Panel 4
Lavoro, orientamento, valutazione e ricerca. Sistemi formativi, rischi di disumanizzazione, futuri del lavoro

Relazioni introduttive
Giuseppe Annacontini
Katia Montalbetti

Interventi
Roberta Bonelli
Luca Contardi
Antonella Cuppari
Cristiana De Santis
Gaetana Katia Fiandaca, Dorotea Rita Di Carlo
Marco Giganti
Arianna Monniello, Nicoletta Di Genova
Silvia Mugnaini
Enrico Orizio
Maria Rosaria Re
Roberta Scarano
Mara Valente

Relazioni introduttive
Lati oscuri del lavoro. Rischi di disumanizzazione e futuri del lavoro

Giuseppe Annacontini
Professore Ordinario - Università degli Studi di Foggia
giuseppe.annacontini@unifg.it

1. La sfida dell'"umano"

La presente riflessione sostiene la necessità di assumere l'epistemologia e la logica pedagogica quale prospettiva per cercare di assolvere al compito di interpretare, pensare e rispondere alla domanda di futuro. Domanda che "inquieta" e che segna la tonalità emotiva generale del presente scritto, dove la genericità del riferimento ai "lati oscuri del lavoro" si rivela come "pre-occupazione" per sviluppi da un lato temuti (la disumanizzazione dell'uomo e della donna) dall'altro ignoti (i futuri dei lavori vagheggiati). Con ciò indicando il potenziale stretto legame che può esservi tra disumanizzazione e lavoro. Legame che, nel nostro caso, è affidato all'azione di mediazione dei sistemi formativi.

Se l'azione educativo-formativa qui richiamata può aprire a prospettive dall'ambigua qualità, allo stesso tempo, anche solo perché prospettata in via solo ipotetica, essa ci appella a considerare l'attualità come tempo in cui è necessario promuovere vie di sviluppo che garantiscano "valori umani". Siamo, dunque, in un'era che richiede tempestività, ovvero il nostro è il tempo della decisione. Ma trovare risposte per questo appello non è facile se è vero, come ci ricorda Bauman (1999), che ci troviamo in una condizione di continua metamorfosi di strutture, sistemi e organizzazioni che rendono sempre più difficile identificare/elaborare abiti mentali difficilmente ancorabili a una precisa idea di cosa sia "umano". Un'epoca in cui, tra l'altro, l'attualizzarsi sempre più veloce e profondo della "incidente" potenza tecno-scientifica, tipicamente portatrice di logiche ed etiche autolegittimanti (spesso refrattarie al dialogo e al confronto), rende maggiormente fluida e variabile ogni descrizione si possa fare del reale.

Questa profonda e diffusa incidenza ha moltiplicato e reso disponibili nuove leve di intervento attraverso le quali agire sulla natura e sulla natura stessa dell'uomo e della donna, del lavoro e del futuro; leve che permettono di agire su una "umanità" (come oggetto) che può essere salvaguardata o condannata e su una "umanizzazione" (come processo) che può essere orientata o abbandonata. È, dunque, ancora possibile tematizzare l'oggetto-umanità all'interno di una intenzionata riflessione critica sul suo "valore" in relazione a un pubblico dibattito che sia scientifico, politico, sociologico, filosofico e, soprattutto, pedagogico (Annacontini, Pesare, 2021). E, non di meno, il processo-umanizzazione può essere monitorato

in relazione al dettato di una responsabilità pedagogica per la formazione di uomini e donne come, ci ricordava Bertin (1968), "relazione integrativa io-mondo".

Tale sfida è per la pedagogia relativamente recente se si tiene conto che la responsabilità per la progettazione di interventi educativi a salvaguardia dell'umanità di uomini e donne in relazione alle pratiche lavorative non è decisamente tra i suoi ambiti più consueti. E se oggi esiste una più diffusa attenzione della comunità scientifica nei suoi confronti è grazie all'antesignano interesse di colleghi (Alessandrini, Zago, Rossi, Costa, Dato, D'Aniello *in primis*) che in esso hanno riconosciuto esser custodita parte importante della dignità di quanto è essenziale all'essere e divenire dell'uomo e della donna: il lavoro come parte essenziale dell'opera di costruzione di ogni esistenza e non solo di lotta politica e sociale. Ma il lavoro come regione spazio-temporale della vita che "cresce" può naturalmente essere anche spazio-tempo di annichilimento della stessa, anzi è questo il profilo che maggiormente – e naturalmente – ha più interessato lo sguardo della pedagogia, come occasione sprecata e talvolta tradita, con la quale confrontarsi criticamente alla ricerca di significati, intenzioni e possibilità di reinterpretazioni in grado di prefigurare esiti di più alto interesse e valore formativo.

Il lavoro come focus della riflessione pedagogica immediatamente rivela la sua natura complessa e problematica (e quindi non riconducibile a una monologica scientifica, tantomeno economica) per cui si connette a prospettive esistenziali, storiche, immaginali, relazionali, sociali, plurilivello e multifattoriali che si accompagnano a una sua rivalutazione in quanto *condizione/dimensione della attuale e futura generatività umana*. Ed essendo tale, la pedagogia allora può legittimamente rivolgersi al lavoro per interrogare il futuro in relazione a quanto prefigura come umanamente inquietante – per intenderci l'affermarsi di uno sguardo che ne fa una questione di sola produzione o di calcolo economico ignorando la sua rilevanza nel promuovere una "compiutezza umana".

Sarebbe ingenuo pensare che a domande complesse possano corrispondere soluzioni semplici e, questo, solleva una giustificata inquietudine implicita nel richiamo al "rischio" in cui è contenuto il rimando a una prospettiva a-venire che, per esperienza materiale (il "secolo breve", la "fine della storia" o le grandi crisi economiche, sociali, tecnologiche, sanitarie di questi anni *docent*), solo con grande presunzione intellettuale si può ritenere prevedibile.

Nel mezzo, tra un costrutto dai margini sempre più problematici (quali lavori?) e un esito dal valore controverso (quale umanità?), il ponte dei sistemi formativi, ovvero dei plurali dispositivi culturali e sociali che "traghettano" gli uomini e le donne nella cultura e nella società e viceversa. È evidente come buona parte degli esiti dipenderà da come tale ponte saprà "tradurre" i propri concetti, principi, valori.

Qualche breve considerazione, dunque, che dal "rischio" (di disumanizzazione) introduca il problema del "futuro" (dei lavori) e relative suggestioni formative.

2. Rischio, futuro, suggestioni pedagogiche

Sicuramente il rischio è categoria senza la quale non è lecito pensare a una compiuta opera di progettazione formativa. Detto in altri termini si tratta di qualificare una fase del processo propositivo delle professionalità educative che, accanto alla definizione di ipotesi di intervento, preveda una pausa valutativa in relazione ai principi di "responsabilità", di "precauzione" e di "reversibilità" che, tra l'altro, qualificano una razionalità deontologicamente avvertita.

Molti autori hanno sottolineato, soprattutto in ambito sociologico (Giddens, 1994; Luhmann, 1996) la crescente centralità di tale concetto. Luhmann, in particolare, ha sottolineato come esso si vincoli alla potenzialità decisionale del soggetto che, nelle sue opzioni di azione e intervento, prefigura un danno plausibile ad esse conseguenti.

Tale interpretazione implica un importante presupposto della teoria della complessità, ovvero il "ritorno dell'osservatore" che, mai neutrale, è parte imprescindibile del modo di funzionare e rivelarsi di un qualsiasi sistema. Tale presenza implica l'adesione a una visione costruttivistica, stando alla quale il rischio è vincolato a quanto ogni soggetto porta con sé di teorie ed epistemologie implicite insieme a elementi culturali, ai quali corrispondono possibili processi mentali (e decisionali).

Da pedagogisti, affermare il rischio di disumanizzazione significa rappresentarsi come professionalità nelle mani delle quali è riposta la responsabilità di una decisione da portare a compimento, ovvero percepirsi di fronte a un bivio dal quale non sappiamo se ci sarà ritorno, di fronte a un punto di biforcazione dal quale poter agire su variabili tali da poter rendere l'umano, come finora esperito, garantito.

A una analisi storico-diacronica dei modelli e delle strutture educative non sfuggirebbe come, soprattutto nei modelli totalitari e coloniali, siano stati operanti principi e prassi vocati alla formazione di super- e sub-umanità e, allora, la domanda sembrerebbe essere: siamo certi che la disumanizzazione sia un rischio educativo e non un già realizzato (lavoro minorile, schiavitù, precarizzazione strutturale, povertà conclamate e "necessarie")? ovvero il rischio è di disumanizzare o di normalizzare gli immaginari di una disumanizzazione già in uno stadio avanzato?

Tuttavia la novità specifica del nostro tempo è il rischio di dare concretezza a una formazione che sia intenzionata e diffusamente promotrice di una *generalizzata soggettività disumanizzata*. Senza più una chiara disposizione avversa nei confronti di parte della popolazione, la domanda interroga la formazione in sé e ci interroga sull'intenzione di perseguire un non-semplice e non-privo di ambiguità prospettato "valore umano" attraverso specifici modelli formativi.

Pur non potendo ignorare queste condizioni di fatto strutturali al nostro attuale modello di sviluppo, in questa sede più che rivolgerci alle pratiche di disumanizzazione già in atto – e che certamente vanno denunciate specie quando assecondate da compromessi modelli educativi – vorremmo sollevare l'attenzione nei confronti

dei "nuovi" rischi di disumanizzazione, al contempo però dichiarando che porsi in prospettiva futura non può significare dimenticare le più compromettenti storture di quel capitalismo globalizzato e finanziario che, ancora egemone, non si è mai dimostrato sensibile nei confronti del problema di umanizzare vite che non rispondessero ai criteri di produttività/consumo di beni utili al perseguimento della insostenibile crescita dell'"un per mille".

Ma, proprio perché "nuovi", tali rischi aprono a inediti scenari in cui poter prendere decisioni e ogni decisione critica e riflessiva è legata alla quanto più profonda comprensione della località dalla quale si decide, richiedendo una puntuale conoscenza delle caratteristiche e delle condizioni nelle quali ci muoviamo.

Non si può decidere senza informazione, conoscenza, cautela, utopia; senza una adeguata conoscenza del presente che permetta di pensare il futuro (anche) dei lavori come strumento intellettuale di conclamata utilità. E il futuro dei lavori si radica nei nuovi grandi potenziali dell'oggi, nelle prospettive che nell'antropocene spalancano su scenari che sembrano più intellegibili per le menti degli artisti e dei romanzieri che degli analisti.

Si pensi in particolare, solo esemplarmente e a volo radente, agli scenari che si configurano a partire dalle seguenti rivoluzioni:

– la robotica e l'intelligenza artificiale. Se per i futuri lavori promettono un progressivo esonero dalla fatica e, non di meno, da alcune fatiche del "pensare", allo stesso tempo aprono a nuovi spazi di possibilità, tempi e luoghi di vita, dando valore alla creatività, all'immaginazione e alla loro promozione ed educazione;
– il postumano. All'orizzonte si prefigurano nuove forme di soggettivazione e soggettività, nuove possibilità di performance, nuove capacità acquisibili ma anche "acquistabili" che promettono emancipazioni e sottendono nuove dipendenze in relazione a una più radicale possibilità di costruzione di ogni personale identità materiale e immateriale;
– il metaverso. Cresce l'interesse per le nuove organizzazioni e per gli inediti modi di essere collettivi anche in campo lavorativo. Un modello, questo, che necessita di poggiare su forme di funzionamento di intelligenze per cui pensare un'educazione diversa nei contenuti e nelle finalità, senza dimenticare le sponde (e le derive) che tale ambiente potrà dare alla prospettiva transumanista che necessita di una acuta critica pedagogica e di alcuna sentenza di eresia;
– la fusione a freddo. Non è difficile scommettere su quest'ultima rivoluzione che implica una parallela profonda ristrutturazione delle scale del valore (e del lavoro) e riorganizzazione della loro catena.

Sono, tutte, innovazioni che promettono nuova emancipazione e benessere, ma condizione essenziale è che vi siano uomini e donne educati a pensare altrimenti le logiche della accessibilità, della distribuzione, della partecipazione, della sostenibilità e, infine, del diritto alla autorealizzazione come dovere di partecipa-

zione al miglioramento delle condizioni "materiali e spirituali" dell'intera, e sempre più stretta, comunità di destino.

Bibliografia

Annacontini G., Pesare M. (Eds.). (2021). *Costruire esistenze*. Milano: Mimesis.
Bauman Z. (1999). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità.* Bologna: il Mulino.
Luhmann N. (1996). *Sociologia del rischio.* Milano: Bruno Mondadori.

Relazioni introduttive
Cosa conta davvero quando valutiamo?

Katia Montalbetti
Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore
katia.montalbetti@unicatt.it

1. Saper (ben) valutare

Il tema della valutazione in campo educativo e formativo è da tempo al centro del dibattito, non solo fra gli addetti ai lavori ma anche dell'opinione pubblica. Nel processo valutativo sono in gioco infatti molteplici interessi: di quanti finanziano i diversi progetti, intenzionati a conoscere se le risorse investite hanno generato i risultati desiderati, di quanti operano all'interno delle diverse realtà educative e formative, preoccupati di garantire un servizio di qualità, di quanti fruiscono del servizio, desiderosi di trovare una risposta ai loro bisogni e di quanti studiano i sistemi, i processi e le pratiche valutative, intenzionati a soddisfare un interesse conoscitivo o a rispondere ad un mandato più o meno formale da parte di un committente.

A livello della letteratura scientifica, ma anche della comunicazione mediatica, nel tempo non sono mancate osservazioni critiche rispetto allo stato dell'arte della valutazione nel nostro Paese; a turno, si è detto che si valuta poco, che si valuta male o che si valuta troppo fino a parlare di una vera e propria ossessione valutativa (Lucisano, 2012; 2018). Anche al di fuori dei confini nazionali, le ricadute concrete legate ad un eccesso o ad un uso distorto della valutazione sono state ben messe in evidenza; significativa in tal senso è l'opera della studiosa Del Rey (2018) dal titolo evocativo "La tirannia della valutazione": sotto accusa non è l'esigenza intrinseca di valutare bensì il rischio di trasformare la valutazione in un dispositivo di potere per esercitare controllo e plasmare gli individui alle logiche del sistema.

Tuttavia, come osserva giustamente Hadji (2021), "notare che la valutazione estende il suo impero" (p. 12) non è sufficiente; occorre andare oltre ponendosi almeno due interrogativi: "Come valutare in modo metodologicamente efficace?" e ancora "Come valutare in modo legittimo?" (p. 12). L'Autore individua un criterio sovraordinato che definisce "imperativo di giustificabilità", inteso come necessità di spiegare, argomentare e motivare le ragioni sottese alle scelte valutative; tale imperativo – giova sottolinearlo – non chiama in causa soltanto la dimensione tecnica ma fa riferimento anche ad un piano sovraordinato: per un valutatore, giustificare le scelte significa perciò non solo saperle spiegare ma anche avere motivazioni forti a cui ancorarle, avere cioè dei "buoni motivi" (Hadji, 2021, p. 300).

2. Il coraggio di porsi le giuste domande

Per chi ambisce a fare ricerca scientifica sui temi valutativi, il confronto con le questioni soprariportate appare ineludibile; l'enfasi, talvolta eccessiva, posta sugli aspetti tecnici e procedurali rischia infatti di far perdere di vista il senso che sta dietro a scelte apparentemente neutrali ma che in realtà discendono dai quadri valoriali di chi pratica la valutazione.

In tale prospettiva, è opportuno soffermare l'attenzione su cinque snodi costitutivi del "fare valutazione"; guida tale scelta l'obiettivo di sollecitare quanti sono impegnati in studi e ricerche valutative a problematizzare tali dimensioni integrandole nel proprio *habitus*.

Motivazioni. Quanta attenzione poniamo/quanto tempo dedichiamo a conoscere e a riflettere sulle ragioni – dichiarate e latenti – da cui prende avvio una valutazione? Acquisire consapevolezza degli interessi in gioco è indispensabile per evitare che la valutazione sia strumentalizzata e asservita ad altre logiche che potrebbero essere in conflitto con le priorità cui l'intervento è mirato.

Metodi. Quanta consapevolezza abbiamo delle metodologie a disposizione e di come queste si intrecciano con le caratteristiche dell'oggetto e della situazione in cui operiamo? La scelta metodologica a quali priorità obbedisce? Diventa in tal senso fondamentale riuscire a trovare un equilibrio fra il rispetto dei criteri metodologici che assicurano validità al processo e agli esiti dell'azione valutativa e la specificità e unicità delle situazioni educative e formative in cui operiamo. A livello operativo, ciò richiede che talvolta ci si allontani dai sentieri metodologici già battuti, e perciò più rassicuranti, per sperimentare nuove vie più incerte ma potenzialmente più sensibili ai nostri oggetti di studio.

Limiti. Quanta consapevolezza abbiamo dei limiti che accompagnano la nostra (tutta) la valutazione? Quali dobbiamo accettare e quali invece dobbiamo riuscire a superare? Riflettere sul concetto di limite permette di guardarsi dalla trappola di assolutizzare uno sguardo valutativo perdendo di vista la sua inevitabile parzialità; al contrario, includere il limite come elemento di confronto in tutte le fasi del processo può aiutare a chiedere alla valutazione ciò che può dare senza tradirne la natura.

Ricadute. Quanta consapevolezza abbiamo degli usi (propri e impropri) dei risultati della nostra valutazione? Quali margini di azione? Come è noto, la valutazione ambisce a ridurre la complessità decisionale fornendo informazioni valide e affidabili e aiutando perciò a compiere scelte informate. Tuttavia, spesso chi valuta non gode del potere decisionale e pertanto pone il proprio lavoro a servizio di altri. Se da un lato porre la decisione fuori dal margine di azione della valutazione può aiutare a comprenderne i limiti, dall'altro non deve indulgere a meccanismi deresponsabilizzanti poiché le scelte valutative, dalla fase progettuale a quella di comunicazione e restituzione, concorrono a porre le premesse per una buona o cattiva decisione dalla quale discendono ricadute pragmatiche.

Rischi. Quanta consapevolezza abbiamo dei rischi legati all'atto del valutare? Ragionare su questo aspetto implica, prima ancora di capire quali rischi, accettare

che il compito valutativo abbia in sé questa componente di rischio. Il riferimento è sia ai rischi per il valutatore sia ai rischi per chi partecipa direttamente o indirettamente al processo valutativo. Ne consegue che valutare non sia mai un'operazione neutra e richieda sempre una certa dose di coraggio.

Soffermarsi a ragionare su questi interrogativi, certamente non esaustivi, è senza dubbio impegnativo ma nondimeno indispensabile quando accostiamo la valutazione in prospettiva pedagogica; occuparsi di valutazione significa infatti non solo pervenire alla formulazione di giudizi argomentati e motivati ma soprattutto fare in modo che tali giudizi siano finalizzati ad orientare la presa di decisioni e ad innescare un cambiamento migliorativo.

3. Il cuore della valutazione

La chiave di lettura proposta fa risaltare il rapporto profondo che lega la valutazione alla categoria dell'*orientamento*; in prospettiva pedagogica, la valutazione non può non avere una funzione orientativa poiché, se è vero che muove dalla conoscenza di una realtà con l'obiettivo di coglierne le dimensioni di forza e quelle di debolezza, è altrettanto vero che questa conoscenza non è fine a se stessa poiché mira a delineare traiettorie di sviluppo che guardano al futuro, o meglio, ai futuri possibili. Si tratta di un compito che richiede la mobilizzazione di competenze che travalicano la dimensione metodologica e che affondano le radici nel nucleo progettuale e relazionale su cui si fonda l'identità pedagogica al crocevia fra riflessione teorica e intervento sul campo.

A ben vedere è "il posto" stesso che è stato riservato alla valutazione nel *sistema formativo* a dover (forse) essere rimesso in discussione. Ad oggi nel sistema formativo nelle sue diverse articolazioni la valutazione è considerata come uno strumento/dispositivo per giudicare la bontà di un percorso, di un esito o di una performance. Il contributo riconosciuto alla valutazione è di essere uno strumento per capire se, come e quanto gli obiettivi attesi sono stati (o meno) raggiunti. Grazie agli studi e alle ricerche gradualmente si è cominciato a prestare attenzione anche ai "perché", cercando di saldare gli esiti alle ragioni in grado di spiegare i successi o insuccessi. Si tratta certamente di un significativo avanzamento ma il valore riconosciuto alla valutazione sul campo spesso non travalica la dimensione del prodotto; occorre invece cominciare a riconoscere che il valore formativo della valutazione va ricercato anche nei processi che è in grado di attivare e nelle dinamiche che è in grado di scardinare (Patton, 2007). In questa prospettiva, la valutazione, da strumento diviene un obiettivo stesso del sistema formativo; formare alla valutazione e formare attraverso la valutazione costituiscono una sfida con la quale occorre confrontarsi per mettere le persone – non solo i professionisti – nelle condizioni di sviluppare una competenza (auto)valutativa che possa accompagnarli lungo tutto il corso della vita. La capacità di valutare e valutarsi rappresenta infatti una *life skill* indispensabile per orientarsi nella complessità e prendere buone decisioni (Montalbetti, 2020). Così intesa la valutazione diventa a tutti gli effetti

una componente sostanziale del fare educazione e formazione e non un'attività che, per quanto integrata, resta sempre più vicina alla dimensione tecnica.

Dalle (brevi) riflessioni sviluppate emerge quanto ci sia bisogno di studiare e fare ricerca in campo valutativo mettendo a sistema le buone pratiche e sviluppando un modus operandi illuminato; ne consegue l'esigenza di rafforzare le competenze di chi assume l'onore e l'onere di questo compito: competenze metodologiche indispensabili per costruire dispositivi "tecnicamente efficaci" integrate da un'etica dell'agire valutativo per orientare in modo legittimo l'azione sul campo. Pensare e agire la valutazione all'interno di questo quadro permette di tenere a bada una duplice deriva di *disumanizzazione*: disumanizzare l'oggetto/soggetto cui la valutazione è riferita e, al tempo stesso, disumanizzare il lavoro valutativo facendo perdere di vista il criterio sovraordinato che dovrebbe orientare tutti coloro che si impegnano in un compito valutativo, ovvero mettere in atto "una valutazione dal volto umano" che sia prima di tutto "al servizio dei valutati" (Hadji, 2021).

Bibliografia

Del Rey A. (2018). *La tirannia della valutazione*, trad. it. Milano: Elèuthera (ed. orig. 2013).

Hadji C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain: Dépasser les limites de la société de performance*. France: ESF.

Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, V,13-20.

Lucisano P. (2018). L'uomo è misura di tutte le cose (non è sempre necessario prendere i voti). In C. Corsini (Ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 29-43). Roma: Nuova Cultura.

Montalbetti K. (2020). Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita. *Italian Journal of Educational Research*, 24, 54-66.

Patton M.Q. (2007). Alla scoperta dell'utilità del processo. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 325-337). Milano: FrancoAngeli.

La valutazione degli interventi educativi: dibattito scientifico ed elementi operativi

Roberta Bonelli
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Padova
roberta.bonelli@unipd.it

1. Introduzione

Il contributo intende riflettere sulla valutazione degli interventi educativi e sul suo importante ruolo per il buon funzionamento dei processi messi in atto.

In particolare, il tema sarà sviluppato soffermandosi su diversi nuclei tematici, presentati nei seguenti paragrafi:

– perché e con quali finalità valutare;
– quando valutare;
– cosa valutare;
– come valutare;
– chi valutare.

2. Perché e con quali finalità valutare

Claudio Bezzi (2021) ricorda come, nell'elaborare un'azione valutativa, sia fondamentale interrogarsi sugli obiettivi per cui la si intraprende e sull'uso che se ne vuole fare, consapevolezze fondamentali per iniziare a parlare di valutazione. Si tratta però di aspetti strettamente contestualizzati, in dialogo con le caratteristiche dell'intervento educativo, e non è pertanto possibile definire "a priori" obiettivi valutativi applicabili a ogni situazione.

Tuttavia, pur consapevoli che ogni processo valutativo persegue i propri obiettivi specifici, la letteratura sottolinea l'eterogeneità delle finalità della valutazione. Quest'ultima non persegue infatti solo finalità "sommative" o "rendicontative", a fine intervento, ma può porsi anche, ad esempio, fini diagnostici, conoscitivi e formativi (Coggi, Ricchiardi, 2020; Galliani, Bonazza, Rizzo, 2011; Palumbo, 2015; Trinchero, 2020). La valutazione, in questa prospettiva multilivello, può di conseguenza aiutare a raccogliere evidenze sull'andamento di un intervento educativo e su tutti i processi e le dinamiche ad esso correlati, in tutte le fasi di vita del percorso. Tali rilevazioni permettono di riprogettare e migliorare quanto proposto, dando evidenze a finanziatori, attori coinvolti e comunità. La valutazione

aiuta poi a disseminare le azioni svolte e a sviluppare ulteriormente l'intervento educativo. Permette inoltre di coinvolgere maggiormente l'équipe (Bezzi, 2021; Leone, Prezza, 1999).

3. Quando valutare

Nonostante l'atto valutativo sia solitamente associato a una rilevazione *ex-post*, alla fine di un intervento educativo, si tratta in realtà di un elemento che dovrebbe accompagnare tutta la vita di un percorso, dall'inizio alla fine. Possono esistere quindi azioni di valutazione in una fase preliminare, ancor prima che l'intervento educativo cominci, così come all'inizio, durante, subito dopo la fine del percorso o anche a distanza di tempo, valorizzando un range temporale ampio (Bezzi, 2021; Leone, Prezza, 1999).

4. Cosa valutare

Gli oggetti della valutazione (cosa valutare) possono essere molteplici e riguardare attori, fenomeni e processi diversi. In particolare, "cosa" si valuta è strettamente collegato agli obiettivi della valutazione e alle specificità contestuali. La letteratura invita a riflettere sul fatto che ciò che si valuta può spaziare su aspetti eterogenei (Bezzi, 2021; Chalmers, Gardiner, 2015; Kreber et al., 2001; Leone, Prezza, 1999; Notti, 2017), coinvolgenti diversi attori e fenomeni, tra cui:

- contesto: bisogni, caratteristiche, necessità e particolarità del contesto di attuazione;
- risorse: *budget*, risorse umane e materiali, interne ed esterne, sostenibilità ed efficienza;
- destinatari: esperienza dei destinatari, risultati raggiunti, livelli iniziali e finali rispetto a determinate competenze, caratteristiche, ecc.;
- altri attori implicati: esperienza anche di altri attori, competenze sviluppate, ecc.;
- raggiungimento obiettivi e risultati: efficacia, impatto, risultati raggiunti, ecc.;
- qualità dell'intervento: aspetti di progettazione, efficacia dei processi, criticità, andamento delle attività, ecc.

5. Come valutare

Anche i metodi e gli strumenti di valutazione non possono essere uguali per tutti i contesti, ma devono essere strettamente legati agli obiettivi della valutazione e agli elementi specifici dell'intervento educativo, in ottica di coerenza (Bezzi, 2021; Torre, 2022; Vertecchi, 2016).

In generale, potrebbe essere però efficace cercare di promuovere un approccio che:

– valorizzi una metodologia mista;
– ascolti diversi attori sul tema di interesse;
– preveda diversi punti di vista (soggettivo, oggettivo e intersoggettivo);
– preveda più rilevazioni e non solo una, in tempi diversi;
– utilizzi strumenti coerenti con le finalità, creati o scelti ad hoc in modo logico rispetto al progetto di ricerca.

6. Attori coinvolti

La valutazione è un processo complesso, che non coinvolge solo chi valuta e chi viene valutato, ma tutta una serie di figure (Bezzi, 2021; Leone, Prezza, 1999), tra cui è rilevante ricordare:

– committenza;
– figure con competenze legislative o politiche;
– figure amministrative;
– finanziatori;
– utenti/fruitori;
– professionisti/operatori;
– consulenti esterni e ricercatori.

7. Conclusioni

I temi qui brevemente considerati restituiscono l'idea della complessità dell'azione valutativa e la sua importanza per la buona riuscita degli interventi educativi. Riflettere separatamente sul "perché, quando, cosa, come, chi" valutare è sicuramente importante, ma va ricordato che il processo di valutazione di un intervento educativo si dovrebbe sviluppare come un insieme sinergico e circolare di azioni e scelte coerenti.

Si tratta, tuttavia, di un aspetto complesso non solo da attuare, ma anche da esplorare e approfondire: sovente, le riflessioni riportate dalla comunità scientifica descrivono solo alcune esperienze di valutazione specifiche e contestualizzate, e presentano dati parziali, senza affrontare la valutazione come un "modello sinergico" e un processo sistematico fatto di scelte interrelate (Kreber et al., 2001). Questo rende difficile conoscere il disegno valutativo complessivo, consentendo di apprendere, generalmente, solo alcuni dettagli parziali della valutazione stessa.

Consapevoli dell'importanza di sinergicità dell'intero processo (Bezzi, 2021; Chalmers, Gardiner, 2015; Kreber et al., 2001), anche sulla base di quanto deli-

neato nei paragrafi precedenti, si possono individuare alcuni spunti utili per lo sviluppo degli approcci teorici-metodologici nel campo della ricerca valutativa.

Chi si occupa di valutazione dovrebbe innanzitutto assicurare la coerenza delle proprie scelte metodologiche. La valutazione si configura infatti come un processo in cui tutti gli elementi, a partire dagli obiettivi fino ad arrivare alla scelta di metodi, attori, tempi e risorse, devono interrelarsi. È quindi importante partire interrogandosi sulle finalità della valutazione, nonché su esigenze, risorse, vincoli e caratteristiche contestuali, base per poi sviluppare scelte successive metodologicamente coerenti. In questa prospettiva, quindi, la definizione di cosa e come valutare, chi coinvolgere, quando e perché, è frutto di una scelta ponderata e fondata su specifiche esigenze valutative e di contesto. Ecco che in questo modo trovano spazio e legittimità tutte le scelte metodologiche in merito anche ai momenti valutativi (quando valuto questo aspetto?) o agli strumenti individuati (perché utilizzare un questionario piuttosto di un'intervista?), ricordando anche che obiettivi di valutazione diversi innescheranno processi e metodi differenti.

Le riflessioni proposte, seppur brevemente sintetizzate, mirano a identificare i molteplici focus imprescindibili nella valutazione, ma anche riportano l'attenzione sull'esigenza di sistematicità e coerenza dei processi valutativi.

Bibliografia

Bezzi C. (2021). *Manuale di ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.

Chalmers D., Gardiner D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81-91.

Coggi C., Ricchiardi P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re*, *20*(1), 11-29.

Galliani L., Bonazza V., Rizzo U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Kreber C., Brook P., Educational Policy (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, *6*(2), 96-108.

Leone L., Prezza M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Milano: FrancoAngeli.

Notti A.M. (Ed). (2017). *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa.* Lecce: Pensa Multimedia.

Palumbo M. (2015). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.

Torre E. (2022). *Dalla progettazione alla valutazione.* Roma: Carocci.

Trinchero R. (2020). Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo. *Form@re*, *20*(1), 93-114.

Vertecchi B. (2016). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Percorsi innovativi di educazione e fruizione delle collezioni d'arte del subcontinente indiano in Italia per lo sviluppo interculturale

Luca Contardi
Dottorando - Sapienza Università di Roma & Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
luca.contardi@uniroma1.it

1. Stato dell'arte

Da alcuni anni si sta imponendo il paradigma del *participatory museum*, che vede i visitatori come agenti creativi (secondo un approccio *audience-centered*) e i reperti come oggetti sociali (Simon, 2010). La sua declinazione nel contesto delle collezioni d'arte extra-europea arricchisce il modello di ulteriori elementi significativi: la possibilità del coinvolgimento delle comunità di riferimento, che garantisce la loro promozione a co-protagoniste della produzione di valore, così da generare forme di *community empowerment* (Lattanzi, 2021); la possibilità di rendere il museo un "laboratorio di contronarrazioni" nell'ottica di una decolonizzazione delle collezioni e delle pratiche espositive (Grechi, 2021). In tal senso, i cittadini migranti divengono agenti del dialogo interculturale, fondamentale nel contesto globalizzato delle culture della diaspora per la costruzione di identità culturali relazionali e l'accesso ai processi di patrimonializzazione (Bodo, Cifarelli, 2006).

A riguardo, i musei stanno sempre più assumendo consapevolezza del loro ruolo di facilitatori dei processi di inclusione sociale. Se l'esclusione causa un impoverimento sociale e culturale sul territorio, l'inclusione genera invece un benessere più diffuso (Poce, 2020).

D'altronde, l'idea che i musei possano essere fautori del benessere di una comunità è sempre più radicata: numerosi studi si stanno concentrando sulla relazione tra la partecipazione ad attività ed eventi di natura artistico-culturale e la promozione del benessere e della salute delle persone, indagandone l'impatto bio-psico-sociale. Quest'ultimo è stato studiato, nello specifico, da UCL (University College London), rilevandone il particolare effetto positivo soprattutto sulle comunità marginalizzate (Chatterjee, Noble, 2013). Altro esempio è la *participatory action research* condotta da UCL e Loughborough University presso la Helen Bamber Foundation, che ha dimostrato come la partecipazione ad attività culturali e sociali contribuisca al benessere mentale, alla sicurezza di sé e alla resilienza (Clini, Thompson, Chatterjee, 2019). Ad ogni modo, nuovi studi che si focalizzino primariamente sulla valutazione di questo impatto sono necessari.

2. Obiettivi della ricerca

Nel quadro dei presupposti teorici delineati, il presente contributo ha lo scopo di illustrare l'impianto di un progetto di ricerca finalizzato allo sviluppo e alla valutazione di percorsi innovativi di educazione e fruizione delle collezioni d'arte del Sud Asia presenti in Italia, incentrati sull'uso delle nuove tecnologie e attraverso il coinvolgimento delle comunità di riferimento presenti sul territorio, elaborati secondo il paradigma del *participatory museum* e in un'ottica di pedagogia interculturale.

Si desidera, nello specifico, indagare quanto pratiche di co-progettazione e la partecipazione ad attività culturali, connotate da un forte utilizzo della tecnologia, possano implementare sia il benessere e l'inclusione sociale, sia le competenze digitali e di pensiero critico, in un'ottica di promozione della cittadinanza attiva nella dimensione del *lifelong learning* in contesti di apprendimento non formale come i musei.

3. Contesto e target

Nell'ottica del progetto, le collezioni d'arte del Sud Asia risultano il perfetto medium: esse ospitano un vasto patrimonio simbolico e tipologico, con una grande diversità interna che permette il coinvolgimento di comunità omogenee per provenienza, ma culturalmente varie; in più, la collezione maggiore (presso il MuCiv a Roma) è attualmente in una lunga fase di riallestimento.

A fronte di un processo di stabilizzazione sul territorio italiano e nonostante la loro numerosità, le comunità di migranti provenienti dal Sud Asia registrano ancora problemi di scarsa integrazione e partecipazione alla vita culturale, come dimostrano i report prodotti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali.

4. Fasi del progetto e metodologie

Il progetto prevede diverse azioni, articolate nelle seguenti fasi, tra loro consequenziali:

- una mappatura delle collezioni presenti in Italia, delle comunità e dei loro rappresentanti presenti nei diversi contesti territoriali;
- l'analisi e la profilazione dei visitatori (attraverso un approccio implicito), cui si affianca l'analisi delle abitudini di visita specifiche delle *source communities* (preferendo in tal caso un approccio esplicito-diretto, ossia predisponendo un questionario, affiancato dal metodo implicito dell'*eye-tracking*);
- la strutturazione di laboratori di co-progettazione con le comunità, per l'individuazione dei temi e delle opere ritenute maggiormente significative e la loro digitalizzazione;
- la progettazione di interventi di carattere educativo rivolti alla popolazione, attraverso il metodo dell'*object-based learning* (OBL), un approccio pedagogico

che si basa su un'interazione agevolata e diretta con oggetti della cultura materiale e che si configura come un apprendimento *enquiry-* o *problem-based,* il cui scopo è il miglioramento delle capacità di analisi e pensiero critico (Kador, Chatterjee, Hannan, 2017);
– la realizzazione di artefatti di *digital storytelling* grazie al contributo delle comunità stesse, che saranno chiamate a raccontare il loro punto di vista sulle opere.

5. Valutazione

Lungo tutte le fasi del progetto, sono previste varie attività di valutazione, incentrate sui tre aspetti di: benessere; inclusione sociale; competenze digitali e pensiero critico.

Per la valutazione del benessere degli esponenti delle *source communities* coinvolte viene utilizzato il *Museum Wellbeing Measurement Toolkit* elaborato e validato da UCL, somministrato nelle diverse fasi del progetto per verificare l'impatto delle attività svolte. A ciò si aggiunge, al termine delle attività laboratoriali, la somministrazione al gruppo di lavoro di una versione opportunamente modificata della "Scala di valutazione dei processi inclusivi" (Cottini, 2018), adattamento dell'*Index for Inclusion* di Booth e Ainscow, per la verifica dell'inclusione sociale.

Per la valutazione dell'impatto dell'attività sulla competenza digitale (e dunque sul pensiero critico) dei partecipanti, si utilizzano prove a valutazione istantanea basate su testing quantitativo (*Instant Digital Competence Assessment*), somministrate prima e dopo lo svolgimento delle attività, per verificarne l'andamento.

Bibliografia

Bodo S., Cifarelli M.R. (Ed.). (2006). *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale.* Milano: Meltemi.

Chatterjee H., Noble G. (2013). *Museums, Health and Well-Being*. Farnham: Ashgate.

Clini C., Thompson L.J.M., Chatterjee H.J. (2019). Assessing the impact of artistic and cultural activities on the health and wellbeing of forcibly displaced people using participatory action research. *BMJ Open, 9*, 1-9.

Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Grechi G. (2021). *Decolonizzare il museo. Mostrazione, pratiche artistiche, sguardi incarnati*. Milano: Mimesis.

Kador T., Chatterjee H., Hannan L. (2017). The materials of life. Making meaning through object-based learning in twenty-first century higher education. In B. Carnell, D. Fung (Ed.), *Developing the Higher Education Curriculum. Research-based education in Practice* (pp. 60-74). London: UCL Press.

Lattanzi V. (2021). *Musei e antropologia*. Roma: Carocci.

Poce A. (2020). *La ricerca empirica al museo: metodologie, strumenti e funzioni*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Simon N. (2010). *The Participatory Museum.* Santa Cruz (CA): Museum 2.0.

Mettere in movimento storie di vita nel lavoro sociale professionale dei servizi per persone con disabilità

Antonella Cuppari
Dottoranda - Università degli Studi di Milano-Bicocca
antonella.cuppari@campus.unimib.it

1. Il cambiamento culturale nel lavoro con la persona con disabilità

Negli ultimi anni l'ambito dei servizi per persone con disabilità è attraversato da un fermento culturale e politico che ha messo in discussione un certo approccio fondato sulla diagnosi, sulla classificazione dei bisogni e sulla creazione di luoghi speciali e dedicati. Viceversa, i principi promossi dalla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006), la Legge 112/2016 (detta del Durante e Dopo di Noi) e la recente Legge Delega 227/2021, portano il focus sulle modalità attraverso cui sostenere sistemi articolati di relazioni, ruoli, identità, luoghi in cui ogni persona possa esercitare i propri diritti e doveri insieme ad altri (Duggan, Linehan, 2013; Marchisio, 2019).

Questo cambiamento culturale invita a guardare con *curiosità riflessiva* (Simon, 2016) la progettazione e l'organizzazione lineare dei servizi e le pratiche abituali per porsi domande di natura ontologica (cosa posso osservare e conoscere di quella persona?), epistemica (quali sono i contesti che influenzano ciò che penso di sapere di quella persona?) ed etica (quali voci sto ascoltando?).

2. La ricerca-formazione come dispositivo narrativo e trasformativo

Il cambiamento culturale che sta interessando i servizi per la disabilità fa emergere il bisogno di riflettere criticamente sulle pratiche in essere per orientare l'agire professionale in senso trasformativo. La ricerca-formazione è un dispositivo pedagogico che si avvale di una metodologia narrativa, cooperativa e composizionale che non mira alla risoluzione dei problemi ma ad aprire possibilità (Formenti, 2017). Infatti, le storie portate dai professionisti sono spesso descrizioni fisse, saturate dal problema, centrate unicamente sulla disabilità e scritte nella lingua della cultura professionale: storie che si auto-confermano (Urbistondo Cano, Simon, 2022). Nella ricerca-formazione i partecipanti sono invitati a porsi domande utili, cioè capaci di generare nuove letture interpretative e nuove vie di azione. Essa promuove una conoscenza olistica e complessa che attinge a vie di conoscenza differenti: il sapere esperienziale; la conoscenza intuitiva, estetica ed immaginativa; il sapere logico-razionale ed infine quello pratico. L'attivazione di questa spirale co-

noscitiva favorisce l'attivazione di una Mente Collettiva in cui riflessività epistemica, relazionale e sistemica (Rigamonti, Formenti, 2020) interagiscono e provano a fare luce sulle premesse culturali che orientano le pratiche. Questo è ciò che è accaduto in un percorso di formazione che ha coinvolto operatori sociali e volontari di un progetto di autonomia abitativa orientato al Durante e Dopo di Noi in provincia di Lecco[1]. Nel primo ciclo di ricerca-formazione (novembre 2020 – febbraio 2021), i partecipanti si sono interrogati intorno al tema dell'abitare. La possibilità di attivare la propria conoscenza esperienziale relativa alla sensazione di "casa" (Fig. 1) ha permesso l'emersione di alcuni elementi comuni accanto a peculiarità specifiche che riguardano la propria storia familiare, il contesto di relazioni, i luoghi del cuore, l'equilibrio tra spazi individuali e spazi collettivi (Cuppari, 2022). Tali apprendimenti sono poi diventati linee guida per la progettazione di queste esperienze.

Nella seconda fase del percorso (marzo – aprile 2023), la domanda attorno alla quale i partecipanti hanno sentito la necessità di riflettere ha riguardato il tema della coabitazione. La proposta di attività sollecitanti il sapere incarnato del corpo, come la scelta di posizionarsi nello spazio a partire da alcune caratteristiche personali e preferenze (Fig. 2), ha permesso di riflettere sul tema dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989), nelle molteplici dimensioni che compongono le identità e nei modi in cui queste si intrecciano aprendo o precludendo possibilità di scelta e azione. Anche in questo caso la possibilità di riflettere insieme su questi temi ha permesso di interrogare le pratiche in essere, riconoscendone contraddizioni e paradossi.

1 Il progetto "Passo dopo Passo: verso una nuova residenzialità" (2020-2023), finanziato da Fondazione Cariplo e sostenuto dall'Ufficio dei Piani di Lecco, ha come ente capofila Federazione Coordinamento Handicap che, nel Distretto di Lecco, aggrega realtà che operano con persone con disabilità, e come partner operativi la cooperativa sociale La Vecchia Quercia e il Consorzio Consolida.



Fig. 1: Sentirsi a casa (foto di un partecipante)



Fig. 2: Posizionamenti intersezionali

3. Conclusioni

Il cambiamento culturale che sta interessando i servizi per la disabilità richiede un movimento sistemico che sappia muoversi in più direzioni. Una prima direzione è quella epistemologica che interroga le premesse e le azioni che portano a incorniciare la disabilità in un modo chiuso e cronicizzante. Una seconda direzione è quella pedagogica che sfida il potere deontico del professionista (Watson, 2019), del "si è sempre fatto così". La terza direzione, infine, è quella della ricerca, che al-

lestisce contesti affinché le storie di vita delle persone con disabilità possano uscire dalla riserva di luoghi speciali a loro dedicati per abitare (e trasformare) il mondo.

Bibliografia

Cuppari A. (2022). Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di Dopo di noi alla luce della pedagogia freiriana. In S.M. Manfredi, S. Premoli (Eds.), *Que viva Freire! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza* (pp. 137-144). Bari: Progedit.

Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167

Duggan C., Linehan C. (2013). The role of natural supports in promoting independent living for people with disabilities: A review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, *41*(3), 199-207.

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

Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.

Rigamonti A., Formenti L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132. https://doi.org/10.13128/rief-9450

Simon G. (2016). Thinking systems: 'Mind' as a relational activity. In S. Timimi, R. Mallett, K. Runswick-Cole (Eds.), *Re-thinnking autism: Diagnosis, identity, equality* (pp. 269-287). Jessica Kingsley Publishers.

Urbistondo Cano F., Simon G. (2022). From Autism Spectrum to Multi-Spectra Living. *Murmuration: Journal of transformative systemic practice, 4*(2), 129-147.

Watson R. (2019). Jointly created authority: A conversation analysis of how power is managed by parents and systemic psychotherapists in children's social care. *Journal of Family Therapy*, *4*(3), 357-383.

Riflessioni dallo studio internazionale OCSE-SSES: un'"occasione mancata" per le politiche educative italiane?

Cristiana De Santis
Ricercatrice (RTDa) - Università Telematica Pegaso
cristiana.desantis@unipegaso.it

1. Introduzione

Il contributo riflette sull'indagine OCSE-SSES - *Survey on Social and Emotional Skills* (Chernyshenko et al., 2018; Kankaraš et al., 2019; OECD, 2021), che mira a fornire a responsabili politici, educatori, famiglie e società una serie di dati e strumenti per favorire l'apprendimento sociale ed emotivo degli studenti.

Nella prospettiva dell'analisi comparativa internazionale (Damiani et al., 2018), si riflette sia su alcuni risultati di ricerca, sia sulle possibili ricadute sulle politiche educative nazionali.

L'indagine SSES (Kankaraš, Suarez-Alvarez, 2019) parte da un'ampia rassegna della letteratura sulle abilità sociali ed emotive, includendo ricerche provenienti da diverse scienze: psicologia, educazione, scienze organizzative, sociologia, economia e politiche pubbliche.

L'idea di fondo è che un approccio che promuova sia lo sviluppo cognitivo sia quello non cognitivo risulti più adeguato per favorire la realizzazione del potenziale degli studenti. Il ruolo della scuola, nello sviluppo delle potenzialità degli studenti, è certamente centrale. Spesso i sistemi scolastici si concentrano sulle conoscenze e abilità scolastiche tradizionali, l'indagine mira a fornire alle politiche educative informazioni per includere le abilità sociali ed emotive, in un approccio olistico (OECD, 2021). Nello specifico, lo studio individua i fattori contestuali che promuovono o ostacolano lo sviluppo di tali *skills* ed esamina la rilevanza delle diverse abilità per vari esiti di vita.

2. OCSE-SSES: indagine internazionale sulle abilità sociali ed emotive

Il *Main Study* dell'indagine SSES ha incluso 5 domini di abilità (*task performance, emotional regulation, engaging with others, open-mindedness, collaboration*) derivati dai *Big Five* (McCrae, Costa, 2008) e due abilità aggiuntive (*self-efficacy, achievement motivation*). Rileva, inoltre, informazioni contestuali (*background* socio-demografico, ambiente familiare, scolastico e dei pari, comunità più ampia).

Hanno aderito allo studio 10 città di 9 Paesi. Ogni città partecipa con due coorti di studenti, 10 e 15 anni, in uno studio longitudinale.

Gli strumenti di indagine sono: questionari di *assessment* delle abilità sociali ed emotive (*self-report* degli studenti e *report* di genitori e insegnanti) e questionari contestuali.

Vengono raccolte anche informazioni sui voti scolastici degli studenti in lettura, matematica e materie artistiche. I voti derivano dalle valutazioni degli insegnanti, condotte in modo diverso a seconda delle scuole e dei curricula; pertanto, si avverte che è necessario prestare attenzione quando si confrontano i voti tra scuole, città o coorti di età (OECD, 2021).

Dai risultati principali emerge che gli studenti di 15 anni, indipendentemente dal sesso e dal *background* di provenienza, riportano in media abilità sociali ed emotive inferiori rispetto alla coorte degli studenti di 10 anni. I *report* di genitori e insegnanti confermano questo calo di abilità. In media, gli studenti socio-economicamente avvantaggiati riportano abilità sociali ed emotive superiori rispetto ai loro coetanei più svantaggiati in tutte le città partecipanti all'indagine (OECD, 2021).

Non tutte le abilità sociali ed emotive sono legate al rendimento scolastico. Essere intellettualmente curiosi e persistenti sono quelle più fortemente correlate ai voti scolastici in lettura, matematica e materie artistiche per gli studenti di 10 e 15 anni. Resistenza allo stress, creatività e socialità sono invece legate a un minore rendimento scolastico.

Le abilità sociali ed emotive sono fortemente correlate al benessere psicologico degli studenti, dopo aver tenuto conto dello status socio-economico e del genere (OECD, 2021).

La soddisfazione di vita e il benessere psicologico diminuiscono con l'età, mentre l'ansia da test aumenta nell'adolescenza, soprattutto per le ragazze.

Tali risultati generali sono coerenti in tutte le città coinvolte, ma sono stati pubblicati *report* per ogni città partecipante, per supportare riflessioni intra-nazionali.

3. Per l'Italia: un'"occasione mancata"?

Includere le valutazioni degli insegnanti nell'indagine SSES (voti scolastici degli studenti in lettura, matematica, materie artistiche), i cui esiti risultano influenzati da determinate abilità socio-emotive, porta a considerare l'aspetto della "valutazione interna", cioè quella demandata agli insegnanti, come prospettiva valutativa contestuale legata a queste abilità.

L'Italia, che aveva inizialmente aderito all'indagine con la città di Roma, non ha proseguito, dunque non si dispone di informazioni sugli studenti italiani. Tuttavia, a gennaio 2022 la Camera dei deputati ha approvato la proposta di legge (n. 2372) sull'introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nell'istruzione. La proposta evidenzia diversi "tratti" di ambiguità (Losito, 2022), tra cui la formazione degli insegnanti.

Prescindere dalla partecipazione all'indagine OCSE, che può aprire a una pro-

spettiva valutativa "pluralista" (Stame, 2016), rischia di portare a decisioni decontestualizzate. Se la valutazione viene intesa come apprendimento, e non solo come *accountability* (Stame, 2022), può supportare i decisori a pensare politiche educative funzionali e, attraverso l'ottica comparativa, individuare strategie e prassi attuabili. L'"occasione mancata" per le politiche educative italiane riguarda l'aver trascurato gli scopi delle indagini comparative internazionali (Damiani et al., 2018), tra cui la possibilità di sostenere interventi di riforma, basandosi su informazioni e dati utili per migliorare i sistemi educativi, in una visione di sistema che concerne non solo gli apprendimenti degli studenti, ma anche la formazione degli insegnanti.

Bibliografia

Chernyshenko O., Kankaraš M., Drasgow F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, N. 173. OECD Publishing. Retrieved March 20, 2023, from https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en.

Damiani V., Losito B., Sanzo A. (2018). Large-scale assessment on civic and citizenship education: historical perspectives and future research developments. *Rivista di storia dell'educazione*, *5*(2), 185-203.

Kankaraš M., Feron E., Renbarger R. (2019). Assessing students' social and emotional skills through triangulation of assessment methods. *OECD Education Working Papers*, N. 208. OECD Publishing. Retrieved March 20, 2023, from https://doi.org/-10.1787/717ad7f2-en.

Kankaraš M., Suarez-Alvarez J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. *OECD Education Working Papers*, N. 207. OECD Publishing. Retrieved March 20, 2023, from https://doi.org/10.1787/5007adef-en.

Losito B. (2022). 'Competenze non cognitive'. Di che cosa parla la proposta di legge? *Insegnare - Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti*. Retrieved March 20, 2023, from http://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/competenze-cognitive-parla-proposta-legge?fbclid=IwAR1YNDDEkIaVk3BRXdZmOo3Pm2XENW4-neQGH_0g-dJzVZAwLk_s2cI2Y1B8.

McCrae R., Costa P. Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. John, R. Robins, L. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed.). New York: Guilford.

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. Retrieved March 20, 2023, from https://doi.org/-10.1787/92a11084-en.

Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.

Stame N. (2022). *Tra possibilismo e valutazione. Judith Tendler e Albert Hirschman*. Catanzaro: Rubettino.

La dimensione orientativa del tirocinio dei futuri docenti di sostegno

Gaetana Katia Fiandaca
Dottoressa di ricerca - Università degli Studi di Palermo
gaetanakatia.fiandaca@unipa.it

Dorotea Rita Di Carlo
Dottoranda - Università degli Studi di Palermo
dorotearita.dicarlo@unipa.it

1. Il tirocinio nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno

Il D.M. del 30 settembre 2011 delinea una nuova modalità di formazione per gli insegnanti specializzati, istituendo il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.

Tra le attività previste dal decreto ministeriale, il tirocinio nella sua duplice veste (diretto e indiretto) ricopre un'importanza significativa per realizzare un'alternanza formativa di qualità, in quanto è finalizzato ad essere un ponte tra i contenuti teorici e la realtà professionale sperimentata all'interno delle istituzioni scolastiche (La Rocca, Margottini, 2017). Il tirocinio, consentendo il dialogo continuativo e costante durante il percorso di formazione del futuro insegnante di sostegno, costituisce una modalità di apprendimento esperienziale che promuove la formazione integrale dell'insegnante, valorizzandone potenzialità e competenze (Pellerey, 2004). Attraverso l'attività di tirocinio, il futuro insegnante di sostegno ha la possibilità di: riflettere su delle finalità intrinseche al processo esperienziale vissuto a scuola; comprendere se l'attività che sta svolgendo è realmente ciò che vorrebbe fare; osservare le pratiche educativo-didattiche; riflettere sulle competenze professionali necessarie per svolgere bene la professione di insegnante di sostegno (Perla, 2015). L'attività di tirocinio intende configurarsi come un'attività che consente al futuro insegnante di sostegno di esercitare la propria professionalità attraverso "un agire consapevole, autonomo e responsabile che gli permette di affrontare 'bene', per sé e per gli altri, in una determinata situazione, la risoluzione di problemi, l'esecuzione di compiti, l'elaborazione di progetti, utilizzando al meglio tutto il sapere posseduto e le risorse interne ed esterne che sono a sua disposizione" (Sandrone, 2013, p. 80).

2. La dimensione orientativa del tirocinio

L'orientamento, inteso come educazione alla progettualità e al consolidamento del sé professionale, entra a pieno titolo nei processi di formazione dei futuri docenti di sostegno sollecitando una riqualificazione dell'esperienza di tirocinio.

Quest'ultimo si connota come orientativo (Massaro, 2015) perché il futuro insegnante di sostegno ha modo di verificare sul campo il grado di sintonizzazione tra la motivazione alla professione e la competenza in azione. Grazie a questa esperienza, egli si orienta sperimentando la professione, verificando se la sente coerente con la propria sensibilità e con le proprie attese e se ritiene di essere in grado di affrontarla, diventando così auto-orientamento. Da questa verifica potrebbe derivare la conferma della scelta effettuata o la necessità di rivedere gli obiettivi professionali orientandoli in altre direzioni (Massaro, 2015).

La dimensione orientativa del percorso di tirocinio si attua grazie a due importanti figure di accompagnamento che assicurano la qualità del percorso: il tutor universitario e il tutor scolastico. L'esigenza di accompagnamento si ritrova nell'etimologia del termine "tirocinio", che deriva da "terere" (esercitarsi) e "tironem" (principiante) entrambi derivanti dal verbo greco "Tereo": tutelare, prendere in cura (Perla, 2015). I tutor costituiscono i soggetti istituzionali cui sono deputate importanti responsabilità nel percorso formativo degli insegnanti di sostegno. Essi accompagnano i tirocinanti attraverso la spiegazione e la riflessione sull'agito, il mostrarsi in azione, il supportare il loro percorso d'azione alle prese con le prime esperienze di insegnamento (Longo, Fiandaca, 2022).

3. Due strumenti proposti all'Università di Palermo: il progetto formativo e la relazione di tirocinio

La programmazione del tirocinio diretto e indiretto previsto nell'ambito del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università di Palermo prevede l'utilizzo di due strumenti operativi, strettamente connessi fra loro: il progetto formativo e la relazione finale di tirocinio.

Il primo, che viene compilato dal tirocinante durante il percorso di tirocinio, è caratterizzato da quattro fasi: l'analisi della realtà scolastica, attraverso cui il tirocinante analizza il punto di partenza dell'alunno con disabilità; la progettazione dell'intervento educativo-didattico con riferimento alle strategie didattiche inclusive e alle modalità di verifica e valutazione; la realizzazione/attuazione dell'intervento educativo-didattico progettato; la valutazione dei risultati e la riflessione metacognitiva sul percorso professionale svolto all'interno dell'intera esperienza del tirocinio.

La relazione finale, invece, si configura come una rielaborazione delle fasi sperimentate durante il percorso di tirocinio ed elaborate attraverso il primo strumento.

Mentre il progetto formativo vuole essere utile, al tirocinante, per fungere da guida operativa durante il tirocinio svolto a scuola, fornendo una mappa dei ma-

teriali didattici e degli strumenti metodologici da implementare, la relazione di tirocinio implica una riflessione sulle attività svolte, configurandosi come una descrizione analitica della realtà scolastica osservata e proponendosi come un processo educativo che può favorire la riflessione del futuro insegnante di sostegno rispetto alla propria professionalità.

4. Conclusioni

Il tirocinio rappresenta un passaggio fondamentale della formazione dei docenti di sostegno.

Grazie al tirocinio, gli studenti-futuri docenti di sostegno hanno modo di osservare, condurre e riflettere sui processi didattici e sulle pratiche che sperimentano in classe assieme agli alunni e ai loro insegnanti.

La dimensione orientativa in maniera trasversale attraversa l'esperienza di tirocinio dei tirocinanti che, anche tramite il progetto formativo e la relazione finale, hanno modo di riflettere criticamente sui processi che hanno osservato e attuato, appropriandosene consapevolmente per capirne il senso. Attraverso le fasi di cui i suddetti documenti si compongono, i docenti di sostegno in formazione, guidati dai tutor, decontestualizzano l'esperienza, ne individuano le teorie implicite e la ricostruiscono nei termini dei significati non immediatamente leggibili. Soprattutto, hanno modo di rivedersi in azione riflettendo sullo sviluppo della loro professionalità in fieri orientandola (Longo, Fandaca, 2022).

Bibliografia

La Rocca C., Margottini M. (2017). Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *15*(3), 57-70.

Longo L., Fiandaca G.K. (2022). Formare i futuri insegnanti all'ascolto e all'accoglienza. In P. Lucisano, A. Marzano (Eds.), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle. Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-26 novembre 2021* (pp. 636-647). Lecce: Pensa MultiMedia.

Massaro S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia Oggi,* 1, 295-314.

Olivieri F. (2019). Il tirocinio formativo per l'educatore socio-pedagogico: uno strumento di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *7*(1), 251-268.

Perla L. (2015). Per un modello di self-study del tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: prodromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione, Lavoro, Persona,* 15, 33-44.

Sandrone G. (2013). Competenza. In G. Bertagna, P. Triani (Eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (p. 80). Brescia: La Scuola.

Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

La valutazione formativa nell'*Emergency Remote Teaching* (ERT). Studio di convinzioni e prassi dei docenti

Marco Giganti
Dottorando - Università Cattolica del Sacro Cuore
marco.giganti@unicatt.it

1. Valutazione formativa e didattica di emergenza

Alcune ricerche considerano la valutazione formativa strumento utile a favorire il coinvolgimento degli studenti, soprattutto nella didattica *online*. Uno studio di Chen, Jiao e Hu (2021), svolto nel periodo pandemico per Covid-19, rileva che studenti e insegnanti separati temporalmente e spazialmente sono soggetti a criticità a lungo termine tipiche dell'istruzione a distanza.

In tale contesto è opportuno riprendere la distinzione postulata da Hodges et al. (2020) tra la didattica a distanza online (*Distance Learning* - DL) e l'insegnamento a distanza di emergenza (*Emergency Remote Teaching* - ERT). Contrariamente alle esperienze didattiche progettate per essere *online*, l'ERT è una modalità temporanea e alternativa di erogazione dell'istruzione a motivo di circostanze di crisi. Essa implica l'uso di strategie di insegnamento completamente a distanza; l'istruzione, che altrimenti verrebbe erogata faccia a faccia o come insegnamento misto o ibrido, tornerà al formato tradizionale quando l'emergenza sarà rientrata. In tale contesto, l'obiettivo principale non è ricreare un solido ecosistema educativo ma, piuttosto, fornire un accesso temporaneo all'istruzione e ai supporti didattici, prevenendo anche possibili rischi di disimpegno tipici delle situazioni emergenziali.

Le ricerche mostrano che gli studenti si sentono isolati nell'istruzione *online* (Hammond, 2009), con conseguente alto tasso di abbandono scolastico (Hodges, Kim, 2010), alto tasso di noia e scarso rendimento (Fredricks, 2015). Secondo Chen, Jiao e Hu (2021) l'impiego della valutazione formativa in tali contesti può essere una soluzione efficace. Implementata con compiti di discussione su forum, quiz e test, essa si è dimostrata efficace nel migliorare l'impegno e nell'incrementare l'apprendimento. Gli studi menzionati fanno riferimento esplicito a una modalità di insegnamento mista tra *online* e presenza, nello specifico riguardano la DL. Secondo gli autori vi sono limitate evidenze che ciò funzioni anche nella modalità tipica dell'ERT.

2. Disegno di ricerca

Considerando la letteratura selezionata, è stato progettato e implementato uno studio di caso multiplo su tre istituti scolastici omnicomprensivi (dalla primaria alla secondaria di secondo grado) lombardi vòlto a osservarne e descriverne il contesto, le convinzioni e le dichiarazioni di prassi dei docenti circa la valutazione formativa, l'apprendimento e il coinvolgimento degli studenti durante l'ERT attivato nel periodo critico della pandemia Covid-19, il rapporto tra queste ultime e il contesto. Nello specifico, sono in corso di realizzazione analisi quali-quantitative sui risultati emergenti dalle interviste semi-strutturate condotte con i dirigenti, dall'analisi documentale (Piano Triennale dell'Offerta Formativa, Rapporto di Auto Valutazione, circolari, atti di indirizzo ecc.), dal questionario somministrato ai docenti, dai focus group svolti con il Dirigente Scolastico, il Nucleo Interno di Valutazione e alcuni insegnanti selezionati per ordine scolastico.

3. Primi esiti dell'indagine

Allo stato attuale, la ricerca è stata condotta in due istituti scolastici omnicomprensivi, mentre un terzo è in via di definizione. I questionari sono stati somministrati a 129 insegnanti tra i quali 104 donne (80,6%) e 21 uomini (16,3%); 4 persone (3,1%) hanno preferito non rispondere. 47 docenti (36,4%) insegnano alla primaria, 33 (25,6%) alla secondaria di primo grado e 49 (38,0%) alla secondaria di secondo grado. 4 insegnanti (3,1%) hanno un'età inferiore o uguale a 25 anni, 21 (16,3%) tra i 26 e i 35 anni, 52 (40,3%) tra i 36 e i 50 anni, 37 (28,7%) tra i 51 e i 60 anni e 15 (11,6%) hanno un'età uguale o maggiore a 61 anni. 5 docenti (3,9%) insegnano da meno di un anno, 20 (15,5%) hanno un'anzianità di servizio tra 1 e 6 anni, 27 (20,9%) tra 6 e 14 anni, 42 (32,6%) tra 14 e 25 anni, 35 (27,1%) insegnano da più di 25 anni.

Nel questionario sono state introdotte 8 scale, 4 vòlte a rilevare le convinzioni e 4 le dichiarazioni di prassi sui costrutti di valutazione, coinvolgimento, apprendimento e ERT.

A proposito della valutazione si osserva che i docenti di entrambe le scuole dichiarano un livello di accordo maggiore con le convinzioni circa la funzione formativa; gli insegnanti dell'Istituto 2 in tre item su quattro concernenti la funzione sommativa non considerano il livello di accordo più alto; le prassi (Wiliam, Thompson, 2007) maggiormente attuate riguardano la condivisione/il chiarimento dei criteri di valutazione, la validità delle prove e l'impiego dei feedback, mentre il *peer assessment* è il meno applicato (Fig. 1).

		CONVINZIONI (Ciani & Vannini, 2017)	Istituto 1						Istituto 2					
#		Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	A	A volte è necessario attribuire valutazioni più basse per sollecitare lo studente a impegnarsi di più	1.00	3.00	1.72	0.70	0.49	92	1.00	3.00	1.38	0.59	0.34	37
2	B	Il ruolo principale della valutazione nel corso del trimestre/quadrimestre/pentamestre è identificare le difficoltà di apprendimento dello studente per aiutarlo a superarle	1.00	4.00	3.03	0.79	0.62	89	1.00	4.00	3.27	0.79	0.63	37
3	A	C'è attenzione e interesse in una classe solo se lo studente sa che sarà valutato sui concetti espressi dall'insegnante durante la lezione	1.00	4.00	2.13	0.95	0.89	90	1.00	3.00	1.92	0.85	0.72	37
4	B	Le valutazioni nel corso del trimestre/quadrimestre/pentamestre servono a identificare non solo ciò che lo studente ha appreso ma anche ciò che l'insegnante deve approfondire	1.00	4.00	3.12	0.72	0.51	89	2.00	4.00	3.32	0.57	0.33	37
5	B	La valutazione degli studenti durante il trimestre/quadrimestre/pentamestre permette all'insegnante di verificare la validità del suo operato	1.00	4.00	2.77	0.85	0.73	91	1.00	4.00	3.41	0.68	0.46	37
6	B	La valutazione nel corso del trimestre/quadrimestre/pentamestre dovrebbe aiutare lo studente a comprendere meglio il suo processo di apprendimento	1.00	4.00	3.28	0.63	0.40	90	3.00	4.00	3.76	0.43	0.18	37
7	A	L'attribuzione dei voti (o giudizi) bassi durante il trimestre/quadrimestre/pentamestre aiuta l'insegnante ad essere maggiormente rispettato	1.00	4.00	1.41	0.66	0.44	90	1.00	3.00	1.24	0.59	0.35	37
8	A	Tendenzialmente, l'insegnante non dovrebbe far conoscere agli studenti i suoi criteri di valutazione	1.00	4.00	1.44	0.78	0.60	90	1.00	4.00	1.19	0.69	0.48	37

A Valutazione formativa

B Valutazione sommativa

		DICHIARAZIONI DI PRASSI	Istituto 1						Istituto 2					
#		Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	C	Ho condiviso con gli studenti gli obiettivi di apprendimento prima che iniziassero a lavorare	1.00	4.00	2.96	0.81	0.65	89	1.00	4.00	3.32	0.70	0.49	37
2	C	Prima di assegnare una prova ho chiarito agli studenti ciò che avrei valutato	1.00	4.00	3.42	0.76	0.58	89	2.00	4.00	3.65	0.62	0.39	37
3	D	In classe ho impiegato modalità di valutazione tra loro differenti (prove scritte, orali, grafiche e pratiche, strutturate e non strutturate)	1.00	4.00	3.15	0.88	0.78	89	2.00	4.00	3.38	0.67	0.45	37
4	D	Mi sono assicurato/a che i compiti potessero verificare i progressi dell'apprendimento degli studenti	1.00	4.00	3.31	0.80	0.64	89	2.00	4.00	3.41	0.68	0.46	37
5	E	Oltre al voto (giudizio) ho dato un feedback agli studenti	1.00	4.00	3.44	0.82	0.67	89	3.00	4.00	3.68	0.47	0.22	37
6	E	Se ho dato un feedback in esso ho messo in evidenza i punti di forza o di debolezza del compito	1.00	4.00	3.27	0.88	0.78	89	2.00	4.00	3.73	0.50	0.25	37
7	E	Ho fornito suggerimenti agli studenti per migliorare il loro apprendimento	2.00	4.00	3.52	0.60	0.36	89	3.00	4.00	3.70	0.46	0.21	37
8	F	Ho chiesto agli studenti di valutare il lavoro dei compagni	1.00	4.00	1.61	0.73	0.53	89	1.00	3.00	1.51	0.60	0.36	37
9	F	Ho chiesto agli studenti di fornire un feedback ai compagni per aiutarli a migliorare	1.00	4.00	1.96	0.85	0.72	89	1.00	3.00	1.86	0.74	0.55	37
10	G	Ho chiesto agli studenti di valutare il proprio lavoro	1.00	4.00	2.51	0.86	0.74	89	1.00	4.00	2.59	0.85	0.73	37
11	G	Ho chiesto agli studenti di identificare i punti di forza e/o di debolezza del proprio lavoro	1.00	4.00	2.52	0.89	0.79	89	1.00	4.00	2.81	0.77	0.59	37
12	G	Ho chiesto agli studenti di proporre strategie per migliorare il proprio lavoro	1.00	4.00	2.39	0.83	0.69	89	1.00	4.00	2.41	0.82	0.67	37

C Condivisione e chiarimento criteri

D Validità prove

E Impiego feedback

F Peer assessment

G Padronanza dell'apprendimento

Fig. 1: Convinzioni e prassi sulla valutazione

Circa il coinvolgimento, i docenti di entrambe le scuole dichiarano un livello di accordo maggiore nell'item riguardante l'*engagement* nelle attività svolte in presenza. In generale, gli insegnanti sono convinti che le attività autonome non sostengano l'*engagement*; dichiarano di aver svolto azioni per favorirlo in misura maggiore rispetto alla scuola; affermano di aver impiegato in misura maggiore metodologie didattiche per l'apprendimento attivo e in misura minore quelle per il cooperativo (Fig. 2).

	CONVINZIONI	Istituto 1						Istituto 2					
#	Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	La partecipazione degli studenti alle attività didattiche svolte in presenza ha influito sul loro apprendimento	1.00	4.00	3.52	0.63	0.39	85	2.00	4.00	3.53	0.60	0.36	36
2	La partecipazione degli studenti alle attività didattiche svolte a distanza ha influito sul loro apprendimento	1.00	4.00	3.22	0.80	0.64	85	2.00	4.00	3.33	0.71	0.50	36
3	L'impegno degli studenti nelle attività autonome ha influito sul loro apprendimento	1.00	4.00	3.31	0.65	0.42	85	2.00	4.00	3.42	0.60	0.35	36

		DICHIARAZIONI DI PRASSI	Istituto 1						Istituto 2					
#		Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	A	Ho promosso azioni vòlte al coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento	1.00	4.00	3.19	0.68	0.47	83	2.00	4.00	3.39	0.59	0.35	36
2	A	Ho promosso azioni vòlte a rendere gli studenti responsabili del processo di apprendimento	1.00	4.00	3.04	0.70	0.49	83	1.00	4.00	3.11	0.81	0.65	36
3	B	Ho impiegato metodologie didattiche per l'apprendimento attivo (flipped classroom, didattica laboratoriale ecc.)	1.00	4.00	2.89	0.82	0.67	83	1.00	4.00	2.86	0.75	0.56	36
4	B	Ho impiegato metodologie didattiche per l'apprendimento cooperativo (circle time, cooperative learning, peer education, role playing ecc.)	1.00	4.00	2.61	0.76	0.57	83	1.00	4.00	2.53	0.90	0.80	36
5	C	Oltre alle attività ordinarie la scuola ha promosso altre azioni vòlte a sostenere il coinvolgimento degli studenti	1.00	4.00	2.34	0.76	0.58	83	1.00	4.00	2.36	0.75	0.56	36
6	C	La scuola ha promosso azioni vòlte a rendere gli studenti responsabili del loro processo di apprendimento	1.00	4.00	2.41	0.76	0.58	83	1.00	4.00	2.39	0.68	0.46	36

A Azioni docente
B Metodologie didattiche
C Azioni scuola

Fig. 2: Convinzioni e prassi circa il coinvolgimento

Per quanto concerne l'ERT, i docenti di entrambe le scuole dichiarano un livello di accordo maggiore negli item riguardanti l'ERT e la sua natura emergenziale. In generale, gli insegnanti sono convinti che la didattica digitale integrata non abbia favorito lo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali e dichiarano di aver svolto attività in accordo con quanto stabilito dai rispettivi organi collegiali (Fig. 3).

		CONVINZIONI	Istituto 1						Istituto 2					
#		Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	A	La DAD/DDI o l'insegnamento a distanza di emergenza è un passaggio temporaneo a una modalità alternativa dell'erogazione dell'istruzione a causa di circostanze straordinarie	1.00	4.00	3.14	0.84	0.71	74	2.00	4.00	3.24	0.65	0.43	33
2	A	La DAD implica l'uso di soluzioni di insegnamento completamente a distanza e l'istruzione tornerà al formato tradizionale una volta che la crisi o l'emergenza si saranno attenuate	1.00	4.00	2.91	0.95	0.90	74	1.00	4.00	2.58	0.89	0.79	33
3	B	La DDI ha effettivamente permesso l'integrazione tra la didattica in presenza e quella a distanza	1.00	4.00	2.72	0.85	0.72	74	1.00	4.00	2.88	0.77	0.59	33
4	C	La DDI ha effettivamente favorito approfondimenti disciplinari e interdisciplinari	1.00	4.00	2.28	0.73	0.53	74	1.00	4.00	2.42	0.95	0.91	33
5	D	La DDI ha effettivamente favorito la personalizzazione dei percorsi	1.00	4.00	2.16	0.68	0.46	74	1.00	4.00	2.36	0.77	0.60	33
6	C	La DDI ha effettivamente permesso il recupero della perdita di apprendimento	1.00	4.00	2.11	0.78	0.61	74	1.00	4.00	2.21	0.91	0.83	33
7	E	La DDI ha effettivamente favorito lo sviluppo delle competenze disciplinari	1.00	3.00	2.07	0.62	0.39	74	1.00	3.00	2.36	0.64	0.41	33
8	E	La DDI ha effettivamente favorito lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti (personali, sociali, di cittadinanza, di imparare a imparare ecc.)	1.00	3.00	2.03	0.72	0.51	74	1.00	4.00	2.33	0.77	0.59	33
9	D	La DDI ha effettivamente migliorato la corrispondenza tra l'azione didattica del docente e i diversi stili di apprendimento degli studenti	1.00	3.00	2.14	0.62	0.39	74	1.00	4.00	2.27	0.86	0.74	33
10	D	La DDI ha effettivamente permesso un'adeguata rispondenza a esigenze dettate da BES, DSA, svantaggi linguistici ecc	1.00	4.00	1.91	0.76	0.57	74	1.00	3.00	2.00	0.70	0.48	33
11	B	La DDI ha effettivamente favorito la combinazione equilibrata tra attività sincrone e asincrone	1.00	4.00	2.42	0.79	0.62	74	1.00	4.00	2.42	0.82	0.67	33

A ERT e emergenza
B Integrazioni tra didattica e nella didattica
C ERT e apprendimento
D ERT e individualizzazione personalizzazione
E ERT e sviluppo delle competenze

		DICHIARAZIONI DI PRASSI	Istituto 1						Istituto 2					
#		Field	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count	Minimum	Maximum	Mean	Std Deviation	Variance	Count
1	F	Ho utilizzato piattaforme di e-learning e/o di videoconferenza	1.00	4.00	3.24	0.91	0.83	74	1.00	4.00	3.39	0.92	0.84	33
2	F	Ho richiesto e monitorato l'elaborazione di materiale digitale individuale o di gruppo	1.00	4.00	2.89	0.83	0.69	74	1.00	4.00	3.24	0.89	0.79	33
3	G	Seguendo le indicazioni ministeriali e del collegio docenti ho tenuto lezioni della durata adeguata (ca 45 min.) e ho previsto congrui momenti di pausa	1.00	4.00	3.66	0.74	0.55	74	2.00	4.00	3.73	0.51	0.26	33
4	G	Seguendo quanto definito dal collegio docenti ho adottato i criteri condivisi per la progettazione/realizzazione della DAD/DDI	1.00	4.00	3.55	0.74	0.54	74	2.00	4.00	3.88	0.41	0.17	33
5	G	Seguendo quanto definito dal collegio docenti ho adottato gli elementi organizzativi condivisi per la DAD/DDI (durata lezioni, strumenti da utilizzare, ecc.)	1.00	4.00	3.64	0.69	0.47	74	2.00	4.00	3.85	0.43	0.19	33

F Utilizzo di materiali e strumenti digitali
G Rispetto indicazioni ministeriali e/o collegiali

Fig. 3: Convinzioni e prassi circa l'ERT

In sintesi, le analisi in corso di svolgimento saranno integrate con i dati emersi dalla fase esplorativa e condivise e discusse nei rispettivi focus group. Con ciascuna

scuola, alla luce dei risultati, sarà eventualmente concordato l'avvio di percorsi di accompagnamento o formazione partecipata.

In generale, pare che nelle scuole in esame l'impiego della valutazione formativa abbia mitigato gli effetti dell'ERT, favorito lo sviluppo di relazioni e contribuito al coinvolgimento degli studenti.

Bibliografia

Chen Z., Jiao J., Hu K. (2021). Formative assessment as an online instruction intervention: Student engagement, outcomes, and perceptions. *International Journal of Distance Education Technologies*, *19*(1), 1-16.

Ciani A., Vannini I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 2, 5-32.

Fredricks J.A. (2015). Academic engagement. In J. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of social and behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 2, pp. 31-36). Elsevier.

Hammond M. (2009). A review of recent papers on the use of technology for teaching and learning in higher education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9, 17-32.

Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond M. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved 6/06/2022 from https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Hodges C.B., Kim C. (2010). Email, self-regulation, self-efficacy, and achievement in a college online mathematics course. *Journal of Educational Computing Research*, *43*(2), 207-223.

Wiliam D., Thompson M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 58-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SostInquiry: sostenibilità e successo formativo[1]

Lucia Maniscalco
Dottoranda - Università degli Studi di Palermo
lucia.maniscalco04@unipa.it

Martina Albanese
Dottoranda - Università degli Studi di Palermo
martina.albanese@unipa.it

1. Introduzione

SostInquiry è un'idea di impresa finalizzata alla creazione di un'applicazione indirizzata alla sostenibilità e al successo formativo. È un'ipotesi progettuale innovativa presentata in occasione della Business Plan Competition 2022, promossa dall'area di Terza Missione e dal Dottorato Internazionale in *Health Promotion and Cognitive Sciences* del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo.

L'obiettivo del progetto è la creazione di una piattaforma online in cui vengono offerti prodotti, servizi e contenuti sulla sostenibilità, i quali si inquadrano nello sfondo teorico-metodologico dell'*Inquiry-Based Learning* (IBL). Si punta, dunque, sulla possibilità di implementare una formazione degli insegnanti e degli studenti aggiornata e innovativa che promuova lo sviluppo del cittadino responsabile nell'ottica degli obiettivi dell'Agenda 2030 (ONU, 2015). L'équipe multidisciplinare che gestisce la piattaforma SostInquiry rappresenta il fiore all'occhiello di questa impresa. La linea diretta con gli esperti accademici del settore, il coinvolgimento delle associazioni ambientaliste e il continuo aggiornamento rispetto alla ricerca internazionale sul tema risultano essere la discriminante innovativa rispetto ad altri servizi analoghi presenti sul mercato. L'utilizzo della piattaforma online agevola le scuole ad avere accesso al supporto di esperti e a contenuti sulla sostenibilità con spese più contenute.

Il presente lavoro presenta una sintesi dell'analisi SWOT che ci ha permesso di evidenziare i punti di forza e di debolezza della piattaforma progettata e della sua possibile applicazione.

1 Il contributo, frutto del lavoro sinergico delle due ricercatrici, è così suddiviso: Lucia Maniscalco è autrice del paragrafo 1 e del paragrafo 2; Martina Albanese è autrice del paragrafo 3.

2. SostInquiry: investigare un ambiente sostenibile

Per realizzare l'educazione per uno sviluppo sostenibile è necessario creare un rapporto di primaria importanza tra formazione e ambiente, che metta in atto progetti per affrontare l'emergenza ecologica. L'ambiente è un referente empirico ricco di connessioni che stimolano la nostra mente proponendo interrogativi e aspetti inesplorati della nostra conoscenza (Orefice, 2000; Biagioli 2022). L'approccio IBL si coniuga perfettamente con l'esigenza di creare uno spazio attivo in cui il soggetto è chiamato ad investigare. È una strategia educativa in cui docenti e studenti seguono metodi e pratiche simili a quelle dei ricercatori al fine di costruire conoscenza (Linn, Davis, Bell, 2004; Zacharias et al., 2015; Cappuccio, Maniscalco, 2022). In quest'ottica il docente rappresenta un facilitatore dell'incremento dell'autonomia dello studente, promuovendo un senso di responsabilità e di consapevolezza verso l'ambiente, per misurare fino a che punto le azioni umane siano compatibili con le esigenze ambientali.

L'Agenda 2030 rappresenta la cornice di riferimento di SostInquiry, in quanto mette in atto degli apprendimenti per il pieno compimento della persona (Costa, 2022). Sebbene il tema educativo sia oggetto precipuo solo di alcuni *goals* specifici, come sottolinea Loiodice (2018), nel complesso, la filosofia dell'Agenda è la sfida educativa di una vita significativa e all'altezza della pari dignità umana dei cittadini (Nussbaum, 2010).

La formazione offerta dalla piattaforma SostInquiry si basa sull'idea delle micro-credenziali legate al Bologna Key Commitments, come ad esempio Digital badge, Micro-Master, MOOC, rendendo l'educazione sostenibile facilmente raggiungibile da tutti. Una micro-credenziale è un piccolo volume di apprendimento certificato da una credenziale. Nel contesto dell'EHEA, può essere offerto dagli istituti di istruzione superiore.

La tempistica di sviluppo del progetto prevede in prima istanza la consultazione dei partner e la scelta corale dei contenuti educativi; in seguito, il piano di sviluppo e la realizzazione del progetto; infine, la raccolta dei dati e il confronto dei risultati.

3. Analisi Swot del progetto SostInquiry

Attraverso la *Swot Analysis* è possibile analizzare i punti di forza e di debolezza del progetto, guardando alle opportunità che esso offre, non dimenticando di considerarne anche le minacce. Dall'analisi svolta si rileva che se si riuscisse a promuovere l'utilizzo della piattaforma in modo diffuso questa renderebbe la formazione sul tema della sostenibilità "agile" e permanente.

I punti di forza positivi-interni sono l'offerta formativa innovativa, la promozione dell'apprendimento, la flessibilità dei *microcontent*, il miglioramento del sistema delle competenze professionali e personali, l'alta tecnologia utilizzata, la metodologia scientifica e l'apprendimento di stampo accademico.

Le opportunità esterne-positive sono il miglioramento delle competenze dei professionisti nel campo dell'educazione, il consolidamento del partenariato con gli enti e le associazioni coinvolti nel progetto e la possibilità di confrontare i risultati ottenuti per riflettere su quale sia la formazione più efficace.

I punti di debolezza interni-negativi sono legati ad alcuni aspetti della formazione a distanza che implicano un minore coinvolgimento della persona che beneficia della formazione e alla diffidenza delle persone a intraprendere un percorso innovativo.

Le minacce esterne-negative riguardano la possibilità che ci sia una debole partecipazione dei destinatari cui si rivolgono i prodotti offerti.

Il progetto è in fase di definizione. Si prevede che, non appena sarà implementato, sarà in grado di offrire una formazione innovativa di qualità e sempre aggiornata rispetto alla ricerca scientifica internazionale.

I risultati attesi rispetto alla realizzazione del progetto riguardano l'aumento delle pratiche sostenibili, il miglioramento delle competenze dei giovani diplomati e dei docenti e la diffusione di metodologie formative innovative sul tema della sostenibilità.

Bibliografia

Biagioli R., et al. (2022). Spaces for learning, places for relationships and democratic citizenship in the contemporary city. *Formazione & insegnamento*, *20*(2), 1-13.

Cappuccio G., Maniscalco L. (2022). Co-costruzione dell'apprendimento: dalla pratica riflessiva all'azione. *Inquiry-Based Laboratory* e *action learning* nella formazione dei futuri docenti di sostegno. *QTimes*, Anno XIV, 1, 224-242.

Costa M. (2022) Orientare alle trasformazioni nel mondo del lavoro: il ruolo delle characters skills. In A. Di Vita (Ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Lecce: Pensa Multimedia.

Linn M.C, Davis E.A., Bell P. (2004). *Internet Environments for Science Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Loiodice I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 106-114.

Nussbaum M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica.* Bologna: Il Mulino (Original work published 2010).

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.* Risoluzione dell'Assemblea Generale.

Orefice P. (2000). Prefazione. In D. Sarsini, S. Cannicci (Eds.), *L'ambiente in formazione: approcci pluridisciplinari nella scuola*. Pisa: Pacini.

Zacharias Z.C., et al. (2015). Identifying potential types of guidance for supporting student inquiry when using virtual and remote labs in science: a literature review. *Educational Technology Research and Development*, *63*(2), 257-302.

L'orientamento al lavoro nelle aule universitarie. Una ricerca sull'esperienza dei professionisti dell'educazione[1]

Arianna Monniello
Dottoranda - Sapienza Università di Roma
arianna.monniello@uniroma1.it

Nicoletta Di Genova
Dottoranda - Sapienza Università di Roma
nicoletta.digenova@uniroma1.it

1. Orientamento e professioni educative

Il quadro teorico della ricerca prende le mosse dalle Linee guida del Miur (2013) che descrivono come oggi l'orientamento assuma "[…] un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendo lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale" (MIUR, 2013, p. 1). A partire da tali linee guida, la letteratura identifica cinque macro-funzioni alle quali i percorsi di orientamento assolvono (Szpunar et. al., 2019):

– *educativa*, relativa allo sviluppo di risorse e competenze utili ai processi di autoorientamento;
– *informativa*, caratterizzata dalla promozione di iniziative utili alla diffusione e gestione di informazioni;
– di *accompagnamento e/o monitoraggio*, attraverso attività svolte nelle fasi di passaggio tra cicli di studio e/o tra canali formativi diversi;
– di *consulenza orientativa* alle persone e alle istituzioni, anche attraverso attività di educazione e prevenzione e di analisi dei problemi;
– di *sistema*, intesa come analisi di politiche e servizi di orientamento.

L'orientamento al mondo del lavoro costituisce uno degli obiettivi formativi principali dei percorsi universitari. Nelle professioni educative, il tema dell'orientamento deve tenere conto delle specificità di un profilo professionale in via di definizione e articolato in relazione alle fasce di età di cui si occupa, alle tipologie di destinatari e ai contesti in cui opera (Corbucci et al., 2021).

1 L'articolo è frutto del lavoro condiviso delle autrici, tuttavia, ai fini delle attribuzioni, la responsabilità dei paragrafi 1 e 4 è da attribuire a Nicoletta di Genova e dei paragrafi 2 e 3 ad Arianna Monniello.

2. Il contesto e il disegno della ricerca

Il contesto in cui si è svolto lo studio è l'esercitazione di ricerca coordinata dalla prof.ssa Salerni nell'a.a. 2021/2022 dal titolo: *Università e lavoro. Profili professionali attesi e richiesti*. Le esercitazioni di ricerca sono attività previste nel piano formativo del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione di Sapienza, Università di Roma. Alle esercitazioni si iscrivono studenti e studentesse del primo anno, secondo il modello pedagogico inaugurato negli anni '70 da Maria Corda Costa e Aldo Visalberghi (1975). Le esercitazioni costituiscono un'occasione formativa di natura teorica ed esperienziale per mettere in pratica un percorso di ricerca educativa. L'esercitazione ha avuto l'obiettivo generale di indagare i vissuti dei professionisti dell'educazione in relazione alle conoscenze e competenze acquisite nel percorso universitario. A tale scopo sono state condotte interviste narrative (Atkinson, 2002) a 24 laureati Sapienza in L19 e LM85, dal 2017 al 2021. Il campione, di giudizio, è costituito da professionisti dell'educazione impiegati in diversi contesti lavorativi. Agli intervistati è stato chiesto di raccontare la loro storia professionale a partire da esperienze significative e di riflettere sul percorso universitario svolto e sull'utilità di quest'ultimo nello svolgimento dell'attività lavorativa. I testi delle interviste sono stati analizzati facendo ricorso al metodo dell'Analisi Tematica (Braun, Clarke, 2006). Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il programma MAXQDA.

3. L'orientamento nell'esperienza universitaria dei professionisti dell'educazione

I partecipanti alla ricerca richiamano il tema dell'orientamento in relazione all'esperienza universitaria. Dalla lettura dei codici identificati nella prima fase di analisi, emerge il tema della consapevolezza dei diversi sbocchi professionali, identificato ora come lacuna ora come utilità del percorso formativo. Emerge inoltre l'utilità di avvicinarsi all'esperienza lavorativa tramite attività quali laboratori, esercitazioni di ricerca e tirocini. A partire da tali risultati è stata definita una nuova domanda di ricerca: "Quale funzione dell'orientamento viene richiamata dagli intervistati?". Allo scopo di rispondere a tale quesito è stata realizzata una seconda fase di analisi *theory driven,* nella quale gli stralci di testo sono stati codificati prendendo a riferimento le dimensioni derivanti dalle cinque macro-funzioni dell'orientamento individuate dalla letteratura (cfr. Par 1). Successivamente è stata svolta l'analisi delle co-occorrenze tra i codici emersi nelle due fasi di ricerca (Fig. 1).

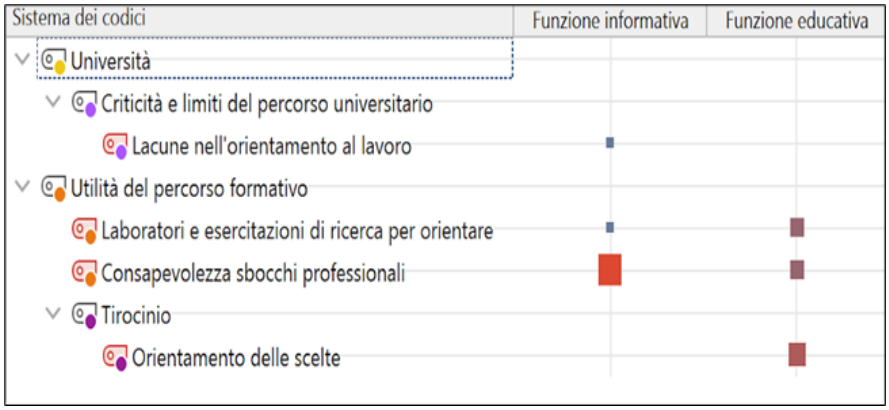


Fig.1: Co-occorrenze tra codici

Sulle righe è riportato il sistema dei codici in cui è presente il tema dell'orientamento e sulle colonne le macro-funzioni alle quali assolve. La grandezza dei simboli corrisponde al numero di co-occorrenze tra i codici. La funzione di sistema non è stata considerata perché inerente alla dimensione politica e istituzionale.

4. Discussione dei risultati e conclusioni

Le parole dei partecipanti alla ricerca richiamano alle funzioni informativa ed educativa dell'orientamento, non fanno riferimento alle funzioni di accompagnamento e/o monitoraggio e di consulenza orientativa. Dall'analisi delle co-occorrenze è emerso come la funzione informativa co-occorra prevalentemente con l'utilità della *consapevolezza degli sbocchi professionali*. Rispetto a quest'ultima, alcuni intervistati identificano delle lacune specificatamente nella *"conoscenza dei contesti e delle realtà presenti nel mercato del lavoro"* (Int. 19). Altri sottolineano come, dal loro punto di vista, sia necessario che la figura dell'educatore venga ben descritta e si abbia la possibilità di *"entrare più nel particolare"* (Int. 5). La funzione educativa dell'orientamento è legata strettamente allo svolgimento delle attività pratiche e in particolare al tirocinio e co-occorre con quei codici che fanno riferimento ad attività nelle quali lo studente è attivo e coinvolto in prima persona nell'esperienza (Fig. 1). Il tirocinio può diventare un'esperienza "*illuminante*" (Int. 8) rispetto al percorso verso il mondo del lavoro, offrendo la possibilità di sperimentare i contesti, dando la possibilità di ri-orientare le proprie scelte (Szpunar et al., 2019). I futuri professionisti dell'educazione identificano come forza del percorso universitario la funzione informativa e quella educativa dell'orientamento, che potrebbero essere potenziate per colmare alcune lacune identificate dagli intervistati. L'assenza di riferimento alle funzioni di accompagnamento e/o monitoraggio e di consulenza orientativa invita a riflettere sulla necessità di

implementare le azioni di un sostegno dell'università nella transizione al mondo del lavoro.

Bibliografia

Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Corbucci M., Salerni A., Stanzione I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi? *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(38), 258-281.

Corda Costa M., Visalberghi A. (Eds.). (1975). *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*. Firenze: La Nuova Italia.

MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, 2013, consultabile online https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf.

Szpunar G., Salerni A., Sposetti P., Renda E. (2019). Il tirocinio universitario come strumento di orientamento. L'esperienza dei Corsi di Laurea in Scienze dell'educazione della Sapienza di Roma. *Formazione, lavoro, persona*, 13, 146-159.

Competenze trasformative per l'attivazione di agenti di cambiamento per la sostenibilità: un'analisi del contenuto delle più recenti politiche europee

Silvia Mugnaini
Dottoranda - Università degli Studi di Firenze
silvia.mugnaini@unifi.it

1. Il concetto di transizione verso la sostenibilità

Il concetto di transizione verso la sostenibilità è profondamente politico, assumendo significati differenti per ricercatori, politici, professionisti e cittadini (O'Brien, Sygna, 2013). Infatti, definire la sostenibilità richiede una scelta a livello collettivo su cosa sviluppare, cosa sostenere e per quanto tempo (Parris, Kates, 2003): scelta influenzata dai paradigmi o visioni del mondo (O'Brien, Sygna, 2013) e dalle relazioni di potere e interessi, in particolare, nell'ambito dei sistemi energetici (Samper, Schockling, Islar, 2020).

In questo contesto, il paper ha lo scopo di esplorare in che misura e in che modo i documenti europei sposino il paradigma della *green growth* o quello della *inner transformation* per definire una transizione verso la sostenibilità, e quali sono le risposte educative anche in termini di *skills* e/o competenze che si ritiene debbano essere sviluppate, a seconda dei due paradigmi.

2. Metodologia

È stato condotto uno studio esplorativo, avvalendosi di un'analisi del contenuto (Bryman, 2012) su 12 Comunicazioni della Commissione Europea e Raccomandazioni e Risoluzioni del Consiglio Europeo, emanate dal 2018 al 2022. Tutti i documenti, in lingua inglese, sono stati reperiti dal sito web ufficiale dell'Unione Europea[1].

La tecnica analitica seguita è quella deduttiva, su frasi intere, attenendosi a un manuale di coding predeterminato (Tab. 1). Per l'analisi ci si è avvalsi dello strumento QCAmap.

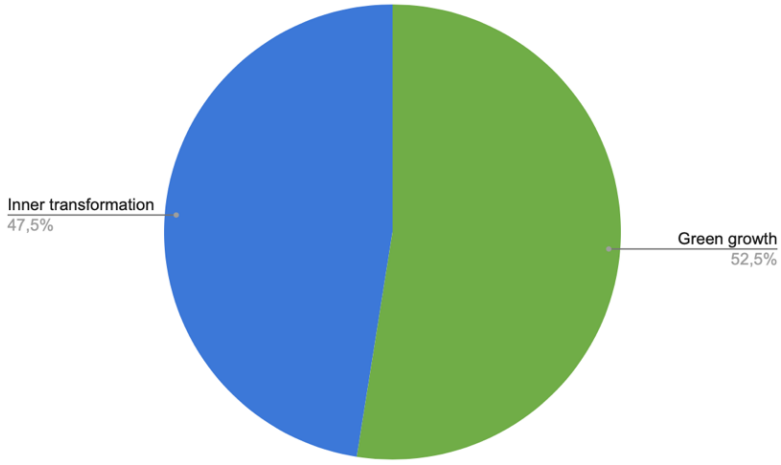
1 https://eur-lex.europa.eu/homepage.html#

Categorie e sotto-categorie	Definizione
Green growth	*Decoupling human well-being from the destruction of nature requires a sustained commitment to technological progress, specifically, the development of energy technologies would lead the path towards a just and sustainable transition of the global modern economy (Asafu-Adjaye et al., 2015), securing long-term growth and high-paying jobs (Capasso et al., 2019).*
Green growth educational response	*To train a workforce with specific skills to support the green growth transition (Kwauk, Casey, 2021).*
Green growth desired competencies	*Green skills to fulfill the requirement of green jobs (e.g. technical skills, specific workplace skills) (Kwauk, Casey, 2021).*
Inner transformation	*Climate change is a human-made problem that is intrinsically linked to other sustainability challenges and is rooted in internal mental states (Wamsler et al., 2020).*
Inner transformation educational response	*Transformative education to enable broader system change for both social and climate justice (Kwauk, Casey, 2021).*
Inner transformation desired competencies	*Adaptive transformative capacities (e.g. compassion and empathy, agency, empowerment and sense-making) to tackle the mindset out of which sustainability challenges have arisen (Wamsler et al., 2020).*

Tab. 1: Manuale di coding

3. Risultati

Sono emersi 164 codici, i quali si collocano in uno spettro tra il paradigma della *green growth* e quello della *inner transformation* (Graf. 1).



Graf. 1: Aderenza dei documenti ai due paradigmi

I punti di convergenza con il paradigma della *green growth* sono mostrati in Tabella 2 e l'adesione con il discorso della *inner trasformation* in Tabella 3.

Green growth	*Educational response*	*Desired competencies*
•sviluppo di tecnologie a basse emissioni; •transizione energetica basata su energia rinnovabile e sull'efficienza energetica; trasporto sostenibile; •crescita economica separata dallo sfruttamento delle risorse unita alla diminuizione delle emissioni, e alla creazione di posti di lavoro verdi.	•formazione, reskilling e upskilling dei lavoratori per lavori verdi e sostegno alla crescita economica e alla doppia transizione verde e digitale.	•skills necessarie per prosperare nel mercato del lavoro e per la doppia transizione verde e digitale tra cui competenze tecniche, green skills, skills imprenditoriali, digitali, trasversali e life skills per i settori della salute, le costruzioni, il turismo e il settore automotivo e dei trasporti.

Tab. 2: Punti di convergenza dei documenti europei con il paradigma della *green growth*[2]

Inner trasformation	*Educational response*	*Desired competencies*
•empowerment di cittadini e comunità per l'engagement in azioni sia dirette (cambiamento comportamenti e attività nelle comunità) che indirette (incoraggiando coetanei, imprese o leader politici a intraprendere azioni per il clima); •adattamento trasformativo, cambiamento sistemico.	•approcci interdisciplinari e di apprendimento permanente in contesti formali, non formali e informali, con metodi hands-on, coinvolgenti, action-based, learner-centered e basati su esperienze di vita reale.	•conoscenze, competenze di sostenibilità, abilità attitudini e mentalità per agire, vivere e lavorare in modo sostenibili tra cui risoluzione dei problemi, collaborazione, pensiero critico, alfabetizzazione mediatica, capacità di sostenere azioni positive, empatia, capacità di adattamento al cambiamento in ambienti complessi.

Tab. 3: Punti di convergenza dei documenti europei con il paradigma della *inner transformation*[3]

4. Implicazioni dei due paradigmi: quale transizione?

Una strategia di modernizzazione ecologica, incentrata sugli investimenti in soluzioni tecnologiche, l'impegno per una rapida e massiccia diffusione delle energie rinnovabili, l'efficientamento energetico e la decarbonizzazione dei trasporti, insieme ad una crescita separata dallo sfruttamento delle risorse, sono dominanti.

2 I documenti a cui si fa riferimento sono rispettivamente: *European Green Deal, Next Generation EU, European Climate Pact, EU Strategy on Adaptation to Climate Change, Council Recommendation on learning for environmental sustainability.*

3 I documenti a cui si fa riferimento sono rispettivamente: *European Green Deal, Council Recommendation on learning for environmental sustainability.*

Questa strategia è legata ad un approccio egemonico neoliberale della politica climatica dell'UE (Samper et al., 2020) e ad una visione del mondo moderna/universalistica (O'Brien, Sygna, 2013) investita da ideologie tecnocratiche ed economistiche (Kwauk, Casey, 2021). Essa promuove un cambiamento conformativo che si concentra sul mantenimento dello stesso sistema che ha portato alla crisi socio-ecologica, limitandosi a "fare le cose meglio" (*ibidem*, p. 13). Per esempio, l'UE promuove l'efficientamento energetico, piuttosto che incentrarsi su strategie di riduzione della quantità di energia usata (Samper et al., 2020). Allo stesso modo, il focus è predominantemente incentrato sulla creazione di nuovi posti di lavoro verdi, senza considerare misure occupazionali più progressive volte alla riduzione dell'orario di lavoro e alla condivisione del lavoro (*ibidem*).

Parallelamente, le soluzioni educative per la costruzione di competenze sono fortemente ancorate al training di forza lavoro per lo sviluppo di settori tradizionalmente a prevalenza maschile e inquadrano le competenze da una lente altamente tecnica che, a sua volta, richiede una formazione in ambiti di studio tecnici da cui le donne sono state tipicamente escluse (Kwauk, Casey, 2021).

In aggiunta, la separazione dell'attività economica dai danni ambientali è stata parte del discorso della Commissione Europea durante tutto il XXI secolo (Samper et al., 2020). Tuttavia, i critici della teoria della crescita verde sostengono che ci sono poche prove che suggeriscono che tale disaccoppiamento sia possibile (Kwauk, Casey, 2021).

Al contrario, nelle proposte dell'UE è emersa anche una visione contro-egemonica che comporta la necessità di affrontare la mentalità socio-culturale ed economica che sta alla base dell'aumento delle emissioni.

In questa narrazione, le idee di una transizione giusta sono richiamate dall'importanza e la necessità di dare voce alle comunità coinvolgendo molteplici stakeholders. Ciononostante, il Patto per il clima manca di strategie concrete che consentano ai cittadini di contribuire alla totalità delle iniziative proposte e alla possibilità che queste iniziative siano attuabili o significative (Samper et al., 2020).

5. Conclusioni

L'adesione ad entrambi i paradigmi rallenta l'implementazione di politiche climatiche trasformative. Un radicale riorientamento della risposta educativa è necessario per garantire strategie per lo sviluppo di competenze che siano eque, *empowering* e trasformative.

Bibliografia

Asafu-Adjaye J., Blomqvist L., Brand S., Brook B., Defries R., Ellis E., et al. (2015). *An ecomodernist manifesto*. Retrieved April 6, 2023, from http://www.ecomodernism.org/

Bryman A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Capasso M., Hansen T., Heiberg J., Klitkou A., Steen M. (2019). Green growth – A synthesis of scientific findings. *Technological Forecasting and Social Change,* 146, 390-402.
Kwauk C., Casey O. (2021). A New Green Learning Agenda: Approaches to Quality Education for Climate Action. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*. Retrieved April 6, 2023, from https://eric.ed.gov/?id=ED610523
O'Brien K., Sygna L. (2013). *Responding to climate change: the three spheres of transformation*. Paper presented at Transformation in a Changing Climate, Oslo, Norway.
Parris T.M., Kates R.W. (2003). *Characterizing a sustainability transition: Goals, targets, trends, and driving forces*. Paper presented at the National Academy of Sciences, USA.
Samper J.A., Schockling A., Islar M. (2020). Climate Politics in Green Deals: Exposing the Political Frontiers of the European Green Deal. *Cogitatio, 9*(2), 8-16.
Wamsler C., Schäpke N., Fraude C., Stasiak D., Bruhn T., Lawrence M., et al. (2020). Enabling new mindsets and transformative skills for negotiating and activating climate action: Lessons from UNFCCC conferences of the parties. *Environmental Science & Policy*, 112, 227-235.

Valutare gli impatti nel lavoro socio-educativo. Dove siamo? Dove stiamo andando? Dove potremmo andare?

Enrico Orizio
Dottorando - Università Cattolica del Sacro Cuore
enrico.orizio1@unicatt.it

1. Introduzione

Nel lavoro socio-educativo è praticata la valutazione di impatto (VdI)? Quali caratteristiche hanno evaluandi e dispositivi di valutazione? Quali tipologie di impatto sono rilevate? E ancora, come tutto ciò dialoga con le categorie interpretative pedagogiche?

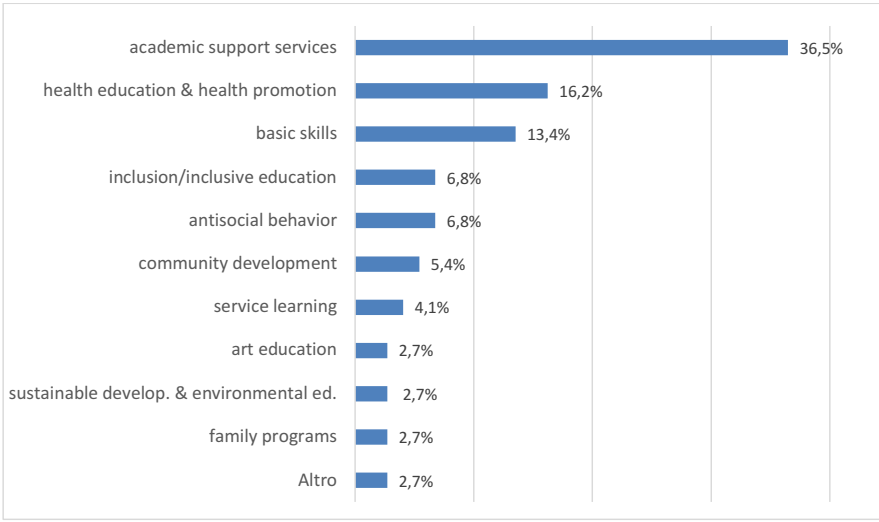
Con l'intento di dare risposta alle domande succitate è stata condotta una revisione della letteratura empirica all'interno del database ERIC, nella quale sono state integrate alcune procedure tipiche delle *systematic reviews* con altre dei *meta-studies.*

2. Dove siamo?

L'analisi degli studi empirici inclusi nella *review*, 74 VdI pubblicate tra il 2010 e il 2021, mostra che il fenomeno è in espansione in molteplici settori del lavoro socio-educativo.

I programmi oggetto di valutazione si rivolgono perlopiù a studenti (54; 73%), hanno durata variabile (min. 2 mesi; max. 15 anni; moda 1 anno)[1] e si focalizzano su molteplici aree di intervento (Graf. 1).

1 È stato possibile ricostruire con sufficiente accuratezza la durata temporale di 49 programmi (66,2% del totale).



Graf. 1: Programmi oggetto di valutazione (N=74)

I dispositivi di valutazione rilevano gli impatti esclusivamente ex-post, rispondendo prevalentemente a una funzione di *accountability* (37; 53,6%), meno a quella di *learning* (12; 17,4%); non vanno tuttavia sottaciute le valutazioni nelle quali le due funzioni si integrano vicendevolmente (20; 29%)[2].

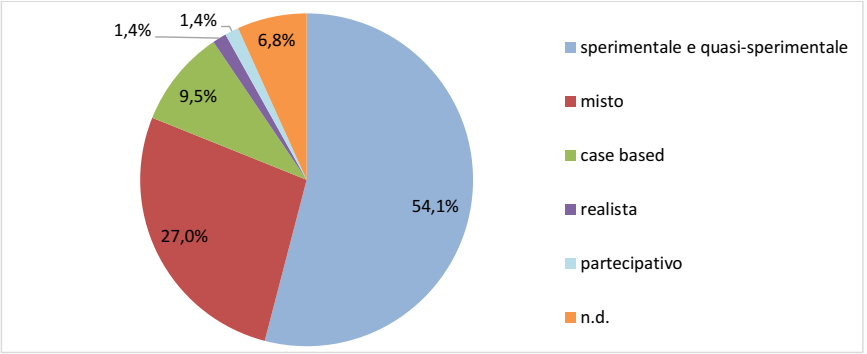
Solamente in 36 studi (48,6% del totale) sono state rintracciate le domande di valutazione.

Di queste, riprendendo la classificazione proposta da Stern (2016)[3], il 61,1% (22) si concentra sull'attribuzione degli effetti netti a singole cause; il 44,4% (16) si interroga sul contributo apportato dal programma; il 36,1% (13) si focalizza sulla spiegazione delle modalità e delle ragioni alla base dei cambiamenti raggiunti.

Poco più della metà delle VdI (40; 54,1%) sono orientate da approcci sperimentali (10; 13,5%) e quasi-sperimentali (30; 40,5%), che affrontano la questione dell'attribuzione del valore (determinazione degli effetti) attraverso logiche causali controfattuali. Meno adottati sono gli approcci misti (20; 27%) e quelli alternativi (9; 12,3%) – *case-based* (7; 9,5%), partecipativi (1; 1,4%), realisti (1; 1,4%) – che intendono la questione della causalità in modo rinnovato (causalità multipla, *agency-oriented*, generativa, etc.) (Graf. 2).

2 È stato possibile rintracciare la presenza degli obiettivi valutativi in 69 valutazioni (93,2 % del totale).

3 Stern (2016) propone tre tipologie di domande valutative di impatto: attributive, contributive, esplicative.



Graf. 2: Approcci valutativi (N=74)

Gli impatti dei programmi sono rilevati prevalentemente nel breve termine[4] (27; 84,4% meno di 7 mesi dalla fine del programma), ad eccezione delle valutazioni guidate da una prospettiva longitudinale (17; 23%) dove sono misurati a intervalli ripetuti. In tutte sono sempre considerati gli impatti attesi e diretti; meno lo sono quelli inattesi (29; 39,2%) e indiretti (19; 25,7%). Inoltre, gli impatti sono raccolti avendo come focus principale gli effetti prodotti sulla persona (72; 97,3%); più raramente si tiene conto di dimensioni ampie e contestuali (gruppo + contesto 26; 35,2%).

3. Dove stiamo andando?

I dati qui solo brevemente richiamati restituiscono l'immagine di una VdI i cui spazi di sviluppo sono ancora ampi.

Le VdI presentate negli studi sembrano in generale più attente al rendere conto dei successi e dei fallimenti dei programmi, piuttosto che alla comprensione di "come" e "perché" determinati impatti si siano prodotti.

Inoltre, sebbene più autori (OECD/DAC, 2019; Stern, 2016; Stame, 2016; Vecchiato, 2022) riconoscano alla VdI il compito di rilevare cambiamenti di lungo termine, ampi e trasformativi, con attenzione anche a quelli inattesi e indiretti, tali elementi risultano di rado presenti nelle VdI considerate, le quali sembrano spesso più vicine a valutazioni di *outcome* (OECD/DAC, 2002). Queste, infatti, si concentrano perlopiù sulla rilevazione degli effetti sui beneficiari diretti, nel breve-medio termine; ciò, oltre a non cogliere fino in fondo la peculiarità della VdI, è anche poco convergente con la natura dei programmi appartenenti al

4 È stato possibile ricostruire con sufficiente accuratezza il lasso di tempo intercorso tra il termine del programma e l'ultima rilevazione ex-post in 32 VdI (pari al 60,4% di quelle in cui è prevista almeno una rilevazione ex-post).

campo dell'*education*, i cui impatti hanno spesso bisogno di tempi lunghi per dispiegarsi[5] (Altieri, 2009).

Andando ancora più a fondo, in parecchi studi sembra prevalere una visione di impatto come "dato empirico originario" (Dewey, 1938 cit. in Giovannini, 2014, p. 113), piuttosto che come elemento finale, frutto di un processo di costruzione attendibile e valido.

4. Dove potremmo andare?

Il lavoro socio-educativo, di là dalla eterogeneità delle prassi, prende forma in uno spazio dialogico-relazionale dove "l'Io contribuisce alla crescita del Tu, e viceversa, secondo un dinamismo di reciproci influssi" (Pati, 1984/2008, p. 83). Le differenti situazioni nelle quali si realizza appaiono, dunque, come dinamiche e ricche di elementi complessi (Rogers, 2008), poiché i nodi del sistema sono costituiti dalle singole persone che introducono nella processualità relazionale comportamenti raramente prevedibili e operazionalizzabili dentro un sapere predefinito (Mortari, 2010).

Tenuto conto di questo *framework*, in connessione con la prospettiva pedagogica e con la natura della VdI, si ritiene particolarmente pertinente progettare dispositivi di valutazione di impatto nei quali:

- è adottata una rappresentazione dell'impatto comprensiva, ampia e trasformativa;
- sono integrate forme di valutazione ex-ante ed ex-post, al fine di prevedere, pianificare e gestire gli impatti;
- sono mixati differenti approcci e metodi di valutazione, con particolare attenzione a quelli partecipativi, basati sulla teoria, *case-based*, soggettivi;
- sono integrate le funzioni di *accountability* e di *learning*, al fine di contribuire al miglioramento del sistema valutato.

5. Conclusioni

Le sfide teoriche, progettuali e attuative per una VdI rigorosa, valida, utile, a servizio del lavoro socio-educativo non vanno sottaciute; nondimeno è possibile e doveroso accoglierle affrontando il compito valutativo con competenza, responsabilità e fiducia (Orizio, Montalbetti, Lisimberti, 2021).

5 Si pensi ad esempio, come messo in luce da Altieri (2009), ai percorsi di contrasto alla tossicodipendenza che non di rado, solo dopo varie esperienze terapeutiche e andamenti "a gambero", cioè dopo anni dalla fine dei programmi "di recupero", possono giungere a un'astinenza stabilizzata.

Bibliografia

Altieri L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Milano: FrancoAngeli.

Giovannini M.L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *1*(9), 101-126.

Mortari L. (2010). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, *12*(1/2), 33-46.

OECD/DAC (2002). *Glossary of key terms in evaluation and results based management*. Retrieved April 4, 2023, from https://www.oecd.org/dac/evaluation/glossaryofkeytermsinevaluationandresultsbasedmanagement.htm

OECD/DAC (2019). *Better Criteria for Better Evaluation. Revised Evaluation Criteria Definitions and Principles for Use*. Retrieved April 4, 2023, from https://www.oecd.org/dac/evaluation/revised-evaluation-criteria-dec-2019.pdf

Orizio E., Montalbetti K., Lisimberti C. (2021). Valutare l'impatto nei progetti educativi. Un compito (im)possibile? *Rassegna Italiana di Valutazione*, 80-81, 101-123.

Pati L. (2008). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.

Rogers P.J. (2008). Using programme theory to evaluate complicated and complex aspects of interventions. *Evaluation*, *14*(1), 29-48.

Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.

Stern E. (2016). *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: FrancoAngeli.

Vecchiato T. (2022). Valutazione di esito e di impatto sociale. *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, XXIII (2), 3-4.

La promozione del benessere in contesti di fruizione del patrimonio: formare futuri educatori e docenti in un'ottica internazionale

Maria Rosaria Re
Assegnista di ricerca - Università degli Studi Roma Tre
mariarosaria.re@uniroma3.it

1. Arte-salute-benessere nell'epoca post-Covid

Il contesto pandemico e post-pandemico ha portato alla formulazione di una serie di necessità pedagogiche e sociali in relazione alle quali l'educazione al patrimonio ha fornito spunti interessanti di riflessione, promuovendo azioni di intervento efficaci, soprattutto in termini di inclusione.

La diffusione della pandemia da Covid-19 ha condotto molti sistemi sanitari al collasso: oltre alle malattie direttamente causate dal virus, gli ospedali e i centri di assistenza sanitaria hanno dovuto fare i conti con numerose patologie, anche mentali, causate dalla diffusione del virus e dalle misure restrittive definite dai governi (OMS, 2022). Inoltre, il problema sanitario ha messo in luce alcune questioni educative di vecchia data, legate soprattutto all'inclusione culturale (UNESCO, 2020): i gruppi sociali già emarginati, come le persone con disabilità e problemi di salute, sono stati infatti quelli maggiormente colpiti dalle restrizioni fisiche, avendo attualmente minori opportunità di entrare nel mercato del lavoro rispetto alla situazione pre-pandemica e di partecipare alla vita sociale.

È da alcuni decenni che alcune ricerche sottolineano l'efficacia dell'utilizzo di esperienze di fruizione ed educazione al patrimonio artistico e culturale per la promozione della salute e del benessere, sia a livello personale che sociale. Risale al 2008, ad esempio, il progetto "Foresight Mental Capital and Wellbeing", sviluppato in Gran Bretagna, il quale ha dimostrato come il benessere sia inestricabilmente legato alla salute e alla partecipazione sociale e culturale, nella misura in cui "un alto livello di benessere è associato a un funzionamento positivo, che comprende il pensiero creativo, la produttività, le buone relazioni interpersonali e la resilienza di fronte alle avversità, oltre a una buona salute fisica e all'aspettativa di vita". È stato, altresì, riscontrato come le arti-terapie allevino l'ansia, la depressione e lo stress, aumentando la resilienza e il benessere (Creative Health, 2017). Soprattutto nei bambini della fascia di età 3-9 anni, le attività artistiche di natura partecipativa promuovono il loro sviluppo cognitivo, linguistico, sociale ed emotivo e ne migliorano la preparazione scolastica (Poce, 2018).

Tuttavia, il potenziale contributo delle arti alla salute e al benessere è ancora troppo poco sfruttato (ONU, 2020; Poce, 2020). Per migliorare la situazione, è

necessario un cambiamento culturale: le università possono svolgere un ruolo importante in questo processo, realizzando forme di collaborazione tra sistemi sanitari, istituti di assistenza sociale ed enti culturali, sia a livello locale che nazionale e internazionale, e prevedendo attività formative mirate rivolte a educatori e docenti.

È proprio a partire da questi presupposti che è stato ideato il progetto Erasmus+ KA220 *Inclusive Memory*, finalizzato a promuovere la costruzione di una memoria comune e condivisa attraverso un sistema sociale inclusivo basato sui musei e il legame arte-salute-benessere, da realizzare anche grazie alla formazione del personale educativo.

2. I musei come luoghi di educazione inclusiva

All'interno del progetto *Inclusive Memory*, è stata condotta un'attività di ricerca dal titolo "Desk research on the use of Museums as Inclusive Spaces and Learning contexts for Health and Wellbeing development". Tale ricerca si è posta l'obiettivo di condividere studi e riflessioni sulla realizzazione di specifiche esperienze di apprendimento, all'interno di contesti di fruizione del patrimonio, finalizzate alla promozione dell'inclusione sociale, della salute e del benessere. Attraverso questa ricerca e il report dei risultati, è stato reso disponibile per i musei e i siti del patrimonio, nonché per le istituzioni di assistenza sociale, le università, i ricercatori e gli educatori, un quadro di riferimento per lo sviluppo di esperienze didattiche innovative attraverso il patrimonio artistico e culturale. Inoltre, gli studiosi e gli educatori hanno l'opportunità di riflettere sugli sviluppi pedagogici possibili a partire da esperienze di interazione interculturale tra gruppi target diversificati e comunità locali.

Il documento finale, contenente il report della ricerca condotta, comprende:

- domande di ricerca sui musei come spazi educativi per l'inclusione;
- una panoramica dello stato dell'arte sull'uso dei musei come contesti di apprendimento inclusivi per la promozione della salute e del benessere;
- una riflessione sull'uso di approcci metodologici e strumenti di valutazione specifici per la realizzazione di esperienze di apprendimento.

Nella stesura del report di ricerca, particolare attenzione è stata data al modello sociale (*social model*) di disabilità (Shakespeare, 2010), il quale definisce la responsabilità del cambiamento in termini comunitari: tutti, in quanto parte integrante di una collettività, hanno l'obbligo di assumersi il compito di superare la condizione di disabilità che colpisce ogni essere umano e intraprendere azioni specifiche in questa direzione, soprattutto in termini di auto-realizzazione.

Il report completo è disponibile sul sito web del progetto *Inclusive Memory*[6]. Tale documento risulta particolarmente rilevante per la costruzione di percorsi formativi destinati a educatori e docenti e finalizzati a promuovere competenze professionali specifiche nell'ottica dell'uso dei musei e del patrimonio per sollecitare competenze trasversali e benessere in diverse categorie di fruitori, attraverso esperienze di apprendimento personalizzate.

Bibliografia

All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing (2017). *Creative Health: The Arts for Health and Wellbeing. Second Edition*. Disponibile al link https://www.culturehealthandwellbeing.org.uk/appginquiry/Publications/Creative_Health_Inquiry_Report_2017_-_Second_Edition.pdf

UNESCO, International Commission on the Futures of Education (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO Press.

OMS (2022). *Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact: Scientific brief*, 2 March 2022. Disponibile al link https://www.who.int/publications-/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1

ONU (2020). *2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile al link https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/

Poce A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.

Poce A. (Ed.). (2020). *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

Shakespeare T. (2010). The social model of disability. In L.J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 266-273). London: Routledge.

6 www.inclusivememory.eu

Transizione digitale e formazione professionale. Un'esperienza di *appreciative inquiry* per l'analisi dei bisogni

Roberta Scarano
Dottoranda - Università degli Studi di Salerno
rscarano@unisa.it

1. Introduzione

La formazione professionale riveste una funzione strategica all'interno delle aziende (Pedone, 2021), oltre ad essere uno degli elementi cardine delle politiche promosse dall'Unione Europea, fra cui il quadro di intervento del Next Generation EU (NGEU) e il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). A livello europeo, il CEDEFOP (2014) definisce la formazione professionale (VET - *Vocational Education and Training*) come "*education and training which aims to equip people with knowledge, know-how, skills and/or competences required in particular occupations or more broadly on the labour market*" (p. 292).

In relazione a tali presupposti, il presente contributo verte sulle prime fasi di una ricerca che, a partire dagli obiettivi di digitalizzazione, innovazione e competitività delineati nel PNRR, intende affrontare il tema della transizione digitale nell'ambito delle risorse umane di un'azienda al fine di implementare percorsi di formazione professionale tesi alla promozione di competenze specifiche utili a favorire i processi di gestione di dati in cloud e, quindi, ampliare l'utilizzo della piattaforma CRM Dynamics 365[1] all'interno dei vari reparti aziendali.

2. Approccio metodologico

La ricerca si inquadra nell'approccio metodologico della ricerca-azione, volta a saldare il momento conoscitivo della ricerca e quello attivo dell'intervento (Trinchero, 2004), collocandosi nella cornice dell'*appreciative inquiry* al fine di promuovere innovazioni nei processi socio-organizzativi (Cooperrider, Srivastva, 1987, cit. in Oliveira, Lustosa, Gonçalves, 2021, p. 10).

Il progetto di ricerca, elaborato nell'ambito di un Dottorato PON "Ricerca e

1 Il Customer Relationship Management (CRM) rappresenta un insieme di procedure utili a massimizzare la redditività dell'azienda ottimizzando le relazioni con clienti attuali e potenziali, al fine di fidelizzare il cliente mediante il miglioramento delle prestazioni aziendali (Buttle, Maklan, 2015).

Innovazione 2014-2020", si svolge in partenariato con un'azienda di trasporti e logistica campana, individuata e vincolata al bando di concorso del dottorato.

In seguito alla definizione del framework concettuale e operativo e a vari incontri/confronti con l'azienda, è stata prevista una fase di rilevazione e analisi dei bisogni aziendali attraverso la messa a punto di un questionario che, in un'ottica di indagine esplorativa, aveva lo scopo di comprendere, in linea generale e diffusa, le problematiche legate allo scarso utilizzo della piattaforma CRM Dynamics 365, oltre che di sondare eventuali preferenze formative dei dipendenti aziendali.

Il questionario, somministrato online tramite Microsoft Form, ha coinvolto la totalità dell'attuale popolazione di riferimento, ovvero tutti i dipendenti aziendali (N = 14) che hanno la licenza per l'utilizzo della piattaforma Dynamics 365. Lo strumento si compone di 22 domande suddivise in cinque sezioni:

- anagrafica e informazioni generali;
- utilizzo del CRM Dynamics 365;
- formazione sul CRM e sull'utilizzo della piattaforma;
- autovalutazione;
- formazione e aggiornamento professionale.

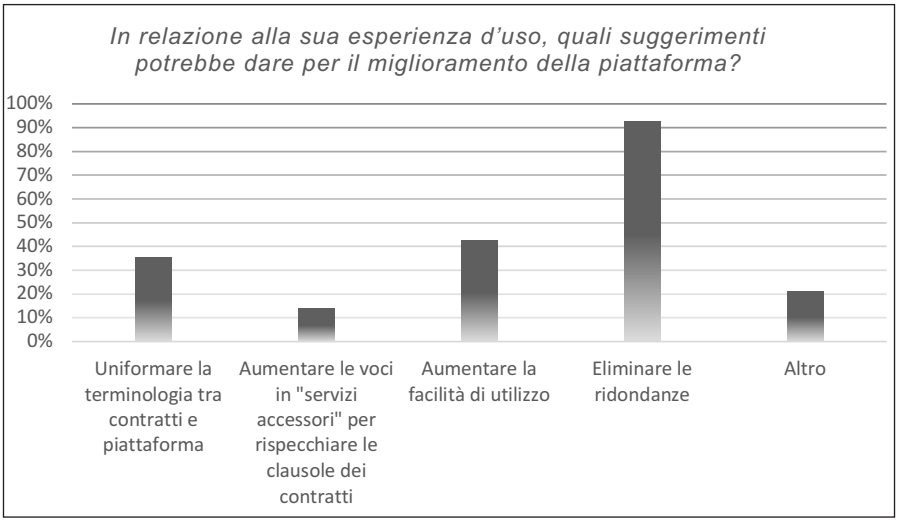
Il questionario, inoltre, presenta cinque diversi formati di domande:

- domande a scelta multipla semplice;
- domande a scelta multipla composta;
- domande dicotomiche, due delle quali svolgono anche la funzione di domande filtro;
- domande con scale di giudizio, nello specifico scala Likert, con etichette verbali, a 6 passi al fine di evitare l'errore di tendenza centrale e, quindi, indurre i rispondenti a sbilanciarsi verso le modalità positive o negative;
- domande di ordinamento, al fine di sondare le percezioni dei dipendenti circa i vantaggi del CRM.

3. Primi risultati

Una prima analisi descrittiva dei dati raccolti ha permesso di rilevare utili spunti di riflessione da approfondire durante la somministrazione di una successiva intervista.

Un esempio è relativo ai suggerimenti per il miglioramento della piattaforma, i quali risultano essere in linea con le difficoltà riscontrate nell'utilizzo. Come si evince dal Grafico 1, si evidenzia in primis la presenza di elementi ridondanti all'interno della piattaforma, ma anche l'esigenza di una migliore usabilità e di una terminologia più uniforme tra ciò che viene richiesto dal CRM e i contratti che i commerciali stipulano con i clienti.

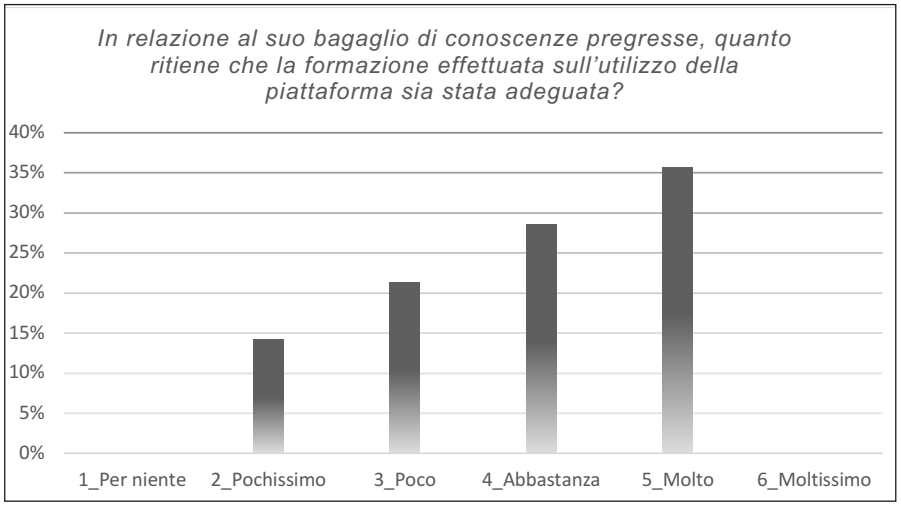


Graf. 1: Suggerimenti per il miglioramento della piattaforma CRM

Altro aspetto interessante riguarda la considerazione dell'adeguatezza della formazione già ricevuta in merito all'utilizzo della piattaforma. La domanda, strutturata su scala Likert, ha avuto risposte orientate sui 4 valori centrali, con una concentrazione nei livelli "Abbastanza" e "Molto" (Graf. 2): tale dato rimanda a una percezione di adeguatezza prevalentemente medio-alta, ma sono comunque presenti alcuni rispondenti che considerano la formazione ricevuta poco o pochissimo adeguata.

Di conseguenza, sulla base di quanto emerso, si prevederà una formazione che sia in linea con l'azienda in termini di efficacia, efficienza ed economicità, al fine di coinvolgere un numero sempre maggiore di dipendenti e portare il processo di gestione dei dati in cloud all'espressione delle sue potenzialità.

Infatti, la maggioranza dei rispondenti (86%) si è dichiarata propensa ad approfondire le proprie conoscenze in merito all'utilizzo del CRM Dynamics 365. Il restante 14% considera molto adeguata la formazione ricevuta e dichiara di non riscontrare difficoltà nell'utilizzo della piattaforma. Questo dato, probabilmente, può essere legato anche allo scarsissimo utilizzo della piattaforma che, per questi stessi dipendenti, risulta essere inferiore a un giorno al mese.



Graf. 2: Percezione dell'adeguatezza della formazione ricevuta

4. Conclusioni

I risultati del questionario hanno contribuito a una migliore comprensione delle difficoltà legate all'utilizzo del CRM Dynamics 365 – che, probabilmente, rappresentano il motivo dell'ancora limitato impiego della piattaforma all'interno dell'azienda –, del punto di vista dei dipendenti e delle loro esigenze. I dati ottenuti saranno utili al fine di implementare un piano di modifiche sulla piattaforma oltre che per la progettazione di un intervento di formazione professionale volto a promuovere l'uso del CRM Dynamics 365 e la diffusione di una maggiore comprensione dei vantaggi che tale sistema può comportare.

Bibliografia

Buttle F., Maklan S. (2015). *Customer Relationship Management. Concepts and technologies* (3rd ed.). London: Routledge.

Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms* (2nd ed.) Luxembourg: Publications office of the European Union.

Oliveira K.V., Lustosa P.R.B., Gonçalves A.O. (2021). Goodwill from the Appreciative Inquiry (AI) perspective: innovation transforming intangible capital. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, *18*(47), 3-17.

Pedone A. (2021). *Dalla formazione informale allo smart learning. Nuovi scenari per la formazione continua in azienda nella transizione digitale*. XXIII Congresso Nazionale AIV.

Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.

Educare a/per l'ambiente. Costruzione e validazione di un programma educativo-didattico per favorire la disposizione alla cura e al rispetto dell'ambiente nella prima infanzia

Mara Valente
Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre
mara.valente@uniroma3.it

1. Introduzione

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile dell'ONU (A/RES/70/1, 2015), un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità, sottolinea, in particolare nell'obiettivo 4, quanto un'educazione e un'istruzione di qualità rappresentino la base per la realizzazione di sistemi orientati alla creazione di una *cultura dello sviluppo sostenibile*. Ponendo il benessere delle persone e del pianeta al centro della politica, dell'economia e della società, il documento invita a reinterpretare il consueto modo di governare, produrre e consumare, ma anche di formare e di "fare scuola". Creare la scuola del futuro richiede, infatti, un nuovo approccio pedagogico e un nuovo orientamento istituzionale, che permettano di integrare la sostenibilità rendendola tangibile nella scuola concreta e quotidiana, al di là del semplice sapere e dei progetti occasionali, un vero e proprio piano attuativo e integrato (MIUR, 2021). Una delle strategie possibili per infondere una *cultura della sostenibilità*, sin dalla tenera età, è avvicinare ed educare alla natura e all'ambiente i bambini e le bambine, per favorire l'attivazione di processi cognitivi, emotivi e comportamentali che perdurino e maturino nel tempo, in un'ottica di *lifelong learning*. La letteratura scientifica internazionale (Wilson, 1994; Kellert, 2002; Carter, 2016), in particolare, evidenzia come l'esperienza *in natura e con la natura* apporti svariati e numerosi benefici a chi la vive. Infatti, i bambini hanno una tendenza innata, geneticamente predisposta, a esplorare e a creare legami con il mondo naturale nota come *biofilia* (amore per la natura) (Wilson, 1984), che i ricercatori hanno dimostrato essere influenzata anche dalle esperienze dirette con gli ambienti naturali e mediata dalla cultura (Rice, Torquati, 2013). Affinché la biofilia si sviluppi, è necessario offrire loro opportunità di conoscenza del mondo naturale adeguate allo stadio di crescita e basate su solidi principi di sviluppo e apprendimento infantile (Chawla, 2006). Infatti, regolari interazioni positive con la natura consentono ai bambini di sentirsi a proprio agio, di sviluppare empatia e di crescere amando l'ambiente naturale e risultano, altresì, importanti per l'implementazione di valori pro-ambientali.

2. Un modello pedagogico sperimentale per educare alla natura e a/per l'ambiente al nido

Partendo da queste brevissime premesse teoriche, il presente contributo intende sintetizzare le linee di indagine che orientano la ricerca dottorale "*Educare a/per l'ambiente. Costruzione e validazione di un programma educativo-didattico per favorire la disposizione alla cura e al rispetto dell'ambiente nella prima infanzia*" condotta dalla scrivente, afferente al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. La ricerca è partita dalla seguente ipotesi: l'adozione di moduli educativi-didattici fondati su un modello pedagogico costituito da pratiche/attività basate su esperienza diretta, riflessione e produzione, in maniera ricorsiva, favorisce, nei bambini con età compresa tra 24 e 36 mesi, atteggiamenti e comportamenti volti alla cura dell'ambiente e al senso di responsabilità. L'obiettivo principale della ricerca è, dunque, quello di ideare e testare un modello educativo-didattico integrato e multimediale che abbia lo scopo di potenziare le abilità trasversali (riflessione, responsabilità, etc.) attraverso lo sviluppo delle funzioni esecutive (in particolare l'inibizione), ritenute alla base di atteggiamenti e comportamenti autoregolati (Usai et al., 2012). Il campione selezionato è costituito da bambini delle sezioni dei "grandi" (dai 24 ai 36 mesi) frequentanti cinque nidi del territorio romano, gestiti dalla medesima cooperativa. Per la verifica, o falsificazione dell'ipotesi, si è attuata un'osservazione sistematica nell'ambito della quale si è assunta una prospettiva di indagine di tipo misto, secondo il metodo quali-quantitativo. A questa prima fase, attualmente, sta seguendo l'applicazione del modello con disegno di ricerca quasi sperimentale, prevedendo tre sezioni sperimentali e due di controllo. Sulla base del modello quasi sperimentale sono stati ideati tre percorsi (terra, acqua, aria) con contenuti educativi differenti e metodologie mirate che prevedono attività commisurate alla fase evolutiva dei bambini e l'uso delle tecnologie digitali. Per la rilevazione dei dati sono stati individuati sia strumenti standardizzati nell'ambito di precedenti ricerche internazionali, sia strumenti qualitativi e quantitativi costruiti appositamente sulla base delle variabili osservative individuate. Sono stati utilizzati come pre-test (e saranno impiegati anche come post-test): la *Biophilia Interview* (Rice, Torquati, 2013) e l'*Early Childhood Behaviour Questionnaire* (Rothbart et al., 2006), integrato con due dimensioni desunte dal PERIK (*Positive development and resilience in kindergarten*) (Mayr, Ulich, 2009). Poiché la ricerca è concepita in maniera sistemica, i genitori, le coordinatrici e gli educatori sono stati coinvolti in maniera attiva mediante la somministrazione di questionari e interviste strutturate. Gli educatori sono stati formati, inoltre, sull'applicazione del modello e stanno conducendo e monitorando, nelle proprie sezioni, le attività relative ai percorsi sperimentali.

3. Riflessioni conclusive

Educare alla sostenibilità è possibile se si agisce e collabora in maniera sistemica. In ragione di ciò, nell'ambito della presente ricerca, si è creata, e si sta consolidando, una rete di collaborazione e interazione solida tra Università, azienda ospitante e famiglie. Non è ipotizzabile, infatti, lavorare al raggiungimento di determinati obiettivi senza che questi siano condivisi da tutti gli attori coinvolti nei processi educativi attivati. Gli esiti completi della ricerca saranno descritti e presentati in successive pubblicazioni.

Bibliografia

Carter D. (2016). A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms with and without Walls: The SEED Framework. *NAAEE, The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, *4*(1), 10.

Chawla L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn*, 2, 57-78.

Kellert S.R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P.H. Kahn Jr., S.R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 117-151). Cambridge, MA: The MIT Press.

Mayr T., Ulich M. (2009). Social emotional well being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, *29*(1), 45-57.

MIUR (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. DM 22 novembre 2021, n. 334.

Putnam S.P., Gartstein M.A., Rothbart M.K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: the Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, *29*(3), 386-401.

Rice C.S., Torquati J.C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. *Children, Youth and Environments*, *23*(2), 78-102.

Usai M.C., Traverso L., Viterbori P., De Franchis V. (2012). *Diamoci una regolata! Guida pratica per promuovere l'autoregolazione a casa e a scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Wilson E.O. (1984). *Biophilia*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wilson R.A. (1994). *Environmental education at the early childhood level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.