescita di figli d'arte e 'ragazzi strutturati', fin da piccoli" (Cederna, 2015, p. 46) attraverso quella che è stata definita una "pedagogia mafiosa" (Francesco, 2020; Panizza, 2017).

Muovendo dalla domanda "quale tutela dei diritti dell'infanzia è possibile oggi nei contesti familiari mafiosi?", la ricerca ha preso in considerazione alcune delle misure introdotte dal progetto Liberi di Scegliere, LdS (Di Bella, Surace, 2019), avviato nel 2012 su iniziativa del Tribunale per i Minorenni (TM) di Reggio Calabria per garantire i diritti dei bambini che vivono in situazioni di vulnerabilità a causa delle mafie, attraverso la realizzazione di percorsi personalizzati di sostegno e inclusione sociale.

2. Metodologia

Utilizzando la metodologia dello studio di caso multiplo (Stake, 2006), è stato possibile ascoltare le voci dei soggetti coinvolti assumendo il paradigma ecologico della resilienza (Milani, 2014) e uno stile narrativo biografico (Merrill, West, 2012).

Con la collaborazione dell'Associazione Libera e il Centro per la Giustizia Minorile per la Calabria, sono stati condotti finora sette studi di caso identificati secondo la disponibilità dei soggetti a partecipare alla ricerca e la rappresentatività delle tipologie di intervento, riassumibili nelle quattro categorie di seguito raffigurate (Tab. 1).

Tipologia di intervento	Numero casi	Soggetti coinvolti	Numero interviste	Durata intervista	Corpus
Richiesta d'aiuto di uno o entrambi i genitori	1	13	16	21:09:58	857151
Figli di soggetti indagati/imputati o condannati per reati di grave allarme sociale	1	4	4	03:05:34	126361
	1	2	2	02:08:05	81280
	1	2	2	01:42:22	64052
Casi di maltrattamento intrafamiliare legato a dinamiche criminali	1	3	3	02:50:01	130787
Bambini e giovani adulti inseriti nel circuito penale o in misura alternativa alla detenzione	2	7	7	09:53:38	405653
		4	4	03:52:34	166089
TOTALE	**7**	**35**	**38**	**44:42:12**	**1831373**

Tab. 1: Quadro riassuntivo dei casi studio

3. La storia di Elena

In questo contributo proponiamo una breve sintesi di uno dei sette studi di caso sopra citati, "la storia di Elena", in quanto può essere considerato rappresentativo di genitori che hanno chiesto aiuto al TM. Il lavoro sul caso ha riguardato 13 soggetti, individuati tra le persone coinvolte nelle diverse tappe di questa storia (Tab. 2).

Soggetti intervistati	Numero interviste	Durata interviste	Corpus
Madre (Md.)	3	04:37:43	189103
Bambino (B.no)	2	02:17:44	79978
Affidatario (Af.o)	1	01:40:19	86421
Affidataria (Af.a)	1	01:33:33	67727
Assistente sociale (As1)	1	01:29:38	45333
Assistente sociale (As2)	1	01:12:29	44742
Volontario Libera 1 (V1)	1	01:18:56	66651
Volontario Libera (V2)	1	00:45:21	26226
Volontario Libera 3 (V3)	1	01:20:56	52016
Volontario Libera 4 (V4)	1	01:42:55	72032
Giudice (Ius1)	1	00:24:47	19188
Giudice on. (Ius2)	1	01:06:46	39684
Curatore Speciale (Ius3)	1	01:38:51	68050
Totale	**16**	**21:09:58**	**857151**

Tab. 2: Quadro riassuntivo caso studio 1

Elena è una mamma che ha scelto di dissociarsi dall'organizzazione criminale mafiosa di cui il marito era il boss e di voltare pagina. Una scelta maturata durante un periodo di detenzione della signora, condannata con il marito per reati di mafia.

Una donna imprigionata nella 'ndrangheta dall'amore "perché io non posso dimenticare che nonostante lui mi avesse fatto tutto questo male, comunque io ancora lo amassi" (Md), liberata, nel suo racconto, da un amore più grande: quello per i figli. Spinta dal desiderio di offrire loro una vita libera dal pregiudizio esercitato dalle mafie, Elena accolse l'invito dell'assistente sociale che aveva in cura i figli e del Presidente del TM di aderire al progetto LdS. Fu così disposto l'allontanamento del nucleo dalla città d'origine ed affidato al terzo settore l'incarico di facilitare l'inserimento nella località designata. Una misura introdotta con LdS per consentire una "dilatazione del campo di esperienza" (Bertolini, Caronia, 1993) e andare oltre i confini di un mondo in cui le persone sono costrette a convivere più con la morte che con la vita.

Accolti dalla rete di Libera in "un contesto diciamo condominiale un po' particolare […] un contesto di vita fraterno" (Ed4), Elena ha accompagnato i bambini alla comprensione delle scelte fatte e della loro storia familiare. I bambini, nonostante l'influenza esercitata della criminalità organizzata nella loro vita, non erano a conoscenza fino a quel momento delle ragioni di quel viaggio, né di appartenere ad una famiglia mafiosa. Parlando con loro il "linguaggio della verità" (Dolto,

1986), la mamma "ha detto a secco: vostro padre, zio, tutti sono stati a contatto con la mafia, questa organizzazione mafiosa, che spacciava, traffico di armi […]. Noi cioè facevamo fatica a crederci perché, comunque, era un po', faceva senso. Cioè, non nel senso che faceva paura, nel senso, proprio, che ci rimanevi male a saperlo" (B.no). Una "fatica" affrontata insieme alla mamma e agli adulti che hanno saputo tendere la mano (Cyrulnik, 2004) per trovare le risposte ai silenzi ed alle domande sospese fino ad allora.

Con l'allontanamento dal padre e dal territorio d'origine, il TM disponeva l'individuazione di una famiglia di supporto per accogliere i bambini nell'ipotesi – poi divenuta realtà – di dover ricorre all'affido familiare per la condanna della madre per i reati di cui era accusata. Un affido conclusosi con la riunificazione tra Elena e i figli, dopo la sua scarcerazione con il riconoscimento della "collaborazione impossibile", che ha confermato l'estraneità della signora da collegamenti con la criminalità organizzata.

4. Lezioni apprese

Questa storia fornisce informazioni inedite che suscitano nuove riflessioni su coloro che vivono in situazioni di vulnerabilità a causa dall'influenza della mafia sulla vita familiare. I punti di vista di chi ha vissuto ai margini della vita democratica, della legalità e di chi ha saputo tendere la mano e scoprire quell'inedito possibile che si intravedeva nel desiderio di libertà di Elena hanno permesso di superare la visione dicotomica vittime-carnefici ed i cliché con cui si è soliti guardare alle mafie. Inedite sono le informazioni che il racconto di Elena ci offre informandoci del dolore, della sofferenza, della vulnerabilità che segna la vita delle persone che appartengono alla criminalità organizzata o che soltanto ne subiscono l'influenza. Allo stesso tempo lascia intravedere come la "presenza sociale" (Bessin, 2012) renda possibili percorsi di cura e resilienza capaci di spezzare il legame tra condizioni di svantaggio "ereditate" e povertà educativa.

Sul piano dei diritti, dirompente è il tema della relazione con la famiglia d'origine (CRC, 1989, 9), in particolare davanti al rifiuto della stessa di accettare l'intervento delle Istituzioni. In che modo possiamo sostenere la genitorialità vulnerabile quando uno o entrambi i genitori sono in carcere per reati di mafia? O quando un genitore non si dissocia e non condivide il provvedimento di allontanamento dei propri figli dell'AG? Come affrontare i casi in cui i diritti del bambino sono negati dalla cultura mafiosa accettata dalla famiglia? Sono queste alcune delle sfide aperte dall'analisi di questa storia insieme alla speranza di poter ancora "inventare il futuro".

Bibliografia

Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili*. Milano: FrancoAngeli.
Bessin (2012). *La présence sociale*. In R. Castel, C. Martin (Eds.), *Changement et pensée du changement* (pp. 261-273). Paris: La Découverte.
Cavadi A. (2005). *Strappare una generazione alla mafia. Lineamenti di pedagogia alternativa.* Trapani: Di Girolamo.
Cederna (2015). *Atlante dell'infanzia a rischio*. STC.
Cyrulnik B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Odile Jacob.
Di Bella R., Surace G.M.P. (2019). *Il progetto Liberi di scegliere.* Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
D.I.A. (2020). *Relazione del Ministro dell'Interno al Parlamento: II semestre 2020*.
Dolto F. (1985). *La cause des enfants.* Paris: Laffont.
Francesco (2020). *Fratelli tutti*. Città del Vaticano: LEV.
Merrill B., West L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Adria: Apogeo.
Milani P. (2014). La negligenza familiare. Un paradigma ecologico basato sulla resilienza. In L. Formenti (Ed.), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 135-153). Milano: Guerini.
Milani P. (Ed). (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I.* Padova: Padova University Press.
ONU (1989). *Convention on the Rights of the Child.*
Panizza G. (2017). *Cattivi maestri. La sfida educativa alla pedagogia mafiosa.* Bologna: EDB.
Stake R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.

Le alleanze educative territoriali come spazio di formazione e ricerca: l'esperienza del PRIN *RE-SERVES*

Maria Romano
Assegnista di ricerca - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
maria.romano@docenti.unisob.na.it

1. Adolescenza e antisocialità: insegnanti ed educatori tra riflessività e trasformazione

Nella consapevolezza che l'educazione richiede di essere pensata attraverso una prospettiva sistemica che consenta di attivare azioni integrate, il Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) *RE-SERVES, La ricerca al servizio delle fragilità educative*, giunto quest'anno al termine, ha visto quattro Atenei italiani (Verona, a cui è stato affidato il coordinamento nazionale nella persona della prof.ssa Marcella Milana; Roma Tre; Suor Orsola Benincasa; Kore) collaborare per lo sviluppo di azioni di ricerca sul tema delle fragilità educative al fine di attivare reti di intervento.

L'Unità di ricerca napoletana – coordinata dal prof. Pascal Perillo – ha concentrato la sua attenzione sulla rappresentazione che insegnanti ed educatori hanno del comportamento antisociale degli adolescenti. *Che cosa vuol dire antisociale? Chi è l'adolescente antisociale? Che cosa faccio per gestire un fenomeno che ritengo antisociale?* Queste sono le domande che hanno orientato la riflessione di insegnanti ed educatori, appartenenti a sei scuole secondarie di secondo grado e a sei servizi educativi variamente dislocati nelle città di Napoli e Avellino, che hanno preso parte alla ricerca. Le attività sono state condotte secondo le coordinate metodologiche della Ricerca Azione Partecipativa (RAP) collocata in una più ampia cornice epistemologica che recupera l'approccio transazionale di matrice deweyana (Reason, Bradbury, 2008; Dewey, Bentley, 1946/1974).

A partire dall'idea di indagine scientifica come azione comunitaria di elaborazione di nuove conoscenze derivanti dagli attori che abitano i contesti reali dell'educazione, attraverso focus group e interviste, cioè attraverso strumenti narrativi che hanno consentito la messa in parola dell'esperienza, i professionisti coinvolti hanno avuto l'occasione di riflettere sul proprio posizionamento epistemologico e azionale rispetto all'oggetto di indagine (Perillo, Romano, Ercolano, 2022; Romano, 2022). Particolarmente significativa è stata la negoziazione sulla categoria di *antisocialità* che, inizialmente interpretata solo in riferimento ai comportamenti aggressivi e violenti, successivamente si è complessificata arrivando a comprendere anche comportamenti opposti di isolamento o di passività. Anche il costrutto di *pratica* è stato oggetto di confronto: è emersa la consapevolezza del bisogno di

tempo e spazio per la riflessione e la condivisione in risposta al fatto che la quotidianità impone una gestione spesso emergenziale dei fenomeni che rischia di inibire la tensione intenzionale, progettuale ed emancipativa dell'azione educativa.

Le attività realizzate hanno dunque confermato la necessità di sostenere la costruzione di una deontologia professionale che – passando per la presa in carico del proprio ruolo attraverso la riflessione (Corbi, Perillo, Chello, 2018) – valorizza il rapporto tra pensiero e azione, tra responsabilità e intenzionalità.

2. La co-progettazione educativa per la costruzione di una comunità educante: territorio, rete, cambiamento

A partire dal processo di ripensamento di ciascun insegnante ed educatore sul proprio modo di porsi rispetto all'oggetto di indagine, nel corso dell'ultima annualità, ogni scuola, insieme con l'agenzia educativa di riferimento e con il monitoraggio e la supervisione dell'università, ha elaborato un progetto educativo dedicato alla prevenzione e al contrasto del comportamento antisociale adolescenziale da realizzare a conclusione del PRIN, anche in forza di una convenzione quadro di cooperazione che ciascuna istituzione ha stipulato con l'Università.

Con l'obiettivo di costruire un sistema di rete, si sono costituite sei alleanze educative territoriali. Gli aspetti 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 continuità tra formale, non formale e informale; la possibilità di considerare il destinatario degli interventi nelle diverse situazioni di vita (scuola, tempo libero, etc.). Inoltre, il lavoro congiunto tra professionisti diversi ha consentito di rompere le resistenze che talvolta inducono gli insegnanti a rifiutare l'ingresso a scuola di educatori e pedagogisti, confermando la necessità di coltivare la cultura della partnership.

Non è possibile in questa sede descrivere ciascuna attività di co-progettazione, né riportare in maniera diffusa i risultati della ricerca (Milana, Perillo, Muscarà, Agrusti, 2023), tuttavia sembra utile descriverne alcuni degli aspetti maggiormente significativi. Pur nella loro specificità, i progetti si sono caratterizzati per alcune dimensioni comuni:

– le attività convergono verso un'educazione alla bellezza intesa come dispositivo che, capace di accendere curiosità e immaginazione, sostiene la crescita un sentimento di cittadinanza che passa per l'incontro con l'altro e con i luoghi della città;
– le attività tengono conto del singolo e del gruppo in ragione di un'idea di prosocialità che deriva dalla capacità dell'individuo di definire se stesso e al contempo di stare in relazione e abitare il conflitto;
– la capacità di nominare e gestire le emozioni è considerata necessaria per lo sviluppo consapevole del Sé e di relazioni prosociali con gli altri.

Nell'ambito della RAP di cui si è riferito, l'alleanza educativa territoriale si è configurata come dispositivo progettuale ed euristico ossia come spazio d'azione per la costruzione di progetti e la coltivazione di collaborazioni, e come luogo di riflessione sul senso del lavoro educativo inteso come pratica situata, condivisa e irriducibilmente intenzionale. Le azioni di ricerca hanno confermato, dunque, la necessità di operare azioni di sistema per far fronte ad un fenomeno, il comportamento antisociale degli adolescenti che, soprattutto oggi, richiede interventi pensati e realizzati nell'ottica della comunità educante.

Bibliografia

Corbi E., Perillo P., Chello F. (Eds). (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Dewey J., Bentley A.F. (1946). *Knowing and the Known*. Boston: The Beacon Press (trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974).

Milana M., Perillo P., Muscarà M., Agrusti F. (Eds.). (2023). *Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali*. Milano: FrancoAngeli, in press.

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.

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

Romano M. (2022). La Ricerca Azione Partecipativa per la formazione di insegnanti ed educatori: l'esperienza del Progetto Prin Re-servs, la ricerca al servizio delle fragilità educative. In A.L. Rizzo, V. Riccardi (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte* (pp. 46-48). Lecce: Pensa MultiMedia.

Storie di vita e apprendimenti sociali nel lavoro precario

Simone Romeo
Dottorando - Università degli Studi di Milano-Bicocca
simone.romeo@unimib.it

1. Il quadro teorico e l'impostazione della ricerca

Il presente contributo intende illustrare l'impostazione e gli sviluppi della ricerca di dottorato di chi scrive, inserita nel XXXVI ciclo del dottorato in "Educazione nella società contemporanea" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

A partire dalla domanda di ricerca generale – *quali apprendimenti si generano nel lavoro precario e come cambiano le storie di vita dei soggetti che vivono e attraversano questi contesti?* – sono state costruite alcune categorie pedagogiche al fine di esplorare e leggere, dal punto di vista educativo, le conseguenze biografiche del lavoro precario.

Il quadro teorico della ricerca, dato dalla pedagogia sociale, ha inteso l'educazione come "qualsivoglia esperienza che produc[e] apprendimento" (Tramma, 2015, p. 30). L'attenzione è stata posta all'educazione "formale", "non formale", "informale" e "diffusa" (DL 16 gennaio 2013, n. 13, art. 2b/c/d), dal carattere più o meno intenzionale, connessa al lavoro precario.

A tale scopo, sono state individuate le seguenti aree di ricerca teorico-empirica, osservando *l'educazione*:

- *al lavoro precario* (come e perché si giunge a esso? Quale orientamento informale è presente? Quali nessi tra storie individuali e collettive?);
- *nel lavoro precario* (*a che cosa* e *come* si viene educati all'interno del lavoro? Con quali finalità e quali *didattiche informali* [Tramma, 2009]?);
- *del lavoro precario* (quali ricadute formative, dirette e indirette, sulle storie di vita e sul contesto micro/meso/macro sociale?);
- *e il lavoro precario* (riflettendo, al termine dell'analisi teorico-empirica, su quale posizionamento può assumere il mondo educativo-pedagogico).

2. La strutturazione della ricerca

Attraverso un approccio qualitativo (Mortari, Ghirotto, 2019), la ricerca idiografica si è focalizzata sulle storie di vita di lavoratrici e lavoratori, ritenute come intrinsecamente sociali (Olagnero, Saraceno, 1993; D'Ignazi, 2013; Eribon, 2017).

La fase di ricerca teorica sul lavoro nella contemporaneità (Sennett, 2001; Gallino, 2009; Somma, 2019) ha richiesto un impegno di traduzione in termini pedagogici delle questioni chiave, approfondendo i nessi tra educazione (prevalentemente informale) e lavoro mediante una riflessione su chi/cosa educa – a che cosa – come – con quali finalità.

Per incontrare lavoratrici e lavoratori, vista la complessità e vastità delle forme di precariato, è stata avviata una collaborazione di ricerca con una categoria sindacale attiva in quest'ambito. In questo contesto sono state svolte dapprima sei interviste semi-strutturate a funzionari/rappresentanti sindacalisti, identificati come testimoni privilegiati ai fini della ricerca. Attraverso la panoramica da essi restituita, si è poi scelto di focalizzarsi su tre settori e forme contrattuali:

– lavoro autonomo tendenzialmente a mono committenza ("false" partite IVA);
– lavoro somministrato, con flessibilità dell'occupazione più o meno marcata;
– rider che hanno vissuto il passaggio dal cottimo a forme di lavoro subordinato.

Con questi lavoratori e lavoratrici sono state svolte dodici interviste semi-strutturate (4 per settore), affidando il campionamento concreto alla sigla sindacale, pur condividendo congiuntamente una serie di criteri orientativi.

3. Alcuni punti d'attenzione pedagogica

Dalla prima fase di interviste ai testimoni privilegiati sono emersi diversi spunti di riflessione, rispetto ai quali si sintetizzano di seguito – attraverso un'inevitabile generalizzazione – alcune questioni rilevanti.

In merito all'*educazione al lavoro precario*, va segnalata una possibile distinzione tra lavoratori flessibili "per necessità" o "per scelta", dove i primi non hanno sostanzialmente altre alternative a disposizione, mentre i secondi optano per questa situazione rinunciando a parte della propria sicurezza, considerando tuttavia il tema della scelta come una zona grigia pedagogica a cui prestare attenzione. Il degrado del lavoro subordinato, infatti, sembra rendere i suoi vincoli – di fronte alle sempre più scarne tutele – come qualcosa di poco sopportabile, da cui si tenta di "liberarsi" attraverso forme di lavoro autonomo. Questo fenomeno si unisce alla "normalità" dell'approdo per i giovani a condizioni precarie, esacerbate dalle recenti crisi economiche; aspetto che incide sulla memoria collettiva in materia di prassi e di diritti e sulla condivisione dell'identità lavorativa.

Per quanto concerne l'*educazione nel lavoro precario*, si assiste a vere e proprie strategie di gestione "educativa" dei lavoratori, elaborate attraverso forme di pressione volta ad allineare il più possibile il comportamento e i pensieri alla strategia aziendale, accentuando la mercificazione del lavoro. Il tema degli spazi (ridotti e/o poco praticabili) e dei tempi (di lavoro e di vita) di lavoro, costituisce un ambito di conflittualità denso di questioni pedagogicamente rilevanti, al pari della concorrenza interna tra lavoratori (in termini di bonus, malus e/o rinnovo contrat-

tuale). Il lavoro per obiettivi (di breve/medio/lungo periodo), infine, appare costituire una forma di pressione che educa alla dismissione dei confini del lavoro, finendo per colonizzare anche la vita privata, con conseguenze importanti in materia sociale e relazionale.

È, quest'ultimo, un aspetto parte di quella *educazione del lavoro precario* che incide sull'organizzazione della biografia dei soggetti. A partire dalla quasi onnipresente incertezza, che – in assenza di contromisure individuali e/o collettive – impedisce di pensarsi nel futuro e di pianificare la propria esistenza, si snocciolano delle relazioni (amicali, amorose) raccontate come complesse, faticose, influenzate dalla precarietà lavorativa. Lo stesso vale per gli interessi e le passioni: il lavoro appare essere un aspetto dirimente per accostarsi, educativamente, alle storie di vita dei soggetti nella contemporaneità.

Il nesso dialettico tra lavoro precario e vite precarie, in corso di approfondimento attraverso l'analisi della seconda *tranche* del materiale raccolto, appare dunque essere un aspetto fondamentale per la riflessione pedagogico-sociale nella contemporaneità in merito all'orientamento informale nelle vite adulte.

Bibliografia

D. L. 16 gennaio 2013, n.13 – Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze.

D'Ignazi P. (2013). L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica. In M. Baldacci, F. Frabboni (Eds.), *Manuale di metodologia della ricerca educativa* (pp. 245-278). Novara: UTET.

Eribon D. (2017). *Ritorno a Reims*. Milano: Bompiani.

Gallino L. (2009). *Il lavoro non e una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.

Mortari L., Ghirotto L. (Eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Olagnero M., Saraceno C. (1993). *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Sennett R. (2001). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

Somma A. (Ed.). (2019). *Lavoro alla spina, welfare à la carte. Lavoro e Stato sociale ai tempi della gig economy*. Milano: Meltemi.

Tramma S. (2009). *Che cos'e l'educazione informale*. Roma: Carocci.

Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.

Educazione alla sostenibilità: una via per il bene comune

Pierpaolo Rossato
Dottorando - Università Cattolica del Sacro Cuore
pierpaolo.rossato@unicatt.it

1. Tra crisi ecologica e salvaguardia del Creato

L'ambiente depredato da un'impronta puramente lucrativa risulta essere una minaccia per il Creato, e il genere umano, chiamato ad esserne custode, non può permetterlo. Da ciò si evince la responsabilità che l'umanità ha nei confronti della natura e della specie, sia in connessione al presente sia nel legame con le generazioni future. "Prendersi cura della Terra, nostra casa comune, è un compito e assume un valore pedagogico-educativo da cui dipende la nostra stessa sopravvivenza" (Malavasi, 2020, p. 3).

"L'ambiente ci forma e ci dà forma, ci *guarda* e ci chiede di essere custodito e rispettato, di essere responsabilmente salvaguardato" (Birbes, 2017, p. IX). Tale sfida, fatta di rispetto e protezione per la nostra casa comune unisce "tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale" (Francesco, 2015, n. 13) in funzione di un vero cambiamento, di un'autentica conversione.

La società, la politica, l'economia, ma anche la cultura devono urgentemente re-indirizzarsi verso un paradigma di sostenibilità in grado di rappresentare una via per il bene comune. In questo senso, il diritto agisce come concreto "moderatore" e stabilisce i dettami per le condotte concesse alla luce del patrimonio collettivo dell'umanità. Tale struttura politico-economica e istituzionale però "non esiste solo per evitare le cattive pratiche, bensì per incoraggiare le buone pratiche, per stimolare la creatività che cerca nuove strade, per facilitare iniziative personali e collettive" (Francesco, 2015, n. 177).

2. La pedagogia come scienza del cambiamento

Assumere una visione olistica come lente per osservare il mondo speculativo improntato sul mero profitto, favorisce la critica e la conversione di comportamenti personali, restituendo all'agire umano le radici del nostro universale vivere, permettendo di lasciarsi alle spalle la concezione oltremodo superata di una visione a breve termine. "La riflessione pedagogica è chiamata (quindi) a favorire l'affermarsi di una *consapevolezza educativa ermeneutica* e *progettuale* rispetto alla nozione di

sostenibilità. Abbracciare prospettive *integrate* e globali" (Malavasi, 2022, p. 43) esortando le persone alla trasformazione della nostra società, sia a livello individuale che comunitario, per plasmare un mondo sostenibile in funzione di una sfida *integrale*, invoca la scoperta di percorsi educativi nel segno di un'ecologia per la cura della nostra casa comune (Giuliodori, Malavasi, 2016). "Essa richiede (anche) di *apprendere uno spirito scientifico* e di promuovere negli individui la *disponibilità ad agire insieme* in modo da produrre il più alto numero di benefici individuali e collettivi" (Malavasi, 2022, p. 66). Ecco, quindi, che "la credibilità scientifica della pedagogia passa (anche) per l'ambiente, sollecitando prospettive euristiche originali […] offrendo contributi riflessivo-progettuali per la sostenibilità della vita" divenendo "un punto focale di discussione tra discipline scientifiche diverse, fungendo da idea regolativa e crocevia epistemico anche per la teorizzazione pedagogica" (Birbes, 2017, p. IX).

Spetta dunque alla pedagogia "e alla società tenere in conto 'valori' di riferimento per l'azione formativa" (Malavasi, 1995, p. 20) "promuovendone la trasformazione all'insegna dell'interpretazione dei valori. Questa tensione trasformatrice che si distende dalla dimensione teorica a quella pratica e viceversa" (Malavasi, 1995, p. 46) fa sì che la pedagogia, in quanto scienza dell'educazione e della formazione, assuma "la governance del cambiamento nella sua poliedricità, come un ampio campo di esperienza e processi su cui riflettere in modo progettuale" (Malavasi, 2022, p. 86).

È opportuno quindi formare insegnanti, educatori, ricercatori che agiscano in ottica sistemica come fattori etici di un cambiamento reale per "conseguire obiettivi di sostenibilità a lungo termine (e) […] profondi mutamenti strutturali" (Malavasi, 2022, p. 41). Per promuovere una società radicata nel presente e proiettata al benessere futuro, tale trasformazione deve divenire una priorità.

3. Un umanesimo per il futuro

La necessità di un umanesimo che faccia appello ai diversi saperi, integrati tra loro e in "ordine al medesimo oggetto di studio (favorendo) una più completa comprensione, […] e unità" delle conoscenze, permette l'attuazione di un "dialogo a tutto campo tra le diverse discipline che valorizzi il sapere complesso come sapere unitario e integrato" (Lopuzone, 2021, pp. 75-76). Tale orientamento transdisciplinare facilita uno sviluppo umano integrale riferito "alla promozione di ogni uomo e di tutto l'uomo" vitale all'interno di una progettazione etica (Paolo VI, 1967). Ecco, dunque, la necessità di un'educazione che aiuti a ripensare e riformare i curriculi e le istituzioni nello spirito dell'ecologia integrale al fine di risvegliare la consapevolezza ambientale e l'azione trasformativa, perché non è in gioco solo un'ecologia fisica ma anche e soprattutto un'ecologia umana. "Un'educazione capace di salvare l'umanità richiede non poco: essa include lo sviluppo spirituale dell'uomo, la sua valorizzazione, e la preparazione del giovane a comprendere i suoi tempi" (Montessori, 1949/2004, p. 40). È fondamentale allora incarnare nel

presente una visione collettiva ed intergenerazionale, in cui la generazione attuale costituisca "insieme una speranza ed una promessa per l'umanità. Curando dunque questo embrione come il nostro tesoro più prezioso, noi lavoriamo alla grandezza dell'umanità" (Montessori, 1949/2004, p. 41). I giovani saranno così formati ad "una vita buona con e per gli altri in istituzioni giuste" (Malavasi, 2022, p. 85) alimentando atti concreti più rispettosi della nostra casa comune in funzione di un'autentica conversione ecologica come veri custodi della Terra. "Vivere la vocazione di custodi […] è parte essenziale di un'esistenza virtuosa" (Francesco, 2015, n. 217) che grazie ai "grandi sforzi degli uomini che hanno lavorato, scoperto, studiato, sofferto, sfocerà […] in quel mondo che sarà il mondo della pace" (Montessori, 1949/2004, p. 171).

Bibliografia

Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.

Birbes C. (Ed.). (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Francesco (2015). *Laudato Si'. Sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Francesco (2018). *Veritatis gaudium. Costituzione apostolica circa le università e le facoltà ecclesiastiche*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Giuliodori C., Malavasi P. (Eds.). (2016). *Ecologia Integrale. Laudato Si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Montessori M. (1949/2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori.

Paolo VI (1967). *Popolorum Progressio*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Lozupone E. (2021). *Nel segno dell'ecologia integrale. Contesti ed esperienze educative*. Milano: Vita e Pensiero.

L'orientamento esistenziale: la valenza orientativa e formativa dei PCTO

Pia Sacco
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
pia.sacco@unifg.it

1. L'esperienza nel Laboratorio di Bilancio di competenze dell'Università di Foggia

Il contributo intende restituire l'esperienza che sto svolgendo all'interno del Laboratorio di Bilancio di competenze del Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università di Foggia. Nella compagine delle numerose attività di orientamento svolte dall'equipe del Laboratorio di Bilancio di competenze, il mio interesse di studio e ricerca è rivolto agli interventi di orientamento in ingresso ovvero a quelle azioni rivolte a sostenere il processo di scelta del percorso universitario degli studenti e delle studentesse degli istituiti scolastici secondari di II grado. Nello specifico, il riferimento va ai numerosi percorsi di PCTO organizzati presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. L'idea di fondo delle attività progettate e realizzate è che l'orientamento, come sottolinea Isabella Loiodice (2004), è da intendere come "categoria esistenziale" (p. 89) che si estende per tutto il corso della vita e in tutti i contesti di vita. L'orientamento, infatti, appare come *possibilità* formativa privilegiata per accompagnare le giovani generazioni ad affrontare le transizioni tipiche della specifica fase di vita in cui si trovano, incrementando il livello di autostima, fiducia, partecipazione e agentività. In altre parole, nella sua accezione formativa, "all'orientamento è ormai riconosciuto un ruolo cardine per lo sviluppo dell'intera comunità in termini di inclusione, coesione, emancipazione e sviluppo democratico" (Dato, 2015, p. 38).

2. I PCTO presso il Dipartimento di Studi Umanistici A.A. 2022-23

Le attività di PCTO del Laboratorio di Bilancio di competenze di questo Anno Accademico si concentrano sull'area della conoscenza del sé e dell'autoefficacia e sulla figura dell'educatore socio-pedagogico, al fine di avvicinare i giovani alla cultura del lavoro e alle competenze trasversali e infine giungere a scelte consapevoli del percorso universitario.

I percorsi, infatti, sono rivolti agli studenti delle classi terze, quarte e quinte e

si articolano in momenti di lezione frontale, studio individuale e condivisione sia con il gruppo dei pari sia con i tutor universitari.

Il primo percorso – Conoscenza di sé e autoefficacia – si inserisce all'interno delle seguenti cornici teoriche: l'orientamento formativo, l'autoefficacia, il *locus of control*, l'impotenza appresa e le credenze limitanti. I tutor, dopo aver fornito le coordinate teoriche, propongono agli studenti momenti di riflessione individuale in cui poter mettere in campo le proprie conoscenze e competenze attraverso l'utilizzo di specifiche metodologie, come quella del Metodo ABCDE e del *Photolangage*.

È utile soffermarsi sul valore della riflessione e della condivisione; infatti, i ragazzi e le ragazze, spesso, faticano a condividere le proprie esperienze e i propri sentimenti, mentre, attraverso le attività narrative, mostrano una timida apertura. Tale riflessione permette una maggiore conoscenza di sé, della propria storia di vita, delle proprie aspirazioni, di riconoscere e fronteggiare le avversità, di sviluppare e allenare la percezione di autoefficacia, di potenziare le competenze trasversali e di auto-orientamento. Dai momenti di condivisione dei lavori svolti dagli studenti, è emersa una netta differenza tra i momenti organizzati in presenza e quelli erogati online; nei primi, gli studenti erano maggiormente coinvolti e disposti emotivamente all'ascolto e alla condivisione, mentre online hanno mostrato la tendenza a rimanere immersi nella propria condizione esistenziale e intrapersonale.

Il secondo percorso, intitolato "Educatore socio-pedagogico", si articola in due momenti principali: uno in cui vengono fornite agli studenti pillole teoriche sulla distinzione tra il concetto di orientamento informativo e quello di orientamento formativo; l'altro in cui gli studenti e le studentesse vengono chiamati a mettersi in gioco attraverso l'utilizzo di metodologie narrative come il *Photolangage*. L'attenzione si rivolge non solo alla relazione con se stessi, andando a lavorare su quella che viene definita "sfera del sé", ma anche alla relazione con l'altro promuovendo pratiche di ascolto e condivisione.

Nella seconda parte del percorso viene presentata la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico non solo dal punto di vista teorico, attraverso una lezione frontale condotta dai tutor, ma anche attraverso la partecipazione e la testimonianza diretta di un esperto esterno.

A conclusione di queste attività viene proposta la visione di un film e infine si giunge ad un momento di riflessione e condivisione dei propri pensieri sulle figure professionali, i personaggi e su quanto appreso fino a quel momento.

3. L'alto valore pedagogico dei PCTO

Di fondamentale importanza è sottolineare la natura laboratoriale e narrativa dei due percorsi. Tali approcci permettono di stimolare lo sviluppo di competenze orientative e trasversali che, in ottica *lifelong*, consentono alle giovani generazioni di acquisire quegli strumenti necessari ad affrontare non solo tutte le transizioni presenti nel corso della vita, ma anche per orientarsi nella società contemporanea sempre più caratterizzata dalla complessità.

Il passaggio dalla scuola all'università rappresenta un momento critico, sul piano cognitivo ed emotivo, che richiede un'azione orientativa capace di favorire lo sviluppo di una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, delle proprie competenze e del mercato del lavoro futuro. Questi percorsi, come scrive Manuela Ladogana (2018), hanno un alto valore pedagogico, "[configurandosi come] 'spazio' e 'tempo' di acquisizione di competenze di riflessività, di progettualità, di agentività che possono essere determinanti nella costruzione della rappresentazione del futuro e della identità professionale dei più giovani" (Loiodice, Ladogana, Colangelo, Dato, 2018, p. 180). Indubbiamente, i percorsi di PCTO, come sottolineato dagli studi di Daniela Dato e Isabella Loiodice (2020), da un lato promuovono il ruolo dell'università e la sua terza missione, "[…] 'un'università aperta' impegnata nel promuovere una riduzione dello scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l'impiego della conoscenza per lo sviluppo sociale, culturale ed economico" (p. 180); dall'altra hanno un'incidenza positiva sui singoli studenti perché consentono di rendere più consapevole il passaggio verso il mondo universitario e del lavoro.

Bibliografia

Dato D. (2015). Orientamento "bene sociale". Scuola, università e luoghi di lavoro "in azione". In I. Loiodice, D. Dato (Eds.), *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università* (pp. 38-54). Bari: Progedit.

Dato D., Loiodice I. (2020). I percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento all'Università di Foggia. Un'opportunità di orientamento consapevole e partecipato. In M. Cid, N. Rajadell-Puiggròs, G. dos Santos Costa (Eds.), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspetivas internacionais* (pp. 175-192). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Loiodice I. (2004). Orientamento. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva (Eds.), *La Rivista di pedagogia e didattica* (pp. 89-92). Lecce: Pensa MultiMedia.

Loiodice I., Ladogana M., Colangelo C., Dato D., (2018). L'alternanza scuola-lavoro all'Università di Foggia. Un'occasione di public engagement. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *8* (1), 136-155.

Imprese *for benefit* e *social engagement*: formare al lavoro generativo

Claudia Salvi
Dottoranda - Università Cattolica del Sacro Cuore
claudia.salvi-tutor@unicatt.it

La recente situazione pandemica da una parte ha aggravato il senso di incertezza e precarietà che ha portato in taluni casi a forme di egoismo e di individualismo, dall'altro ha dimostrato quanto tutto sia connesso (Francesco, 2015): la crisi economica, politica, socio-sanitaria, culturale e, prima di tutto, antropologica; tale connessione è ravvisabile non solo nelle conseguenze ma soprattutto nell'avviare uno sforzo sinergico che guidi le scelte e le azioni. Occorre riconoscere l'autentico rapporto tra uomo e ambiente, acquisire uno sguardo integrale per accogliere la sfida, anche educativa, della sostenibilità in un'ottica inter e intra generazionale. È imprescindibile il riferimento ad un rinnovato umanesimo solidale con e per l'altro in istituzioni giuste (Malavasi, 2020).

La situazione attuale è contraddistinta da un mondo in rapido cambiamento e richiama il contributo della pedagogia, in quanto scienza teorico-pratica, a leggere i mutamenti odierni in tutte le sfere della vita e le scelte che guidano l'umano, secondo una prospettiva epistemologica. L'emergenza pandemica e le guerre in corso nel mondo sollecitano una riflessione critica per avviare un cambiamento nel modello di sviluppo affinché il futuro non sia "semplicemente la continuazione della traiettoria che è stata interrotta dal Covid-19" ma "l'esito di un profondo ripensamento" (Simeone, Bianchetti, Rozzini, 2021, p. 9). Siamo in relazione dove, "l'esperienza e la coscienza empatica […] permettono di comprendere la natura formativa dell'uomo e del bene" (Bellingreri, 2005, p. 209). Ognuno di noi è parte di una comunità e, in quanto tale, è un elemento imprescindibile per lo sviluppo della stessa, affinché si innestino su concetti fondanti quali l'inclusività e la solidarietà. "Ciò implica definire obiettivi strategici e fasi di realizzazione, percorsi formativi multidisciplinari e modalità di coinvolgimento e partecipazione, nella prospettiva di affrontare in modo sistemico i problemi di impatto e la conversione ecosostenibile delle attività [umane]" (Malavasi, 2020, p. 12).

In questo quadro, il "fare impresa" assume caratteristiche innovative e rappresenta un contesto emblematico per il sapere pedagogico, se promuove la sostenibilità, tra cura della casa comune e valorizzazione della persona. L'impresa, evidenzia L. Pati, "non può porsi in una posizione di autosufficienza e d'indifferenza rispetto al contesto ambiente e a chi opera in essa e con essa" (2007, p. 177), ma deve costituirsi per promuovere lo sviluppo dell'identità professionale e personale di ciascuno e responsabilizzare ogni lavoratore per incrementare il senso di

autoefficacia e il senso di appartenenza a beneficio di sé stesso, della comunità organizzativa e dell'organizzazione stessa.

In questa prospettiva, la pedagogia è chiamata a considerare con uno sguardo critico le imprese responsabili e sostenibili, in particolare le cosiddette *for benefit* (Vischi, 2019) che, nel perseguimento dell'obiettivo economico, devono raggiungere determinati benefici socio-ambientali. Tali imprese nascono nel 2010 negli Stati Uniti d'America prendendo il nome di *Benefit Corporation* e giungono in Italia, come primo stato europeo nel 2015, con la legge 208 del 28 dicembre, entrata in vigore con la Legge di Stabilita del 1 gennaio 2016, come Società Benefit a cui viene affidato lo scopo di perseguire uno o più benefici comuni operando in modo sostenibile, responsabile e trasparente nei confronti di tutti gli *stakeholder* (art. 208, comma 376). L'aumento dell'incertezza ha mosso le imprese a rivederne la modalità di sviluppo, promuovendo una visione antropologica e di responsabilità nei confronti di tutti gli *stakeholder* siano essi interni – i lavoratori e le loro famiglie – sia esterni – tra i quali troviamo fornitori, comunità, società e territori. Intraprendere un nuovo modello di fare impresa, che persegua il beneficio economico tanto quanto i benefici sociali e ambientali in chiave di sostenibilità, chiama in causa i concetti di etica e di impatto. La pedagogia e chiamata a "costruire un ponte tra istanze economico-produttivo-sociali provenienti dal mondo del lavoro con quelle progettuali-esistenziali-personali emergenti da un modello di formazione integrata che getti le basi per una cultura organizzativa-educativa aperta al cambiamento e all'empowerment" (Dato, 2017, p. 272). Appare dunque intrinseco il rapporto tra *governance* della realtà stessa e la dimensione dei lavoratori e dei diversi portatori d'interesse quali la comunità, il territorio e l'ambiente sui quali si genererà un impatto. Le Società Benefit rappresentano un luogo emblematico nel quale promuovere una formazione autenticamente umana, la creazione di valore condiviso in un'ottica di lungo termine. Propongono un rinnovato concetto di impatto individuandone il tratto formativo fondante per la crescita economica di tutti i portatori d'interesse (Vischi, 2021). Si tratta dunque di stringere patti per generare impatti positivi, nell'ottica di donare e donarsi, in un'ottica di responsabilità "per ridare dignità all'uomo" e "instaurare processi di cambiamento, di emancipazione" (Simeone, 2003, p. 14), con l'altro per società più eque e inclusive.

La pedagogia è chiamata a compiere una riflessione per cogliere e interpretare la sfida, ravvisando gli elementi che possano contribuire alla progettazione di contesti formativi generativi nel segno dell'ecologia integrale dove l'umano e la comunità sono posti al centro. La persona è il fulcro delle imprese, è il principale valore fondativo delle organizzazioni stesse. Le risorse umane e la loro formazione lungo tutto l'arco della vita rappresentano l'anelito allo sviluppo delle imprese al fine di costruire dinamiche partecipate e partecipative di lavoro e impresa (Malavasi, 2020).

Bibliografia

Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.

Dato D. (2017). Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 255-275). Milano: FrancoAngeli.

Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'. Sulla cura della casa comune*.

L.208/2015. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016)*.

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.

Simeone D. (2003). *Don Lorenzo Milani da S. Donato a Barbiana. Un itinerario educativo al servizio degli ultimi.* Milano: EDUCatt. Università Cattolica del Sacro Cuore. *Statuto*. Retrieved from https://www.unicatt.it/Statuto_7039_GU.pdf. https://www.unicatt.it/Statuto_7039_GU.pdf

Simeone D., Bianchetti A., Rozzini R. (2021). Introduzione. In Id. (Eds.), *Le Cento giornate di Brescia* (pp. 5-12). Brescia: Schole.

Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazi*one. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Vischi A. (2021). Introduzione. Impatto, educazione, ecologia integrale. In A. Vischi (Ed.), *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale* (pp. 19-29). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Formazione, orientamento e lavoro nell'epoca della transizione ecologica. Una sfida pedagogica

Sara Scioli
Dottoranda - Università Cattolica del Sacro Cuore
sara.scioli-tutor@unicatt.it

L'attuale contesto socioeconomico e ambientale interpella scelte ed azioni congiunte orientate ad uno sviluppo umano integrale per la cura del bene comune, sulla via della transizione ecologica.

La sensibilità che le politiche nazionali ed internazionali stanno rivolgendo al tema della sostenibilità richiama la necessità di un importante investimento nella formazione, in particolare *green* (Sandrini, 2022).

Il Green Deal europeo sottolinea infatti che "per cogliere i benefici della transizione ecologica è fondamentale dedicarsi proattivamente alla riqualificazione e al miglioramento delle competenze" (Commissione europea, 2019, p. 21).

Il Next Generation EU prevede riforme inerenti al miglioramento della formazione delle lavoratrici e dei lavoratori ed il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza italiano sottolinea che "la formazione e il miglioramento delle competenze […] miglioreranno la mobilità dei lavoratori e forniranno loro le capacità di raccogliere le future sfide del mercato del lavoro" (Governo italiano, 2021, p. 202).

Il Piano evidenzia come la transizione ecologica possa rappresentare un importante fattore per favorire la competitività del sistema produttivo, promuovere l'avvio di nuove attività imprenditoriali ed incentivare la creazione di occupazioni stabili; al contempo il governo intende assicurarsi che la transizione avvenga in modo equo ed inclusivo, attraverso adeguate politiche di formazione (Governo italiano, 2021).

D'altro canto, nella Missione 4 "Istruzione e Ricerca" del Piano (Governo italiano, 2021) si evidenziano alcune criticità del nostro sistema di istruzione, formazione e ricerca, tra cui lo *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro, per il quale risulta necessario agire lungo tutto il percorso di istruzione e di orientamento al lavoro.

Nella fluidità che caratterizza oggi il mercato professionale, se da un lato assumono rilevanza le *soft skills*, dall'altro emerge quanto le competenze *green* e digitali siano imprescindibili per concorrere nel mondo del lavoro.

A tal riguardo, il XIII Rapporto GreenItaly 2022, elaborato da Fondazione Symbola e Unioncamere, attesta la crescita della quota di imprese eco-investitrici, così come dei contratti relativi ai *green jobs*, che si configurano quindi come *driver* strategico per la crescita delle imprese moderne. Il Rapporto rivela inoltre che le

imprese che hanno effettuato investimenti *green* nel periodo 2017-2021, sono risultate più competitive.

Nell'ambito di ecosistemi innovativi, la progettazione pedagogica può pertanto rivestire un ruolo fondamentale nella proposta di percorsi di orientamento e di formazione "contaminanti", partecipativi e sinergici per la riduzione del *mismatch* tra competenze richieste dalle imprese e competenze fornite dal mondo accademico, in particolare per quanto riguarda le *green skills*.

Dinnanzi all'attuale condizione ambientale diviene quindi strategico, tanto per le imprese, quanto per le realtà accademiche, promuovere opportunità formative che possano essere viatici di orientamento nell'acquisizione di competenze di sostenibilità per "navigare orientati" (Boffo, Iavarone, Nuzzaci, 2022).

Percorsi formativi, nell'ambito della transizione ecologica, con tematiche aderenti agli obiettivi dei principali documenti nazionali ed europei, prima citati, possono favorire consapevolezza, conoscenze e competenze in ordine alle attuali sfide ambientali.

Al contempo, formare alla sostenibilità, significa mostrare, anche alle imprese, i benefici economici delle scelte *green*, prospettive occupazionali e miglioramento della qualità della vita (Vischi, 2021).

Oggi, pertanto, la formazione non può esimersi dal riconoscere vincente l'alleanza tra enti formativi e mondo lavorativo, per ridurre il divario tra domanda ed offerta, specialmente in ambito *green*, in vista di obiettivi di crescita e di sviluppo comuni.

A tal riguardo, per la costruzione di un approccio condiviso di orientamento alla sostenibilità, recentemente la Commissione europea ha redatto il *GreenComp* (Commissione europea, 2022), quadro europeo di riferimento per le competenze in materia di sostenibilità.

In questa cornice interpretativa diviene determinante la funzione orientativa che la formazione può assumere. Come nota L. Pati la formazione, in particolare al lavoro, è *sia* apprendimento di professionalità operativa; *sia* assolvimento di indicazioni e di regole comportamentali; *sia* acquisizione di criteri e principi orientativi (Pati, 2007).

L'orientamento, infatti, nella sua accezione più ampia, come affermava la Raccomandazione del Congresso dell'UNESCO di Bratislava (1970), deve "porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona", promuovendo così capacità di scelta e di discernimento per agire in modo consapevole, specialmente nell'ambito della sostenibilità.

Nell'epoca della transizione ecologica, la pedagogia è dunque "chiamata a 'farsi' azione progettuale" (Malavasi, 2022, p. 61) ed è interpellata a rispondere alla sfida delineando modelli innovativi di *formazione orientativa* al lavoro che generino competenze ed inediti stili di vita per abbracciare una cultura della sostenibilità e favorire un'alleanza virtuosa tra formazione, orientamento e lavoro.

Bibliografia

Boffo V., Iavarone M.L., Nuzzaci A. (2022). Life skills and human transitions. *Form@re - Open Journal Per la Formazione in Rete*, *22* (3), 1-8.

Commissione europea (2019). *11 dicembre 2019, COM n. 640 – Il Green Deal europeo*. Retrieved April 27, 2023, from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF

Commissione europea (2022). *Greencomp. The European sustainability competence framework*. Retrieved April 27, 2023, from https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en

Fondazione Symbola, Unioncamere (2022). *GreenItaly 2022. Un'economia a misura d'uomo contro le crisi*. Retrieved April 27, 2023, from https://www.symbola.net/ricerca/greenitaly-2022/

Governo italiano (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NextGenerationItalia.* Retrieved April 27, 2023, from https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdf

Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica.* Milano: Vita e Pensiero.

Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.

Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento, Bratislava 1970.

Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Vischi A. (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Gli educatori professionali socio-pedagogici a confronto con la propria vulnerabilità

Maddalena Sottocorno
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Milano-Bicocca
maddalena.sottocorno@unimib.it

1. La ricerca e il suo contesto

A partire dalla fine del 2017, si è assistito allo sviluppo di una sempre maggiore attenzione al consolidamento del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico, sia in termini di riconoscimento legislativo (Legge del 31 dicembre 2017, n. 205 - Legge di Bilancio dello Stato, commi 594-601), che relativamente ad un'affermazione delle competenze attribuite ad esso (Oggionni, 2019; Calaprice, 2020). Ad oggi, è possibile dire che non sia ancora del tutto compiuto il processo che conduce ad una reale identificazione del laureato in Scienze dell'Educazione come vettore imprescindibile di un *welfare generativo* (Iori, 2018). Esso, infatti, rischia di essere messo in discussione da figure professionali affini o da soggetti non laureati a cui vengono attribuiti compiti educativi e di cura, in deroga alle più recenti normative.

Il progetto "Apprendimento dall'esperienza e disagio. Quale processo per rendere le proprie fragilità possibilità di formazione?" intende dare conto del contributo degli *esperti per esperienza*[1] alla formazione accademica degli educatori socio pedagogici (Gambacorti-Passerini, Oggionni, Romeri, Sottocorno, 2022). L'obiettivo della ricerca è quello di costruire una competenza di base, che formi dei futuri professionisti sempre più consapevoli delle loro specificità e sempre più in grado di darne conto, sia nell'interazione con le persone di cui si occupano, che nello scambio con le altre professionalità con cui interagiscono.

1 Il termine *esperti per esperienza* fa riferimento a coloro che lavorano nei servizi socio-educativi a fianco dei professionisti, avendo alle spalle un vissuto di vulnerabilità che è stato rielaborato e reso oggetto di apprendimento (McLaughlin, 2009).

2. Il workshop[2]

Nel progetto è stata realizzata un'azione di ricerca volta a dare spazio ad un momento di esercizio riflessivo da parte di alcuni studenti di Scienze dell'Educazione, per comprendere le ricadute, in termini di apprendimenti professionali e personali, dell'esperienza della pandemia. L'attivazione ha previsto l'utilizzo del *collage* quale strategia simbolico-proiettiva per la raccolta dei dati (Biffi, Zuccoli, 2015). Le domande stimolo rivolte alle partecipanti hanno avuto come fulcro le *forme* che questo evento ha assunto; gli *apprendimenti molteplici* derivanti da esso; le ragioni che portano a pensare che quanto maturato da questo vissuto, in termini di conoscenza di sé e delle proprie fragilità, possa essere utilizzato per la propria *futura professione* in ambito educativo.

Di seguito, ci si soffermerà in particolare sull'ultima delle questioni poste. Le studentesse condividono, innanzitutto, l'importanza di *progettare con flessibilità*, sapendo dei possibili imprevisti che possono impattare su quanto ideato in un primo momento (ws_11)[3]. Ciò appare coerente con un approccio che concepisce l'esperienza educativa come complessa, contingente e problematica (Palmieri, 2018). Inoltre, di fronte ad un evento dirompente, che mina gli equilibri usuali, si sottolinea la necessità di prendere posizione, di provare a rispondere alla domanda "Cosa posso fare io?" (ws_11). Ciò rimanda all'esigenza di trovare gli strumenti attraverso i quali affermare la portata politica dell'operato dell'educatore socio-pedagogico (Tramma, 2017). Essere stati al centro di un'esperienza di vulnerabilità, infine, consente di pensare alla persona non solo come *destinataria* di un intervento, bensì come *risorsa* per il buon fine di esso (ws_12), poiché si è tutti, in modi diversi, esperti del proprio disagio, così come si è tutti potenzialmente esposti ad esso (Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2021).

3. Sviluppi futuri della ricerca

La ricerca si colloca nell'ambito dell'insegnamento di "Pedagogia dell'inclusione sociale", rivolto agli iscritti al terzo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione presso l'Università di Milano-Bicocca. Essa intende innovarne il curricolo prevedendo la partecipazione di due esperti per esperienza, in qualità di testimoni del proprio vissuto e di co-conduttori, insieme alle docenti, di alcune lezioni.

2 Questa azione di ricerca è stata denominata *workshop* per la sua natura interattiva. Essa afferisce a un modello epistemologico di tipo partecipativo (Mortari, 2007). L'incontro di cui si dà conto si è svolto nel maggio 2022 nei locali dell'Università di Milano-Bicocca e ha visto la partecipazione di tre studentesse. Il numero esiguo di soggetti coinvolti è stato probabilmente condizionato dall'ancora non del tutto consolidata ripresa delle attività accademiche in presenza.

3 Quanto riportato tra parentesi fa riferimento alla classificazione del materiale raccolto operata da chi scrive.

L'obiettivo è quello di valorizzare l'integrazione tra il *sapere esperienziale* e il *sapere per studio* nella professione socio-educativa (Cabiati, Panciroli, 2019).

Al fine di permettere agli studenti di comprendere ancora meglio questa connessione, si auspica di poter moltiplicare delle occasioni di esercizio di un'attitudine riflessiva a partire da una situazione di vulnerabilità, come il *workshop* qui richiamato. Esse, infatti, possono rafforzare la capacità di lettura di sé e del proprio vissuto nei partecipanti, dando loro uno strumento di apprendimento per la propria futura pratica, affinché essa acquisisca sempre maggiore qualità e valore sociale.

Bibliografia

Biffi E., Zuccoli F. (2015). Utilizzare il collage per ricercare l'educazione. In M. Tarozzi, V. Montù, A. Traverso (Eds.), *Oltre i confini, lungo i margini. Atti della prima giornata di studio del gruppo di lavoro SIPED "Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione"* (pp. 69-74). Università di Bologna.

Cabiati E., Panciroli, C. (2019). Service Users as Collaborators in Social Work Practice, Research, and Education. *Socialin teorija, empirija, politika ir praktika*, 19, 95-105.

Calaprice S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.

Gambacorti-Passerini M.B., Oggionni F., Romeri G., Sottocorno M. (2022). Experiential knowledge into the higher education system: possibilities and perspectives. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, J. Lee (Eds.), *EDULEARN2022. Conference Proceedings* (pp. 2370-2378). Valencia: IATED Academy.

Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

McLaughlin H. (2009). What's in a Name: 'Client', 'Patient', 'Customer', 'Consumer', 'Expert by Experience', 'Service User' - What's Next? *British Journal of Social Work*, 39, 1101-1117.

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C., Gambacorti-Passerini M.B. (Eds.). (2021). *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.

Oggionni F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento.* Roma: Carocci.

Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 107-120.

Formare i professionisti dell'educazione alla pratica dell'accompagnamento educativo

Alessia Tabacchi
Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
alessia.tabacchi@unicatt.it

1. Lavoro educativo e società complessa

La complessità (Morin, 2002) e l'indeterminatezza proprie della società post-moderna (Bauman, 2007) interrogano in particolar modo le professioni educative. Emerge la necessità di individuare nelle singole situazioni le risorse e i bisogni presenti e progettare percorsi *ad-hoc*, che rifuggano dalla logica della standardizzazione.

L'educatore, pertanto, lungi dalla tentazione di governare l'incertezza affidandosi all'iper-specializzazione e al mito della tecnica (Schon, 1983) o aderendo acriticamente alle consuetudini e alle pratiche proprie di una comunità professionale, è chiamato a delineare percorsi che restituiscano centralità e responsabilità alla persona.

Ciò si rivela un lavoro impegnativo, che esige la proposta di percorsi formativi iniziali e in itinere che aiutino l'educatore ad affinare la propria "postura professionale" (Cadei, 2017) in relazione agli interlocutori e al contesto. Alla luce della cornice contestuale presentata, si ritiene che l'accompagnamento educativo possa offrire un approccio attraverso il quale indagare e improntare la pratica educativa secondo un modello non lineare e standardizzato.

Il contributo intende riflettere sulla formazione da offrire ai professionisti dell'educazione, affinché possano concepire la pratica educativa nella prospettiva dell'accompagnamento, mettendone in luce le potenzialità e i paradossi sottesi.

2. L'accompagnamento e i suoi paradossi

L'accompagnamento è un processo relazionale nel quale la ricerca personale si avvantaggia di un altro che sta accanto e sollecita percorsi trasformativi, in vista della definizione di itinerari di progettazione esistenziale e reciproca umanizzazione (Paul, 2004). Al centro si attesta "la fiducia nella competenza dell'Altro e il riconoscimento della sua autonomia" (Charlier, 2022).

Tale approccio permette di passare da una visione assistenzialista ad una logica di personalizzazione. Chi è accompagnato è incoraggiato a problematizzare l'esistente, ad avviare processi di riflessività e *empowerment*, a sviluppare meta-com-

petenze, ad accrescere consapevolezza. Chi accompagna cammina accanto, rinunciando alla postura di esperto e avviando, con e per il soggetto, "un'indagine metodica esigente", nella prospettiva della ricerca-azione (Paul, 2022, p. 130).

In questo modo, alla persona è restituita piena responsabilità nelle scelte che la riguardano; mentre al professionista è garantito un costante stimolo di riflessività sulla pratica e una cornice concettuale attraverso la quale valutare e rendere intellegibile l'azione educativa.

L'adesione a tale approccio non è, tuttavia, esente da criticità. Il professionista è chiamato a vigilare sulle proprie azioni e sul proprio stile relazionale. Si pensi alla gestione dell'autorità nella relazione educativa, ambito nel quale è facile lasciare scarso spazio alla crescita dell'autonomia e alla partecipazione. Nella prospettiva dell'accompagnamento, risulta importante individuare, da un lato, la competenza di colui che accompagna (*augere*: far crescere, far aumentare); dall'altro lato, la libertà di chi è accompagnato e il suo protagonismo nel processo di cambiamento (*auctor*: autore, artefice).

È opportuno accrescere consapevolezza circa i dilemmi etici sottesi all'azione educativa, facendo emergere l'orizzonte deontologico di riferimento e assumendo una visione critica dell'esistente.

3. Quale il vantaggio di una formazione alla pratica dell'accompagnamento educativo?

La pratica dell'accompagnamento può sollecitare il professionista dell'educazione a valutare la propria postura e azione educativa, per accrescere consapevolezza circa il proprio approccio alla persona da accompagnare e le strategie e la metodologia adottate per il conseguimento delle finalità e degli obiettivi del progetto educativo. Chi accompagna, lungi dal limitarsi a ricercare tecniche o strumenti educativi, valuta le proprie azioni, al fine di discernere, nelle singole situazioni, le forme di sostegno messe in atto. Il professionista deve, pertanto, vigilare sulla propria postura professionale (Schwidt, 2017), affinché sia conforme ad una prospettiva emancipante.

La postura, diversamente dal posizionamento, rinvia a una modalità di essere in relazione all'altro che si sostanzia di valori, di attitudini, di esperienze pregresse (Mulin, 2022). Una "*disposition du corps et de l'esprit*" (Paul, 2022, p. 90) che si delinea in relazione all'altro e in un contesto situato. Si tratta di un concetto dinamico e in divenire, che il professionista costruisce *conversando con la situazione* (Schön, 1983). Nell'ottica dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2000), fare proprio l'approccio dell'accompagnamento sollecita a indugiare sull'intenzionalità e i valori che guidano l'azione, assumendo uno sguardo intersoggettivo, dove la presenza dell'altro incoraggia processi di crescita e di perfezionamento. Al contempo, la necessità di vigilare sui paradossi dell'accompagnamento conduce ad esaminare il proprio "repertorio" di saperi e gesti professionali, indagando i significati e la cultura educativa sottesi.

L'accompagnamento educativo può così rappresentare un approccio utile a trovare modalità pertinenti per far emergere lo "spessore dell'attività" e rendere esplicita "la maestria di un sapere che si qualifica come pratico" (Cadei, Ramsamy-Prat, 2018, p. 87). Auspicare una formazione nell'orizzonte dell'accompagnamento permette di porre in questione la postura professionale, intesa nel suo carattere dinamico (Vial, Caparros-Mencacci, 2007), in quanto atteggiamento che si costruisce nel corso della pratica e nella interazione con le situazioni, mettendo in campo "competenze riflessive, relazioni ed etiche" (Cadei, 2017, p. 5).

Bibliografia

Bauman Z. (2007). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

Cadei L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. Brescia: La Scuola.

Cadei L., Padma R-P. (2018). Tra rifugiati e educatori: la cura dei gesti. *Educazione Interculturale. Ricerche. Pratiche*, XVI, 2, 85-97.

Charlier E. (2022). Accompagnement professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2nd ed., pp. 23-26). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morin E. (2002). *La complexité humaine*. Paris: Flammarion.

Mulin T. (2022). Posture professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2nd ed., pp. 311-314). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Paul M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.

Paul M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schwidt D. (2017). L'accompagnement. Une logique paradoxale d'emancipation/domination partecipant a l'élaboration du sistéme socio-politique. Pour une sociologie critique française. *Consultori Familiari Oggi*, *1* (25), 75-91.

Vial M., Caparros-Mencacci N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* Bruxelles: De Boeck.

Per una *transizione generazionale*. Il piano "RiGenerazione scuola" tra educazione alla sostenibilità e *green jobs*

Cristina Trovato
Dottoranda - Università degli Studi di Catania
cri.trovato.85@gmail.com

1. Premessa

Come formare le nuove generazioni alla transizione ecologica e culturale? Come orientarle verso nuovi modelli di sviluppo economico e nuovi paradigmi lavorativi in equilibrio con la natura e il pianeta? A partire da questi interrogativi, il contributo intende fornire una lettura dei recenti orientamenti ministeriali del piano *RiGenerazione scuola* per la transizione ecologica e culturale delle scuole. Il Piano, presentato nel marzo del 2022 dal Ministero dell'Istruzione, propone per gli anni scolastici 2022-2025 una transizione ecologica e culturale, ovvero un percorso civico verso un nuovo modello abitativo, cioè "andare verso" una nuova società, con nuovi stili di vita in cui l'attività antropica sia in equilibrio con la natura. Questo passaggio non si potra realizzare senza coinvolgere l'educazione delle nuove generazioni, non solo nella direzione di un'educazione ambientale, ma nella direzione di una vera e propria ecologia pedagogica integrale, ecologia della mente e dello sviluppo umano. In questo percorso di riscoperta del legame tra uomo-natura, la scuola ha il compito di fornire agli studenti di oggi, cittadini di domani, efficaci strumenti culturali per l'acquisizione di comportamenti virtuosi in relazione al proprio stile di vita, consolidando il processo di "coscientizzazione ecologica", al fine di acquisire competenze *green,* spendibili sul mercato dei lavori "verdi".

2. *Piano RiGenerazione scuola*. Azioni sostenibili per cittadini del domani

Un'idea efficace di sostenibilità e di promozione di una coscienza ecologica correlata all'educazione è quella presentata dal Ministero dell'Istruzione nel marzo del 2022: il piano *RiGenerazione scuola*, che si ispira agli obiettivi dell'Agenda 2030, valorizza alcuni *goals* e propone una transizione ecologica e culturale. Le giovani generazioni devono sviluppare un pensiero critico e sistemico di lungo termine, "abitare il mondo in modo nuovo, con la consapevolezza che un mondo nuovo non c'è" (Rigenerazione scuola, 2021). Rifondare il vivere nella società implica avere a cuore un'idea di civiltà umana imperniata sulla ricerca del bene comune per elaborare una nuova cultura in vista di una governance planetaria (Giovanazzi, 2022). Il piano *RiGenerazione Scuola* mira a stringere un legame di lungo periodo

fra le diverse generazioni per insegnare che lo sviluppo è sostenibile se risponde ai bisogni delle generazioni presenti, ma non compromette quelle future. Il piano si fonda su quattro pilastri. Il primo, la *RiGenerazione dei saperi*, in cui sono previste attività didattico-formative laboratoriali, esperienziali e interattive indirizzate agli alunni, ai docenti e alle famiglie. Il secondo pilastro è quello della *RiGenerazione dei comportamenti* e prevede l'emanazione di linee guida per indurre la comunità scolastica a comportamenti virtuosi volti a convertire gli stili di vita. Il terzo pilastro, la *RiGenerazione delle infrastrutture*, si orienta verso la realizzazione di scuole sostenibili, con ampi spazi verdi e ambienti didattici rimodulati per la creazione di nuovi ambienti di apprendimento e la costruzione di edifici innovativi attraverso una riqualificazione energetica delle scuole. Infine, l'ultimo pilastro, sul quale si sofferma il presente contributo, è la *RiGenerazione delle opportunità,* e si concentra sulla progettazione di nuovi percorsi formativi per la scuola secondaria di secondo grado, al fine di implementare l'orientamento verso i lavori *green* in settori quali: bio-agricoltura, agricoltura di precisione e rigenerativa, economia circolare, chimica verde, progettazione a zero emissione, mobilità sostenibile e progettazione di nuovi materiali.

3. *Green jobs*: verso una scelta sostenibile

L'espansione dei processi produttivi, economico-finanziari, politici e sociali degli ultimi decenni ha determinato una costante riprogettazione dei "lavori" e ha posto in relazione sempre più stretta la sfera economica e gli ambiti della formazione umana, con particolare riferimento al tema dei *green jobs.* È prioritario investire sul capitale umano per l'edificazione di una *green society* capace di innovare i processi organizzativi nel segno di una nuova cultura della sostenibilità (Bornatici, 2017). Per comprendere il significato di *green economy* si fa riferimento alla dichiarazione dell'UNEP che definisce la *green economy* "*as one that results in improved human well-being and social equity, while significantly reducing environmental risks and ecological scarcities*" (UNEP, 2011), un approccio che trasforma le economie in motori di sostenibilità pronti ad affrontare le principali sfide del "futuro-presente". In tale prospettiva la recente approvazione del PNRR - Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza[1] prevede importanti e strutturali azioni relative al sistema scolastico, innovazione della formazione in servizio, rafforzamento del collegamento tra ricerca e impresa e promozione di comportamenti virtuosi che educano a una scelta equa e orientata al benessere di tutti e ciascuno (Malavasi, 2022). Pertanto, innovazione, sostenibilità e competenze costituiscono le parole chiave attraverso cui leggere il fenomeno dei *green jobs* in modo strategico, "verso una società basata sulla conoscenza, la realizzazione personale, la coesione sociale e una cittadinanza attiva" (Birbes, 2012, p. 129). Condurre gli studenti verso il

1 https://www.mise.gov.it/it/pnrr/piano

lavoro *green* è un'occasione in cui poter esprimere la propria creatività e dare vita a una forma di rigenerazione del pensiero. Secondo i *Sustainable Development Goals* dell'Agenda 2030 il mondo deve riuscire a "incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile"[2], è responsabilità di ciascuno prendersi cura del destino dei popoli e dell'ambiente, in modo da rispettare quei delicati equilibri ecologici che si sono consolidati nel tempo (Vischi, 2018). Nel mondo della sostenibilità e della *green economy* il lavoratore deve sviluppare un pensiero critico, divenire consapevole della spendibilità dei propri talenti sul mercato dei *green jobs* con uno sguardo solidale verso la Terra.

Bibliografia

Birbes C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.

Bornatici S. (2017). Economia circolare, green jobs e progettazione educativa: investimento per il futuro. *Metis,* VII, 1.

D'Aprile G. (2019). Ambiente, cultura, formatività. In F. Paterniti, D. Privitera (Eds.), *La complessità della cultura. Flussi, identità e valori*. Milano: FrancoAngeli.

Giovanazzi T. (2022). RiGenerazione Scuola. Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica. *Formazione & Insegnamento*, XX, 1.

Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione.* Milano: Vita e pensiero.

Ministero dell'Istruzione (2021). Dlgs 296/2021, art. 10, comma 3, *Piano RiGenerazione scuola* (https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html).

PNRR (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*.

UNEP (2011). *Towards a Green Economy: pathways to sustainable development and poverty eradication*.

Vischi (2018). Sostenibilità ed educazione. Innovazione tecnologica, lavori verdi, imprese generative. *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*, 22, 50.

2 https://unric.org/it/agenda-2030

La scuola *onlife*: la didattica orientativa come mission post-pandemica[1]

Annamaria Ventura
Dottoranda - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
annamaria.ventura1@uniba.it

1. La mission post-pandemica

La pandemia ha sollecitato il sistema educativo italiano a riflettere riguardo la sua *mission* nel garantire il successo formativo della comunità studentesca. Dalla riapertura delle scuole, infatti, la classe docente si è interrogata su quali percorsi di insegnamento-apprendimento occorresse progettare per sviluppare competenze tali da fronteggiare sfide quotidiane e inaspettate, come quella pandemica (Hermann, 2005). Ora più che mai, gli studenti necessitano di figure di riferimento autorevoli, in grado di guidarli verso la costruzione del loro progetto di vita, attraverso *esperienze* autentiche, basate su contesti reali. Alla luce di tali premesse, è rilevante domandarsi come la Scuola possa perseguire il suo essere "*entità educativa cardine* nella trasmissione di saperi e valori etico-sociali alle nuove generazioni" (Elia et al., 2019). Data l'urgenza di tale sfida, un approccio *ermeneutico-euristico*, di stampo maieutico, in classe è da preferire per rinvigorire la relazione educativa, sviluppare il dialogo intersoggettivo tra gli studenti, rendendoli protagonisti di attività di *problem-solving* (Argentino, 2016). Tale contributo identifica la didattica orientativa quale "bussola" nelle mani della Scuola e dei suoi utenti affinché il singolo studente possa perseguire il proprio successo formativo e trovare *il proprio posto nel mondo*.

2. La didattica orientativa

È compito delle scuole e delle università[2] costruire attività didattiche che siano inerenti alle epistemologie e ai curricoli delle singole discipline, ma anche "in base

1 Il presente contributo tratta brevemente alcune tematiche ampiamente investigate nella tesi di dottorato, che ha come oggetto "la scuola post-pandemia" e il *medium* dell'*outdoor education,* in chiave nazionale e internazionale (in Danimarca) come risposta in merito alla ripartenza esperienziale scolastica italiana.

2 Si consulti il documento "L'orientamento nella scuola e nelle università del 1997", disponibile sul sito https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/012.1%20MPI%20-MURST%20del%2029%20aprile%201997.pdf (ultimo accesso 13/04/2023).

alla prospettiva dell'orientamento, inteso come attività formativa che mira al potenziamento di capacità […] che favoriscono l'apprendimento e la partecipazione negli ambienti sociali e di lavoro" (Marostica, 2002); quindi in grado di spendere le conoscenze apprese in contesti educativi nella vita reale. Dagli anni 2000 la letteratura riguardante la didattica e le competenze orientative si arricchisce sempre più (*ibidem*); i lavori di Maria Luisa Pombeni (2007), inoltre, suggeriscono modalità concrete e operative proprie della didattica orientativa, caratterizzata da "una precisa intenzionalità e una metodologia per promuovere in ogni studente le competenze orientative di base".

La *didattica orientativa* consente il dialogo tra l'evidenza empirica e la pratica didattica e risulta essere un approccio tipico dei modelli Nordici di educazione. Il fenomeno *Udeskole*[3] potrebbe ispirare la pratica orientativa, all'interno del panorama scolastico nazionale. Tale modello didattico è caratterizzato da variazioni crono-topiche, durante la giornata di lezione, attraverso l'apertura della scuola verso l'ambiente esterno; l'accento è posto sulla creatività, nonché sul lavoro esplorativo e pratico (Bærenholdt, Hald, 2020). La scuola all'aperto è parte integrante di un processo di insegnamento coerente, in cui parti dell'insegnamento vengono trasferite alla comunità locale, sulla base di obiettivi accademici e con attività regolari sia all'esterno che all'interno (Elia, Ventura, 2022). La filosofia *Udeskole* offre una reinterpretazione dinamica dei curricoli scolastici[4] in un'ottica orientativa in quanto consente alla comunità studentesca, in primis, l'opportunità di imparare ad *auto-orientarsi*, nella propria sfera personale e sociale; inoltre, la progettazione di esperienze di apprendimento in contesti reali esercita gli studenti a sviluppare apprendimenti autentici, attraverso il corpo e i sensi, e competenze alimentate da un pensiero critico dinamico, guida per il successo formativo attuale e futuro.

3. La scuola *onlife*

La didattica ha subito notevoli cambiamenti e sviluppi durante gli anni pandemici, si pensi alla didattica "a distanza" (DAD), "in presenza", "*blended*", "digitale integrata" (DDI), ecc. Affinché la scuola italiana non venga ricordata come "la scuola degli acronimi" e non diventi palestra di addestramento dell'*homo consumens* (Bauman, 2007), "la dimensione tecnicale deve essere coltivata insieme a quella visionaria: creatività, pensiero divergente, immaginazione devono ispirare l'approccio al digitale" (Colazzo, 2019). Il modello di "scuola all'aperto" danese si presenta come un ritorno al mondo analogico, in quanto riflette sull'importanza dell'educazione della *persona* in modo olistico ancor prima della tecnica, ma anche del supporto della stessa in chiave critica. Per tale motivo, al posto di *online* e *offline*

3 Ossia il fenomeno di *Outdoor Education*, che si sta diffondendo in Scandinavia (Jordet, 2010).
4 Attraverso il modello didattico *IN-OUT-IN* che consente l'apertura della scuola alla comunità circostante e presuppone il coinvolgimento della natura, della cultura e della società nella giornata scolastica (Ventura, 2023).

sarebbe più opportuno far riferimento ad una scuola *onlife*, perché la missione primaria della Scuola è quella di insegnare a "vivere e a pensare con la propria testa" (Morin, 1999). La speranza è che l'interesse verso la didattica orientativa non resti ciclico o stagionale, bensì si sviluppi in una pratica quotidiana. In questo modo la Scuola sarà in grado di identificarsi come un *trampolino di lancio* verso il futuro di generazioni eurofile e "non semplicemente lo strumento di perpetuazione del presente, a servizio delle forze attualmente dominanti" (Colazzo, 2019).

Bibliografia

Argentino A. (2016). *Per una didattica orientativa/orientante. La formazione come scelta consapevole.* Roma: Anicia.

Bauman Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi.* Trento: Erickson.

Bærenholdt J., Hald M. (2020). *Udeskole i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Colazzo S. (2019). Per una didattica orientativa. In D. Ria (Ed.), *Orientarsi al futuro. Educare la scelta nella scuola del III millennio* (pp. 21-28). *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, n. 4.

Elia G., Polenghi S., Rossini V. (2019). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Elia G., Ventura A. (2022). *Udeskole, il valore trasformativo della filosofia outdoor danese.* Cosenza: Il Nodo.

Hermann S. (2005). Kompetencebegrebets udviklingshistorie. *Kvan*, 71, 7-17.

Jordet A.N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring I et utvidet læringsrom.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Marostica F. (2002). L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante. *Innovazione educativa*, 6, 91-107.

Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Pombeni M.L. (2007). *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative.* Intervento al convegno Tavolo per l'orientamento, Tione (Trento).

Ventura A. (2023). *Il modello didattico IN-OUT-IN, l'esperienza e il significato dell'approccio educativo scandinavo Udeskole.* Milano: FrancoAngeli.

Pratiche di orientamento nella scuola secondaria di II grado: l'esperienza pedagogico-didattica di Piazza Affari Tedesco

Elisabetta Villano
Dottoranda - Università degli Studi di Salerno
evillano@unisa.it

1. Premessa

Riflettere pedagogicamente sull'orientamento come funzione dei sistemi educativi vuol dire interrogarsi su quel legame ontologico per cui esso appare, come osserva Agazzi (1966), il *fine fondamentale* dell'educazione stessa. In questo senso, richiamando il gesto antico dell'*orior*, del situarsi cioè geograficamente rispetto a punti cardinali esterni per stabilire la direzione verso cui andare per arrivare alla meta che si vuole raggiungere (Sicurello, 2020), centralizzando altresì l'abito personalistico-educativo delle pratiche orientative, l'orientamento emerge "come un poliedro" dalle facce "diversificate e tutte fondamentali" (Annacontini, 2020, p. 73), un concetto che sfugge a una sola definizione e descrivibile forse come Giano Bifronte: da un lato gesto autorealizzativo nel qui e ora dell'orientarsi, dall'altro processo continuo di sviluppo di competenze trasversali per operare scelte future consapevoli. Così inteso, l'orientamento fuoriesce dagli spazi informativi che, pur necessari, oggi marcano pressoché ritualisticamente i passaggi da scuola a scuola e tra scuola, università e lavoro, e coincide con la formazione nella sua integralità (Zanetti, 2020). In quest'ottica, compenetrando il tessuto relazionale scolastico, implicito dell'ora di lezione, l'orientamento si fa compito di ogni insegnante, chiamato a realizzare azioni didattiche centrate sull'apprendimento non delle discipline, ma "con le discipline" (p. 58), esperienze formative integrate, promotrici di un confronto fertile con la realtà socioeconomica di riferimento.

2. Il progetto Piazza Affari

Avviato dal Goethe Institut nel 2012 con il sostegno istituzionale italo-tedesco, Piazza Affari Tedesco (*Unternehmen Deutsch*) promuove partenariati didattici scuola-impresa per favorire la transizione efficace dalla scuola al mondo del lavoro grazie all'orientamento in itinere e a competenze multilinguistiche e interculturali. Elaborato in reazione alla crisi occupazionale del 2008, il progetto si fonda su tre pilastri: il modello del sistema duale tedesco di formazione professionale; l'approccio didattico *orientato alla pratica* e ampiamente diffuso nei paesi germanofoni, un approccio fattivo, basato sui sensi e le interazioni sociali (Bach, Timm, 1989);

il modello delle competenze delle 4C (comunicazione, cooperazione, creatività, spirito critico), introdotto nel 2008 e parte del *Framework for the 21st Century Learning* (Ananiadou, Claro, 2009; Schleicher, 2018).

Pensato come gara nazionale tra scuole con in premio un tirocinio aziendale, riconosciuto nell'ambito del PCTO, Piazza Affari affida agli studenti la creazione, per un'impresa locale da loro selezionata, di un prodotto innovativo per il mercato tedesco, culturalmente motivato, attraente e competitivo, accompagnato da un adeguato format pubblicitario. Calato nel curricolo, il progetto si articola in quattro moduli centrati sull'analisi della realtà economica locale e l'individuazione dell'impresa partner, sulla stipula del partenariato a cura della scuola, sulla visita aziendale e sulla realizzazione dell'idea commerciale e del relativo spot. A ciò si aggiunge il modulo di orientamento professionale, in cui gli studenti esplorano il mondo del lavoro in connessione al sé e alle proprie aspirazioni usando la microlingua (appunto *Unternehmen Deutsch*).

Affidato al docente di tedesco, il progetto può coinvolgere più discipline. Oltre ai materiali, agli insegnanti il Goethe Institut offre una formazione specifica, improntata alla doppia dimensione metodologica del *teaching creatively/teaching for creativity* (Bertollo, 2021), per sollecitare una postura docetica dinamica e cooperativa, aperta all'interdisciplinarità, centralizzante gli interessi degli alunni e di rinforzo dell'espressività e del pensiero critico.

Oggetto di due studi empirici (Dorwarth, 2016; Speroni, 2022), Piazza Affari si distingue – così i risultati – per l'efficacia formativa per alunni e docenti, ma evidenzia alcune criticità del nostro sistema scolastico, tra cui la disuguaglianza socioeconomica territoriale e la debolezza degli strumenti valutativi.

A tale riguardo, si è osservata l'esperienza dell'ITE "Alessandro Lombardi" di Airola (BN), le cui classi IV partecipano a Piazza Affari dal 2015. Dalla ricostruzione del lavoro svolto, non riferibile qui integralmente, sono emersi alcuni aspetti rilevanti in linea con i risultati degli studi citati, come l'aumento della motivazione e partecipazione degli studenti alle attività curricolari e il prominente sviluppo di competenze interculturali e critico-riflessive, convergenti nell'autovalutazione. L'esperienza, inoltre, testimonia la centralità assunta negli anni dagli aspetti didattico-operativi e dal PCTO, oscuranti il fine del concorso, laddove la continuità ne ha reso possibile il consolidamento nei consigli di classe, con il coinvolgimento di più indirizzi di studio. Il progetto, sviluppato guardando anche agli obiettivi dell'Agenda 2030, ha favorito la crescita sul territorio dell'Istituto, vincitore del 2° premio nel 2020 con il puzzle in legno *Deutschland. Do it yourself*, presentato anche al Festival dell'innovazione scolastica di Valdobbiadene 2021.

Per questo caso come negli studi citati manca, tuttavia, un'analisi delle ricadute del progetto sulle scelte professionali degli studenti. Si auspica pertanto che la ricerca vada anche in questa direzione.

Bibliografia

Agazzi A. (1966). Educazione integrale e orientamento. *La Rosa dei venti*, 5.

Ananiadou K., Claro M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries.* OECD Working Papers, No. 41.

Annacontini G. (2020). Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. In A. Tempesta (Ed.), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola* (pp. 67-78). Lecce: Università del Salento.

Bach G., Timm J.P. (Eds.). (1989). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis.* Tübingen-Basel: Francke.

Bertollo S. (2021). XXI secolo e 4K. Formare i docenti per raccogliere la sfida delle competenze al tempo del digitale: l'esempio del docente di tedesco. *Open Journal of IUL University*, *2*(3), 147-158.

Dorwarth K. (2016). Unternehmen Deutsch. Schulen und Firmen in Italien bilden Lernpartnerschaften. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 24-25.

Goethe Institut Italien (Ed.). (2016). *Unternehmen Deutsch. Lernpartnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen.* Retrieved April 12, 2023, from https://www.goethe.de/resources/files/pdf82/GI_UD_Italien_komplett.pdf.

Schleicher A. (2018). *World Class: How to Build a 21st Century School System.* Paris: OECD Publishing.

Sicurello R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(35), 93-109.

Speroni L. (2022). Projektorientierter DaF-Unterricht als Ansatz berufsorientierten Lernens in der italienischen Sekundarstufe II – Am Beispiel des Schulprojekts Unternehmen Deutsch des Goethe Instituts. In B. Fliri, K. Hofmann, D. Polizio, M. Prikoszovits (Eds.), *Sprachendidaktische Nachwuchsforschung im Fokus* (pp. 29-33). Innsbruck: ÖGSD.

Zanetti M.A. (2020). Il tema dell'orientamento nella formazione degli insegnanti. In A. Tempesta (Ed.), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola* (pp. 55-59). Lecce: Università del Salento.