Sessioni Parallele

Sessione E
Sistemi educativi, orientamento, contesti professionali. Prospettive teoriche e metodologiche per una nuova alleanza educativa *lifewide*

Relazioni introduttive

Paola Aiello
Teresa Grange
Cristina Palmieri

Interventi

Fabio Alba
Cinzia Angelini, Angela Piu
Federica Baroni
Chiara Biasin
Michele Cagol
Rosa Cera
Ferdinando Cereda
Giorgio Crescenza
Lorenza Da Re
Paolo Di Rienzo
Concetta Ferrantino, Maria Tiso
Gabriella Ferrara
Daniela Frison
Tiziana Iaquinta, Patrizia Oliva
Concetta La Rocca, Massimo Margottini
Leonarda Longo, Valeria Di Martino
Nicola Lovecchio
Vanessa Macchia, Annemarie Augschöll Blasbichler
Giuseppina Manca, Luisa Pandolfi
Immacolata Messuri
Daniele Morselli
Angela Muschitiello
Francesca Oggionni, Marialisa Rizzo
Lorenza Orlandini
Giulia Pastori
Alessandra Rosa, Andrea Ciani
Nicoletta Rosati
Veronica Russo
Francesca Torlone
Elisa Truffelli
Cinzia Zadra

Relazioni introduttive

L'orientamento come esercizio di agentività: prospettive inclusive

Paola Aiello
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Salerno
paiello@unisa.it

1. Introduzione

La crisi del globalismo e il succedersi delle emergenze planetarie, divenute elementi ricorrenti e ordinari nell'esperienza di ogni persona, hanno generato una condizione di *impermanenza*, che informa l'esistenza e l'intera vita dell'individuo. Tale condizione, che ha un'inevitabile ricaduta sulla rappresentazione del sé, fa vacillare quel sistema di diritti che, attraverso la stabilità, garantiva a ciascuno, in passato, la costruzione di un progetto di vita dotato di continuità e proiettato verso un futuro che suonava come una promessa (Benasayag, Schmit, 2004).

"Stiamo entrando nella supersocietà [*emergente da*] un'integrazione non lineare, che mentre spinge verso una maggiore verticalizzazione, aumenta le disuguaglianze e apre nuovi confitti", scrivono Chiara Giaccardi e Mauro Magatti (2022, pp. 9-10), individuando in questo inedito costrutto la cornice per leggere le dinamiche sociali *in fieri*, effetto della globalizzazione.

Le disuguaglianze e i conflitti sembrano rappresentare proprio il prodotto del sistema di interdipendenze che caratterizza il nostro pianeta, in cui la società diviene *super* perché impegnata in una crescita costante delle performance, nel disperato tentativo di riuscire a controllare l'*insecuritas* (Semerari, 2005) che rende gli individui sempre più "viandanti votati all'incertezza" (Morin, Kern, 1994, p. 175). Tale insicurezza, diffusa e pervasiva, sembrerebbe derivare, da una parte, da un'economia continuamente ristrutturata, che odia le routine e si basa sul breve termine; dall'altra, dall'assenza di traiettorie definite, di rapporti stabili e di obiettivi a lungo termine (Sennet, 1999, p. 99),

La frammentazione dell'esperienza umana nei vari contesti di vita, la defuturizzazione, ovvero la difficoltà o addirittura la rinuncia a "pro-gettare il futuro" sono all'origine di una fragilità del sé (Polenta, 2015), rispetto alla quale il soggetto si trova nella necessità di svolgere una costante azione riflessiva che, a fronte della disaggregazione di cui egli fa esperienza, possa consentirgli una ricomposizione del proprio sé (Giddens, 1999).

In questo scenario, la necessità di orientarsi, di stabilire una corretta direzione nel proprio progetto di vita, di "camminare verso" un ideale esistenziale e, nel contempo, di compiere una ricerca delle proprie attitudini, nel gioco tra *vincoli e possibilità* (Ceruti, 1986), richiama il triplice profilo che l'orientamento assume in

ambito pedagogico rispetto alla *dimensione contestuale*, relativa ai rapporti con la realtà esterna e con le sue mutevoli forme socio-economiche e culturali; alla *dimensione individuale*, connessa alla consapevolezza del proprio sé; alla *dimensione formativa*, riferita all'individuazione del percorso più adeguato per la realizzazione del proprio progetto di vita.

2. Orientamento, agentività e inclusione

La riflessione proposta si sviluppa intorno a due nuclei tematici: da una parte, lo studio dei sistemi complessi adattivi, connesso alla didattica e ai processi educativi e formativi; dall'altra, il nesso tra agentività e inclusione.

Il modello sistemico sembra delineare una matrice coerente alla tematizzazione di concetti quali: formazione, orientamento, organizzazione, *governance,* contesti e inclusione. È possibile individuare, in tal senso, in una cornice epistemologica irrinunciabilmente connessa alla complessità, l'appartenenza dei sistemi educativi ai *sistemi complessi adattivi* (Sibilio, 2014), di cui condividono le medesime caratteristiche, rintracciabili nell'autorganizzazione, nell'ologrammaticità, nell'adattamento, nella dialogicità e nell'autopoiesi.

Un primo elemento da rilevare, in una riflessione relativa ai sistemi educativi come sistemi complessi adattivi, è l'*assenza di una gerarchizzazione* tra le varie agenzie formative, che concorrono a determinare la complessità del sistema educativo. La scuola ha perso, oramai, il primato formativo, col conseguente moltiplicarsi dei luoghi della formazione e dell'educazione; già da anni, si parla di un *sistema formativo policentrico* (Frabboni, 1992) che se, da una parte, è certamente ricco di opportunità formative, dall'altra, risulta disorientante e dispersivo. Il passaggio da un modello centralistico ad un *modello territoriale* (Orefice, 1997) della formazione porta, dunque, con sé il rischio di un *gap* sempre più profondo tra processi formativi, contesti territoriali e sbocchi professionali. Evidentemente, si è trattato di un passaggio graduale, discontinuo e, talvolta, caratterizzato da piccole "perturbazioni" e/o cambiamenti improvvisi, che hanno prodotto effetti macroscopici a livello di sistema educativo.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il rapporto tra le *singole parti* e il *sistema nella sua interezza* e, in particolare, la possibilità di rinvenire, nelle parti, informazioni relative al sistema sociale e culturale nella sua globalità. In questa prospettiva, l'idea di sistema può essere, quindi, attribuita tanto ai soggetti che entrano in formazione, quanto ai contesti, con i quali tali figure si relazionano e che contribuiscono, inevitabilmente, alla loro formazione (Cambi, Frauenfelder, 1984). Di qui, la rilevanza di cogliere le forme di interazione tra soggetti, oggetti e ambienti nei processi di adattamento e di cambiamento che interessano i singoli, come i sistemi educativi stessi.

Volendo offrire una visione dei sistemi educativi in riferimento alle proprietà e alle caratteristiche dei sistemi complessi adattivi, diventa, inoltre, necessario sof-

fermarsi sulla *dialogicità*, sulle alleanze possibili tra sistemi, che operano con logiche differenti. Il sistema educativo costruisce, infatti, la sua identità e si specifica proprio in chiave dialogica, in relazione con gli altri sistemi, definendosi nella dinamica tra *individuazione* e *differenziazione*, come in quella tra *innovazione* e *tradizione*. Questi stessi processi sono attribuibili, del resto, anche al soggetto nella sua evoluzione, che non può prescindere dai processi decisionali e previsionali; questi ultimi consentono a ciascuno, nella sua particolare e unica condizione di vita, di autodeterminarsi e di autodeterminare il proprio sviluppo (Murdaca et al., 2023).

Una prospettiva inclusiva presuppone, quindi, non solo un'attenzione ai contesti, ma anche all'agire che si realizza in essi, in una logica di "causazione triadica reciproca" (Bandura, 1997, pp. 26-27); pertanto, assume un ruolo centrale il concetto di agentività (Biesta, Tedder, 2007; Emirbayer, Mische, 1998; Sibilio, Aiello, 2015), che si origina da quegli orientamenti culturali che hanno indotto a non ritenere più l'*azione* e le *strutture* due entità separate e autonome con diversi livelli di importanza, bensì due elementi che, condizionandosi a vicenda, sono responsabili dei cambiamenti, dell'evoluzione delle realtà sociali e dei sistemi educativi.

In quest'ottica, va da sé che le azioni di orientamento, le politiche di *governance*, le pratiche educative non possono prescindere dalla necessità di promuovere, sia nelle professionalità coinvolte sia nei destinatari delle azioni formative, l'esercizio dell'agentività, come competenza specifica, acquisibile nell'interazione dei contesti e che si sostanzia nella capacità di leggerli e di interpretarli per coglierne gli *inviti ad agire* (Gibson, 1979, p. 129) provenienti dal contesto. L'esercizio dell'agentività favorisce, anche attraverso azioni orientative, la discrezionalità delle scelte (Berthoz, 2009); le percezioni circa le proprie capacità di organizzare e di eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati; i processi di pensiero che regolano la transazione con l'ambiente senza sottostimare le ricadute possibili su se stessi, sugli altri e sul contesto, secondo un principio di responsabilità diffusa, che riguarda, sempre più, tutti e ciascuno, la totalità dei sistemi educativi e delle professionalità in essi coinvolte.

3. Conclusioni

La lettura dell'orientamento come processo connesso all'esercizio dell'agentività contribuisce ad arginare il rischio di un agire didattico funzionale a una veicolazione/trasmissione di saperi riproduttivi e di una formazione tecnicista e specialistica, orientata dal mercato del lavoro e ad esso esclusivamente protesa.

Particolare rilevanza assume, in tale scenario, il processo di formazione di operatori, docenti, educatori, quali figure di sistema le cui professionalità concorrono all'efficacia degli interventi formativi. Un'efficacia strettamente legata a un ulteriore elemento che qualifica gli interventi formativi, l'inclusione, la cui indubbia trasversalità, nei sistemi educativi e nei processi formativi, induce a ritenerla la bussola

che possa orientare le teorizzazioni sull'educazione, le azioni di governance e le attività progettuali finalizzate a promuoverla.

È auspicabile, pertanto, che l'impegno verso l'inclusione intercetti nell'orientamento quel dispositivo formativo che, non considerando scissi l'orientare con l'educare (condurre), richiami la responsabilità pedagogica di realizzare un'armonizzazione entro unità apparentemente discrete che, di fatto, trovano la loro ragion d'essere in un *continuum* formativo, che si dispiega tra dimensione culturale e professionale, tra inclinazioni individuali e opportunità sociali.

Bibliografia

Bandura A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman & Co (tr. It. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000).

Benasayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Berthoz A. (2009). *La Simplexité*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Biesta G.J.J., Tedder M. (2007). Agency and Learning in the Life-course: Towards and Ecological perspective. *Studies in the education of Adults*, *39*(2),132-149.

Cambi F., Freunfelder E. (1994). *La formazione, Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.

Ceruti M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.

Emirbayer M., Mische A. (1998) "What Agency?". *American journal of sociology*, 103, 962-1023.

Frabboni F. (1992). *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «Policentrismo» e «Specialismo»*. Firenze: La Nuova Italia.

Giaccardi C., Magatti M. (2022). *Supersocietà. Ha ancora senso scommettere sulla libertà?* Bologna: il Mulino.

Gibson J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton: Mifflin and Company.

Giddens A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University (tr. it. *Identità e società moderna*, S. Maria Capua a Vetere, Ipermedium, 2001).

Giddens A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University (tr. it. *Le conseguenze della moedernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna, Il Mulino, 1994).

Morin E., Kern A.B. (1993). *Terre-patrie*. Paris: Seuil (tr. it. *Terra-patria*, Raffaello Cortina, Milano, 1994).

Murdaca A.M, Nuzzaci A., Vitale A., Orecchio F. (2023). Giovani, lavoro e identità professionale: bisogni, valori ed autodeterminazione negli adolescenti. *Nuova Secondaria*, 5, 155-173.

Orefice P. (1997). *MOTER – Modello territoriale di programmazione educativa e didattica*. Napoli: Liguori.

Polenta S. (2015). Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita. *Metis*, anno V, 1. Retrieved April 23, 2003, from: http://www.metisjournal.it-/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/698-defuturizzazione-e-fragilita-del-se-essere-attori-del-proprio-progetto-di-vita.html

Semerari G. (2005). *Insecuritas. Tecniche e strategie di salvezza*. Milano: Spirali.
Sennet R. (1998). *The Corrosion of Character, The Personal Consequences Of Work In the New Capitalism*. New York-London: Norton (trad. it. *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano, 1999).
Sibilio M., Aiello P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
Sibilio M. (2014) *La Didattica Semplessa*. Napoli: Liguori.

Relazioni introduttive

Sul ruolo culturale della ricerca educativa: nuovi contesti e alleanze in prospettiva pedagogica

Teresa Grange
Professoressa Ordinaria - Università della Valle d'Aosta
t.grange@univda.it

L'esigenza di ridefinire, rilanciare, innovare precipue alleanze tra sistemi educativi, orientamento e prospettive professionali si inscrive nella consapevolezza delle trasformazioni che connotano le dimensioni individuale, interazionale e sociale della contemporaneità. Tali cambiamenti integrano in modo strutturale la complessità, la fluidità, l'incertezza, il rischio: un approccio pedagogico, la cui logica ermeneutica è orientata al possibile, offre una chiave critico-interpretativa pertinente e creativa in termini di coevoluzione di individui, contesto e società. Questa simultaneità interdipendente di movimento impone sguardi multiprospettici, flessibilità, adattabilità, riflessività nel trattare – insieme – questioni di senso e questioni di metodo rispetto al ruolo della ricerca educativa in generale, e di quella pedagogica in particolare, nella promozione di uno sviluppo umano emancipante, congruo e sostenibile in tutte le fasi dell'esistenza, in ogni aspetto e in ogni ambito della vita.

1. Paradigmi, metodi, significati

Se la ricerca pedagogica e didattica offre un supporto alla decisione e alla scelta (Paparella, 2012) fondato su modelli di intelligibilità del fatto educativo (Crahay, 2002) inteso nella sua unicità, nella sua contestualità come pure nelle possibili e non prefigurate declinazioni della sua trasferibilità, la valorizzazione del ruolo della ricerca nella sua interazione con le politiche e le pratiche educative in relazione con le istanze mutevoli della realtà sociale ed economica passa attraverso un chiaro posizionamento di carattere culturale, alla De Vries (1990), pienamente partecipe del dibattito democratico intorno all'idea di società che ispira la progettualità educativa, formativa e professionale. Si tratta di contribuire all'impostazione dei problemi, prima che alla loro soluzione tecnica; di (ri)formulare domande, prima di dare risposte; di proporre l'elaborazione plurale di significati, anziché fornire piste definite di azione. In accordo con l'epistemologia pedagogica, teoria e prassi, mezzi e fini conservano e nutrono ricorsivamente la loro inestricabile connessione, e anche la metodologia rimanda, coerentemente, a un insieme di pratiche che si riflette nel modo di porre il problema, nelle strategie di raccolta e di analisi dei dati, nelle dinamiche interpretative e nella scelta dei criteri di rigore (Karsenti, 2020).

In questo quadro, il "come" e il "perché" appartengono allo stesso arco ermeneutico e il sapere pedagogico dispiega apertamente la sua natura di "sapere implicato" (Viganò, 2019, p. 349) che, nel richiamare intenzionalità e valori, definisce l'efficacia in modo relativo, con riferimento a fini che sono frutto di scelte e, conseguentemente, implicano responsabilità. Come osservano Pivarova, Powers e Fischman (2020) gli approcci emergenti nella ricerca educativa travalicano la "guerra dei paradigmi": non ci sono metodi adatti ad affrontare qualsiasi problema né questioni districabili con qualsiasi metodo quindi le gerarchie e le contrapposizioni (per esempio tra ricerca quantitativa e qualitativa) risultano fatue e inconsistenti; domande inedite richiedono nuovi metodi che, a loro volta, conducono a rivisitare concetti e teorie, e sollecitano un'apertura inter e transdisciplinare sia per l'individuazione di ulteriori oggetti di ricerca sia per lo sviluppo, l'adattamento e l'integrazione di procedure rigorose innovative. Inoltre, le angolazioni da cui mettere a fuoco le sfide attuali sono molteplici: orientamento, formazione e lavoro non possono prescindere dalle prospettive di senso riguardanti, per esempio, l'inclusione, il contrasto alle disuguaglianze, l'interculturalità, la parità di genere, la sostenibilità (Colás-Bravo, 2021); al variare dei quadri interpretativi e degli specifici significati condivisi cambieranno le finalità, le priorità, le entrate concettuali, i metodi e le strategie investigative.

2. Ricerca educativa e bene comune

Nello scenario complesso e mutevole del nostro tempo, la ricerca pedagogica svolge il suo ruolo culturale promuovendo nuove alleanze, costruite secondo criteri coerenti con la natura e la vocazione umanizzante ed emancipante dell'educazione. L'alleanza, infatti, presuppone una responsabilità comune rispetto a un progetto condiviso che, nell'esprimere – e al tempo stesso, interpretare – una particolare visione della realtà, necessita di essere collocato in un orizzonte di senso concettualmente fondato ed eticamente orientato. Così, nella prospettiva pedagogica, un'alleanza meramente strumentale tra percorso formativo e sviluppo professionale non è praticabile, in quanto, nella sua riduttiva, contingente, funzionalità potrebbe risultare alienante; un'alleanza incentrata su logiche di mercato legate alla domanda e all'offerta, volta a indirizzare prioritariamente le scelte formative e professionali in relazione all'occupabilità presunta o auspicata, non è proponibile perché, oltre a trascurare il principio di integralità che impone di considerare la persona nelle sue innumerevoli sfaccettature, porrebbe limiti arbitrari alle potenzialità di sviluppo futuro.

Le alleanze generative implicano l'attivazione di processi che consentano di pensare il cambiamento mentre prende forma in situazione attraverso la partecipazione e la negoziazione; la ricerca pedagogica interagisce in questi processi evidenziando la saldatura tra gli aspetti strumentali e le opzioni etiche e concettuali. Peraltro, la consapevolezza e la traduzione operativa del legame tra ricerca e bene comune, nella percezione dei ricercatori come dei decisori politici e di coloro che

operano sul campo, costituisce una delle sfide della definizione di qualità della ricerca educativa contemporanea (Welsh, 2021, p. 187).

Per quanto concerne l'orientamento, il discorso sulle tecniche si inserisce dunque nel più ampio confronto sugli approcci: il dibattito si sposta dalle pratiche (la loro efficacia, accessibilità, funzionalità) alla rilevanza, alla pertinenza, alla congruenza delle scelte rispetto a principi e criteri opportunamente esplicitati e condivisi. Se l'orientamento è, come spiega Paparella, orientamento al mondo, cioè "fare esperienza della libertà […] sentirsi autentici e perciò non soltanto distinti dagli altri, ma anche titolari, insieme agli altri, della capacità di scegliere e di padroneggiare la realtà" (2023, p. 163), ciò che diventa fondamentale per orientarsi e per sostenere la propria crescita personale e professionale è la capacità di costruire una progettualità consapevole, di leggere il contesto per coglierne le opportunità, di sviluppare risorse per far fronte agli imprevisti e alle crisi, di coltivare valori e ideali, di esplorare scientemente nuove traiettorie di vita (Grange, Annovazzi, 2022). Un paradigma olistico, basato sul costruzionismo sociale, come il *Life Design* (Savickas, 2012) pare allora più appropriato per elaborare significati atti a imbastire itinerari formativi che offrano feconde opportunità di orientarsi nel contesto odierno, rispetto a modelli di *matching*, fondati sul presupposto di una relativa stabilità delle caratteristiche delle persone e dei contesti, assunto che non trova riscontro nella società attuale.

L'esame critico dei paradigmi è un punto di partenza, ma l'alleanza si alimenta nella costruzione di un agire orientativo che disvela via via particolari temi e problemi (benessere organizzativo, personale e sociale; competenza professionale specifica o trasversale; tempo di vita e tempo di lavoro ecc.), di cui si valuta il rilievo, l'interesse, l'urgenza, la letteratura scientifica, riconfigurando il contesto, e, contemporaneamente, stimolando la ricerca pedagogica nella pienezza del suo ruolo culturale di promozione di cambiamento positivo.

Bibliografia

Colás-Bravo P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa, 39*(2), 319-333.

Crahay M. (2002). La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger, M.Saada Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Education* (pp. 253-273). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

De Vries G.H. (1990). *De Ontwikkeling van Wetenschap* [The Development of Science]. Groningen: Wolters Noordhoff.

Grange T., Annovazzi C. (2022). Convegno di Calais e Life Design: come lo sviluppo di competenze possa promuovere inclusione e benessere, favorendo progettualità futura. 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* (pp. 296-306). Lecce: Pensa MultiMedia.

Karsenti T., Savoie-Zajc L. (Eds.). (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Paparella N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Guida.

Paparella N. (2023). Apprendere, produrre, creare nella infosfera. In N. Paparella, A. Tarantino (Eds.), *Per una pedagogia di frontiera. Apprendere, vivere, creare nella città multietnica, inclusiva e resiliente* (pp. 156-172). Milano: FrancoAngeli.

Pivovarova M., Powers J.M., Fischman G.E. (2020). Moving beyond the paradigm wars: emergent approaches for education research. *Review of research in education*, *44*(1), VII-XVI.

Savickas M.L. (2012). Life Design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, *90*(1), 13-19.

Viganò R. (2019). Il rapporto tra ricerca e pratica educativa come oggetto di ricerca e di impegno. Contributi scientifici internazionali e questioni aperte. *Pedagogia Oggi*, 2, 342-354.

Welsh R.O. (2021). Assessing the Quality of Education Research Through Its Relevance to Practice: An Integrative Review of Research-Practice Partnerships. *Review of Research in Education*, 45,170-194.

Relazioni introduttive

L'orientamento come competenza professionale, tra formazione e lavoro nei contesti educativi. Elementi di criticità

Cristina Palmieri
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
cristina.palmieri@unimib.it

1. L'orientamento tra attenzioni educative e milieu pedagogici

L'orientamento, ritenuto dallo stesso Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza una delle priorità da perseguire trasversalmente nel sistema educativo formale e scolastico[1], tende a configurarsi oggi non solo come un insieme di interventi mirati a formare competenze funzionali al mondo del lavoro, ma anche come un insieme articolato di azioni attraverso cui sostenere le persone nell'affrontare, in un mondo contrassegnato dall'incertezza, le cosiddette "transizioni" esistenziali, formative e professionali (Galimberti, 2021) promuovendo a livello individuale e sociale, anche nella prospettiva del contrasto alle disuguaglianze, risorse e capacità per costruire attivamente traiettorie esistenziali originali e possibili (Cohen-Scali, Rossier, Nota, 2018; Guichard, Huteau, 2023; Soresi, Nota, 2020).

Si evince pertanto che l'orientamento interessi tutti i contesti in cui tali transizioni sono attraversate. Dal punto di vista pedagogico, ciò significa che ogni contesto, nella sua quotidianità, è, di fatto, un potenziale ambiente formativo, capace di aprire (o chiudere) l'accesso ad altri contesti, tanto nella vita privata come in quella formativa e lavorativa. Perché in e tra i diversi contesti di vita e di formazione sia possibile supportare le transizioni individuali, è necessario attivare dunque una sorta di sensibilità diffusa non solo per l'educazione ma anche e soprattutto per l'orientamento pedagogico, concepito in senso ampio. L'idea è che l'orientamento, anche nel momento in cui sia oggetto di interventi necessari e mirati da parte di professionisti specializzati, necessiti comunque di un *milieu* (Ferrante, Palmieri, 2015), ovvero di un "ambiente" coerente con la finalità di tali interventi: consentire a tutti coloro che entrano nel sistema educativo e formativo, proprio perché "dentro" tale sistema, di acquisire quegli strumenti al tempo stesso emotivi e cognitivi, più propriamente "esistenziali", che permettono a ciascuno/a di fare i conti con la propria vita; strumenti che permettono di imparare a scegliere, di

1 Si vedano le *Linee Guida per l'Orientamento*, adottate con D.M. n. 328/2022, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 del PNRR finanziato dall'Unione europea, https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208.

prospettarsi, se non un progetto, almeno una o più traiettorie esistenziali da coltivare. E, quindi, strumenti che consentono di pensare anche al proprio futuro professionale in connessione con il futuro dei contesti di appartenenza, attuale e possibile (Dato, Ladogana, 2021).

In quest'ottica l'orientamento non può essere visto come qualcosa che ha a che fare con un contenuto specifico, semplicemente da trasmettere, o con un'esperienza immersiva a sé stante (quali le *summer* o *spring school*, per esempio), ma necessita di essere pensato come un'attenzione costante che si concretizza nel modo in cui i diversi ambienti educativi e formativi – formali, non formali e informali – riescono a connettere quei contenuti e quelle esperienze con i percorsi esistenziali e formativi delle persone, creando le condizioni perché ciascuno/a possa costruire le proprie traiettorie esistenziali, facendo in qualche modo "sintesi" dei propri vissuti ed elaborandone riflessivamente significato e senso, e, allo stesso tempo, contribuendo al cambiamento di quegli stessi ambienti.

Da questo punto di vista, è cruciale e sfidante il ruolo che svolgono quotidianamente i professionisti dell'educazione.

2. "Saper orientare" come competenza professionale pedagogica

Questo modo di pensare l'orientamento comporta in primo luogo che il "saper orientare" sia visto come una competenza trasversale di tutti i professionisti dell'educazione: insegnanti, educatori/trici, pedagogisti. Una competenza al cuore del lavoro educativo e formativo e, pertanto, da esercitare nella scuola o nei servizi; una competenza che, per essere fedele a se stessa, richiede, quasi paradossalmente, di andare oltre il contesto in cui si agisce e oltre il proprio orizzonte temporale, per sporgersi sugli altri ambienti di vita e formazione delle persone e considerare il loro divenire, in chiave esistenziale e professionale insieme.

Emerge dunque l'esigenza di una competenza professionale solida, che necessita di una formazione di tipo squisitamente pedagogico: si tratta infatti di mettere al centro del proprio lavoro l'attenzione per le connessioni con l'esperienza esistenziale delle persone, la capacità di trovare o generare mediazioni, di individuare e istituire, realizzare e concludere percorsi educativi che aiutino bambini e bambine, ragazzi e ragazze, adulti e adulte, ma anche anziani e anziane a costruire nella maniera più consapevole possibile traiettorie di vita per loro dense di senso (Canevaro, 2006, 2008). E per far questo occorre costruire ponti anche con gli ambienti di vita e formativi che sembrano non pertinenti, lontani e quindi spesso irraggiungibili perché appartenenti a culture diverse, connotati da condizioni sociali o economiche particolari, oppure da *mission* differenti; talvolta tali ambienti sono le famiglie stesse, ma spesso anche le associazioni sportive o del tempo libero, piuttosto che altre agenzie formative, i gruppi informali, altri servizi.

La competenza che si va così delineando si focalizza sull'esperienza che le persone vivono dentro e fuori il sistema formativo in modo da curarne le potenzialità esistenziali e quindi da generare le condizioni perché esse si possano sviluppare;

perciò si articola anche attraverso l'esercizio di competenze anch'esse trasversali a tutte le figure educative ma più specifiche; queste ultime, come i contributi della sessione evidenziano, hanno a che fare con il saper dar voce a persone in situazioni di vulnerabilità o di "minorità", con la capacità di raccordarsi e saper lavorare insieme ad altri professionisti, comprendendone il linguaggio ma mantenendo il proprio, con il saper lavorare in équipe multiprofessionali e quindi saper esprimere le ragioni e le modalità del proprio lavoro, e ancora con il saper intercettare mondi lontani come quelli di famiglie che hanno *background* culturali differenti o che stanno vivendo esperienze estreme, di sofferenza, di tensione, di difficoltà economica.

3. Una sfida esposta allo scacco

Coltivare e consolidare questa competenza nei professionisti dell'educazione è una sfida complessa e problematica, perché, nella situazione attuale del sistema formativo e del mondo del lavoro educativo, sembra essere esposta allo scacco, all'impossibilità di esercizio. Ciò per alcune ragioni che riguardano a loro volta alcune dimensioni strutturalmente critiche. Sinteticamente, in questa sede se ne ricordano almeno tre.

Innanzitutto, un primo ambito di criticità riguarda il rapporto tra la formazione iniziale delle figure educative e formative e il mondo del lavoro educativo e formativo (Anderson, Herr, 2015). Infatti, se tale rapporto non è sostenuto da iniziative di orientamento in uscita finalizzate non solo all'innalzamento del tasso di occupabilità ma anche a creare le condizioni per sviluppare forme di collaborazione e formazione condivise per l'ingresso nel mondo del lavoro, generando appunto "ponti" per facilitare la transizione (Antonacci, Palma, Schiavone, 2020; Tham, Lynch, 2019) e favorendo processi di *induction* (Gherardi, Perrotta, 2014), esso rischia di essere caratterizzato da difficoltà comunicative che tradiscono la presenza di reciproche aspettative irrealistiche e autoreferenziali da parte sia del mondo del lavoro che del mondo della formazione. Questo rischio si è acuito dopo l'esperienza della pandemia, che ha avuto un impatto spesso problematico sulla relazione tra mondo della formazione (accademica) e mondo del lavoro educativo e formativo (scuole e servizi) a causa dell'interruzione forzata della frequentazione "fisica" dei contesti da parte degli studenti e delle studentesse, dell'isolamento non solo personale ma anche istituzionale, e dell'emergenza, che ha fatto prevalere logiche interventistiche *top-down*, scoraggiando modalità di progettazione e intervento di tipo partecipativo da parte dei professionisti e dei contesti interessati (CREIF, 2020; Laneve, 2020; Fronek, Smith Rotabi-Casares, 2022).

In secondo luogo, se la competenza di orientamento si basa anche sulla capacità di connettersi ad altri contesti, servizi, realtà, le logiche tuttora prevalenti nel sistema educativo e formativo e nel mondo dei servizi sembrano lontane dal valorizzarla. Infatti, da un lato esse si dimostrano spesso ancora autoreferenziali, ovvero

incapaci di aprirsi oltre i confini del proprio compito e contesto e oltre la propria prospettiva temporale, perché basate su pratiche e abitudini spesso cristallizzate. Dall'altro lato, la frammentarietà che contraddistingue il sistema dei servizi educativi, socio-educativi, socio-assistenziali e socio-sanitari e delle istituzioni formative, degli enti locali e del privato sociale che rappresentano il mondo del lavoro educativo e formativo e la diffusa precarietà di attività e progetti da questi promossi (Palmieri, 2018) non facilitano quella ricerca di connessione che caratterizza l'orientamento come inteso sopra.

In terzo luogo, sulla possibilità di affermare e di esercitare una competenza trasversale come quella descritta pesa il difficile riconoscimento della professionalità educativa in quanto tale: nonostante il significativo avanzamento nel riconoscimento normativo che i commi 594-601 della Legge 205/2017 e l'art. 14, comma 3, del Decreto Legge 65/2017 hanno comportato dal punto di vista legislativo, dal punto di vista culturale e pratico la professionalità educativa e formativa fatica a essere riconosciuta da un mondo del lavoro che è ancora diffusamente abitato da logiche basate sulla quantificazione e sulla specializzazione della performance, oltre che sul riscontro di risultati identificabili nel breve se non immediato periodo (Olivetti Manoukian, 2015).

Tutto ciò ha un impatto importante sui vissuti dei professionisti dell'educazione, contribuendo a creare un clima di disagio diffuso che a sua volta genera disorientamento proprio riguardo alle finalità e agli oggetti prioritari e trasversali del lavoro educativo, rendendo particolarmente arduo sviluppare, mantenere e consolidare, nei diversi contesti di lavoro, quell'attenzione all'orientamento a tutto tondo che abbiamo visto essere oggi cruciale e generando, paradossalmente, un bisogno di orientamento o riorientamento delle figure educative e formative stesse.

Riferimenti bibliografici

Anderson G., Herr K. (2015). New public management and the new professional educator: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, *23*(84). http://dx.doi.org/-10.14507/epaa.v23.2222.

Antonacci F., Palma M., Schiavone G. (2020). Postgraduate training as an instrument of connection between training and the world of work. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, *2*(15), 111-126.

Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione per tutti (disabili inclusi).* Trento: Erickson.

Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.

Cohen-Scali V., Rossier J., Nota L. (2018). *New Perspectives on Career Counseling and Guidance in Europe: Building Careers in Changing and Diverse Societies*. Cham: Springer.

CREIF (2020). *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura.* Bologna: Alma Mater Studiorum.

Dato D., Ladogana M. (Eds.). (2021). *Educare alla cittadinanza globale. Contesti, percorsi, esperienze.* Bergamo: Zeroseiup.

Decreto Legge 13 aprile 2017, n. 65 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.

Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328 - Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento.

Fronek P., Smith Rotabi-Casares K. (Eds.). (2022). *Social Work in Health Emergencies: Global Perspectives*. New York: Routledge.

Galimberti A. (2021). Transizioni professionali e skill mismatch. Spazi di azione pedagogica. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 359-366). Lecce: Pensa MultiMedia.

Gherardi S., Perrotta M. (2014). Becoming a practitioner: professional learning as a social practice. In S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional Practice-based Learning* (pp. 139-162). New York: Springer International.

Guichard J., Huteau M. (2023). *Psychologie de l'orientation.* Paris: Dunod.

Laneve G. (2020). *La scuola nella Pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: EUM.

Legge 27 dicembre 2017, n. 205 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.

Olivetti Manoukian F. (2015). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi socio-sanitari*. Milano: Guerini.

Palmieri C., Ferrante A. (2015). Aver cura del divenire. Verso un *milieu* educativo postumanista. *Metis*, *V*. Https://DOI: 10.12897/01.00127.

Palmieri C. (2018). "Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero»: il mondo dei servizi e la professionalità educativa. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 39-54). Trento: Erickson.

Soresi S., Nota L. (2020), *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche.* Bologna: Il Mulino.

Tham P., Lynch D. (2019). Lost in transition? - Newly educated social workers' reflections on their first months in practice. *European Journal of Social Work*, *22*(3), 400-411.

Sviluppo sostenibile e orientamento trasformativo nella scuola

Fabio Alba
Ricercatore - Università degli Studi di Palermo
fabio.alba@unipa.it

1. Agenda 2023 per lo sviluppo sostenibile

A fronte di alcune emergenze educative del nostro tempo legate alla perdita di storicità e all'avvento del presentismo, alla liquidità dell'esistenza stessa nel tempo della *terribile fretta*, assistiamo, in particolar modo negli adolescenti, al manifestarsi di difficoltà nel prospettare una progettualità di vita buona nella misura in cui è manifestazione della volontà di prendersi cura dei beni comuni. Diventa urgente per la scuola tutta dar vita a s*entieri di orientamento trasformativo e generativo sui temi della sostenibilità* che prendono avvio dal basso, cioè a livello comunitario o micro-comunitario (Birbes, 2017).

Di certo, la crisi climatica, la pandemia da Covid-19 e i conflitti mondiali rappresentano le principali crisi umanitarie del nostro tempo. Rispetto alle crisi ambientali, la questione non riguarda esclusivamente la relazione *non più* generativa tra uomo e ambiente, piuttosto si tratta della perdita di storicità da parte dell'uomo contemporaneo sempre più in preda ad un'esistenza di per sé anti-generativa. L'immagine che si ha di molti uomini e donne del nostro tempo è quella di esistenze pervase dal "fantasma delle cose superflue» (Bauman, Mazzeo, 2012), quasi fossero come desiderosi di vivere in una civiltà gravida di eccesso, di sovrabbondanza e spreco. Rispetto alla condizione dei giovani del nostro tempo, alcuni studiosi di pedagogia parlano di un disorientamento che molti di loro nutrono nei confronti di un mondo esterno a tratti incomprensibile e in cui diviene difficile trovare un posto da occuparvi (Cornacchia, Tramma, 2019). Ed è proprio in virtù di tale ragione che è necessario e urgente dar vita a percorsi formativi di educazione alla sostenibilità a partire dalla scuola (Elia, 2020, pp. 119-125).

Rispetto alla categoria di sviluppo sostenibile bisogna aver chiaro, come prima cosa, che non riguarda esclusivamente le questioni ambientali, la sostenibilità si riferisce ad un'idea di sviluppo che possa essere in grado di soddisfare i bisogni dell'uomo del presente senza che vengano compromesse le capacità delle generazioni future di soddisfare i propri (Silvestri, 2020, p. 215). In altre parole, lo sviluppo sostenibile è quel tentativo in atto da anni che ha come obiettivo quello di superare una visione riduttiva, non equa e antisociale del potere economico, al fine di proporre un'idea di sviluppo *trasformativo* e *generativo* volto al bene comune (Malavasi, 2017).

In tal direzione, una scelta decisiva è stata presa dalla comunità internazionale nel 2015 attraverso la realizzazione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. La sua peculiarità è quella di riconoscere che la povertà a livello mondiale, l'istruzione e l'uguaglianza, non sono tematiche slegate tra loro, ma sono strettamente interconnesse, formando un sistema ove l'intervento in una di queste aree determinerà i risultati nelle altre, nell'ottica di un equilibrio bilanciato tra aspetti sociali, economici e ambientali. La sfida dell'Agenda 2030 è di conseguire i 17 *Sustainable Development Goals* nell'arco temporale compreso tra il 2016 e il 2030.

2. Orientamento alla sostenibilità ambientale per le future generazioni

Consapevoli della stretta interconnessione esistente tra i 17 Goals dell'Agenda 2030, il Goal 4, che ha come focus la promozione dell'educazione di qualità e inclusiva con opportunità di apprendimento per tutti, è indirizzato soprattutto ai sistemi di Istruzione e Formazione e prevede: pari opportunità di accesso all'istruzione per tutti gli esseri umani a prescindere dal luogo di origine; lo sviluppo di competenze e conoscenze mirate alla piena partecipazione sociale; la valorizzazione della qualità della formazione rispetto alla quantità dei contenuti. L'ultimo aspetto riguardante la *qualità della formazione rispetto alla quantità* è essenziale per le scuole che intendono favorire percorsi formativi mirati alla Green Economy (Mearly, Teytelboym, 2022, pp. 1-24).

In pedagogia, il costrutto dell'orientamento trasformativo e generativo trova ampio spazio negli studi e nelle ricerche, con particolare riferimento alle dinamiche del lavoro e alle sfide ad esso connesse (Alessandrini, 2017, pp. 49-86; Costa, 2016; Baldacci, Colicchi, 2018; Riva, 2017, pp. 121-132). Si tratta di studi che mostrano l'orientamento come quel processo che permette al soggetto di acquisire conoscenze e abilità sociali e imprenditoriali atte a sviluppare generatività cognitiva e affettiva. In tal senso, la prospettiva trasformante dell'orientamento si traduce in educazione attraverso un processo intenzionalmente mirato all'emersione nel soggetto in formazione dei processi riflessivi e motivanti rispetto al proprio progetto di vita. Per il soggetto che intende sperimentarlo, si tratta di un progetto che dovrà essere buono per sé e desiderabile nella misura in cui è manifestazione della volontà di prendersi cura dei beni comuni (Annacontini, 2020, pp. 67-78; Mortari, 2020).

Prendersi cura dei beni comuni e agire responsabilmente affinché questo *atto di cura* diventi una scelta di vita consapevole per le generazioni di studenti, vuol dire per le scuole dar loro la possibilità di vivere la propria esistenza secondo un esercizio che li coinvolge *in prima persona* (Bellingreri, 2020), nella consapevolezza della novità che essa porta nella visione del reale (Costa, 2017).

Una caratteristica della generatività nell'orientamento riguarda lo stretto legame esistente tra la formazione e la soggettività. Se il legame tra formazione e soggettività consente all'io soggettivo di valorizzare i propri vissuti, allo stesso modo, se i vissuti del soggetto vengono condivisi nella relazione con l'altro e dentro un pro-

cesso di *capacitazione*, possono dar luogo a esperienze di vita in cui l'agire diventa atto di responsabilità per sé stessi, per l'altro e nei confronti dell'ambiente (Nussbaum, 2007). Per gli insegnanti impegnati nella promozione di forme di orientamento alla sostenibilità ambientale, l'invito è quello di considerare il *valore antropologico della formazione* e il suo aspetto creativo e imprenditoriale; di dar vita a *luoghi di intenzionalità e creatività*, esplorando le soluzioni di contrasto alle criticità; di ripensare la formazione per rigenerarla nella relazione con l'altro attraverso un apprendimento condiviso che dia *valore alle persone* e alle *comunità locali* (Costa, 2016; Alessandrini, 2017, pp. 21-22; Alba, 2022, pp. 938-946).

Un ulteriore aspetto essenziale dell'orientamento generativo alla sostenibilità ambientale riguarda la promozione di percorsi formativi che abbiano come punto di inizio l'educazione civica e alla cittadinanza attiva e democratica. Attenzionare l'aspetto della cittadinanza attiva nell'orientamento, quale luogo fisico e simbolico di rigenerazione umana e sociale, vuol dire per noi tutti avere chiaro che l'orientamento alla sostenibilità ambientale comporta *in primis* un prendersi cura di sé, dell'altro e del pianeta. Rispetto all'ambito pedagogico, le tematiche inerenti alla sostenibilità ambientale richiedono un adeguato approfondimento attraverso la progettazione di ricerche intervento sul campo che coinvolgano studenti e docenti, al fine di co-costruire un terreno fecondo tra ambiente e uomo, alla luce della stretta interdipendenza che li accomuna (Sandrini, 2022). Attualmente, è in corso una ricerca intervento sul campo che mi vede coinvolto in prima persona. I risultati attesi della ricerca riguardano la creazione di un innovativo modello formativo che permetta, in particolar modo alle scuole, di leggere alcuni bisogni educativi degli adolescenti nell'ottica dell'*employability* e della *green economy* e favorisca la creazione di nuovi interventi educativi.

Bibliografia

Alba F. (2022). Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale. In A. La Marca, A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022* (pp. 938-946). Lecce: Pensa MultiMedia.

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

Annacontini G. (2020). Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. Imparare a insegnare. *Formazione e didattica per la scuola. Atti del convegno GEO 2017*, 67-78.

Baldacci M., Colicchi E. (2018). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra saperi*. Milano: FrancoAngeli.

Bauman Z., Mazzeo R. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.

Bellingreri A. (2020). *Persona*. Brescia: Scholé.

Birbes C. (Ed.), (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Bari: Pensa MultiMedia.

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

Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.

Costa M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 2, 63-78.
Costa V. (2017). *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura.* Roma: Carocci.
Elia G. (2020). Educare alla sostenibilità nella prospettiva etico-sociale della scuola. *Pedagogia e Vita*, *3*(24), 119-125.
Malavasi P. (2017). *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
Mearly A., Teytelboym A. (2022). Economic complexity and the green economy. *Research Policy*, 51, 11-24.
Morani R.M. (Ed.). (2007). *La funzione formativa della narrazione*. Roma: Carocci.
Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
Nussbaum M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
Riva M. (2017). Viaggio pedagogico tra limiti e potenzialità dell'umano. Generatività, legami d'amore e responsabilità emotiva. *Pedagogia & Vita*, 2, 121-132.
Sandrini S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. BLecce: Pensa MultiMedia.
Silvestri M. (2015). Sviluppo sostenibile: un problema di definizione. Strategie e pratiche delle culture contemporanee. *Gentes*, II (2), 215.

Comprensione, rielaborazione e produzione: abilità integrate nella capacità di riassumere un testo

Cinzia Angelini
Professoressa Associata - Università degli Studi Roma Tre
cinzia.angelini@uniroma3.it

Angela Piu
Professoressa Associata - Università della Valle d'Aosta
a.piu@univda.it

1. Il riassunto rileggendo Bateson

Il riassunto risulta, come sottolineato ed evidenziato dalla letteratura di matrice linguistica, psicopedagogica e didattica, una forma testuale piuttosto complessa dal momento che ingloba abilità di comprensione e di produzione del testo; si parla infatti di un'abilità che richiede di integrare le diverse frasi di un testo letto o ascoltato e di riconoscerne i significati più generali e sovraordinati, attivando processi inferenziali e di interpretazione per giungere a selezionare, ordinare, gerarchizzare e mettere in relazione i nuclei costitutivi e rielaborarli in forma orale o scritta.

Rileggendo Bateson (1977), se pensiamo al testo di partenza da cui si genera il riassunto come ad un frammento del mondo di cui parla il testo, è possibile individuare caratteristiche analoghe tra l'elaborazione del riassunto e il processo di lettura della realtà che in genere un soggetto opera in un processo di comunicazione continuo con il contesto circostante e con gli altri individui. In tal modo, il processo di elaborazione di un riassunto può essere assimilato alla generazione di una mappa che, ovviamente, non coincide con il territorio.

Infatti, sulla mappa si riportano le differenze, ad esempio di quota, di vegetazione, o di struttura demografica, o di superficie, o insomma di qualunque tipo, attraverso le quali si *legge* il territorio; allo stesso modo, il riassunto può ritenersi una rappresentazione che non coincide con il testo letto, il territorio per l'autore, ma sarà generata da un processo di ricerca delle differenze (entità astratte fondate sugli indizi testuali) che emergono dalla sua lettura e dal processo di comunicazione con il testo. Confluiranno nell'esito di tale processo, ovvero nel riassunto, le notizie delle differenze, ossia quelle che vengono selezionate, di natura intratestuale ed intertestuale (non tutte, quindi, perché sarebbero infinite, ma quelle che diventeranno informazioni), espresse e messe in relazione tra loro e che rappresentano dunque la tessitura del testo di arrivo, ossia del riassunto.

In altri termini si tratta di un processo in cui un soggetto è coinvolto appieno

nella misura in cui attiva processi interpretativi sulla base delle sue aspettative, degli schemi mentali in suo possesso (Balboni, 2006; Kintsch, van Dijk, 1978) e degli aspetti affettivo-motivazionali lasciando emergere la propria identità nel processo di lettura, e ponendola al servizio di se stesso, degli altri e del contesto in cui vive, in un continuo processo di comunicazione e di costruzione di significato della realtà (Piu, Dodman, Timpano, 2022; Angelini, 2016). In tal senso il riassunto può essere inteso come uno strumento comunicativo e cognitivo che favorisce la riflessione intra e inter-mentale specialmente nella sua forma scritta e può consentire a ciascuno di rapportarsi nuovamente alla realtà, ad altri testi, individui e contesti, in un processo continuo di modellamento reciproco.

2. Il valore formativo poliedrico del riassunto

L'importanza e il valore formativo del riassunto per lo sviluppo di competenze spendibili in ambito lavorativo, personale e sociale sono oggi al centro della riflessione pedagogica e didattica, con risvolti in ambito normativo. La letteratura di natura linguistica, psicopedagogica e didattica recente, nonché i documenti di accompagnamento alla normativa vigente sull'introduzione di tale forma scrittoria tra le prove finali dell'Esame di Stato della scuola secondaria di primo e di secondo grado, stanno portando a riconsiderare le potenzialità del riassunto alla luce dei bisogni formativi contemporanei, legati sia ai contesti di vita sia di lavoro, e a orientarne l'impiego nei contesti scolastici (Turano, 2020). Una rilettura del riassunto alla luce della teoria di Bateson (1977) può allora assumere un valore formativo poliedrico e aprire ulteriori spazi di riflessione, nella misura in cui oltre a promuovere lo sviluppo di competenze in ambito più prettamente linguistico, di tipo alfabetico-funzionale, offre l'opportunità di sviluppare competenze trasversali che afferiscono ad ambiti diversificati della sfera umana, incidendo positivamente sullo sviluppo del soggetto lungo il corso della sua intera esistenza (Consiglio UE, 2006; 2018).

In tal senso, l'acquisizione progressiva dell'abilità riassuntiva può contribuire, da un lato, allo sviluppo delle competenze alfabetico-funzionali e, dall'altro, delle competenze metacognitive e di problem solving (World Health Organization – Division of Mental Health, 1994) rilevanti nelle abilità di studio e nello sviluppo del pensiero critico, nonché di quelle personali, indispensabili per la costruzione della propria identità.

La pratica del riassunto può risultare altresì altamente formativa nei processi relazionali e comunicativi, in quanto adeguando la propria scrittura agli scopi della comunicazione e al codice linguistico utilizzato consente di ristrutturare la sostanza stessa del proprio pensiero in vista di una «più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale» (Giscel, 1975).

In questa ottica, dunque, il riassunto si configura come uno strumento comunicativo e cognitivo che, soprattutto se espresso in forma scritta, favorisce la riflessione intra e inter-mentale; e quale strumento dal valore formativo poliedrico

rispetto allo sviluppo di diverse competenze non solo di tipo linguistico, ma anche trasversale sempre più richieste nel mondo del lavoro secondo la prospettiva del *lifelong* e *lifewide learning*.

3. Riassunto e implicazioni didattiche

La complessità e specificità del riassunto così delineate e le sue potenzialità formative richiedono l'implementazione di percorsi coerenti con la prospettiva assunta e integrati con la comprensione dei meccanismi di apprendimento e di elaborazione delle informazioni sottesi nel riassunto, che possono orientare le scelte didattiche.

In tal senso, la teoria del carico cognitivo con il suo riferimento all'architettura umana (Sweller, 2003) può consentire di individuare la quantità totale di lavoro richiesta a una persona per eseguire un determinato compito e imposta alla memoria di lavoro, in termini di immagazzinamento e di elaborazione di informazione, e di definire i fattori che la influenzano in termini di interazione tra le caratteristiche dello studente, i contenuti e il formato dell'istruzione.

Proprio per la sua naturale complessità, il riassunto si presenta assimilabile a tutti gli effetti a un'attività di problem solving che richiede dunque di elaborare numerose informazioni nella memoria di lavoro, generando così un carico di lavoro intrinseco, ossia strettamente legato al tipo di compito che si richiede di affrontare, che si può presentare più o meno complesso in funzione dell'expertise dell'allievo e che richiede di essere regolato e trasformato nell'ambito della zona di sviluppo prossimale di ciascun allievo (Schotz, Kurschner, 2007).

Sulla base di tali riferimenti, è possibile orientare le scelte didattiche secondo i principi guida di seguito sintetizzati:

- articolazione di un percorso didattico con una focalizzazione progressiva sullo sviluppo di ciascuna sotto-abilità che concorre allo sviluppo dell'abilità riassuntiva, relativa ai processi di comprensione e produzione del testo;
- gradualità del percorso posta in relazione ai processi cognitivi richiesti, con particolare attenzione alla difficoltà progressiva dei testi di arrivo e di partenza;
- preminenza di ambienti di apprendimento significativi che possano sollecitare processi induttivi e di scoperta, nell'ambito dei quali vengono proposti contesti comunicativi e collaborativi, in cui valorizzare la funzione pragmatica del linguaggio e attivare processi di riflessione linguistica;
- flessibilità in relazione ai bisogni formativi dei singoli alunni e alle caratteristiche cognitive e affettivo-motivazionali rilevate in ingresso e monitorate durante l'itinerario didattico.

Bibliografia

Angelini C. (2016). Pensiero e scrittura. Una relazione circolare. In B. Vertecchi (Ed.), *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla dies sine linea* (pp. 125-141). Milano: FrancoAngeli.

Balboni E. (2006). *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica*. Torino: Utet Università.

Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Consiglio d'Europa (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.

Consiglio d'Europa (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/7). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.

Giscel (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/ (ultima consultazione: 31.07.2022).

Kintsch W., van Dijk T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*(5), 363-394.

Piu A., Dodman M., Timpano G. (2022). Summary writing as cognition and communication. A process of mapping the territory. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, II, 2, 69-79.

Sweller J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In B. Ross (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 43, pp. 215-266). San Diego: Academic Press.

Schotz W., Kurschner C. (2007), A reconsideration of Cognitive Load Theory. *Educational Psychologist Review*, 19, 469-508.

Turano A. (2020). Riassunto e riscritture: uno sguardo alla normativa e alcune riflessioni. *Italiano a Scuola*, 2, 1, 311-328.

World Health Organization - Division of Mental Health (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes.

Professionalità educative 0-6: il valore dei laboratori nella formazione universitaria

Federica Baroni
Ricercatrice - Università degli Studi di Bergamo
federica.baroni@unibg.it

1. Il contesto e l'approccio didattico

Coerentemente con la professionalità richiesta all'educatore nei servizi per la prima infanzia, il CdL in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Bergamo mira a formare figure che siano in grado di "accompagnare lo sviluppo del bambino, di promuovere la costruzione di reti di sostegno sociale alla genitorialità, di progettare e predisporre ambienti educativi personalizzati, di promuovere l'integrazione dei servizi educativi, sanitari e sociali del territorio, al fine di sostenere i processi educativi in generale, l'inclusione delle diversità e l'attenzione alle fragilità in particolare". Nello specifico, nell'area degli insegnamenti orientati a "fornire le competenze e le conoscenze necessarie per saper realizzare interventi educativi e didattici nelle dimensioni formali e informali delle pratiche educative"[1], al secondo anno si colloca il corso di "Istituzioni di didattica" (12 CFU) costituito dai moduli denominati "Metodologie e didattiche per la prima infanzia" (5 CFU) e "Metodologie e didattiche delle tecnologie per l'infanzia" (5 CFU) e relativi laboratori (1+1 CFU).

Con riferimento agli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (2022) elaborati dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione e diffusi dal Ministero dell'Istruzione che coordina le azioni connesse al sistema integrato zerosei, i laboratori legati al corso (uno per ciascun modulo per un totale di 18 ore) hanno lo scopo di accompagnare le studentesse e gli studenti nella costruzione di una professionalità educativa che, oltre al lavoro con i bambini, contempla azioni riflessive (sul contesto e su se stessi) e prevede capacità di lavoro con e tra gli adulti. In particolare, le attività proposte agli studenti nell'ambito dei laboratori si focalizzano su questi punti: osservare e ascoltare, progettare, documentare, valutare, comunicare con i genitori, lavorare in gruppo, tutti elementi che richiedono pratica e a cui l'Università può preparare, non solo attraverso l'esperienza di tirocinio, ma anche attraverso i laboratori.

1 https://didattica-rubrica.unibg.it/ugov/degree/2505

2. La proposta laboratoriale

Con l'intento di unire teoria e pratica, nascono laboratori che, attraverso metodologie didattiche attive, prevedono incontri seminariali e motivazionali con professionisti dell'educazione, momenti di riflessione sulla propria idea (e memoria) di bambino con allestimenti fotografici e letture ad alta voce di albi illustrati, condivisione dell'esperienza riflessiva ed emotiva con i compagni di corso.

In continuità con le proposte dei due a.a. precedenti, il primo svoltosi completamente a distanza ed il secondo in modalità mista, agli studenti – quest'anno tutti in presenza – è stata proposta un'attività di gruppo, volontaria, finalizzata alla progettazione e alla realizzazione di un'Unità Educativa completa sulla base di un modello condiviso (Restiglian, 2012) che identifica in modo chiaro motivazioni, target, obiettivi generali e specifici, risorse, tempi, strumenti e materiali, setting, modalità di documentazione e valutazione, piste di sviluppo. Le attività dovevano essere mostrate direttamente in aula con una simulazione oppure con la proiezione di un video che riprendesse azioni in contesti educativi reali: alla proposta hanno aderito 139 studenti suddivisi in 25 gruppi autogestiti; le tematiche sono state lasciate alla libera scelta, così come le modalità della restituzione finale in relazione ai linguaggi e agli strumenti multimediali di maggior preferenza, in linea con l'approccio dell'Universal Design for Learning - UDL (Rose, Meyer, 2002) che in questo corso si è cercato di trasferire in contesto universitario, anche attraverso l'uso integrato delle tecnologie didattiche. Gli studenti si sono orientati verso tematiche legate alla natura e al rispetto dell'ambiente, alla sensorialità e corporeità, alle emozioni e al rispetto dell'altro, all'arte nelle diverse declinazioni; hanno lavorato liberamente, restituendo video, materiali, performance con bambini da zero a sei anni, in molti casi valorizzando i contesti professionali o extra-universitari in cui lavorano, svolgono attività sportive o di volontariato.

3. Il questionario

Attraverso l'analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti tramite un questionario anonimo, compilato online su base volontaria da 111 studenti (109 donne e 2 uomini) tra i frequentanti il corso, è stato possibile rilevare le loro percezioni in merito all'efficacia della proposta formativa, in relazione alle aspettative, agli interessi, alle esperienze collaborative del laboratorio e alla valorizzazione delle loro attitudini personali e professionali. Tra i rispondenti, 95 (85.6%) hanno meno di 25 anni; 16 (14.4%) hanno tra i 25 e i 35 anni; 7 (6.3%) di loro hanno dichiarato di avere un Piano Didattico Personalizzato rilasciato dall'Ufficio servizi per le disabilità e DSA dell'Ateneo ed hanno compilato la sezione facoltativa dedicata, utile per indagare in modo specifico le loro percezioni.

Tra gli studenti, 39 (35.1%) stavano già lavorando in ambito educativo durante il corso; mentre 43 (38.7%) non hanno mai lavorato in ambito educativo, 16

(14.4%) hanno iniziato quest'anno; 36 (32.4%) hanno un'esperienza da 1 a 3 anni; 12 (10.8%) da 3 a 6 anni; 4 (3.6%) da più di 6 anni.

Il questionario è suddiviso in due sezioni: una prima rivolta a tutti con 11 domande (valutazione su scala Likert a 5 punti) ed una seconda, con 8 domande aggiuntive, riservata ai soli partecipanti alla proposta laboratoriale cooperativa (medesima scala). Una domanda aperta, di commento su opportunità e criticità del percorso, completa il questionario.

4. Alcuni risultati

Privilegiando le opinioni degli studenti relative alle scelte didattiche legate al laboratorio, può essere significativo riferire questi primi esiti: secondo l'opinione degli studenti, il corso ha incrementato le loro conoscenze (91%), la modalità laboratoriale ha favorito la partecipazione attiva (80%), gli argomenti trattati dai colleghi nei lavori di gruppo sono stati stimolanti (84%), il ricorso a metodologie didattiche miste ha favorito gli apprendimenti (86%), mentre la riflessione su di sé proposta durante il laboratorio (ricordo d'infanzia, dialogo con i pari, sacchetto delle risorse) ha rappresentato un valido sostegno alla professionalità educativa (86%).

Secondo gli studenti che hanno risposto anche alla sezione dedicata all'attività cooperativa cui hanno preso attivamente parte, la proposta ha permesso di fare esperienza con azioni e strumenti della didattica 0-6 anni (97%), avere a che fare con azioni e strumenti di ricerca (definizione del focus, ricerca delle fonti, etc.) (91%), valorizzare la propria realtà lavorativa o extra-universitaria (79%) e il confronto con i colleghi, in ottica collaborativa (92%). In linea con la filosofia dell'UDL, gli studenti hanno dichiarato che il lavoro di gruppo, lasciando spazio ai loro interessi, ha mantenuto alta la motivazione (91%) e favorito modalità espressive e di comunicazione personali e più funzionali (86%).

Tra le osservazioni in risposta alla domanda aperta emergono: «Il laboratorio è stato di grande aiuto anche nel mio lavoro quotidiano, dalle presentazioni dei colleghi ho potuto prendere spunto per attività. Lo trovo davvero una risorsa stimolante»; «I diversi esperti ci hanno portato esperienze di vita vera e ci hanno aiutato a riflettere su noi stessi»; «Il lavoro con la docente di laboratorio ha fortemente incremento, a mio avviso, l'interesse per la disciplina fornendo uno stimolo anche sulla riflessione di sé. Studiamo per lavorare con i bambini e sapere tutto di loro, ma spesso dimentichiamo i nostri atteggiamenti nei loro confronti e non poniamo attenzione al nostro sé».

5. Conclusioni

I primi esiti di questa fase di valutazione del percorso, insieme alla documentazione fotografica dell'esperienza e alla comparazione con precedenti lavori (Baroni, Laz-

zari, 2022), intendono inserirsi nelle riflessioni sul tema della formazione delle professionalità educative nello 0-6, in particolare in merito alle forme e ai contenuti delle proposte laboratoriali che integrano e completano gli insegnamenti, nella sinergia tra teoria e pratica. Affrontando tematiche connesse alla progettazione educativa nello 0-6 è indispensabile offrire ai futuri professionisti sguardi pedagogici e progettuali che trasferiscano la didattica aperta, inclusiva, esperienziale del nido (Mantovani, 2016) nelle aule universitarie, anche attraverso modelli didattici, come quello della Flipped Classroom (Bergmann, Sams, 2012), che sappiano promuovere le competenze digitali degli studenti, valorizzare le loro esperienze extra-universitarie ed dar spazio ai loro interessi.

Grazie ai miei studenti e alla dott.ssa Roberta Ferrarini che ha ideato e condotto i laboratori

Bibliografia

Baroni F., Lazzari M. (2022). Universal Design for Learning at University: Technologies, Blended Learning and Teaching Methods. In I. Garofolo, G. Bencini, A. Arenghi (Eds.), *Transforming our World through Universal Design for Human Development. Proceedings of the Sixth International Conference on Universal Design* (pp. 541-548). Amsterdam: IOS Press.

Bergmann J., Sams A. (2012). *Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington (DC): ISTE.

Mantovani S. (2016). Prefazione. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (Eds.), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Azzano San Paolo: Junior.

Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

Restiglian E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.

Rose D, Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria (VA): Association for Supervision & Curriculum Development.

Workplace Learning: Apprendere e formarsi sul posto di lavoro

Chiara Biasin
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Padova
chiara.biasin@unipd.it

1. Introduzione

Nel nostro Paese, la formazione nei contesti professionali è usualmente caratterizzata da attività intenzionali ed esplicite che, all'interno o all'esterno delle organizzazioni, hanno lo scopo di migliorare o sviluppare abilità tecnico-professionali, soft skills, micro o macro competenze, atteggiamenti personali e di gruppo. Rispetto a questo approccio consolidato, il Workplace Learning (WPL) si pone come una differente prospettiva formativa dove l'apprendere sul posto di lavoro si realizza in maniera implicita, informale, non intenzionale e condivisa. Si tratta di una forma di apprendimento che avviene al/durante il lavoro e che permette di elicitare e valorizzare i saperi taciti, collettivi, *embodied*, situati nelle situazioni lavorative. Vengono discusse le dimensioni teoriche e quelle applicative, in riferimento ai cambiamenti nel mondo del lavoro, soprattutto dopo la pandemia evidenziando l'importanza del WPL quale prospettiva lifelong che innova modalità, spazi e potenzialità del fare formazione degli adulti al lavoro.

2. Apprendere al/durante il lavoro

Rispetto alle esperienze intenzionali e formalizzate di apprendimento che avvengono in un contesto reale di lavoro e a cui segue una riflessione sulle attività realizzate, il WPL si situa all'incrocio di tre termini chiave – lavoro, posto di lavoro e apprendimento – e si connota quale processo multidimensionale (Malloch, 2011). Evans (2009) identifica differenti tipi di apprendimento, soprattutto informali, che hanno luogo *al* lavoro sotto forma di interazioni sociali o osservazioni di attività professionali specifiche. L'autrice vi include pure l'apprendimento che avviene *attraverso* e *durante* il lavoro, ovvero quelle opportunità formative che possono essere direttamente o indirettamente ad esso collegate. Il WPL può essere inteso come la promozione del potenziale di apprendimento (individuale e collettivo) legato al posto di lavoro (Ostenk,1995). Quest'ultimo non è solo lo spazio materiale o virtuale della produzione di beni e servizi, ma costituisce il contesto sociale e simbolico dell'ap-

prendimento. Sul posto di lavoro è possibile acquisire conoscenze e sviluppare pratiche, formare comportamenti, gestire relazioni, creare o rinforzare valori, attivare processi individuali e sociali identitari e di sviluppo, contribuire alla cultura organizzativa. Il potenziale apprenditivo assomma saperi professionali e tecnici, competenze trasversali e trasferibili, saperi taciti, collettivi, *embodied*, relazionali, informali e incidentali. Rispetto alle modalità 'tradizionali' di formazione, il WPL si caratterizza per una serie di aspetti: la mancanza di (esplicita) intenzionalità formativa, una limitata formalizzazione progettativa, l'aderenza dei contenuti a situazioni lavorative, la centratura su dinamiche individuali, intersoggettive e comunicative in situ, l'elicitazione di saperi e competenze ex post. Si tratta di una concezione di apprendimento inteso come pratica sociale, situata in contesti storicamente delimitati, distribuita entro gruppi, custodita e costruita da relazioni sociali, oggettivata in artefatti (fisici o immateriali) e routines. Il processo generativo di conoscenza risulta indissociabile dal coinvolgimento attivo dell'adulto nelle esperienze e nel contesto. Il soggetto che lavora è visto come un agente attivo (che crea, produce, apprende, pensa, conosce, ecc.), caratterizzato da una storia personale e professionale, da apprendimenti pregressi o taciti da valorizzare attraverso una continua azione di auto/ri-orientamento mediata da disposizioni più o meno facilitanti provenienti dal contesto organizzativo, fisico e sociale (Billet, 2009). Il WPL concerne, pertanto, il processo (e non il risultato) di un apprendimento professionale il cui focus è l'espansione delle possibilità umane per una più flessibile e creativa azione nelle pratiche e nei discorsi professionali poiché presenta elementi formativi, cognitivi, emotivo-affettivi, sociali, organizzativo-culturali e corporei strettamente intrecciati (Fenwick, 2010).

3. Come e cosa si impara al lavoro

È sullo sfondo degli ambienti VUCA e nella prospettiva dell'apprendimento permanente che il WPL trova oggi un'adeguata collocazione. L'equivalenza sostanziale tra forme, luoghi e modalità di apprendimento si compie infatti attraverso l'imparare lungo tutto il corso di vita, in differenti situazioni e durante momenti diversi, anche al di fuori dei contesti istituzionalmente deputati. Il Lifelong Learning rappresenta infatti la chiave per inquadrare il passaggio, nella knowledge-based economy, all'idea di lavoro come spazio di/per l'apprendimento. Il dibattito sulle competenze work-related e sulla dimensione soggettiva del lavoro ha ormai definitivamente superato il concetto di mansione lavorativa meramente esecutiva e riproduttiva. È anche in una serie di setting differenti da quelli formali, tra cui il posto di lavoro, che conoscenze, abilità e competenze personali trovano precipuo uso e sviluppo. Tali skills, spesso nascoste e intangibili, possono essere apprese in una varietà di esperienze e attraverso una modalità di costruzione attiva della conoscenza come *indwelling* (Polany, 2018). Se ogni forma di sapere esplicito, formale, quantificabile, sistematico affonda le sue radici in una parte che è tacita,

invisibile, interiorizzata, allora tale conoscenza nascosta, anche da un punto di vista professionale e organizzativo, può venire 'convertita' e portata in trasparenza per essere esplicitata e valorizzata.

Durante i processi produttivi, l'adulto utilizza diversi tipi di competenze e conoscenze sviluppate al lavoro: acquisite attraverso un apprendimento implicito e inconsapevole; costruite mediante l'aggregazione significativa di momenti diversi; frutto di rappresentazioni, teorie implicite o costrutti personali; comprese per intuizione; incluse nel trasferimento da una situazione a un'altra; incorporate in attività e routines, vissute in esperienze pregresse. Nel luogo di lavoro, si impara partecipando ad attività di gruppo per realizzare artefatti, lavorando a fianco e con gli altri, osservando i colleghi, affrontando sfide e compiti lavorativi che richiedono motivazione, fiducia, impegno, presa di decisione e capacità di soluzione di problemi, infine relazionandosi a clienti, stakeholder, utenti (Eraut, 20004)

Nel WPL, il riconoscimento, l'elicitazione e la concettualizzazione di tali competenze tacite avviene nel passaggio dalla dimensione non intenzionale a quella intenzionale nonché dall'interazione tra contesti e apprendimenti formali e informali. Ciò che si apprende riguarda il compito lavorativo, lo sviluppo personale, il lavoro di squadra, le performance di ruolo, le conoscenze scientifiche e le competenze hard/soft, gli aspetti legati alla consapevolezza e alla comprensione, il processo decisionale e di risoluzione dei problemi, la capacità di giudizio e di valore (Eraut, 2004). Tra gli strumenti maggiormente adatti vi sono senza dubbio l'intervista di esplicitazione o di Vermersh, la tecnica dell'autoconfronto incrociato, ma pure le comunità di lavoro, la tecnica dei feedback, il micro/video teaching (Biasin, Chianese, 2022).

Seguendo l'approccio della *didattica professionale*, l'attività lavorativa viene analizzata a partire da come è realizzata dall'operatore, portando alla luce schemi di azione, strutture concettuali, competenze tacite, saperi pratici e procedurali. Essa può invece essere studiata, in base alla *clinica dell'attività*, ponendo l'attenzione sull'adulto che lavora, sul suo investimento personale e motivazionale, sulle sue sofferenze, ma pure sulle azioni non realizzate che avrebbe potuto compiere. Infine, secondo la *semiotica dell'attività*, l'attività lavorativa è vista come l'interazione dinamica continua tra l'ambiente e il lavoratore che fa emergere gli aspetti legati all'interpretazione del lavoro, all'ambiente storico, culturale e sociale, alle attribuzioni di significato incluse nell'attività professionale (Bourgeois, Durand, 2012).

4. Conclusione

È soprattutto dopo la pandemia, che ha messo in discussione la tradizionale formazione d'aula e mostrato l'imprescindibilità delle tecnologie e il ruolo attivo dell'adulto che apprende, che il WPL va accreditandosi come una diversa modalità di fare formazione al lavoro.

Valorizzando la storia di vita e gli apprendimenti pregressi dell'adulto, ricono-

scendone le conoscenze nascoste e le competenze tacite il WPL dà importanza all'apprendimento informale nei contesti lavorativi. Esso comporta dei vantaggi non solo per i singoli adulti, ma anche per le organizzazioni rispetto al how-how e all'expertise aziendale che vengono così capitalizzati sotto forma di competenze esperte e di capacità innovative.

Il WPL introduce anche nuove dimensioni nella professionalità di formatori e educatori in quanto suggerisce nuove posture professionali, differenti modalità progettative e gestionali dell'attività formativa. Privilegiando specifici approcci e strumenti, supporta la formazione dell'adulto al lavoro rendendo le opportunità di apprendimento informale realmente efficaci.

Bibliografia

Biasin C., Chianese G. (2022). *Apprendere in età adulta*. Milano: Mondadori.

Billet S. (2008). Learning through working life. *British Journal of Educational Studies*, *56*(1), 39-58.

Bourgeois E., Durand M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris: PUF.

Eraut M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, *26*(2), 248-273.

Evans K. et al. (2009), *Improving Workplace Learning*. London: Routledge.

Fenwick T. (2010). Workplace 'Learning' and Adult Education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *1*(1-2), 79-95.

Malloch M. et al. (2011). *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London: Sage.

Onstenk J. (1995). Apprendimento sul posto di lavoro e riorganizzazione dell'industria della trasformazione. *CEDEFOP*, 5, 33-41.

Polany M. (2018). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando.

Politiche dell'apprendimento e dell'insegnamento in contesti educativi e professionali

Michele Cagol
Ricercatore - Libera Università di Bolzano
michele.cagol@unibz.it

1. Una questione pedagogica di vecchia data, le sue derive e polarizzazioni

L'intento del presente breve contributo teorico è quello di provare a mettere in luce un potenziale problema nell'ambito della pedagogia del lavoro, attraverso la lente critica della filosofia dell'educazione.

Il punto di partenza è un pensiero – una sorta di aforisma – contenuto nell'esordio del volume *Spettri di Marx* di Jacques Derrida. L'affermazione del filosofo francese è la seguente: "Vivre, par définition, cela ne s'apprend pas" (Derrida, 1993, p. 14). *Vivere*, per definizione, non è qualcosa che si possa *apprendere*.

Il filosofo dell'educazione Gert Biesta utilizza questa citazione – e la tesi "forte" che ritroviamo al suo interno – come punto di avvio di una discussione sulla cosiddetta *learning age*, una riflessione critica sulla pervasività contemporanea dell'idea di apprendimento, sui problemi e i pericoli delle politiche dell'apprendimento e della *learnification* del discorso educativo. Quella di Biesta è una prospettiva di resistenza e il saggio in questione ha il titolo significativo *Interrupting the politics of learning* (Biesta, 2013).

La riflessione pedagogica non ha mai smesso di interrogarsi in merito a questo problema, un problema che, nelle sue linee molto generali (e in una prospettiva storica), riguarda la polarizzazione tra la centralità del maestro, dell'educatore, e la centralità dell'educando, oppure, sempre generalizzando molto, tra insegnamento e apprendimento. Per fare un esempio, forse approssimativo e sbrigativo ma chiaro, da una parte abbiamo le concezioni pedagogiche di Sant'Agostino e San Tommaso, che intitolano entrambi le loro opere pedagogiche *De Magistro*, dall'altra, le teorie educative "puerocentriche" che si sviluppano a partire da Comenio e Rousseau (Laporta, 2001). Ci sono poi, ovviamente, prospettive che evitano di cadere in quella che Raffaele Laporta chiama "retorica del fanciullo" (2001, p. 51), o che, in un'ottica più generale, potremmo denominare retorica dell'educando. Un esempio è la pedagogia di John Dewey, che evita il puerocentrismo con l'immagine e la teoria della transazione. Sono, queste, prospettive che insistono sulla complessità – e sulla *centralità* – della relazione educativa, invece che su uno dei due termini della relazione (educatore e educando).

L'esempio di Sant'Agostino e San Tommaso da una parte e Comenio e Rousseau dall'altra è estremo e, in un certo senso, manicheo. In realtà, per fortuna

spesso le diverse posizioni pedagogiche sono sfaccettate e non sempre facilmente incasellabili. Ma la polarizzazione in questione ha delle ricadute didattiche che, a volte, sembrano aver smarrito una certa riflessività critica propria della pedagogia. A questo proposito, Biesta sostiene che ci troviamo nell'era dell'apprendimento (*learning age*) e, in diversi suoi lavori, denuncia le conseguenze delle politiche dell'apprendimento – politiche che, potremmo dire, ricadono all'interno della retorica dell'educando. Biesta propone, quindi, di "salvare e riscoprire l'insegnamento" e di superare l'idea dell'insegnante come facilitatore dell'apprendimento.

Va evitato, ovviamente, l'approccio all'insegnamento inteso come controllo: la retorica del controllo è problematica tanto quanto i casi estremi della retorica dell'educando. L'idea dell'insegnamento come controllo è pericolosa, conservatrice e subdola, anche perché si arroga il diritto di inglobare in sé tutto il discorso educativo sull'insegnamento. Senza entrare nel merito delle questioni relative alla misurazione dell'istruzione – che da questa idea di controllo derivano direttamente – il problema più rilevante dell'insegnamento come controllo è che gli educandi sono visti come *oggetti*, e non come *soggetti*. Pensare gli educandi come soggetti ci potrebbe però far ricadere nella retorica dell'apprendimento (o dell'educando), ma Biesta spiega che "la nostra soggettività non è da cercare nella nostra capacità di imparare, di impartire significati, di dare un senso alle cose, ma è prima di tutto da ricercare nella nostra 'capacità' di essere indirizzati, interpellati e di ricevere insegnamenti. Per dirlo con una formula: l'essere umano non è un animale che può imparare, ma un essere a cui è possibile insegnare e che può ricevere insegnamenti" (Biesta, 2022, p. 11).

2. Una *terza via*

Si può dunque affermare che, se l'insegnamento conta, dialogo, libertà, riconoscimento dell'alterità e responsabilità avranno un ruolo di rilievo per l'essere umano che riceve insegnamenti. Non è possibile argomentare e approfondire qui questa tesi, ma ritengo che tutto ciò derivi dal concepire la relazione educativa in termini di asimmetria e di responsabilità etica radicale.

Torno alla polarizzazione insegnamento-apprendimento e provo a tracciare un veloce quadro della situazione. Nell'ambito pedagogico più strettamente riferito ai sistemi educativi si è assistito a una "rivoluzione copernicana", che ha "sostituito al centro del rapporto educativo il maestro con l'allievo" (Laporta, 2001, p. 51); le didattiche e le politiche dell'apprendimento si sono radicalizzate, estremizzate, con conseguenze non sempre felici; il polo opposto, quello dell'insegnamento, è stato spesso difeso in chiave conservatrice nei termini di controllo e di misurazione. Ma ora una *terza via* (l'espressione è di Biesta) propone la riscoperta dell'insegnamento.

Se nell'ambito della riflessione sui sistemi educativi tutto ciò è stato, almeno in parte, tematizzato e problematizzato, nell'ambito della pedagogia del lavoro la polarizzazione tra centralità dell'apprendimento e centralità dell'insegnamento

non riveste la stessa importanza; appare in un certo senso sfumata, non sembra essere percepita come un terreno di riflessione o di scontro. Soprattutto, e proprio per questo, si potrebbe dire, non sembra darsi la possibilità di una terza via.

3. Politiche dell'apprendimento, politiche dell'insegnamento e competenze

Per concludere, può essere utile qualche considerazione, alla luce dei rilievi che ho provato a tracciare in questo breve contributo, sul concetto di competenza (o competenze). Si tratta, è noto a tutti, di un concetto centrale, oggi, per i sistemi educativi, per l'orientamento e per i contesti professionali. È un ambito vastissimo, che non dovrebbe essere trattato in poche righe, ma correrò il rischio dell'eccessiva semplificazione per arrivare al punto.

Il costrutto della competenza emerge a partire dagli anni Settanta del Novecento in due sfere della società: il lavoro e la formazione. Possiamo anche dire che la competenza costituisce un ponte (e un elemento trasversale) tra istruzione e lavoro.

Due citazioni tratte dal volume *Le competenze. Una mappa per orientarsi* a cura della Fondazione Agnelli ne tratteggiano un'immagine abbastanza chiara e accurata: "Le competenze sono […] diventate la risposta […] da un lato alle trasformazioni dei mondi professionali e del lavoro che da tempo vedono *superato il modello fordista* a favore di nuovi e complessi processi di natura organizzativa, tecnologica e culturale; e dall'altro sono il campo di sperimentazione per la trasformazione dei processi educativi impegnati a *superare la tradizione del sapere trasmissivo* fondato sulle discipline" (Fondazione Agnelli, 2018, p. 12; sottolineature mie). A proposito di quest'ultimo punto: "Superare il 'paradigma trasmissivo ed esercitativo' significa *dislocare il baricentro della didattica dall'insegnamento all'apprendimento* ridimensionando, pur senza rottamarle, il ruolo delle due tecniche tradizionalmente dominanti: la lezione frontale trasmissiva di conoscenze e l'esercizio meramente applicativo" (Fondazione Agnelli, 2018, p. 116; sottolineatura mia).

Ci ritroviamo quindi all'interno di una politica dell'apprendimento – questo sembra innegabile – ma possiamo individuare un ulteriore elemento critico, un punto che in un certo senso sembrerebbe dover cozzare con la retorica che centra l'educazione sull'educando. Bisogna ammettere che è un punto rispetto al quale gli studiosi delle competenze non sono sempre d'accordo, soprattutto per quanto riguarda la rilevanza, per l'ambito delle competenze, dei processi valutativi, della misurazione, della certificazione – e, detto solo di sfuggita, anche della "prospettiva individualista, finora dominante nella valutazione e nello stesso approccio pedagogico per competenze" (Fondazione Agnelli, 2018, p. 119).

In definitiva, quello delle competenze è un ambito che rischia di essere viziato, da una parte, dalla retorica del controllo; dall'altra, dalla retorica dell'apprendimento. Non è detto, però, che debba essere per forza così. Il primo passo per interrompere e superare queste retoriche è quello di portare alla luce questo attrito.

Bibliografia

Biesta, G.J.J. (2013). Interrupting the politics of learning. *Power and Education*, *5*(1), 4-15.

Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (V. Santarcangelo, Trans.). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2017).

Derrida J. (1994). *Spettri di Marx* (G. Chiurazzi, Trans.). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1993).

Fondazione Agnelli (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (L. Benadusi & S. Molina, Eds.). Bologna: il Mulino.

Laporta R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.

Quale correlazione tra qualifiche accademiche e *labour market*? Le ricadute occupazionali del *dropout* universitario

Rosa Cera
Ricercatrice - Università degli Studi di Foggia
rosa.cera@unifg.it

1. Università e *labour market*

La finalità del presente contributo è di comprendere le relazioni tra qualifiche accademiche e mercato del lavoro. In altre parole, l'obiettivo è di offrire un'adeguata risposta, attraverso l'analisi della letteratura scientifica internazionale, alla domanda: quali sono le possibilità occupazionali di coloro che hanno abbondonato gli studi universitari? La risposta a tale domanda è alquanto complessa, in quanto le possibilità occupazionali variano a seconda della tipologia di lavoro cercato, della tipologia di competenze acquisite e del genere di percorso universitario intrapreso e poi interrotto. Alcuni studi hanno dimostrato come le probabilità d'iscrizione all'università e il completamento degli studi dipendano dalle condizioni dell'offerta di lavoro del relativo contesto territoriale (Neugebauer, Daniel, 2022). Le scarse prospettive del mercato del lavoro incidono, infatti, in maniera considerevole sul livello motivazionale, riducendo così l'impegno profuso nell'istruzione. Secondo i dati OECD (2022), esistono differenze nei tassi d'inattività sul mercato del lavoro tra gli adulti con istruzione terziaria (intesa come il livello d'istruzione successivo al completamento dell'istruzione secondaria) che vanno dal 5% in Lituania a oltre il 20% nella Repubblica ceca e in Italia. In altre parole, in un contesto economico globale sempre più basato sulla conoscenza, le persone con competenze di alto livello sono maggiormente richieste, mentre quelle con competenze di livello inferiore hanno maggiori probabilità di essere disoccupate, soprattutto durante i periodi di recessione economica. Alcune ricerche hanno dimostrato come le competenze più richieste dal mercato del lavoro siano riferibili alla capacità di applicare le stesse nel contesto lavorativo, quelle digitali e quelle di elaborazione critica delle informazioni (Belchior-Rocha, Casquilho-Martins, Simões, 2022; Gamble, 2022). Tutte competenze queste considerate "apprendibili" cioè acquisibili attraverso specifici percorsi formativi. Ad ogni modo, ciò che sarebbe interessante investigare non sono le ricadute sul lavoro delle qualifiche accademiche conseguite, quanto soprattutto le conseguenze lavorative di coloro che non hanno terminato gli studi universitari. I risultati delle ricerche in questo campo sono contraddittori: molti sostengono che maggiori vantaggi li trarrebbero coloro che hanno conseguito una laurea rispetto a coloro che hanno interrotto gli studi, altri ritengono, invece, che i risultati conseguiti da laureati e non laureati

siano simili dal punto di vista lavorativo (Contini, Zotti, 2022). Parte di questa ambiguità è da attribuirsi alla diversità dei differenti contesti nazionali, ai campioni oggetto di studio e alle strategie di stime, le quali necessiterebbero di ulteriori ricerche. Molte sono, infatti, le variabili che incidono sul fenomeno di *dropout*, oltre alle condizioni socio-demografiche, vi sono anche le aspirazioni, la *self-efficacy* o il livello di coscienziosità. Al di là di ciò, dovrebbe anche essere importante comprendere il modo in cui i datori di lavoro interpretano e rispondono al fenomeno *dropout*.

2. Alcune variabili che intercorrono tra *dropout* universitario e *labour market*

Dall'analisi della letteratura scientifica internazionale emerge come differenti siano i percorsi lavorativi intrapresi da coloro che hanno abbandonato gli studi universitari, inoltre la situazione sembra cambiare in modo considerevole a seconda del Paese di riferimento. In Europa, la Germania si distingue da tutti gli altri Paesi, qui coloro che abbandonano gli studi universitari seguono generalmente percorsi di formazione professionale a differenza, ad esempio, di quanto accade in Italia dove chi decide di interrompere gli studi entra nel cosiddetto club dei "NEET". Tra le diverse variabili che influenzano le decisioni sul cosa fare dopo aver interrotto gli studi, le caratteristiche personali risultano, ad esempio, svolgere un ruolo decisivo. Caratteristiche queste ultime che includono le abilità cognitive, metacognitive e socio-relazionali. Tra queste quelle metacognitive più di altre consentono a ognuno di conoscere le proprie potenzialità, i propri limiti, le proprie motivazioni, favorendo così un migliore orientamento nel mercato del lavoro e nelle scelte da adottare dopo l'interruzione degli studi. Un'altra variabile, ancora poco considerata nella letteratura scientifica italiana, che sembra tuttavia rivestire un ruolo determinante nel rapporto *dropout* universitario e *labour market* è quella della globalizzazione del mercato del lavoro e delle relative capacità occupazionali dei laureati. Un discorso questo molto complesso e articolo che vale però la pena di essere analizzato se si intende realmente conoscere le ricadute che il diploma di laurea esercita sul *labour market*. Secondo le politiche di qualificazione delle *Transnational Corporations* (TNCs), con la globalizzazione del mercato del lavoro la manodopera dei laureati può provenire da qualsiasi parte del mondo, il che significa che i laureati in Gran Bretagna, negli Stati Uniti o in Italia competono con coloro che hanno acquisito il titolo di laurea in Paesi come la Cina o l'India (Lauder, Mayhew, 2020). Se a ciò si aggiunge anche il fenomeno della *over-education* che ha determinato nel tempo un numero sempre maggiore di laureati, è plausibile considerare come veritiera l'"asta lavorativa olandese". Un tipo di asta quest'ultima in cui i laureati competono per ottenere un lavoro al prezzo più basso. In questo modo, come si può ben comprendere, i diritti dei lavoratori e la tutela del loro *well-being* sono stati sempre più ignorati e trascurati. A tal riguardo, gli studi della McKinsey (Manyika et al., 2017) evidenziano come sia, invece, diversa la situazione per i laureati considerati "talentuosi" dalle multinazionali. I così definiti "talentuosi"

sarebbero coloro che risultano aver conseguito il diploma di laurea in università che si classificano nei primi posti nei *ranking* internazionali. Dinanzi a simili situazioni le università sono chiamate a riflettere sul rapporto tra valore del titolo di laurea ed *employabilty,* ponendosi alcune domane: è possibile pensare a una deglobalizzazione del mercato del lavoro e quindi a una deglobalizzazione dei titoli di laurea? Quali conseguenze ci sarebbero sul mercato del lavoro?

3. *Work first* o *Career first*?

Come reazione all'economia globalizzata, negli ultimi anni sono emerse idee a favore di un processo di degloblaizzazione, supportato dalla teoria del caos, secondo la quale anche piccole variazioni in sistemi complessi sovraccaricati di interconnessioni possono determinare il malfunzionamento dell'intero sistema (Balsa-Barreiro, Vié, Morales, Cebrián, 2020). Sembra che questo sia, infatti, accaduto con la globalizzazione che ha determinato, in alcuni casi, la deregolamentazione del funzionamento corretto di taluni sotto-sistemi come nel rapporto tra il mercato del lavoro e l'istruzione. Riportare un minimo di regolamentazione in un mercato del lavoro orientato esclusivamente al maggiore profitto possibile, non significa, tuttavia disconoscere l'importanza della globalizzazione della conoscenza. Al contrario significherebbe ridimensionare i soli effetti negativi che la globalizzazione ha prodotto nel rapporto tra *labour market* e qualifiche accademiche per spostare l'attenzione dal *work first* al *carrer first*. Non più, quindi, accettazione da parte dei laureati di qualsiasi condizioni di lavoro, ma un *labour market* diverso, più attento ai bisogni dei datori di lavoro tanto quanto a quelli delle singole persone. Un *labour market* in grado di adottare l'approccio del *carrer first*, dove il focus è sulla qualità dei posti di lavoro, sulla progressione lavorativa e di carriera a lungo termine. Un approccio questo volto alla sostenibilità dell'occupazione, in cui sono rispettate le capacità, secondo i criteri della meritocrazia, le motivazioni e le attitudini di ogni singola persona. Un *carrer first* dove la consulenza e il supporto professionale favoriscono l'interrelazione tra l'ambiente socio-economico e le caratteristiche individuali (Fuertes, McQuaid, Robertson, 2021). Principi questi che in un mondo globalizzato tornerebbero a ridare valore al titolo di studio conseguito e dignità al laureato in cerca di lavoro.

Bibliografia

Balsa-Barreiro J., Vié A., Morales A., Cebrián M. (2020). Deglobalization in a hyper-connected world. *Palgrave Communication*, *6*(28).

Belchior-Rocha H., Casquilho-Martins I., Simões E. (2022). Transversal Competencies for Employability: From Higher Education to the Labour Market. *Education Sciences*, 12, Article 255.

Contini D., Zotti R. (2022). Do Financial Conditions Play a Role in University Dropout?

New Evidence from Administrative Data. In D. Checchi, T. Jappelli, A. Uricchio (Eds.), *Teaching, Research and Academic Carrers* (pp. 39-70). Cham: Springer.

Fuertes V., McQuaid R., Robertson P.G. (2021). Career first: an approach to sustainable labour market integration. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 429-446.

Gamble J. (2022). 'Occupation', Labour Markets and Qualification Futures. *Journal of Vocational Education and Training*, *74*(2), 311-332.

Lauder H., Mayhew K. (2020). Higher education and the labour market: an introduction. *Oxford Review of Education*, *46*(1), 1-9.

Manyika et al. (2017). *Jobs Last, Jobs Gained: What the Future of Work Will Mean for Jobs, Skills, and Wages*. McKinsey Gobal Institute.

Neugebauer M., Daniel A. (2022). Higher education non-completion, employers, and labor market integration: Experimental evidence. *Social Science Research*, 105. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102696

OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Publishing Paris.

Qualification, training, and profession of exercise professionals

Ferdinando Cereda
Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore
ferdinando.cereda@unicatt.it

1. Introduction

The employment prospects available to individuals who have completed physical education programs have broadened significantly beyond traditional roles in public school gymnasiums and college activity programs. In recent years, physical educators have found diverse and stimulating positions within allied health professions, including nursing, specialist preparation programs such as exercise physiology or exercise science, and corporate settings that involve the management of wellness and fitness programs. Consequently, physical educators can function as «fitness educators» for various populations. The exercise professional (EP) as personal training has emerged as a burgeoning business in recent times (IRSHA, 2022). In the field of exercise, it is widely acknowledged that an exercise professional should possess the ability to tailor an exercise program to the needs of a diverse range of individuals (Cereda, 2015b; Malek et al., 2002). Specifically, an EP must have the skills to evaluate an individual's requirements and devise a program that is both safe and effective in meeting those needs. In order to achieve these goals, a variety of qualifications are necessary. Certification is considered to be a desirable attribute for the EP, as it provides assurance to the client that the trainer has undergone a rigorous professional training curriculum. Nonetheless, evaluating the certification program can be just as important as assessing the trainer's qualifications. It is recommended that the trainer be certified by an esteemed educational organization that provides comprehensive training and skill assessment for trainers. In summary, to be considered a proficient EP, the following qualifications are advised (Cereda, 2015a).

2. Qualifications of the exercise professional

Acquiring academic training in basic human anatomy, physiology, exercise physiology, exercise leadership, health education, and nutrition is deemed essential for individuals pursuing a career as exercise professional or personal trainers. An imperative component of this training is a degree in exercise science, kinesiology, health, physical education, or a related field.

A competent EP should be able to develop a customized program that is both safe and effective for an individual, which involves conducting a risk assessment based on the individual's specific goals. The EP should also possess the ability to recognize contraindications to exercise, such as over-exertion, as well as the signs and symptoms of myocardial insufficiency, such as myocardial infarction or heart attack. Finally, it is mandatory for EP to be certified in Cardiopulmonary Resuscitation.

The ACSM (American College of Sports Medicine) recommended certification for personal trainers is the ACSM Certified Personal Trainer[1]. The ACE[2] and the NSCA[3] provide exercise professional certifications at diverse locations, which necessitate the successful completion of a written exam. The exam encompasses multiple domains, such as kinesiology, exercise physiology, exercise prescription and program design, health screening, program implementation and evaluation, and professional, legal, and ethical concerns. To fully equip themselves with the aforementioned competencies, exercise professionals are advised to undertake a meticulously structured degree program in exercise science or a closely associated discipline.

3. National and international overview

Considerable confusion has been observed in documents created by the Commission on Accreditation of Allied Health Education Programs (CAAHEP) in the US. CAAHEP[4] identifies several professions or careers related to kinesiology, including «exercise science», «exercise physiology», and «personal fitness trainer». However, CAAHEP's Standards and Guidelines for Accreditation of Educational Programs for exercise physiology[5], exercise science[6], and personal fitness training[7] use varying terminologies to define essentially the same scopes of practice.

Australian Association for Exercise and Sport[8], which grants separate accreditations for exercise physiologists specializing in cardiorespiratory and musculoskeletal rehabilitation, as well as offering four distinct emphases in sports science. Similarly, the British Association for Exercise and Sport offers two types of ac-

1 https://www.acsm.org/certification/get-certified/personal-trainer accessed 10 March 2023.
2 https://www.acefitness.org/ accessed 10 March 2023.
3 https://www.nsca.com/certification/certification-overview/ accessed 10 March 2023.
4 https://www.caahep.org/program-directors/standards-and-guidelines, accessed 10 March 2023.
5 https://assets.website-files.com/5f466098572bfe97f28d59df/63dad86773397dd826214e37-_2017%20Exercise%20Physiology%20FINAL.pdf accessed 10 March 2023.
6 https://assets.website-files.com/5f466098572bfe97f28d59df/6179cc105ca3c1d9092dd-24a_ExerciseScience_3192021approved.pdf, accessed 10 March 2023.
7 https://assets.website-files.com/5f466098572bfe97f28d59df/603da443fd7df21d09f671c8_P-FTStandards2013%20rev11515.pdf accessed 10 March 2023.
8 https://www.essa.org.au/Public/Home/Public/Default.aspx?hkey=b5ecb99b-8460-406e-baf5-298243cd8d20 accessed 10 March 2023

creditations (research and clinical practice), four specializations, and multiple subspecializations within each accreditation[9].

The accreditation of exercise science programs within Europe exhibits variability across different countries due to the absence of a centralized accreditation system for the European Union. Nevertheless, certain nations have established their own accreditation systems. For instance, in France, the accreditation of exercise science programs is overseen by the FFEPGV[10] (Fédération Française d'Education Physique et de Gymnastique Volontaire). Similarly, in Italy, Legislative Decree no. 36/2021[11] Title V, Chapter III, includes provisions that recognize professional roles such as the basic kinesiologist, kinesiologist for preventive and adapted motor activities, and sports kinesiologist, in addition to sports manager, and regulates assistance in motor and sports activities.

Article 41 recognizes certain individuals as kinesiologists who possess the requisite competencies to ensure proper execution of physical motor activities, safeguard physical well-being, and promote healthy lifestyles. Basic kinesiologists are required to possess a three-year degree in «Science of motor and sports activities» whereas those who aspire to become kinesiologists for preventive and adapted motor activities must possess a master's degree in «Science and techniques of preventive and adapted motor activities.» Sports kinesiologists must hold a master's degree in «Science and Techniques of Sport.» Additionally, the Italian National Olympic Committee (CONI), in conjunction with its federations and non-profit organizations, provides accreditation and certification for exercise science programs and fitness professionals[12]. It should be noted, however, that the specific region or institution within a country may influence the aforementioned requirements, and accreditation or certification regulations may be subject to change over time.

4. Conclusion

The proliferation of personal trainers lacking the necessary education to safely conduct exercise sessions has generated growing concern among fitness professionals. In order to ensure a minimum standard of care, a fully qualified personal trainer should possess a bachelor laureate degree from an accredited institution of higher learning, in addition to certification by a nationally recognized organization specializing in sports medicine and exercise science. Despite the absence of state or federal laws regulating this field, adherence to the suggested academic experiences would seem appropriate as a standard of care. Conversely, licensing regulations for clinical exercise physiologists, who work with patients suffering from

9 https://www.bases.org.uk/sspage-professional_development-accreditation_and_endorsement-bases_accreditation.html, accessed 10 March 2023.
10 https://ffepgv.fr/ accessed 10 March 2023.
11 https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/03/18/21G00043/sg, accessed 10 March 2023.
12 https://strengthacademy.it/corso-fitness-personal-trainer-fipe/ accessed 10 March 2023.

known cardiac, pulmonary, or metabolic disease, have been passed or are currently pending in a number of states. Clinical exercise physiologists operate within a well-defined scope of practice, in contrast to personal trainers. While licensing of personal trainers may not currently be considered necessary, relevant professional associations must establish and adopt a clear scope of practice, guided by the aforementioned academic standards.

References

Cereda F. (2015a). Acquisizione e sviluppo delle competenze dell'istruttore e del personal fitness trainer. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (Ed.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (p. 838-844). Pisa: Edizioni ETS.

Cereda F. (2015b). Exercise Science as a profession: the world of fitness certification. In: VII Congresso Nazionale SISMeS «Ricerca e Formazione applicate alle Scienze Motorie e sportive». *Sport sciences for health (online)*, vol. 2015/11, pp. 92-93. Springer, ISSN: 1825-1234, Padova, 2-4 October 2015. doi: 10.1007/s11332-015-0234-0

IHRSA (2022). *The 2022 IHRSA global report: The state of the health club industry*. Boston: IHRSA.

Malek M.H., Nalbone D.P., Berger D.E., Coburn J.W. (2002). Importance of health science education for personal fitness trainers. *Journal of strength and conditioning research*, *16*(1), 19-24.

De Lyon A.T., Cushion C.J. (2013). The acquisition and development of fitness trainers' professional knowledge. *Journal of strength and conditioning research*, *27*(5), 1407-1422. https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3182653cc1

Società della conoscenza o della competenza? Prospettive di ripensamento per riqualificare il sistema formativo

Giorgio Crescenza
Ricercatore - Università degli Studi della Tuscia
giorgio.crescenza@unitus.it

1. Premessa

Ancora oggi la scuola è profondamente coinvolta nel processo di democratizzazione culturale, in quanto è chiamata a rispondere a mutevoli istanze socioeconomico e culturali di una società complessa, contrassegnata dagli assetti legati alla globalizzazione, che impongono il superamento dei localismi, della "compattezza del sistema", per giungere alla flessibilità, tipica del postmoderno. Tutti questi fattori influiscono sulla società, incidendo sulla cultura, sulla politica e sull'economia. La scuola è direttamente coinvolta in questo processo di cambiamento, perché ricopre un ruolo determinante nella "società della conoscenza" in quanto sapere e conoscenza sono condizioni *sine qua non* per essere individui-persone-cittadini.

Il contributo proposto intende riflettere su queste sfide, perché è il vero nodo cruciale dell'epoca in cui ci troviamo ad agire: "un'era planetaria" in cui, per educare, è necessario riformulare la conoscenza, il pensiero e l'insegnamento (Morin, 2004). In relazione ai bisogni cognitivi della società, è indispensabile approfondire ed esplorare nuove prospettive pedagogiche da percorrere, per rendere più attuali i sistemi educativi.

Ciononostante

> Tutto è cambiato, in questi ultimi anni, la società della conoscenza ha lasciato il posto alla società delle competenze, in quanto la competenza racchiude in sé il potenziale e il merito di favorire la convergenza, l'integrazione e l'inclusione delle varie e diverse forme di sapere generate dalla cultura (Capobianco, 2017, p. 13).

Vediamo che in realtà la situazione appare assai più complicata di questa lettura *ingenua*, che però è abbastanza condivisa dalla *vulgata* corrente e dalla comunicazione pubblica. Le competenze sembrerebbero il fulcro centrale dell'istruzione, della formazione professionale e della gestione delle risorse umane, perché il mondo del lavoro attuale è sempre più alla ricerca di professionalità altamente qualificate, dotate anche di flessibilità (o duttilità). Tali qualità sono i nuovi imperativi dei sistemi di produzione e, di conseguenza, anche dei lavoratori.

Se prendiamo in esame la flessibilità dei lavoratori rispetto alle richieste del

mercato e alle caratteristiche della società delle competenze, è doveroso un riferimento a Zygmund Bauman (2022) e al suo concetto di "società liquida". Tale concetto, se decontestualizzato dal discorso di Bauman, c'è il rischio che diventi una verità indiscutibile, che pronta a giustificare la mancanza di regole, indurrebbe il lavoratore all'accettazione passiva di qualsiasi richiesta del mercato, a cui lo stesso dovrebbe adattarsi, acquisendo competenze sempre nuove.

2. Sfide pedagogiche nella complessità del presente

Tuttavia, è inutile nasconde che la situazione educativa, a più di tre anni dall'inizio della pandemia e con l'aggiunta della guerra in Ucraina, che tiene sospesa l'Europa da un anno, è quanto mai peggiorata. Serve il coraggio di riprendere e rilanciare un pensiero pedagogico, che tenga conto degli effetti di quella che viene chiamata "pandemia secondaria" (Crescenza, Rossiello, Stillo, 2022), concetto che indica la vasta gamma di conseguenze psicologiche, relazionali, emotive, cognitive, che risultano compromesse dal prolungarsi di situazioni di emergenza. È fondamentale, infatti, che di fronte alle scene di guerra a cui assistiamo giornalmente, non si compia l'errore di evitare l'argomento, facendo finta di niente, per proseguire nelle attività didattiche come se nulla fosse accaduto o, peggio ancora, come se fosse lecito essere indifferenti, rispetto a problemi che crediamo, non ci riguardano (Lopez, 2023).

Al contrario, proprio ora, nella complessa cornice geopolitica e nella fase di crisi ambientale che produce a amplifica anche le dinamiche pandemiche e di crisi internazionale, serve uno *scatto educativo* che ridefinisca una nuova *missione educativa* dell'intero sistema scolastico, affinché possa emanciparsi da una sorta di *neoliberismo educativo* diffuso ormai da un trentennio, che sopravvive nell' ossessione della formazione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, che considera l'imprenditorialità, come chiave di inclusione e modello di ogni comportamento civico e sociale (Baldacci, 2022).

Se si è davvero convinti dell'idea di scuola come *comunità democratica ed educante,* allora, la via da percorrere deve essere quella che valorizzi e rilanci, sia sul piano pedagogico che su quello didattico, tutti i momenti di collegialità e condivisione, con il coinvolgimento e la partecipazione di tutte le componenti della comunità scolastica (Fiorucci, 2022). Occorre quindi, che la comunità scolastica instauri un nuovo patto educativo che contrasti la direzione intrapresa e che faccia tesoro delle risorse del PNRR, per rilanciare l'investimento in istruzione e riqualificare il sistema formativo, a partire dalla promozione del diritto alla cittadinanza, quale strumento di inclusione e partecipazione attiva alla comunità (Malavasi, 2022).

Una cittadinanza che va, oggi, intesa come un insieme di appartenenze, di respiro sempre più internazionale, che implica e richiede il possesso dei saperi, perché si è cittadini se si sa leggere il reale e se si riflette con autonomia sul reale. Tuttavia, la scuola deve accogliere alcune sfide "particolari", ossia mettere in atto una riforma capace di indicare traguardi funzionali; elaborare, dalla stessa società flessibile e

aperta, un modello educativo di qualità; realizzare tale qualità attraverso una progettazione curricolare organizzata per obiettivi e una didattica connessa al processo di insegnamento/apprendimento, come un processo formativo, cognitivo e comunicativo (Cambi, 2008).

Insegnare ad apprendere per tutta la vita, significa considerare le persone, dai bambini agli adulti, non come *lavagne vuote,* su cui scrivere un sapere predefinito, ma come scrigni ricchi di saperi, di capacità proprie e diverse. Partendo da questa consapevolezza, è possibile progettare percorsi che facciano leva su queste qualità. Ciò che è in crisi e diventa sempre più confuso, è il valore da attribuire al percorso educativo (Dato, 2020), che ha subito nel tempo un processo di svalutazione, per cui a mano a mano che le attività di orientamento acquisivano importanza nelle scuole superiori, aumentava anche il disorientamento dei giovani coinvolti, sempre meno convinti di avere avuto dall'esperienza scolastica una "bussola interiore" per orientarsi nella vita e nel mondo. Ma la scuola superiore non può rimanere così com'è, essa va cambiata nell'impostazione complessiva, nei contenuti, nei metodi d'insegnamento e nella vita quotidiana. Vanno superati i tre canali separati, licei, tecnici e professionali, con modalità che non possono riferirsi alle passate discussioni, anche se il modello Berlinguer sembra il meno invecchiato. Va ripensato il biennio, che dovrebbe avere una vasta area comune a tutti i percorsi, per rispondere ai bisogni dei giovani di oggi e alla complessità della nostra società, e i trienni, che dovrebbero procedere verso una maggiore specializzazione, che non significa gerarchia tra i canali o gli indirizzi. L'altro nodo da sciogliere è il rapporto tra istruzione e lavoro, che va declinato a partire dal triennio con modalità che tengano conto degli interessi e delle attitudini dei giovani e delle difficoltà degli elementi più fragili, che vanno sostenuti con interventi adeguati piuttosto che con un orientamento precoce al lavoro. È necessario riconsiderare le esperienze passate più positive e coordinarle con quelle più recenti. Dal passato provengono le sperimentazioni assistite nei tecnici e nei professionali, il *Progetto 92*, il dialogo tra Istruzione e Formazione professionale nelle forme concrete più corrette assunte fino agli anni Novanta. Dal presente si possono trarre spunti dai Percorsi per le competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), che hanno sostituito l'Alternanza Scuola Lavoro nel 2018.

3. L'istruzione: un sistema da rilanciare

È necessario, dunque, partire da un ripensamento dei saperi, riqualificandoli come espressioni di pluralismo e, al contempo, come possibilità di comprenderli e renderli utili alla società e all'uomo. Si tratta, altresì, di promuovere un nuovo sistema di orientamento in linea con quanto indicato dal Piano nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Infatti, lo sviluppo dell'educazione all'orientamento nella scuola e la costruzione del sistema dell'orientamento permanente devono sostenere i giovani nella costruzione della propria identità, nella scelta dei percorsi formativi e nell'incontro tra domanda e offerte di lavoro (Riva, 2020).

In questa prospettiva:

> L'orientamento permanente ha come finalità quelle di permettere ai cittadini di progettare e gestire i propri percorsi di apprendimento e di lavoro tenendo conto dei propri obiettivi di vita, dei propri interessi e delle proprie competenze; di affiancare le istituzioni scolastiche e formative perché aiutino i giovani a diventare responsabili del proprio apprendimento; di promuovere società in cui i cittadini diventino parte attiva della propria crescita sociale, democratica e sostenibile (Riva, 2023, p. 23).

L'orientamento, pertanto, dovrebbe diventare una politica strategica incardinata nell'ordinamento scolastico e si dovrebbe realizzare, anche attraverso possibilità formative aggiuntive ed elettive, con possibilità di scelta da parte degli studenti e, nella scuola, con interventi integrati delle attività curricolari. Occorre rilevare e analizzare periodicamente i sistemi di lavoro e i sistemi produttivi nei diversi territori, attraverso una lettura condivisa tra Istituzioni e Parti sociali, dei processi di innovazione sul territorio, al fine di individuare le nuove competenze attese anche con le finalità di migliorare il *mismatch* tra formazione e lavoro, allontanandosi però da una visione della scuola subordinata agli interessi economici del momento, che mette in secondo piano o dimentica proprio la funzione di formare persone e cittadini, perché una valutazione solo economica dell'Istruzione finisce per considerarla soprattutto un costo, sostenibile finché c'è un ritorno di utilità.

Bibliografia

Baldacci M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 1, 45-54.

Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi F. (2008). *Odissea scuola*. *Un cammino ancora incompiuto.* Napoli: Loffredo.

Capobianco R. (2017). *Verso la società delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.

Crescenza G., Rossiello M.C., Stillo L. (2022). I diversi volti della pandemia. Uno sguardo pedagogico per riprogettare una scuola inclusiva. *QTimes – webmagazine*, 3, 412-422.

Dato D. (2020). Crisi, emergenza, orientamento. La sfida del possibile. In D. Dato, S. Cardone, F. Mansolillo (Eds.), *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari* (pp. 1-13). Bari: Progedit.

Fiorucci M. (2022). Comunità. Per un'idea di educazione sociale. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare. Vol. 1. Pedagogia generale e sociale* (pp. 45-52). Milano: Vita e pensiero.

Lopez A.G. (2023). Educare alla resilienza i bambini in fuga dalla guerra. In Aa.Vv., *Bambini e bambine in fuga dalla guerra* (pp.105-130). Roma: Anicia.

Malavasi P. (2022). PNRR, la rilevanza formativa del rapporto tra istruzione, ricerca e mondo imprenditoriale. Nel segno dell'inclusione e della coesione. *Education Sciences & Society*, 1, 287-297.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
Riva M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più didattica*, vol. 6, n. 2, 37- 50.
Riva M.G. (2023). Supporto per l'emancipazione o per l'adattamento sociale? Apprendimento e orientamento permanente. *Articolo 33*, 1, 22-28.

Studenti universitari e opportunità extracurricolari: *engagement* e disaffezione educativa alla partecipazione

Lorenza Da Re
Ricercatrice (RTDb) - Università degli Studi di Padova
lorenza.dare@unipd.it

1. Introduzione

Il presente contributo mira ad approfondire il tema della disaffezione educativa nell'*higher education* in periodo post-pandemico, nonché alcuni fenomeni correlati, come la partecipazione e l'*engagement* degli studenti al percorso accademico. Con "disaffezione educativa" si intendono dinamiche come la scarsa volontà ed interesse a partecipare alla vita universitaria, scarso impegno ed *engagement* nelle attività accademiche, scarsa motivazione a mettersi in gioco e a dedicare tempo ad attività correlate al proprio percorso formativo (Skinner et al., 2009).

L'interesse ad approfondire il tema della disaffezione educativa e dell'*engagement* universitario è nato a partire dall'esperienza vissuta, in periodo pandemico, all'interno del programma del "Tutorato Formativo" (TF) (Da Re, 2017), un'opportunità dell'Università di Padova che mira, attraverso diverse attività ed incontri, a supportare lo sviluppo di un percorso formativo di successo degli studenti e delle studentesse. In particolare, a seguito dell'osservazione di un calo di partecipazione ed *engagement* verso le attività tutoriali proposte, si è scelto di approfondire tali dinamiche con evidenze di ricerca. A partire da una revisione della letteratura esistente sul tema, saranno proposti alcuni risultati di una ricerca[1] che ha coinvolto gli studenti iscritti al primo anno di 18 CdL triennali coinvolti nel TF. In questo contributo ci focalizzeremo sui motivi che hanno portato gli studenti a partecipare o meno ad attività formative extra-didattiche.

2. Una sintetica contestualizzazione pedagogica

L'*engagement* e l'affezione al percorso universitario, così come la partecipazione, sono elementi impattanti sull'esperienza formativa e che possono influenzarne l'andamento e gli esiti, con effetti anche sul successo accademico e sulla *student retention* (Astin, 1974; Da Re, 2017; Tinto, 2006). La spinta a partecipare in modo

1 Il lavoro di ricerca, condotto nell'a.a. 2021/2022, è stato sviluppato nell'ambito del gruppo SIPED "Orientamento educativo e disagio nelle aree urbane» (sottogruppo "Scuola e Università").

attivo nell'ambiente accademico può essere influenzata da diversi fattori, come le aspettative verso l'istituzione, elementi contestuali e fattori personali come la motivazione, il benessere o il grado di integrazione e inclusione al contesto (Bonelli, Da Re, 2022). In generale, la letteratura concorda sull'evidenza che gli studenti più "impegnati" ("*engaged*"), motivati e attivi nel proprio percorso, hanno maggiori probabilità di avere successo accademico (Wang, Degol, 2014), con impatto anche sulla *student retention* e sul contrasto al *drop-out* (Astin, 1974; Tinto, 2006; Da Re, 2017). Il senso di *engagement* e appartenenza al contesto aiuta poi gli studenti a concentrare maggiormente l'attenzione e le energie sul proprio percorso e ad affrontare eventuali difficoltà con più motivazione, nonché a costruire relazioni positive e un legame con l'istituzione (Wang, Degol, 2014).

Anche la motivazione è un elemento fondamentale per il percorso accademico, e può incidere sul senso di affezione. È un concetto vicino a quello di *engagement*, ma come ricordano Wang e Degol (2014), pur trattandosi si concetti affini e interconnessi, non si tratta dello stesso fenomeno. Un altro aspetto fondamentale riguarda la partecipazione nel percorso, non solamente come "essere presenti" in università (durante una lezione, durante un esame, ecc.), ma come sentirsi e essere parte del contesto e dare il proprio contributo attivo (Bovill et al., 2009). È anch'essa collegata ai concetti di impegno e motivazione, e ha un impatto profondo sul percorso e sui risultati raggiunti.

In questo quadro di riferimento, vanno inoltre presi in considerazione quei nuovi fenomeni sociali pandemici e post-pandemici (tra cui il *quiet quitting* e la *great resignation*), che stanno avendo un impatto a livello sociale e relazionale, in termini di impegno, benessere e partecipazione (Brunetta, Tiraboschi, 2022; Johnson, 2023; Mouton, 2023).

3. La ricerca

La ricerca qui presentata, accogliendo le evidenze delle nuove dinamiche sociali e formative post pandemiche, approfondisce il tema dell'affezione degli iscritti, andando a indagare aspetti legati all'*engagement*, partecipazione e senso di appartenenza degli studenti universitari. In particolare, il focus di interesse è verso le attività extra-didattiche.

La finalità generale ha riguardato il voler esplorare il tema della disaffezione educativa degli studenti universitari verso le attività universitarie extra-didattiche attraverso una rilevazione presso l'Università degli Studi di Padova, con i seguenti obiettivi: (i) approfondire lo stato dell'arte rispetto al tema della disaffezione educativa in ambito universitario in tempo di pandemia, (ii) esplorare la percezione degli studenti UNIPD, immatricolati al primo anno nel 2021/22, rispetto al proprio *engagement* nella vita universitaria e nelle attività formative extra-didattiche proposte dall'Ateneo.

È stato strutturato un questionario che permettesse di rilevare dati utili a esplorare i temi di interesse. Sono stati contattati tutti gli studenti della coorte 2021/22

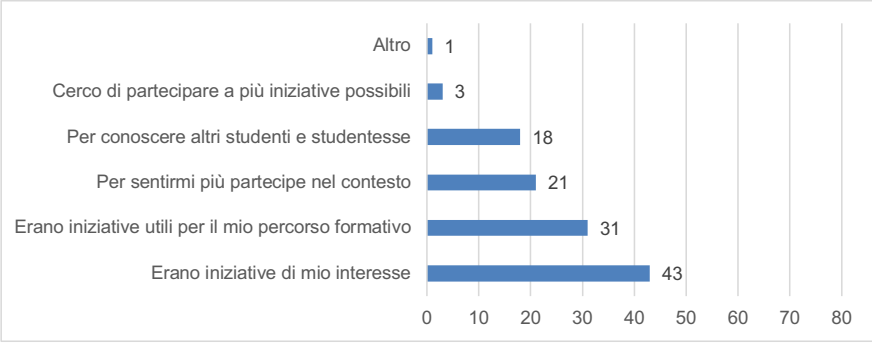
iscritti al primo anno presso 18 corsi di laurea triennale. I CdL scelti, come già anticipato, sono corsi in cui è attivo il programma di Tutorato Formativo (Da Re, 2017).

4. Alcuni risultati

Di seguito si presenta una selezione di risultati della ricerca. Dei 134 rispondenti considerati, il 52% si identifica nel genere femminile e il 48% nel genere maschile. L'anno di nascita è prevalentemente il 2002 (61%) e rispetto al CdL di appartenenza, 52 studenti su 134 (38,8%) sono iscritti a corsi dell'area ingegneristica, 23 (17,2%) a Lingue, letterature e mediazione culturale e 13 a Economia (9,7%), mentre i rimanenti sono distribuiti negli altri CdL partecipanti al TF[2]. Alla domanda "Nell'a.a. 2021/22 ha preso parte volontariamente a iniziative di Ateneo extracurricolari?", il 38% dichiara di sì.

Focalizzeremo la nostra attenzione, in questo contributo, solamente sulle motivazioni alla partecipazione (Graf. 1) e alla non partecipazione (Graf. 2).

Rispetto ai motivi che hanno favorito la partecipazione, sono state proposte alcune opzioni chiuse tra cui scegliere. 41 studenti su 51 segnalano che "Erano iniziative di mio interesse", e per 31 erano "Iniziative utili per il mio percorso formativo". Solo in un caso si rileva una motivazione "estrinseca/negativa" ("Mi sono sentito/a 'obbligato/a' a andare").

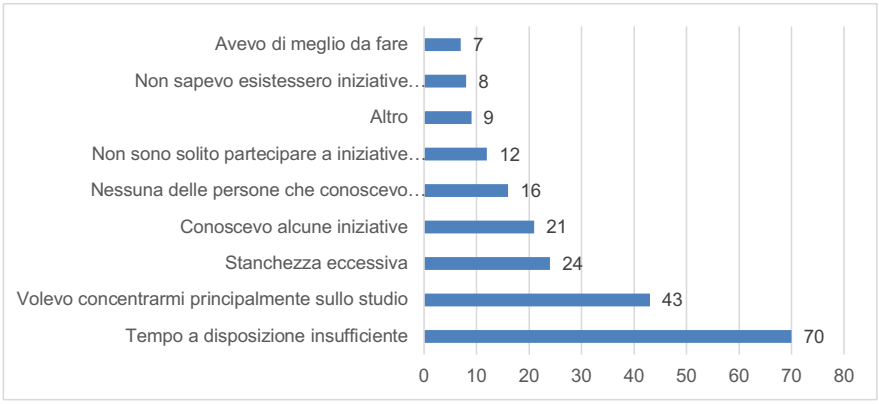


Graf. 1: Motivo/i di partecipazione alle attività extracurricolari (N=51).
Possibile selezionare più di una opzione

Una sezione ha approfondito anche i motivi della non partecipazione, dedicata alle 83 persone che hanno affermato di non aver partecipato ad alcuna attività extracurricolare nel 2021/22. Sono state proposte alcune opzioni chiuse, più la pos-

2 https://www.unipd.it/tutorato-formativo

sibilità di compilare un campo libero "Altro". 61 rispondenti indicano tra i motivi "Tempo a disposizione insufficiente" e 42 "Volevo concentrarmi principalmente sullo studio". Tra le opzioni meno scelte si ritrovano "Avevo di meglio da fare" (N=7) e "Non sapevo esistessero iniziative extracurricolari oltre alle lezioni" (N=8).



Graf. 2: Motivo/i di non partecipazione alle attività extracurricolari (N=83). Possibile selezionare più di una opzione

5. Riflessioni conclusive di sintesi

Dai dati proposti possiamo sintetizzare alcune riflessioni che ci danno la possibilità di riflettere, in primis, sulla necessità di ri-progettare le azioni tutoriali secondo un'ottica post pandemica, che consenta di "rivoluzionare" la progettazione in base ai nuovi bisogni educativi e formativi, ai nuovi tempi, spazi e alle nuove modalità di divulgazione.

Un altro aspetto rilevante riguarda il bisogno di focalizzarsi sul "senso di appartenenza" e sulla partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse, dedicando le prime attività del programma di TF ai risvolti positivi della reazione educativa e dell'accompagnamento tutoriale tra pari, ma anche all'importanza di focalizzarsi sugli aspetti emotivi e delle life skills per l'empowerment.

Infine, risulta importante approfondire le tematiche proposte dalla ricerca "*engagement* e disaffezione educativa alla partecipazione", in termini interdisciplinari, per una ri-progettazione delle attività formative extra-didattiche, alla luce di queste importanti dinamiche sociali e pedagogiche.

Bibliografia

Astin A.W. (1974). *Preventing Students from Dropping Out* (1st edition). Jossey-Bass Inc Pub.

Bonelli R., Da Re L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le

aspettative degli studenti. *Studium Educationis - Rivista semestrale per le professioni educative*, XXIII (1), 88-101. doi: 10.7346/SE-012022-09.

Bovill C., Morss K., Bulley C.J. (2009). Should students participate in curriculum design? Discussion arising from a first year curriculum design project and a literature review. *Pedagogical Research in Maximising Education*, *3*(2), 17-26.

Brunetta R., Tiraboschi M. (2022). *Grande dimissione: Fuga dal lavoro o narrazione emotiva?* [Working paper]. https://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/69735/mod_resource/content/1/wp_2022_6_brunetta_tiraboschi.pdf

Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Johnson J.R. (2023). What's New About Quiet Quitting (and What's Not). *The Transdisciplinary Journal of Management*. https://tjm.scholasticahq.com/article/72079-what-s-new-about-quiet-quitting-and-what-s-not

Mouton A. (2023). Hope and work: From the pandemic to possibility, purpose, and resilience. *Current Opinion in Psychology*, 49, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.-2022.101550.

Skinner E.A., Kindermann T.A., Furrer C.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, *69*(3), 493-525. https://doi.org/10.1177/00131644-08323233.

Tinto V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention*, *8*(1), 1-19. https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W.

Wang M.T., Degol J. (2014). Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Development Perspectives*, *8*(3), 137-143. https://doi.org/10.1111-/cdep.12073.

La sfida dei CPIA in un'ottica di rete: l'orientamento nell'istruzione degli adulti

Paolo Di Rienzo
Professore Ordinario - Università degli Studi Roma Tre
paolo.dirienzo@uniroma3.it

1. CPIA e apprendimento permanente

L'apprendimento permanente pone nuove sfide per il sistema italiano di istruzione degli adulti, poiché richiede lo sviluppo di un sistema di rete territoriale e l'assunzione di una molteplicità di funzioni, tra cui spiccano, anche in ragione del loro carattere innovativo, l'orientamento e la certificazione dei crediti formativi.

Il centro provinciale di istruzione degli adulti (CPIA) oggi rappresenta il luogo di accesso al sistema scolastico ed educativo per le persone in età adulta ed è chiamato a compiere un impegnativo salto di qualità attraverso l'adozione di procedure di orientamento per la certificazione delle competenze, acquisite nei contesti formali, non formali e informali di apprendimento, al fine di definire il patto formativo individuale (PFI) e di contribuire alla realizzazione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente.

La Raccomandazione sull'apprendimento e l'educazione degli adulti adottata dell'UNESCO (2018), stabilisce che le competenze acquisite, derivanti dalla partecipazione a contesti non formali e informali di apprendimento, dovrebbero essere riconosciute e accreditate, anche al fine di rimuovere le barriere alla partecipazione a percorsi educativi e formativi, in una prospettiva aperta all'inclusione anche di adulti con un progetto migratorio.

In effetti, come sostiene Rubenson (2011), le barriere che ostacolano la partecipazione degli adulti a percorsi educativi e di apprendimento vengono riferite a molteplici fattori, che danno luogo a tre categorie: fattori di tipo situazionale (ambiente familiare, sociale e professionale), fattori di tipo istituzionale (i contesti organizzativi deputati alla formazione) fattori di tipo personale (disposizioni e attitudini individuali verso l'apprendimento). Tra i fattori istituzionali possono essere annoverate, in particolare, le modalità attraverso cui si svolgono le attività di orientamento.

I percorsi d'istruzione dei CPIA, così come previsto dall'art. 5 del D.P.R. 263/2012, sono organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso, sulla base di un PFI definito previo riconoscimento delle competenze. È pacifico il rimando al tema del riconoscimento del valore, in particolare per gli adulti, dell'esperienza, come risorsa per l'apprendimento (Knowles, 1996), anche

attraverso la riscoperta, da parte dei soggetti in formazione delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro.

Il complessivo quadro normativo sull'apprendimento permanente e sulla certificazione delle competenze rappresenta indubbiamente un terreno profondamente sfidante per i CPIA, sul piano culturale e organizzativo. È proprio a questa sfida che è riconducibile la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti, che vincola il sistema alla valorizzazione dell'intero patrimonio culturale e di competenze della persona.

Tale sfida amplia di molto l'orizzonte dell'educazione e dell'istruzione degli adulti, poiché è imperniata sulle attività di accoglienza e di orientamento, propedeutiche alla certificazione dei crediti e alla predisposizione del patto formativo individualizzato. In effetti, nei CPIA, la commissione per la definizione del patto formativo deve dotarsi di strumenti relativi alle procedure di orientamento per la certificazione crediti e la personalizzazione del percorso.

È ben evidente, quindi, il bisogno da parte dei docenti di acquisire e sviluppare competenze – ulteriori e diverse da quelle strettamente disciplinari – in termini di orientamento per il riconoscimento degli apprendimenti pregressi, con un approccio metodologico adeguato ai processi formativi in età adulta.

Il tema si inserisce tra gli studi che puntano al riconoscimento del valore, in particolare per gli adulti, dell'esperienza, come risorsa per l'apprendimento (Mortari, 2004), anche attraverso la riscoperta, da parte dei soggetti in formazione delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro.

2. La ricerca con la rete dei CPIA

Quanto sopra esposto definisce e individua l'area della ricerca, di cui il presente contributo, per ragioni legate all'economia del discorso, tratta gli elementi salienti; essa ha inteso studiare le competenze e gli strumenti per l'orientamento, finalizzato alla certificazione dei crediti degli studenti adulti che accedono ai CPIA.

La ricerca di tipo quali-quantitativo e multimetodo, con finalità trasformative (Mantovani, 1998), dal titolo *Competenze ed accoglienza in un'ottica di rete*, è stata realizzata con la rete dei CIPIA del Lazio, nel periodo 2019-2022.

La ricerca è stata articolata in una serie di attività: indagine esplorativa tramite questionario, sulle prassi di orientamento; focus group sulle competenze agite dai docenti e sui relativi bisogni formativi; formazione sui metodi biografici di orientamento e accompagnamento; sperimentazione di una procedura di certificazione dei crediti formativi; follow up, tramite focus group, sull'applicazione delle procedure esperite.

La fase esplorativa di tipo quantitativo con questionario è stata rivolta a tutti i docenti dei CPIA del Lazio. Alle altre fasi di carattere qualitativo, hanno partecipato 20 docenti in rappresentanza dei CPIA della Regione.

3. Conclusioni

Come è stato sostenuto, la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è un aspetto innovativo dei CPIA. A ciò fa riscontro un generale bisogno formativo dei docenti relativo alle competenze da agire per accogliere, orientare e predisporre il PFI al fine di personalizzare i percorsi. La forte presenza di studenti immigrati nei percorsi di istruzione per adulti, inoltre, si scontra con la mancanza di una cultura professionale consolidata rispetto alla pedagogia interculturale. In effetti, i dati tratti dalla fase esplorativa della ricerca, rilevano la problematica della scarsa preparazione professionale in tema di orientamento per la valutazione delle competenze pregresse.

Dall'indagine emerge che le competenze di orientamento fanno riferimento a una molteplicità di dimensioni: supportare l'utente nella corretta compilazione della modulistica di iscrizione e nella sottoscrizione del patto formativo; informare l'utente sul percorso di emersione delle competenze e sulle caratteristiche del processo; identificare le competenze formali legate ai saperi/discipline curricolari e le competenze informali e non formali; condurre l'utente all'emersione delle competenze pregresse per ottenere il riconoscimento dei crediti formativi; informare l'utente sulle caratteristiche del processo della certificazione delle competenze; essere capace di ascolto attivo; essere capace di orientamento verso le diverse opportunità di percorso didattico; conoscere le lingue veicolari dell'utenza non di lingua madre italiana; utilizzare strategie comunicative per favorire la comprensione di concetti complessi da parte dell'utenza non di lingua madre italiana; individuare esperienze e dare valore ad evidenze relative ad altri sistemi scolastici.

La ricerca ha dimostrato che competenze di orientamento e strumenti che si ispirano ad un dispositivo di accompagnamento pedagogico di tipo biografico-narrativo (Dominicé, 2000), possono svolgere un'azione fondamentale, anche di sostegno al rientro in formazione degli individui adulti, compresi gli immigrati, per la certificazione dei crediti formativi. L'orientamento, collocato in tale dispositivo pedagogico, fa propri principi della valorizzazione dell'esperienza e della personalizzazione del percorso di apprendimento.

Si tratta di metodi che possono essere considerati particolarmente funzionali alla realizzazione di processi per la ricostruzione del proprio percorso di lavoro e, in generale, di vita (Di Rienzo, 2020; Honoré, 2014). Essi posso costituire una risorsa per la realizzazione delle RETAP.

In effetti, la crucialità attribuita al sistema di certificazione delle competenze è ormai consolidata negli orientamenti politici espressi a livello europeo e nazionale. La legge n. 92/2012 pone le basi per la costruzione di un Sistema nazionale di certificazione delle competenze e delle RETAP di cui i CPIA, tra gli altri, sono parte costituente. Tuttavia, nonostante il quadro normativo sia compiuto, l'accesso per i cittadini italiani all'opportunità di riconoscimento delle competenze è ancora limitato ed ostacolato da una lenta messa a punto del sistema. In questo senso, i

CPIA posso contribuire, attraverso prassi virtuose fondate sui dati, alla costituzione di un sistema di apprendimento permanente equo e inclusivo.

Bibliografia

Di Rienzo P. (2020). Making Informal Adult Learning Visible. The Recognition of the Third Sector Professionals' Key Competences. *Education Sciences*, *10* (9) 1-15.

Dominicé P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Honoré B. (2014). *Le sens de l'expérience dans l'histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.

Jarvis P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.

Knowles M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.

Mantovani S. (Ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.

Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Rubenson K. (2011). Barriers to partecipation in adult education. In K. Rubenson (Ed.), *Adult learning and education* (pp. 216-221). Oxford: Elsevier.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2018). *Recognition, validation and accreditation of youth and adult education as a foundation of lifelong learning*. Hamburg: Author.

Quale futuro professionale per l'educatore?

Concetta Ferrantino
Ricercatrice - Università degli Studi di Salerno
cferrantino@unisa.it

Maria Tiso
Dottoressa di ricerca - Università degli Studi di Salerno
mtiso@unisa.it

1. Il ruolo dell'orientamento per lo sviluppo formativo e professionale

L'orientamento, secondo le politiche europee, ricopre un ruolo fondamentale per lo sviluppo professionale, formativo, auto-valutativo dell'individuo e per i legami con i diversi sistemi economico, sociale, formativo.

Segnali di tali affermazioni sono già rintracciabili nel Memorandum del 2000, in cui veniva ribadito come l'esito positivo della transizione verso un'economia e una società basate sulla conoscenza fosse legato a un orientamento all'istruzione e alla formazione permanente. Il presente lavoro colloca la sua principale attenzione sull'orientamento dei corsi di studi universitari, al fine di fornire informazioni pertinenti circa gli sbocchi professionali che ciascun corso di studi offre.

Pensare ad una dimensione professionale futura vuol dire promuovere la qualità dei percorsi in una forma totalizzante, dall'orientamento iniziale ad una progettazione didattica efficace ed efficiente, fino ad uno sbocco lavorativo proficuo, in una continuità sistemica. (Di Rienzo, Serreri, 2015)

L'orientamento, nelle sue diverse articolazioni, in ingresso, in itinere ed in uscita, è inserito tra le finalità istituzionali e, in maniera crescente, anche tra le pratiche di una università chiamata a dare risposte alle sempre più pressanti istanze di cambiamento e di innovazione sociale, formativo, economico e professionale. Ciò implica promuovere la qualità dei percorsi formativi attraverso attività di apprendimento efficaci, competenze che meglio soddisfano sia le aspirazioni personali degli studenti che i bisogni della società e descrizioni trasparenti dei risultati di apprendimento attesi, del carico di lavoro previsto, oltre a percorsi di apprendimento flessibili. Agire in tale direzione comporta scelte complesse, con progetti di orientamento immaginati come progetti di sistema, capaci di agire non su una, ma su molteplici variabili e linee di azione in una prospettiva longitudinale, così da poterne osservare diacronicamente gli sviluppi, monitorandoli e, via via, regolandone in itinere lo sviluppo (Balzaretti, Vannini, 2018).

A partire da queste principali riflessioni iniziali e da studi già condotti sul tema (Federighi, 2018; Torlone, 2018; Tammaro, Iannotta, Ferrantino, 2020), l'inte-

resse si focalizza sul Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19), in quanto l'educatore, nel corso degli anni, ha visto una grande difficoltà nella definizione della propria identità professionale.

Spesso impropriamente associato alla figura dell'insegnante, dell'animatore, senza una non precisa collocazione in relazione ai diversi settori extrascolastici di competenza. Una grande svolta rispetto al passato è stata determinata dalla Legge Iori (DDL 2443/2017 recepito dalla L. 205 del 27.12.2017) che ha approvato l'atteso riconoscimento giuridico di educatori e pedagogisti, andando a determinare una tutela dal punto di vista professionale. Nonostante ciò, forti perplessità emergono su come prefigurare il profilo dell'educatore professionale, distinguendolo nettamente dalle altre professioni che ruotano intorno al mondo della formazione.

Al fine di chiarire i principali dubbi che muovono gli studi su questa tematica, il presente contributo espone la costruzione di un questionario da indirizzare agli studenti iscritti regolarmente al corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, al fine di collocare adeguatamente e criticamente il percorso di studi all'interno della progettualità generale dello studente assecondando la circolarità positiva delle diverse sfere vitali della persona (lavorativa, formativa, valoriale, dello sviluppo del sé), mettere a punto una strategia progettuale a breve (conclusione degli studi), a medio e al lungo periodo (spendibilità della laurea, prospettive di carriera, progetti di vita).

2. Premesse di un'indagine con i futuri educatori: scelte metodologiche e procedurali

Il questionario "*Quale futuro professionale per l'educatore?"* vuole indagare tale progettualità a partire da alcuni interrogativi di fondo: Cosa spinge gli studenti a scegliere un determinato corso di laurea? Prevale una scelta basata su fattori culturali (interesse per le discipline insegnate nel corso di studi), su fattori professionalizzanti (gli sbocchi occupazionali) o su entrambi? Quali conoscenze e competenze vengono promosse relativamente a rapporti con il mondo del lavoro durante il corso di studio (tirocini, stage, seminari professionalizzanti, etc.?) Quale coerenza rispetto alle aspettative professionali ipotizzate? Sono solo alcuni dei principali quesiti fondanti la costruzione dello strumento d'indagine, affinché possa emergere dalla successiva analisi delle risposte come progettare e offrire agli stakeholder un orientamento preciso, pertinente e proficuo nelle diverse fasi del processo formativo.

Sulla base di tali interrogativi e della letteratura di riferimento (Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice, 2007; Batini, Giusti, 2008; Loiodice, 1998; Tramma, 2017), il presente lavoro si pone l'obiettivo di conoscere il grado di consapevolezza che gli studenti hanno nel momento in cui scelgono di iscriversi al corso di laurea in Scienze dell'Educazione (L-19). In continuità con i risultati di numerose ricerche (Gecchele, Niero, Meneghini, Pasini, 2007; Benvenuto, 2015) si ipotizza che gli

studenti adeguatamente orientati verso la scelta del corso di studi universitario, siano quelli con maggior successo formativo e professionale.

Il questionario è rivolto a studenti iscritti regolarmente al corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Salerno e dell'Università degli Studi della Basilicata, in quanto campione facilmente raggiungibile per questioni di convenienza.

Lo strumento si compone di 18 item sviluppati intorno a 4 sezioni: sezione anagrafica; sezione motivazionale; sezione orientamento; sezione pertinenza corso di laurea.

In seguito alla costruzione si è proceduto alla validazione dello strumento, attraverso la somministrazione dello stesso a n. 7 studenti che ricoprono un profilo coerente con il futuro campione di indagine. A seguito dei feedback ottenuti sono stati apportati piccoli accorgimenti al questionario.

Allo stato dell'arte, il questionario è stato somministrato attraverso la piattaforma Google Forms raggiungendo n. 150 rispondenti. Si procederà alla pulitura, codifica, tabulazione e analisi dei dati raccolti, al fine di individuare, per settembre 2023, un processo di orientamento per la classe di laurea degli studenti coinvolti nell'indagine, non sporadico e occasionale, ma costante nei tre momenti fondamentali nell'intero percorso di studi: in entrata, in itinere e in uscita.

Agire in tale direzione comporta scelte complesse, con progetti di orientamento immaginati come progetti di sistema, capaci di agire non su una, ma su molteplici variabili e linee di azione in una prospettiva longitudinale, così da poterne osservare diacronicamente gli sviluppi, monitorandoli e, via via, regolandone in itinere lo sviluppo (Balzaretti, Vannini, 2018).

Bibliografia

Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I. (2007). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua.* Milano: Franco Angeli.

Balzaretti N., Vannini I. (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'ateneo bolognese. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 187-213.

Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.

Benvenuto G. (2015). *Percorsi di studio Erasmus all'università. Monitoraggio degli studenti CdL di Pedagogia e prima indagine su outgoing Erasmus CdL di Psicologia e Pedagogia*. Roma: Nuova Cultura.

Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf.

DDL 2443/2017 (c.d. "Legge Iori") recepito in parte nella legge 27.12.2017, n. 205 - *Disciplina delle Professioni di Educatore Professionale Socio Pedagogico, Educatore Professionale Socio-Sanitario e Pedagogista*. Retrieved March, 2, 2023 from http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/980756/index.html?part=ddlpres_ddlpres1-articolato_articolato1.

Di Rienzo P., Serreri P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia oggi*, 1, 231-253.

Federighi P. (2018). I contenuti core dell'offerta formative dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, *18* (3),19-36.

Gecchele M., Niero M., Meneghini A.M., Pasini M. (2007). Gli studenti di Scienze dell'Educazione: chi sono, perché si iscrivono. In G. Favretto (Ed.), *I laureati in Scienze dell'Educazione. Inserimento lavorativo e competenze professionali* (pp. 263-290). Milano: FrancoAngeli.

Loiodice I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Bari: Adda.

Tammaro R., Iannotta I.S., Ferrantino C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere. *LLL (Lifelong Lifewide Learning). Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi per nuove forme di guidance*, *16* (35), 25-36.

Torlone F. (2018). Metodi e strumenti per la valutazione dei contenuti core del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, *18* (3), 37-60.

Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, *15* (2), 107-120.

La professionalità in Educazione Motoria: riflessioni, scenari attuali e prospettive di orientamento

Gabriella Ferrara
Ricercatrice - Università degli Studi di Palermo
gabriella.ferrara@unipa.it

1. Introduzione

Riconoscere l'importanza dello sport *for all*, inclusivo e adattato, fondato sulle peculiarità e i bisogni delle differenti persone, come dispositivo in grado di contribuire in maniera importante alla promozione e al miglioramento delle condizioni psico-fisiche volte a favorire il benessere e la qualità della vita della comunità, rappresenta una conquista sociale. La pratica sportiva e le attività motorie vanno ridefinite all'interno di processi educativi per consentire alle persone di esercitare un maggiore controllo del proprio benessere e un miglioramento delle prospettive di vita. Per far sì che ciò avvenga, si rende necessaria una messa in campo di azioni educative attraverso lo sport, finalizzate all'attuazione delle potenzialità della persona, promesse da figure professionali idonee e competenti, in grado di organizzare e promuovere percorsi efficienti ed efficaci.

Lo sport così inteso rappresenta, pertanto, uno spazio di condivisione e generazione di conoscenza dalla forte valenza euristica, in ambito pedagogico ed educativo.

Esso richiede di investigare, analizzare e comprendere cosa realmente accade durante il processo educativo sportivo per contribuire al miglioramento della pratica stessa e all'adattamento di questo alle caratteristiche uniche della persona.

L'esperto in Scienze Motorie e Sportive deve porsi come professionista dalle molteplici competenze (Cereda, 2021), in grado di trovare una efficace integrazione del suo duplice ruolo di tecnico ed educatore. Un professionista per il quale e fondamentale indagare per conoscere il contesto in cui opera e adattare la sua funzione di educatore alle connotazioni presentate dall'ambiente e dalle singolarità individuali, come sottolineato nella comunicazione della Commissione Europea (2017).

In linea con quanto suggerito dai documenti europei, risulta indispensabile introdurre una riflessione sulle competenze professionali e sui principali approcci metodologici del lavoro in ambito educativo sportivo e delle prospettive di formazione agli stessi nei corsi di laurea in Scienze Motorie e Sportive, in modo da consentire ai professionisti in formazione di sviluppare skill (Raiola, 2019) utili non solo a conoscere ed a comprendere le diverse tendenze attuali del settore spor-

tivo, ma ad intercettare nuovi bisogni e interessi, a progettare e gestire pratiche sportive inclusive ad indagare in profondità e ad applicare tecniche qualitative volte al soddisfacimento dei bisogni educativi e non solo tecnico-pratici dei componenti dei gruppi sportivi presso cui operano.

2. La formazione dei professionisti in Scienze Motorie

Dall'assunzione di consapevolezza che il miglioramento di qualsiasi sistema, sia esso educativo che sportivo, scaturisca da una formazione mirata e costante dei professionisti che in esso operano, nasce il progetto "La formazione dei professionisti delle scienze motorie". Il programma è stato realizzato per individuare quali fossero le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono tale professione a prescindere dalla disciplina sportiva, dalla specializzazione sportiva, dall'età degli allievi a cui si rivolge la loro azione educativa o dal tipo di associazione (dilettantistica, agonistica, ecc.) in cui svolgeranno il proprio compito professionale. Il progetto, che ha avuto una durata triennale[1], ha visto coinvolti 55 esperti[2], ed è nato dalla necessità di esplicitare e individuare una risposta concreta a degli interrogativi presentati dai diversi settori, su quali siano le competenze necessarie, i comportamenti, le conoscenze e le abilità richieste ai professionisti delle scienze motorie che lavorano in ambienti associazionistici, federali e scolastici. Alla base del programma gli esperti infatti si sono posti due interrogativi fondamentali: quali sono e in che modo possono essere definite le competenze che devono possedere i professionisti dell'educazione motoria per affrontare la loro professione? In che modo attraverso una formazione in entrata e possibile stimolare attività che permettano lo sviluppo di tali competenze per i futuri esperti di tale settore?

Per rispondere a tali interrogativi il progetto ha analizzato i percorsi di formazione iniziale e di abilitazione professionale, e il modo in cui questi percorsi preparino ad esercitare la professione, partendo dal presupposto che la formazione iniziale è un momento fondamentale per introdurre i cambiamenti necessari all'intero settore.

Il risultato principali del progetto "La formazione dei professionisti della scienze motorie" è stato un profilo che definisce le competenze del professionista delle scienze motorie. Il Profilo non è inteso come un manuale, ma come una

1 Il documento è stato redatto a seguito di diverse attività e dibattiti cui hanno partecipato gli esperti e gli oltre 400 rappresentanti delle parti interessate, che per tre anni hanno discusso collettivamente su quali siano le competenze che i professionisti delle scienze motorie devono avere per esercitare la professione nei diversi ambienti.

2 Docenti universitari strutturati dell'Università degli Studi di Palermo, docenti a contratto con pluriennale esperienza di insegnamento universitario, docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado cdc A-48 e A-49, docenti della scuola primaria, docenti di sostegno, direttori tecnici federazioni sportive.

guida alla progettazione e alla realizzazione di programmi di formazione iniziale, al cui interno sono contenuti suggerimenti idonei all'individuazione dei contenuti importanti per la formazione iniziale, dei metodi di pianificazione e degli obiettivi di apprendimento, specificando quali siano i risultati desiderati per determinare come validi i percorsi di formazione iniziale e di abilitazione professionale.

3. La progettazione del profilo del professionista in Scienze Motorie

Il progetto triennale[3] e stato realizzato per individuare quali sono le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione del formatore di Educazione motoria, a prescindere dall'età degli allievi con cui si relazionerà.

Per la redazione del Profilo sono stati adottati tre parametri fondamentali che hanno costituito la struttura del programma, che sono:

1. Lo sport non è di per sé educativo, ma ciò che lo rende tale è l'intenzionalità con cui viene promosso ed appreso (Moliterni, Magnanini, 2018);
2. L'inclusione e un processo di ordine pratico e concettuale che impegna tutti i protagonisti della formazione e dell'educazione (Bocci, 2018; Commissione Europea, 2020; Ferrara, 2020; Pedone, 2021);
3. La priorità del raggiungimento dell'inclusione egualitaria può avvenire solo all'interno della cornice politica e sociale entro cui si agisce, attraverso un approccio ampio che punta al miglioramento mediante l'individuazione di singole competenze per ciascuna figura professionale (Sgrò et al., 2017; Commissione Europea, 2020; Bocci, 2021).

Sulla base di questi presupposti sono state individuate tre distinte linee professionali all'interno di quest'area che si diramano in molteplici competenze, come base del lavoro dei formatori di Educazione motoria in ambienti formativi ed educativi.

3 La ricerca si e sviluppata a partire da novembre 2019, tenendo conto del profilo richiesto che norma la figura dell'esperto in scienze motorie. In altri termini si e dato avvio ad un processo volto all'individuazione delle competenze necessarie riconosciute dai vari esponenti del settore: federazioni sportive nazionali olimpiche e paraolimpiche, associazioni dilettantistiche, associazioni di categoria, scuola, università, Terzo Settore. In questa fase, che possiamo definire preprogettuale, e stata prodotta una proposta di competenze condivisa con gli esperti di settore e modificata in relazione alle sollecitazioni e agli spunti offerti.
Nell'aprile 2020 si sono iniziati a predisporre gli strumenti di raccolta e analisi dei risultati riconducibili ad un approccio centrato. A questo fine, a partire da settembre 2020, e stata promossa una definizione condivisa delle competenze tra i 55 esperti che hanno voluto partecipare. Questi esperti sono stati invitati a riflettere, attraverso appositi strumenti stimolo, sulla relazione che esiste tra teoria e prassi sportiva, sulla necessità di implementazione della stessa per tutti gli allievi, nessuno escluso, sui contenuti disciplinari, gli obiettivi da perseguire e i learning outcomes per determinare le competenze fondamentali per il futuro formatore di Educazione motoria.

L'obiettivo e stato identificato nella definizione delle competenze che un Educatore di Scienze motorie deve aver raggiunto al termine del Corso di Laurea in coerenza con quanto richiesto nelle istituzioni in cui potrà svolgere il proprio lavoro. La ricerca pertanto non si e fermata all'analisi dei saperi disciplinari o sulla scelta degli argomenti da far apprendere, ma si e occupata di individuare le competenze da far sviluppare nel quadro formativo specifico del corso in stretta relazione con l'insieme dei fattori professionali e delle attese nei diversi ambiti.

4. Profilo e fasi future

La redazione del Profilo è proceduta per fasi consequenziali e parallele; sulla base dei confronti e delle indagini degli esperti coinvolti sono stati individuate tre macroaree fondamentali come base del lavoro dei futuri professionisti delle scienze motorie. Parallelamente, alle macroaree sono state associate le competenze. Va precisato che le aree di competenza sono trasversali, non hanno un settore o un ambito applicativo specifico; allo stesso modo, essi non si prestano ad un particolare metodo o corso di studio. Ne deriva che il Profilo adotta il seguente quadro competenze fondamentali e, consequenzialmente, individua per ciascuna di esse le competenze annesse, così declinate:

1) Didattiche e personali:	2) Pratiche e sportive:	3) Sociali e relazionali:
- Saper progettazione; - Possedere preparazione metodologica; - Conoscere i contenuti disciplinari; - Sapere risolvere i problemi educativi; - Differenziare la didattica; - Riflettere.	- Saper organizzare; - Saper gestire le risorse; - Controllo e valutazione del processo; - Saper adattare pratiche e spazi, rimuovendo gli ostacoli; - Saper sperimentare.	- Saper comunicare in rete; - Saper comunicare con gli allievi; - Saper motivare stimolando la partecipazione; - Saper empatizzare mantenendo il clima sereno.

Esse offrono un quadro generale ai professionisti delle scienze motorie delle basi di cui hanno bisogno per lavorare con i loro allievi; evidenziando come tali elementi principali sono alla base di comportamenti, conoscenze e abilità che devono essere costruiti durante la fase di formazione iniziale del personale e durante la formazione lifelong learning. Le aree di competenza costituiscono parte integrante di un continuum di opportunità di aggiornamento professionale e sono volutamente ampie per sostenere la riflessione attraverso l'apprendimento esperienziale e la ricerca-azione dei futuri professionisti del settore, favorendo la crescita professionale degli stessi e divenendo strumento di orientamento per i formatori.

L'individuazione delle aree di competenza determinerà l'indicazione dei comportamenti attuabili attraverso un esplicito livello di conoscenza o comprensione

e quindi di capacita di tradurre quella conoscenza in pratica. Per ogni area di competenza si presentano i comportamenti, le conoscenze (ossia i contenuti) e le azioni formative necessarie per il loro sviluppo.

5. Conclusioni

Il processo inclusivo nello sport e un fenomeno che investe molteplici ambienti e settori e attraverso il sistema di formazione e possibile promuovere lo sviluppo di questo processo. In questo contributo abbiamo argomentato come la strutturazione di un solido profilo di competenze è possibile offrire un quadro generale delle competenze che un professionista deve possedere. Nel progettare le attività motorie, soprattutto in situazioni di svantaggio e vulnerabilità, bisogna tener conto del concetto di variazione dei vincoli che possono favorire l'emergere di comportamenti motori e relazionali consapevoli. In questa direzione i professionisti hanno la necessità di possedere solide skills che possano adattare ai diversi contesti e momenti, di imparare ad agire a livello motorio e relazionale nei contesti sociali, sviluppando una migliore comprensione delle precedenti conoscenze acquisite.

Bibliografia

Bocci F. (2018). Costruire il profilo dell'insegnante inclusivo. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 1069-1081). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bocci F. (2021). Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituente tra rischi e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *9*(1), 41-48.

Cereda F. (2021). L'educazione del professionista dell'esercizio fisico preventivo per la promozione della salute. *Società Italiana di Pedagogia*, *2021*, 340-350.

Ferrara G. (2021). *Qualità dell'inclusione & inclusione di qualità. Monitoraggio e promozione della scuola inclusiva*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Moliterni P., Magnanini A. (2018). *Lo sport educativo per una società inclusiva. Tra esperienze, problematiche e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Pedone F. (2021). *Includere per apprendere, apprendere per includere. Formazione e sviluppo professionale inclusivo degli insegnanti.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Raiola G. (2019). L'insegnante di Educazione Fisica nella Scuola Primaria: problematiche ordinamentali e possibili prospettive. *Formazione & insegnamento*, *17*(3 Suppl.), 182-192.

Sgrò F., Anzalone A., Magnanini A., Morales D.M., Lipoma M. (2017). Etica e metodologia della ricerca nell'educazione motoria e sportiva. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 2, 1-15.

Orientare i Second-Career Teacher: esiti da una ricerca transnazionale sui fattori di scelta dell'insegnamento come seconda-carriera

Daniela Frison
Professoressa Associata - Università degli Studi di Firenze
daniela.frison@unifi.it

1. L'accesso alla professione docente dei second-career teachers

La carenza di insegnanti qualificati, il progressivo invecchiamento della popolazione docente e la riduzione del numero di iscritti alla formazione iniziale stanno orientando sempre più sistemi di istruzione, sia a livello europeo che extra europeo, verso la proposta di percorsi alternativi per l'accesso alla professione. L'obiettivo dei *lateral entry program* é quello di attrarre neo-laureate/i provenienti dai più vari ambiti disciplinari ma anche professioniste/i che possano valorizzare nel contesto scolastico le competenze acquisite in altri settori e ripopolare classi di insegnamento che presentano un più urgente problema di carenza di insegnanti – come nel caso delle discipline scientifiche (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018, 2021).

Tra coloro che accedono a tali programmi, ritroviamo professioniste/i che fanno il loro ingresso in aula dopo aver maturato esperienze, anche pluriennali, in ambiti non collegati all'istruzione e per questo definiti *Second-Career Teacher* (SCT) (Hunter-Johnson, 2015). Nonostante siano in aumento sia il numero di paesi che prevedono programmi laterali di accesso alla professione docente, sia il numero di insegnanti che accedono al settore dell'istruzione con un bagaglio di esperienza al di fuori dell'insegnamento (Paniagua, Sanchez-Martín, 2018; Ruitenburg, Tigchelaar, 2021), la letteratura sulla formazione iniziale, sull'accesso alla professione e sulla fase di *induction* continua a concentrarsi sugli insegnanti di prima carriera (*First-Career Teachers*), sia a livello nazionale che internazionale. Inoltre, seppur fiorente anche in ambito pedagogico (Balduzzi, Del Gobbo, Perla, 2018; Del Gobbo et al., 2023), essa affida per lo più alla sociologia dell'educazione e all'economia dell'istruzione, gli studi sulle condizioni di vita, di lavoro e le motivazioni alla scelta della professione, in ogni caso senza specifici riferimenti all'insegnamento come prima o seconda carriera (Argentin, 2018; Cavalli, Argentin, 2010). Studi e ricerche sui SCT risultano dunque ancora estremamente limitati e, ove presenti, si riferiscono ad un numero ridotto di casi di studio relativi a quei paesi che per primi hanno attivato programmi di *lateral entry* (Skilbeck, Connell, 2004).

2. Il progetto di ricerca SecWell

Con l'obiettivo di indagare lo stato dell'arte del fenomeno, l'Università di Firenze ha coordinato insieme alle università di Birmingham e Colonia, il progetto *SecWell - Second Career Teachers Well-being: toward non-traditional professional development strategies*[1]. SecWell ha inteso esplorare, con riferimento ai paesi del consorzio, i fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera e ipotizzare possibili azioni di orientamento per i futuri insegnanti oltre che di accompagnamento nel percorso di *induction* dei SCT in servizio.

Le domande di ricerca che hanno guidato il progetto sono state le seguenti:

– quali sono i fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera?
– quali possibili strategie possono essere identificate a supporto del percorso di nuova professionalizzazione nella fase di formazione iniziale e di *induction* dei futuri SCT, nel quadro delle normative di accesso dei paesi coinvolti?

3. Impostazione metodologica

Il disegno di ricerca ha previsto una prima fase di analisi della letteratura internazionale e analisi documentale, di normative e report relativi ai paesi partner (Frison, Del Gobbo, Breges, Dawkins, *in press*). È stata adottata una strategia di ricerca *mixed-method* esplorativa ad architettura sequenziale (Ponce, Pagán-Maldonado, 2015) caratterizzata da una prima fase qualitativa che ha previsto la conduzione di interviste semi-strutturate rivolte a studenti e studentesse impegnati in programma di *lateral entry* (attualmente previsti sia in Germania che in Inghilterra), insegnanti di seconda carriera in servizio presso scuole secondarie di secondo grado (nei tre paesi coinvolti) e studenti non-tradizionali che abbiano ripreso gli studi dopo un precedente diploma o titolo universitario per accedere alla professione insegnante come seconda carriera (in Italia). I SCT, futuri o in servizio, sono stati indentificati mediante campionamento a valanga che ha consentito di raggiungere 54 SCT: 27 studenti e studentesse coinvolti nei programmi di *lateral entry* in Germania (11) e Inghilterra (8) e studenti non-tradizionali in Italia (8); 27 SCT in servizio, in Germania (10), Inghilterra (6) e Italia (11).

Le interviste hanno indagato:

– motivazione verso il cambiamento di carriera e fattori di scelta dell'insegnamento come seconda carriera;
– strategie e figure di supporto nella transizione (nel corso dei programmi di *lateral entry*, ove previsti, della formazione universitaria in Italia e nella fase di *induction*);

1 SecWell è stato finanziato dalla Seed Funding Call 3 nell'ambito della European Universities Alliance *EUniWell – European University for Well-Being*, di cui le tre università sono partner.

– valorizzazione e trasferimento delle competenze acquisite nella prima carriera e identificazione di eventuali gap di competenze;
– possibili strategie a supporto del percorso di nuova professionalizzazione nella fase di formazione iniziale e di *induction*.

L'analisi di contenuto qualitativa *computer-assisted* è stata condotta con il software Atlas.ti attraverso un processo di codifica a posteriori del testo che ha consentito: l'analisi statistica descrittiva delle frequenze delle quotation, dei code, dei code-group a due livelli, trasversalmente per target (futuri SCT e SCT in servizio) e per paese con obiettivi comparativi; la descrizione narrativa dei code-group prevalenti.

4. Risultati e conclusioni

La codifica a posteriori delle interviste ha condotto all'individuazione di 13 code-group comuni. Con riferimento alle aree indagate e al contesto italiano, i *fattori di scelta* rimandano sia per i SCT in servizio che futuri, in ordine di frequenza, al *desiderio di trasmissione dell'esperienza alle giovani generazioni,* seguito dal *desiderio di miglior conciliazione vita-lavoro* e da un *desiderio di cambiamento* a fronte di una insoddisfazione nella professione precedente.

Tra i code-group prevalenti, *strategie di supporto nella fase di induction* spiega oltre il 20% delle quotation, con particolare riferimento ai SCT in servizio e al ruolo cruciale rivestito dal tutor e dai colleghi più esperti nel corso dell'anno di formazione e prova e più in generale dalla collaborazione con i colleghi; non manca il riferimento ad una carenza di supporto e accompagnamento.

Strategie di supporto nella formazione iniziale spiega il 18% delle quotation riferendosi prevalentemente agli studenti non tradizionali e al ruolo chiave rivestito da processi di orientamento nella fase di formazione iniziale e identificazione dei percorsi di accesso alla professione.

Il code-group maggiormente rappresentato, che spiega quasi il 30% delle quotation totali, rimanda al *background dei SCT* e, in particolare, alle competenze acquisite nella prima carriera valorizzabili all'interno del contesto scolastico, come ad esempio le *competenze relazionali* e *organizzativo-gestionali*, e alle esperienze realizzate presso organizzazioni e servizi che possono essere messe in valore per lo sviluppo di relazioni con la comunità e il territorio.

Sulla base dei risultati, qui brevemente annunciati, il progetto SecWell ha previsto l'organizzazione di un incontro di discussione degli stessi con un sotto-campione degli intervistati complessivi, verso la definizione e la proposta di strategie di orientamento e accompagnamento nelle fasi di accesso alla formazione iniziale, nel corso della formazione iniziale e nella fase di *induction*, coerentemente con le normative dei paesi coinvolti.

Bibliografia

Argentin G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.

Balduzzi L., Del Gobbo G., Perla L. (2018). Working in the school as a complex organization. Theoretical perspectives, models, professionalism for the Secondary School. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *18*(2), 1-8.

Cavalli A., Argentin G. (Eds.). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Del Gobbo G., Frison D., Salvini L., Bonistalli R., Di Martino P., Fantozzi D. et al. (2023). Orientare lo sviluppo professionale dell'insegnante di scuola secondaria neoassunto. Una ricerca collaborativa in Toscana. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23, 170-187.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hunter-Johnson Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report, 20*(8), 1359.

Frison D., Del Gobbo G., Bresges A., Dawkins D.J. (*in press*). Second-Career Teachers: first reflections on non-traditional pathways toward the teaching profession. *Formazione & Insegnamento*.

Paniagua A., Sanchez-Martín A. (2018). Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals? *OECD Education Working Papers, 190*. https://doi.org/10.1787/19939019

Ruitenburg S.K., Tigchelaar A.E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review,* 33, 100389.

Formare le competenze pedagogiche dei docenti universitari. L'esperienza dell'Università *Magna Græcia* di Catanzaro

Tiziana Iaquinta
Professoressa Associata - Università di Catanzaro
iaquinta@unicz.it

Patrizia Oliva
Professoressa Associata - Università di Catanzaro
poliva@unicz.it

1. Docenti universitari e formazione pedagogica

È opinione condivisa che il rinnovamento del sistema universitario non possa prescindere da una formazione pedagogica e didattico-metodologica dei docenti universitari (Felisatti, 2016). La necessità di siffatta formazione ha acquisito maggiore preminenza nel corso dell'ultimo ventennio in ambito sia nazionale che europeo (OECD, 2012; EC, 2013). Nel 2007 l'*European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions* evidenziava l'importanza per i docenti delle Accademie di una formazione sulla trasposizione didattica dei contenuti con relativa certificazione delle competenze didattiche acquisite, in linea con le indicazioni dell'*ENQA* (2007) e con il *Report per l'European Commission Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions* (2013).

D'altra parte è compito delle università garantire una formazione adeguata e certificata e offrire opportunità di sviluppo professionale ai suoi docenti (Felisatti, Serbati, 2017; 2018; Biggs, Tang, 2007; Galliani, 2011), il cui ruolo implica il possesso di competenze plurime, tra cui quelle pedagogico-didattiche che consentono di attuare metodologie di insegnamento, di progettazione, di valutazione, di organizzazione e di comunicazione adeguate al contesto e agli studenti (Wilkerson, Irby, 1998).

Per "ben insegnare" e ottenere risultati di apprendimento soddisfacenti, sottolinea L'OECD (2012), sono necessarie conoscenze pedagogiche e didattiche; la qualità della didattica è l'esito di virtuose interconnessioni fra più livelli: istituzionale; curricolare; professionale.

La concezione meramente trasmissiva della conoscenza è ormai superata; il ruolo del docente e la pratica dell'insegnamento sono oggi orientati dalla conoscenza e competenza pedagogica, didattico-metodologica, relazionale. In quest'ottica la sfida di un costante cambiamento e adeguamento alle richieste della società e del mercato del lavoro, da cui le istituzioni universitarie sono sollecitate, porta gli atenei a mettere in atto una pluralità di azioni per migliorare e implementare

un'offerta formativa che ha per destinatari studenti diversificati e sempre più esigenti (EUA, 2015). Una didattica moderna richiede infatti interventi strutturali e una adeguata professionalità dei docenti che in tal modo possono concretizzare in termini operativi il cambiamento. La questione delle "competenze altre" del docente universitario, da cui deriva la qualità didattica, la capacità di motivare lo studente, la relazionalità, aspetti che concorrono a definire il profilo docente, è inoltre cruciale anche in ragione del respiro internazionale e del dialogo con le organizzazioni del mondo del lavoro che le università pongono in atto. Processo di acquisizione delle competenze e di qualificazione della didattica che muove dalla centralità dello studente in quanto *partner* attivo del rapporto insegnamento-apprendimento. Attraverso l'offerta di percorsi formativi iniziali e continui, le università svolgono un ruolo fondamentale nella promozione dell'apprendimento permanente (Yang, Schneller, Roche, 2015) in prospettiva *lifewide learning*.

Pur tuttavia, nonostante le premesse e la consapevolezza delle dinamiche trasformative che hanno caratterizzato l'insegnamento, la formazione dei docenti universitari costituisce ancora, almeno nel nostro Paese, una questione «fredda» poiché pur essendo condivisa l'idea che per rinnovare il sistema universitario serva un impegno formativo degli atenei e dei docenti in esso operanti, sul piano attuativo si registrano ritardi, difficoltà e resistenze, non solo a livello individuale e di sistema ma anche da parte di alcuni ambiti disciplinari che non avvertono, per più ragioni, questa necessità formativa. Molte delle esperienze attuate non hanno carattere di continuità.

2. L'esperienza dell'Università *Magna Græcia* di Catanzaro

Con l'intento di implementare le competenze pedagogico-didattiche dei docenti attraverso interventi di acquisizione delle conoscenze e competenze pedagogiche, didattico- metodologiche e relazionali in un'ottica *student-centred* e quindi per migliorare l'efficacia didattica dei corsi di studio, l'Università degli Studi Magna Graecia di Catanzaro ha organizzato il primo Percorso di formazione rivolto ai docenti.

L'attività formativa di durata triennale pone al centro i temi della progettazione degli insegnamenti, delle metodologie didattiche innovative nonché gli aspetti tecnico-metodologici e i processi valutativi. Il Percorso è strutturato in moduli da 10 ore erogati a distanza in modalità sincrona attraverso la piattaforma informatica dell'Ateneo. I destinatari, (ricercatori e docenti), possono partecipare per ciascun anno accademico del triennio, a 30 ore di formazione, individuando i moduli di maggiore interesse tra quelli ogni anno attivati. Una parallela attività di formazione è rivolta anche ai docenti a contratto. Al termine di ciascun modulo è prevista una attività di verifica mediante somministrazione di questionari a cui fa seguito il rilascio della relativa certificazione. Nell triennio si prevede l'erogazione di 210 ore di formazione.

L'iscrizione al percorso formativo è obbligatoria per i moduli ritenuti di base

(ambito pedagogico e psicologico sia di livello base che avanzato); facoltativa per i moduli tematici di approfondimento.

Soddisfatta la formazione obbligatoria, i partecipanti possono scegliere di approfondire altre aree tematiche come indicato nella struttura del percorso (Fig. 1). Per ciascuna delle sessioni è prevista la possibilità di diversificare ulteriormente i contenuti (didattica in presenza/ didattica a distanza). Un'attenzione particolare all'interno del percorso è dedicata all' *Efficacia e Valutazione dell'apprendimento* e in ottica inclusiva, alle *Conoscenze, abilità e competenze nella formazione universitaria di studenti con DSA e disabilità*, anche a garanzia della sostenibilità dell'Ateneo. I docenti affidatari degli insegnamenti fondano la loro attività sui principi dell'andragogia, mentre i partecipanti sono coinvolti anche attraverso la progettazione e produzione di artefatti a carattere multimediale.

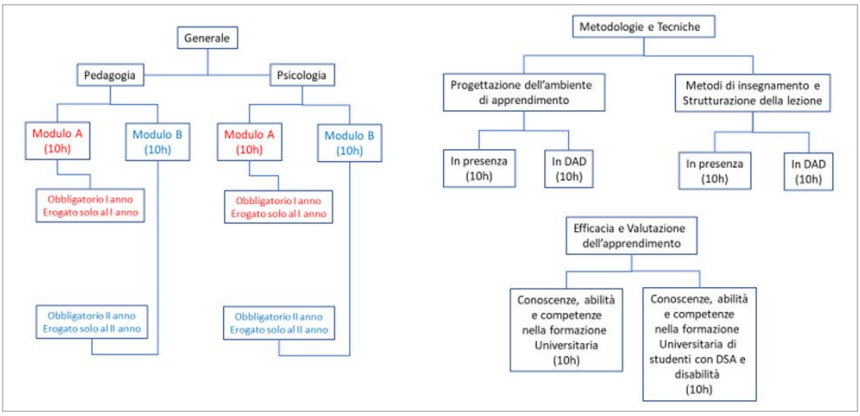


Fig. 1: Struttura del corso

Il Percorso formativo, attualmente al secondo anno, consente di evidenziare solo pochi dati sulla valutazione della didattica erogata, utili comunque per verificare/perfezionare la struttura e dare al percorso carattere di continuità.

I partecipanti ai quattro corsi attivati nel primo anno di formazione sono stati 325, suddivisi secondo lo schema riportato nelle Figura 2, sebbene i questionari siano 191, pari al 57,5% dei partecipanti.

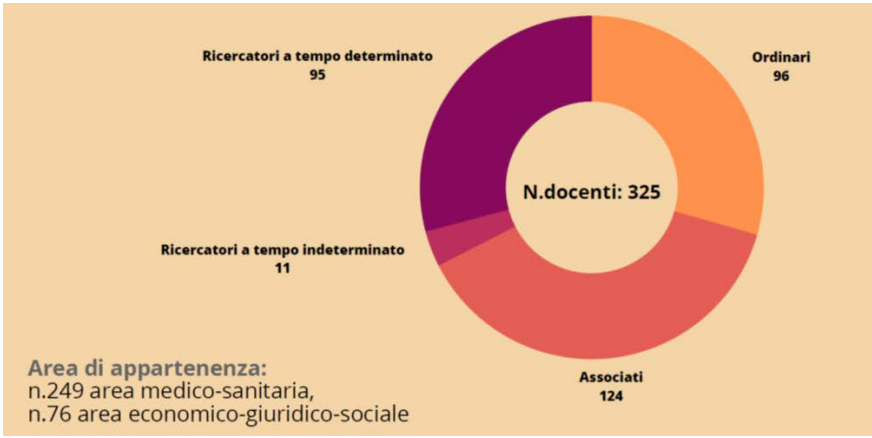


Fig. 2: Docenti coinvolti

Se il livello di gradimento dell'esperienza formativa è di facile rilevazione in base alle risposte evidenziate in giallo nella Tabella 1 (pagina seguente), l'analisi approfondita dei dati, che sarà effettuata alla fine del secondo anno, permetterà di appurare l'interesse dei partecipanti verso ciascun modulo e raccogliere opinioni e rappresentazioni individuali sugli argomenti trattati.

L'analisi evidenzia l'interesse per i contenuti del percorso formativo e la predisposizione del corpo docente dell'Ateneo ad accogliere e tentare di adottare nuovi approcci didattici e metodologico-valutativi per un insegnamento coinvolgente e innovativo e promuovere un apprendimento significativo. Imparare a "insegnare meglio", attraverso la progettazione di una didattica plurale, la creazione di ambienti di apprendimento accessibili a tutti, la scelta di metodologie adeguate in grado di rispondere ai bisogni formativi di ciascun studente, richiamo all'*Active Learning* di Coryell (2017), aspetti che concorrono a delineare il profilo del docente universitario contemporaneo.

Domanda		Non saprei	Molto	Abbastanza	Poco	Molto poco
Gli argomenti trattati nel corso sono risultati	Chiari	1,19	52,80	39,69	5,22	1,11
	Interessanti	1,19	36,81	42,48	12,45	7,08
	Vicini alla realtà educativa e a problematiche reali	1,19	30,06	39,34	20,17	9,24
	Adeguati rispetto al livello di conoscenze posseduto	1,91	39,95	36,59	14,90	6,66
Ritiene che i metodi utilizzati siano stati	Adeguati rispetto ai contenuti presentati	0,00	37,17	51,72	7,17	3,95
	Adatti al coinvolgimento dei partecipanti	0,00	33,90	44,00	14,15	7,95
	Facilitanti al processo di apprendimento	2,78	27,84	50,94	10,50	7,95
	Utili allo sviluppo di competenze	1,59	29,39	42,84	17,77	8,41
In merito alle modalità organizzative, in che misura ha ritenuto adeguati i seguenti aspetti?	Durata della lezione	0,72	33,28	47,75	15,57	2,69
	Spazi e attrezzature utilizzate	9,36	26,40	49,65	12,94	1,66
	Gestione e rispetto dei tempi	1,62	50,73	39,78	4,36	3,51
	Calendario delle attività e degli orari	0,00	41,87	48,96	8,02	1,15
	Qualità dei materiali didattici	3,17	33,72	48,99	9,74	4,39
Ritiene che i Docenti siano stati	Chiari e comprensibili	0,00	56,39	38,51	3,56	1,54
	Capaci di suscitare interesse e coinvolgimento	0,00	39,53	37,51	15,86	7,11
	Capaci di suscitare spunti di riflessione	0,43	44,11	37,60	12,72	5,14
	In grado di fornire indicazioni utili per l'attività lavorativa	0,43	34,92	37,35	18,16	9,14
Ritiene che i corsi di aggiornamento presentati siano stati utili per	Le informazioni fornite	0,00	35,50	42,14	15,61	6,76
	Le conoscenze acquisite	0,00	26,16	46,80	19,10	7,95
	Le capacità operative sviluppate	0,79	20,23	46,73	23,16	9,09
	L'utilità dei contenuti all'attività lavorativa	0,79	24,51	42,16	22,44	10,10
	Lo scambio di esperienze	0,00	37,77	44,11	12,04	6,08

Domanda		Non saprei	Si	Più si che no	Più no che si	No
Si ritiene complessivamente soddisfatto di questo corso di aggiornamento?		0,40	48,12	30,00	13,42	8,06

Tab. 1: Media percentuale delle risposte dei partecipanti sui complessivi 4 corsi

Bibliografia

Coryell J. (2017). Learning to teach: Adult learning theory and methodologies for creating effective learning environments and promoting students' active learning. In E. Felisatti, A. Serbati (Eds.), *Sviluppare la professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Felisatti E. (2016). Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 5-16.

Felisatti E., Serbati A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Felisatti E., Serbati A., Da Re L., Tabacco A. (2018). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *Form@re*, *18*(1), 39-52.

ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Stan-*

dards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussels: EURASHE.
Biggs J., Tang C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
Galliani L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei* (pp. 511-522). Lecce: Pensa MultiMedia.
OECD (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. https://www.oecd.org/education/imhe/
Yang J., Schneller C., Roche S. (2015). *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. UNESCO UIL.
Wilkerson L., Irby D. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic medicine*, *73*(4), 387-394.

Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una proposta educativa per l'orientamento di giovani migranti[1]

Concetta La Rocca
Professoressa Associata - Università degli Studi Roma Tre
concetta.larocca@uniroma3.it

Massimo Margottini
Professore Ordinario - Università degli Studi Roma Tre
massimo.margottini@uniroma3.it

1. Il Progetto FARO

Il contributo tratta dell'utilizzo del Quaderno per riflettere sul Senso della Vita in due Centri Provinciali per l'Educazione degli Adulti di Roma. L'esperienza è stata effettuata nell'ambito del Progetto FARO (FAre Reti e Orientare), cofinanziato dall'UE e dal Ministero dell'Interno italiano (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020). Oltre al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, hanno aderito al partenariato numerose agenzie formative delle Regioni Lazio (Centro Italia), Lombardia (Nord Italia) e Puglia (Sud Italia). Il progetto, conclusosi il 31/03/2022, ha avuto l'obiettivo di sperimentare la costruzione di una rete integrata volta a rispondere ai bisogni formativi e lavorativi di cittadini di Paesi Terzi in alcuni territori italiani. I massicci flussi migratori hanno portato i Paesi ospitanti a cercare una risposta al bisogno di integrazione dei nuovi arrivati attraverso la progettazione di modalità di intervento formativo e azioni di orientamento. È noto che le persone con un background migratorio rappresentano una sfida per il sistema di orientamento, il cui compito è sviluppare strumenti e percorsi personalizzati per favorire l'integrazione e l'inclusione sociale.

La valorizzazione di un adeguato e consapevole processo di costruzione di sé e dell'identità professionale è essenziale per la realizzazione personale, per contrastare i rischi di disagio o discriminazione e favorire l'integrazione e per favorire il benessere psicologico, la motivazione a sviluppare le proprie capacità e ad affrontare le sfide sociali e lavorative. Per raggiungere lo sviluppo di una «competenza adattiva» (Pellerey, 2018), è essenziale promuovere un apprendimento costruttivo, autoregolato e collaborativo. Negli ultimi decenni, il nuovo paradigma orientativo del Life Design (Savickas, 2005), fondato sulla Career Construction (Savickas,

1 Il lavoro è il risultato della collaborazione tra gli autori. In particolare si deve a Massimo Margottini il paragrafo1; a Concetta La Rocca i paragrafi 2, 3.

2005) e sulla Life Construction (Guichard, 2013) ha proposto un nuovo modello di intervento volto a sostenere l'individuo nel costruire la propria individualità nel presente e a proiettarsi in un futuro immaginato. Questo nuovo approccio all'orientamento è volto a sostenere le persone nel programmare consapevolmente la propria vita e la propria professione in coerenza con i propri interessi e il proprio modo di essere. In questo contesto, la formazione e l'orientamento professionale rappresentano una strategia utile per favorire lo sviluppo e la capacity building dei giovani migranti e per valorizzare i fabbisogni formativi e professionali coerenti con il loro progetto migratorio e per la piena inclusione sociale.

Il progetto ha previsto la costruzione di un modello di orientamento basato sulla stretta correlazione tra elementi teorici, metodologie e prassi educative costruite sulla base di studi scientifici.

Al tal fine, il gruppo di ricerca dell'Università Roma Tre, ha progettato sette moduli ai quali sono stati formati gli operatori degli enti locali partecipanti al progetto, affinché, nella prassi educativa, potessero utilizzarne i contenuti per l'istruzione e la formazione dei giovani migranti. Ciascun modulo è caratterizzato da due elementi strettamente correlati: una sezione teorica, di studio e riflessione, e una sezione laboratoriale, per l'utilizzo empirico di metodologie e strumenti:

Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita (QSV), elaborato dall'autrice di questo contributo, è lo strumento presentato nel Modulo 2. Attraverso la sua compilazione il soggetto coinvolto è stato invitato alla narrazione del suo progetto migratorio; una descrizione sintetica dello strumento e degli esiti della somministrazione è presentata nei prossimi paragrafi.

2. Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita: sintesi dei fondamenti teorici

Nella cornice teorica definita nel Modulo 2 - *Storia personale: narrazione di sé, del proprio vissuto e del progetto migratorio*, è stato enunciato un principio fondamentale: le misure di orientamento rivolte ai giovani con background migratorio non possono ridursi all'esclusivo obiettivo di individuarne le competenze professionali per facilitarne l'inserimento nel mondo del lavoro, ma dovrebbero anche cercare di far emergere desideri e progetti, aspettative e interessi. Si è perciò deciso di coinvolgere i partecipanti in attività di riflessione su temi riguardanti la loro visione generale sul senso della vita e sul senso che ciascuno ritenga di attribuire alla propria vita. Il lavoro di indagine, riflessione e revisione delle varie sezioni del Quaderno per riflettere sul Senso della Vita è stato condiviso tra i ricercatori universitari e i docenti/educatori che operano all'interno delle strutture formative coinvolte nel progetto.

Secondo il quadro concettuale che ha sotteso la costruzione del QSV, la riflessione è l'elemento di partenza da cui sviluppare quelle abilità metacognitive che possono permettere a minori e giovani adulti di prendere coscienza del proprio percorso formativo e di crescita professionale (Pellerey, 2004). Dewey (1938) ha fortemente sottolineato l'importanza della riflessione nell'educazione, eviden-

ziando che non è l'esperienza, ma la riflessione sull'esperienza a cambiare in modo significativo le convinzioni personali, producendo così una modificazione cognitiva, e dunque un apprendimento. Mezirow (2003), Bernaud (2015) e Mancinelli (2008), che sono gli autori ai quali si è fatto maggiormente riferimento nella delineazione del quadro teorico del QSV, sottolineano l'importanza della riflessione, come concetto chiave, per spingere un individuo ad analizzare criticamente le proprie credenze e a riformulare il processo di giustificazione logica ed emozionale che le sostiene. Gli autori evidenziano inoltre quanto sia opportuno favorire lo sviluppo di soft skills che permettano di acquisire quella flessibilità di pensiero e di azione necessaria per affrontare specifici e complessi contesti di vita.

3. Sintesi degli esiti[2]

Il QSV è compilato su file word ed è pubblicato online in una presentazione Google. Si compone di sei pagine, ognuna delle quali contiene esercizi specifici per riflettere sui valori e sul senso della vita. Nella esperienza sono stati coinvolti 50 giovani studenti con background migratorio che hanno frequentato i corsi CPIA. L'analisi quantitativa, relativa alla rilevazione dei dati sulla compilazione del Quaderno, ha mostrato che la maggior parte dei ragazzi ha partecipato con interesse alle attività.

Il percorso intrapreso nel progetto ha dimostrato quanto sia importante per i giovani con background migratorio potersi esprimere e comunicare anche a livello profondo. Gli stessi docenti hanno riferito che i ragazzi hanno mostrato interesse e coinvolgimento e collaborato attivamente alla compilazione del QSV. Tutti i Quaderni hanno raggiunto gli obiettivi della ricerca: permettere ai giovani migranti di riflettere sul proprio futuro, sui propri valori, sul senso della propria vita. Molti Quaderni si sono rivelati interessanti e molto ben fatti. Nell'intervento al Convegno SIPED di Bologna, abbiamo scelto di presentare il Quaderno di Bah, una giovane donna emigrata dalla Guinea, perché lo ha costruito con grande entusiasmo ed ha voluto presentarlo lei stessa nel Convegno finale del progetto FARO. Il discorso di Bah ha suscitato partecipazione ed emozione nel pubblico perché ha mostrato la sua grande forza nel voler conquistare la sua libertà in un nuovo progetto di vita da perseguire con ottimismo e coraggio. Il suo futuro immaginato è ora nelle sue mani.

2 Per una esposizione puntuale degli esiti della ricerca, si veda l'articolo La Rocca C., Margottini M. (2023) citato in bibliografia.

Bibliografia

Bernaud J.L. (2015). *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. Trento: Erickson.

Dewey J. (1938). *Experience and Education*. NY: Collier Boooks. Tr.it. *Esperienza e educazione* (1949). Firenze: La Nuova Italia.

Guichard J. (2013) *Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development*. Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling, Nov 2013, Wroclaw, Poland.

La Rocca C., Margottini M. (2023). The Notebook to Reflect on the Meaning of Life: An Educational Proposal for the Guidance of Young Migrants. In D. Guralnick, M.E Auer, A. Poce (Eds.), *Innovative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education. TLIC 2022. Lecture Notes in Networks and Systems* (pp. 201-212 - vol 581). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21569-8_19

Mancinelli M.R. (2008). *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*. Milano: Franco Angeli.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas Scuola.

Pellerey M. (Ed.). (2018). *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma: CNOS-FAP.

Savickas M.L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S.D. Brown, R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.

Il tutor universitario nel tirocinio indiretto: una figura di accompagnamento e orientamento alla professione di insegnante nel Corso di studi in Scienze della Formazione Primaria e nel Corso di specializzazione per le attività di sostegno[1]

Leonarda Longo
Professoressa Associata - Università degli Studi di Palermo
leonarda.longo@unipa.it

Valeria Di Martino
Ricercatrice - Università degli Studi di Palermo
vaaleria.dimartino@unipa.it

1. Premesse teoriche

Lo sviluppo della competenza professionale di un insegnante può avvenire solo in contesti nei quali il soggetto è coinvolto, direttamente o indirettamente, in un'attività pratica di tipo professionale o comunque immediatamente preparatoria all'esercizio della professione (La Marca, 2008). Diversi studi sostengono l'importanza dell'affiancamento di un tutor per garantire il raggiungimento di risultati coerenti con il progetto formativo e per migliorare la qualità della pratica professionale. Quella del tutor è una figura caratterizzata dal fatto che accompagna, muovendosi e mantenendo un equilibrio tra le dimensioni del gruppo e dei singoli; ricopre da un lato, un ruolo di "maternage" per non fare sperimentare agli studenti un percorso formativo da soli, e, dall'altro, dell'"abbandono", per favorire la sperimentazione da parte di ogni tirocinante (Galimberti et al., 2019).

Dall'analisi della letteratura nazionale di riferimento sul ruolo del tutor di tirocinio nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Szpunar et al., 2019; Massaro, 2015), emerge un profilo sfaccettato caratterizzato, oltre che da competenze orientative e formative, declinate nella progettazione di esperienze di apprendimento mirate per il soggetto in formazione anche da competenze comunicative legate alla sua capacità di formulare feedback formativi nei colloqui di restituzione con il tirocinante (Balconi, 2019). Si tratta, dunque di una figura che svolge azioni di confronto, riflessione, valutazione condivisa in gruppo delle pratiche didattiche osservate (Montanari, Ruzzante, 2021; Gambacorti-Passerini,

1 Il presente contributo è il frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, L. Longo ha scritto i paragrafi 1 e 2; V. Di Martino i paragrafi 3 e 4.

2019). È anche una guida esperta in un apprendimento concreto e strutturato (Anello, Ferrara, 2018), un professionista che sa fare sintesi e unità tra pratiche e teorie (Premoli, Simeone, 2019; Zanniello, 2008). Il tutor assume dunque il ruolo di un facilitatore, di "guida di un magister rispetto ad un allievo", che determina la dimensione orientativa del processo formativo del tirocinio stesso.

2. Uno sguardo alla ricerca svolta

Scopo della ricerca qui brevemente presentata è quello di indagare le differenze e peculiarità dei ruoli di tutor di tirocinio del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria e del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, in termini di accompagnamento e orientamento alla professione docente. In particolare, si vuole riportare il punto di vista di chi si trova direttamente coinvolto nelle attività di tirocinio indiretto, ovvero i tutor, chiamati ad una riflessione volta a pensare e ri-pensare il loro ruolo e il loro agire in ambito universitario come figure capaci di fare concretamente da ponte tra il mondo della formazione accademica e il mondo professionale.

A tal fine, è stato appositamente elaborato un questionario semi-strutturato su 5 macro-funzioni orientative, individuate a partire dalle Linee guida per l'orientamento permanente (MIUR, 2014; Szpunar et al., 2019):

– funzione educativa;
– funzione informativa;
– funzione di accompagnamento e/o monitoraggio;
– funzione di consulenza;
– funzione di sistema.

Il campione della ricerca è costituito da: 34 tutor universitari di tirocinio del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, 20 tutor universitari di tirocinio del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria e 9 che ricoprono entrambi i ruoli presso l'Università degli Studi di Palermo. L'età media è di 48,2 anni (DS=8,10). Mediamente gli anni di esperienza nel ruolo di tutor sono 3,16 (DS=2,28), mentre decisamente più elevata è la media degli anni di esperienza nel ruolo di docente, 20,3 (DS=10,1). Nel campione si riscontra una prevalenza del genere femminile (81%).

3. Risultati

Dall'analisi dei dati emerge che 7 dei 9 docenti che svolgono la funzione di tutor in entrambi i percorsi ritengono che i due ruoli implichino delle differenze nell'orientamento alla professionalità docente, per ragioni prevalentemente riconducibili oltre che ai contenuti, alla frequente pregressa esperienza professionale e

inferiore percezione di motivazione intrinseca dei corsisti del Corso di specializzazione per le attività di sostegno rispetto agli studenti iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Le ragioni addotte da coloro che ritengono che non ci siano differenze nell'orientamento alla professionalità docente nei due percorsi formativi riguarda invece il presupposto dell'attenzione ad una visione inclusiva dei processi di insegnamento che dovrebbe caratterizzare più in generale qualsiasi tipologia di formazione dei docenti.

Per la maggioranza dei tutor, il tirocinio indiretto può contribuire all'orientamento alla professionalità docente dei corsisti/studenti tramite la condivisione di esperienze professionali, conoscenze e progettualità che consentono ai corsisti, non solo di incrementare il loro sapere, ma allo stesso tempo, di acquisire maggiori consapevolezze circa il proprio futuro professionale, sviluppando pensiero critico e capacità di risolvere situazioni problematiche anche complesse.

La quasi totalità dei tutor di tirocinio di entrambi i percorsi formativi (96,8%) ritiene che il proprio ruolo abbia una funzione educativa, contribuisca cioè allo sviluppo di abilità, competenze e riflessività in grado di favorire l'adattabilità ai contesti, oltre che il successo formativo e la piena occupabilità. Dai dati emerge che tale funzione è perseguita tramite il ricorso a diverse tipologie di attività (case study, video, role play, simulazioni, etc.), ad esperienze formative personali, al feedback, alla reciprocità dello scambio e alle soft skills del docente (flessibilità, stili comunicativi, lavoro in team, problem solving, etc.).

Elevata è anche la percentuale di tutor (96,8%) che attribuisce al proprio ruolo una funzione informativa, connessa alla dimensione dell'accoglienza e della gestione e diffusione delle informazioni, riguardanti principalmente la normativa e gli aspetti organizzativi, legate più in generale al mondo della scuola ma anche allo specifico contesto scolastico.

Anche la funzione di accompagnamento e/o monitoraggio è riconosciuta dalla maggior parte dei docenti (98,4%) che ritiene di esercitare tale funzione tramite la stimolazione della riflessione su criticità e successi, il contenimento emotivo, il supporto alla motivazione ma anche alla stesura e implementazione dell'intervento educativo e alla valutazione delle ricadute e dell'impatto delle azioni progettate.

La funzione di consulenza, intesa anche in termini di offerta di chiavi di lettura e analisi di problemi, è riconosciuta come fondamentale dal 98,4% dei tutor e, da quanto riferito, è principalmente declinata in termini di ascolto ed empatia, possibilità di trovare soluzioni adeguate ai contesti e di fornire chiavi di lettura per l'interpretazione dei risultati.

Tra le diverse funzioni, quella di sistema, in ottica di coordinamento tra reti territoriali e la progettazione di interventi, è riconosciuta da una percentuale inferiore di tutor (76,2%). Alcuni la declinano in termini di raccordo scuola-Università, lettura di accordi di rete e attivazione di progetti più estesi. Altri invece ritengono che tale funzione non spetti al tutor di tirocinio o che comunque sia marginale rispetto a tutte le altre funzioni.

Ai tutor è stato inoltre chiesto di ordinare per importanza le funzioni prima considerate. Dai dati emerge che nella maggior parte dei casi, la funzione edu-

cativa costituisce la prima scelta, come ultima scelta prevale la funzione di sistema (Fig. 1).

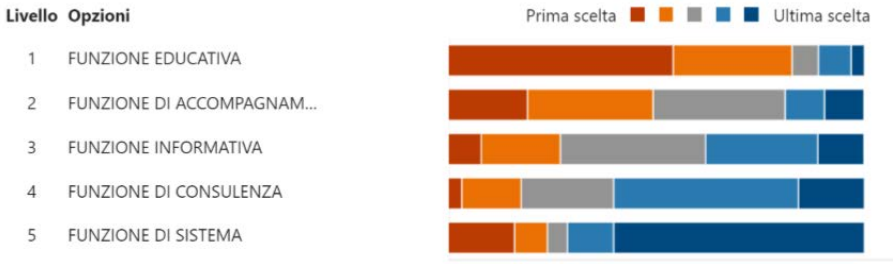


Fig. 1: Ordine di importanza delle funzioni orientative selezionate dai tutor

4. Conclusioni e prospettive future

Le 5 macroaree prese in considerazione con lo strumento utilizzato non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione delle funzioni orientative individuate dalle Linee guida per l'orientamento permanente (2014), consentono tuttavia la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro delle funzioni indispensabili per esercitare un'azione di accompagnamento e orientamento alla professione di insegnante. I risultati offrono spunti utili in termini di progettazione di peculiari interventi formativi specificatamente rivolti ai tutor, rispetto alla possibilità di delineare il profilo dei tutor di tirocinio previsti in attuazione della L. 79/2022 e, più in generale, di pensare al ruolo del tutor universitario nello scenario futuro di formazione dei docenti.

Bibliografia

Anello F., Ferrara G. (2018). Efficacia del tirocinio per lo sviluppo di consapevolezza critica in futuri insegnanti di sostegno. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *8*(2), 330-359.

Balconi B. (2019). Le competenze comunicative del docente-tutor: il ruolo del feedback formativo. *RicercAzione*, *11*(1), 191-206.

Boffo V. (2014). Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro. In A. Mariani (Ed.), *Orientamento e scuola del futuro* (pp. 81-87). Firenze University Press.

Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (2019). Tirocinio Formativo e di Orientamento (TFO): riflessioni sulla figura del tutor universitario per accompagnare la formazione dei professionisti educativi di secondo livello. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 158-169.

Gambacorti-Passerini M.B. (2019). Tirocinio Formativo e di Orientamento: riflessioni pedagogiche intorno a un percorso di tirocinio universitario per futuri professionisti educativi di secondo livello. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *11*(18), 251-263.

La Marca A. *(2008).* Il laboratorio di didattica generale per lo sviluppo delle competenze dei futuri maestri. In G. Zanniello (Ed.), *La Formazione universitaria degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare* (pp. 158-167). Roma: Armando.

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

Montanari M., Ruzzante G. (2021). Il ruolo del tutor di tirocinio nella formazione universitaria del docente specializzato. *Form@re*, *21*(1), 305-314.

Premoli S., Simeone D. (2019). Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Annali online della didattica e della formazione docente*, *11*(18), 221-234.

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, 1-15.

Zanniello G. (2008). *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*. Roma: Armando.

Formare operatori sportivi per realizzare attività efficaci nel tempo e quindi promuovere salute

Nicola Lovecchio
Ricercatore - Università degli Studi di Bergamo
nicola.lovecchio@unibg.it

1. Adesione alla pratica motoria dei bambini italiani

La partecipazione dei bambini ad attività motorie organizzate, di gioco-sport o di avviamento allo sport è una pratica largamente ricercata dalle famiglie italiane tanto da essere, dopo l'impegno scolastico, la seconda attività più comune della prima età scolare. Infatti, come mostrato dai report ufficiali italiani del 2021 (Annuario Statistico Italiano, 2021) il 60% dei bambini (6-10 anni) e dei preadolescenti (11-14 anni) sono ufficialmente iscritti a corsi e/o associazioni che sul territorio offrono queste opportunità extra-scolastiche.

A questo livello è interessante rilevare che la scelta motorio-sportiva che i genitori attuano per il loro figli si fonda su motivazioni che, secondo le risposte fornite in fase di intervista, non riguardano il successo nella disciplina o la vittoria nelle competizioni. Come riportato in una ricerca (Biino et al., 2020) condotta intervistando oltre 1400 genitori nel Nord Italia, in periodo pre-pandemico, le motivazioni di questa fedele adesione sono attribuibili al desiderio di allargare i rapporti dei figli oltre il contesto famigliare/scolastico e di far maturare capacità relazionali-sociali ampie e diversificate. Inoltre, come esito delle risposte al questionario somministrato (Gill, Huddleston, 1987), i genitori investono il loro impegno economico, il tempo dei loro figli e anche gli aspetti logistici legati alla gestione dei trasporti per e dalla palestra/campo perché credono che l'attività motoria o sportiva porti alla definizione di autonomie personali (i.e. comporre la borsa, imparare a gestire i propri indumenti…), alla maturazione di personalità perseveranti verso il raggiungimento di piccoli obiettivi (che non siano solo quelli legati alle valutazioni scolastiche) e all'adozione di stili di vita attivi che sono, giustamente, ritenuti il mezzo più duraturo, economico ed efficace per il mantenimento della salute personale.

2. La didattica sportiva nel sistema sport italiano

A fronte di questo largo consenso verso le pratiche motorie e sportive, emergono alcuni dubbi sulla bontà della didattica che i nostri figli vivono nelle palestre e nei campi di gioco. Infatti, le pratiche messe in atto dagli istruttori federali, pur es-

sendo molto accurate e specifiche rispetto alla tecnica disciplinare, molte volte sono orientate alla precocizzazione dell'abilità dell'atleta per una subdola (e mai esplicitamente ammessa) ricerca del talento. Quindi, si assiste diffusamente a mancate riflessioni metodologiche (Lovecchio, Zago, 2019) e didattiche (Colella, 2017) basate anche sulle dimensioni affettive e relazionali dei bambini che sono, in ultima analisi, i fattori decisivi per profondere impegno costante e perseveranza nel tempo verso la pratica motoria e sportiva (Cury et al., 1996).

Ecco, che si pone urgente la necessità di portare un equilibrio nel sistema formativo dei tecnici sportivi. Un equilibrio dove competenze tecniche, metodologiche e didattiche siano parimenti temi di studio e sperimentazione prima della presa in carico di corsi di avviamento allo sport.

3. Proposta

La necessità di perfezionare la formazione metodologica e didattica dei tecnici sportivi è largamente testimoniata da autori che rilevano come proposte motorie non incentrate sull'ottenere risultati ma pensate per far provare un'esperienza di *enjoyment* (Gråstén et al., 2012) induce un aumento della percezione di efficacia del singolo bambino/ragazzo (*self efficacy*, Digelidis, Papaioannou, 1999) che per un effetto osmotico innalzerà la motivazione intrinseca (Biddle et al., 1999) ad aderire/scegliere di fare sport o un'attività motoria deliberata. Motivazione dal carattere personale; un desiderio/bisogno originale che non necessita di una "contropartita" esterna (Wilson, Rodgers, 2007) di tipo economico o di riscontro sociale. Quindi se questa spirale di adesione diventerà usuale e ripetitiva sin dai primi anni di vita; in età adulta si trasformerà in un'abitudine al movimento deliberato che è il primo "mezzo" efficace e gratuito per vivere secondo stili di vita attivi che portano, nel tempo, a conservare il personale stato di salute.

In quest'ottica, la formazione dei tecnici sportivi dovrà essere ripensata in stretta sinergia tra le necessarie competenze tecniche (livello federale) e quelle educative (sistema universitario). In particolare, corsi di formazione e aggiornamento che allontanino un'idea di didattica centrata solo sulla tecnica esecutiva, sulla precocizzazione del risultato e che piuttosto approfondiscano la consapevolezza e l'importanza degli stili di insegnamento nella didattica motoria (Colella, 2017, 2018), sostengano modalità operative divertenti e gratificanti (Teques et al., 2020) per far percepire il senso di competenza (Giuriato et al., 2020).

4. Conclusioni

L'arricchimento nei contenuti che sono trasmessi nei corsi di formazione federali rappresenta, per gli autori, il decisivo cambio di concezione delle attività motorio-sportive in modo che siano realmente centrate sul bambino.

I tecnici potrebbero, così, ricevere una formazione che allontana dal fascino

del precoce risultato e che poi diventerà un reale intervento didattico che promuove il senso di piacere legato alla gratificazione di essere riuscito a "fare" o ad "ottenere": fattore cruciale per sostenere la motivazione intrinseca che orienta verso prospettive di pratica a lungo termine. In altre parole, l'innesco di una spirale positiva (*enjoyment*-autoefficacia-motivazione) per aderire in modo spontaneo lungo il corso della vita a stili di vita attivi: in virtù di esperienze gratificanti vissute da bambino. Abitudini al movimento che diventeranno promotori della salute personale di ognuno.

Bibliografia

Annuario Statistico Italiano (2021). Cultura e tempo libero, Sistema statistico nazionale-Istituto nazionale di statistica. Roma.

Biddle S., Soos I., Chatzisarantis N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4, 83-89.

Biino V., Giuriato M., Zaninelli M., Lovecchio N. (2020). La scelta dello sport tra genitori e figli: motivazioni a confronto. *Formazione & Insegnamento*, *18*(3), 112-123.

Colella D. (2017). Teaching styles, motor learning and educational process. *Formazione & Insegnamento*, *14*(1 Suppl.), 25-34

Colella D. (2018). Physical Literacy and Teaching Styles. Re-orienting physical education at school. *Formazione & Insegnamento*, *16*(1 Suppl.), 33-42.

Cury F., Biddle S., Famose J.P., Sarrazin P., Durand M., Goudas M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, *16*(3), 305-315.

Digelidis N, Papaioannou A. (1999). Age group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, *9*(6), 375-380.

Giuriato M., Lovecchio N., Fugiel J., Lopez Sanchez G.F., Pihu M., Emeljanovas A. (2020). Enjoyment and self-reported physical competence according to Body Mass Index: international study in European primary school children. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, *60*(7), 1049–1055.

Gråstén A., Jaakkola T., Liukkonen J., Watt A., Yli-Piipari S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, *11*(2), 260-269.

Gross J.B., Huddleston S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.

Lovecchio N., Zago M. (2019). Fitness differences according to BMI categories: a new point of view. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, *59*(2), 298-303.

Teques P., Calmeiro L., Silva C., Borrego C. (2020). Validation and adaptation of the Physical Activity Enjoyment Scale (PACES) in fitness group exercisers. *Journal of Sport and Health Science*, *9*(4), 352-357.

Wilson P.M., Rodgers W.M. (2007). Self-Determination Theory, Exercise, and Well-Being. In M.S. Hagger, N.L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.

"Governance in Inclusive Education": un dialogo fra le nazioni europee sulle riforme educative dedite all'inclusione scolastica

Vanessa Macchia
Ricercatrice - Libera Università di Bolzano
vanessa.macchia@unibz.it

Annemarie Augschöll-Blasbichler
Professoressa Associata - Libera Università di Bolzano
annemarie.augschoell@unibz.it

1. Descrizione del progetto GovInEd[1]

Tutte le nazioni europee hanno sottoscritto la UNCRPD (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006[2]) e sono quindi animate a "sviluppare un sistema educativo inclusivo a tutti i livelli" (Art. 24). Il progetto Erasmus+ «GovInEd»[3] vuole favorire il dialogo fra le nazioni europee sulle riforme educative dedite all'inclusione, sulle strategie di *change-management*, sulla struttura e sulle costellazioni di attori nei sistemi di *governance* e sul loro ruolo nell'ambito delle riforme educative inclusive scolastiche. Vuole inoltre aumentare la qualità e la coerenza della governance nelle riforme per l'inclusione dei paesi europei.

L'obiettivo del progetto è quello di responsabilizzare e professionalizzare gli operatori e i soggetti interessati nei sistemi educativi europei, per attuare riforme in tema di inclusione, comprendendo mezzi e strategie di governance efficienti ed efficaci. Si prevede che l'attuazione delle attività del progetto e la produzione dei risultati del progetto porteranno a un miglioramento della cooperazione transnazionale, inter-livello e inter-attoriale, nel campo della governance educativa delle riforme educative inclusive.

Gli obiettivi di ricerca del progetto sono quelli di esplorare come e perché il coordinamento o l'implementazione funzionano o meno a tutti i livelli del sistema di governance (analisi multilivello della governance) e di acquisire conoscenze e competenze che possono essere condivise attraverso la professionalizzazione degli stakeholder sulla governance dell'educazione inclusiva.

1 Il presente contributo nasce da una progettazione e condivisione unitaria tra tutti i quattro paesi partner del consorzio progetto Erasmus+ GovInEd. Per la stesura del contributo in lingua italiana, sono in specifico da attribuire a V. Macchia i paragrafi 1, 4, 5 e a A. Augschöll i paragrafi 2 e 3.

2 Convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità (2009): è un trattato internazionale finalizzato a combattere le discriminazioni e le violazioni dei diritti umani.

3 Acronimo GovInEd = *Governance (In)clusive Education*, progetto Erasmus+ finanziato dalla Commissione Europea, www.govined.eu, 2022.

2. I partner del progetto

Il progetto, iniziato il 1° gennaio 2022, ha una durata di 36 mesi ed è attuato in quattro Paesi europei, Germania, Austria, Italia e Spagna. Il consorzio è composto da istituti di istruzione superiore e universitaria e da rappresentanti di autorità scolastiche/organizzazioni regionali, quali per esempio intendenze scolastiche. Altri importanti stakeholder dei diversi Paesi vengono inclusi attraverso le comunità di pratica che sono organizzate a livello regionale. Il progetto è finanziato dal programma Erasmus+ nell'ambito dell'Azione chiave: Partenariato di cooperazione nel campo dell'istruzione superiore e universitaria[4] .

I seguenti partner collaborano al progetto Erasmus+ «GovInEd»:

- Collegio universitario per la formazione degli insegnanti della Stiria (Austria, PI[5] Prof. S. Kopp-Sixt);
- Consiglio dell'istruzione della Stiria (Austria);
- Università di Ludwigsburg (Germania, PI Prof. K. Merz-Atalik);
- Università di Lipsia (Germania, PI Prof. H. Tiemann);
- Autorità educativa statale di Tubinga (Germania);
- Libera Università di Bolzano (Italia, PI Prof. V. Macchia);
- Provincia Autonoma di Bolzano (Italia);
- Università Autonoma di Barcellona (Spagna, PI Prof. J. M. Sanahuja Gavaldà);
- Dipartimento dell'Educazione, Governo della Catalogna (Spagna).

3. Missioni conoscitive

Con l'obiettivo di esplorare le condizioni di successo e le barriere nei processi di gestione e di impulso all'inclusione – rappresentati dalla governance – per la realizzazione di sistemi educativi inclusivi, sono state organizzate quattro missioni conoscitive (FFM[6]) in ciascuno dei Paesi del progetto. Ciascuna delle quattro missioni conoscitive è stata composta da due parti: la prima parte, in ciascun Paese, è stata organizzata come tavola rotonda online e la seconda come tavola rotonda in presenza. Alle missioni conoscitive hanno partecipato diversi attori e stakeholder del settore dell'educazione inclusiva nei vari Paesi, che hanno discusso le diverse strutture e i processi di governance.

4 *Financed by the Erasmus+ program under the Key Action: Cooperation Partnership In the field of higher education. 2021-1-AT01-KA220-HED-000032205.*

5 PI = *Principal Investigator*, responsabile del progetto.

6 FFM = *Fact Finding Missions*, Missioni conoscitive.

4. Lavorare per un obiettivo comune - Comunità di pratica

Per garantire un feedback esterno e un'integrazione sostenibile dei risultati del progetto, sono state istituite quattro comunità di pratiche[7] regionali a più livelli nei paesi del progetto. Attraverso la cooperazione delle persone coinvolte e la partecipazione alle comunità di pratica multilivello, i partner del consorzio avranno la possibilità di diffondere i risultati della ricerca, le pratiche ispiratrici del progetto e i risultati intellettuali al di là del semplice livello locale. Le comunità di pratica multilivello rappresentano istituzioni e attori coinvolti nella riforma dell'educazione inclusiva, ovvero gruppi di esperti e persone che sono attivamente coinvolti nella riforma dell'educazione inclusiva nel sistema educativo, e la collaborazione con loro continuerà anche dopo la fine del progetto.

5. Obiettivi e risultati

Il progetto si concentra sull'analisi della rete e sul coinvolgimento di tutti gli attori e le parti interessate nel contesto dei processi di trasformazione dell'istruzione inclusiva e degli sforzi di riforma in corso nei Paesi partecipanti. Verranno analizzate e confrontate le costellazioni di governance, i processi, il coordinamento e le esperienze individuali degli attori coinvolti. Le differenze tra i 4 Paesi partecipanti (Austria, Germania, Italia, Spagna) in termini di stadio di sviluppo dell'educazione inclusiva, di costellazioni di attori nella governance e di strategie per i processi di riforma rappresentano una risorsa significativa per GovInEd grazie alla possibilità di confrontare, discutere, scambiare e riflettere su esempi ed esperienze nel campo della governance dell'educazione inclusiva.

Sono attesi i seguenti risultati ed esiti del progetto:

– *Output* 1: Analisi di rete multilivello dei sistemi di governance, delle strutture e delle strategie internazionali nelle riforme dell'educazione inclusiva scolastica.
  L'obiettivo dei primi risultati del progetto è quello di individuare i fattori di successo nell'attuazione delle riforme dell'educazione inclusiva sulla base di un confronto internazionale. Nella prima fase del progetto, saranno condotte indagini sulle reti di governance dell'educazione inclusiva nei quattro Paesi/regioni. Le indagini forniranno una panoramica delle strutture, delle costellazioni di attori e delle infrastrutture di coordinamento nelle diverse regioni/paesi. Le migliori pratiche di riferimento saranno documentate e rese disponibili al pubblico sulla homepage del progetto.
– *Output* 2: Curriculum/modulo per la formazione e la professionalizzazione «Governance dell'educazione inclusiva/internazionale».

7 *Communities of Practice*.

Sulla base dei risultati della ricerca del primo progetto, saranno sviluppati un curriculum e un modulo didattico. Il curriculum, come quadro generale del modulo, spiegherà il contenuto del modulo, gli obiettivi e i processi di apprendimento richiesti e conterrà quattro corsi. Questi corsi dovrebbero consentire agli studenti di acquisire una visione della politica e del livello di governance dei sistemi educativi, offrendo loro l'opportunità di completare uno stage in questo ambiente e di riflettere sull'esperienza. Gli studenti, inoltre, non imparano solo a conoscere il sistema del proprio Paese, ma anche i sistemi degli altri tre Paesi del progetto.

– *Output* 3: Piattaforma di e-learning e di informazione basata sul web che fornisce un accesso senza barriere ai materiali e alle OER[8] sulla governance dell'educazione inclusiva.
  Sulla base della ricerca, le sintesi delle pratiche esemplari delle regioni coinvolte, i principi condivisi e gli aspetti strutturali o sistemici nella governance delle riforme dell'educazione inclusiva e altri risultati dovrebbero essere resi accessibili ad altri attori chiave in altre regioni dell'Unione Europea. A tal fine verrà sviluppata una piattaforma di e-learning e di informazione basata sul web, con l'obiettivo di offrire una piattaforma senza barriere con informazioni sui diversi processi di riforma, sui modi in cui sono strutturati e coordinati tra tutti gli attori chiave coinvolti. Sulla base dei risultati del progetto, la piattaforma offrirà OER come esperienza strutturata (ad esempio, come corsi online) per conoscere le pratiche ispiratrici della governance dell'istruzione inclusiva.

Bibliografia

GovInEd (2022). *Governance (In)clusive Education. Erasmus+ program, Key Action: Cooperation Partnership In the field of higher education. 2021-1-AT01-KA220-HED-000032205.* Retrieved April 26, 2023, from https://govined.eu/

Merz-Atalik K., Beck K. (2022). Partizipative Mehrebenen-Netzwerk-Analysen von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen der inklusiven Bildungsreform. Vergleichende Betrachtungen zu Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland). In R. Kruschel, K. Merz-Atalik (Eds.), *Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems* (pp. 111-129). Wiesbaden: Springer VS.

Merz-Atalik K., Schüler M., Unterfrauner H. (2022). Inklusionsbezogene Steuerungsprozesse auf der Ebene der unteren Schulverwaltung – Ein internationaler Vergleich (Tübingen/ Baden-Württemberg und Bozen/ Südtirol). In R. Kruschel, K. Merz-Atalik (Eds.), *Steuerung von Inklusion!? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems* (pp.147-166). Wiesbaden: Springer VS.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Retrieved April 26, 2023, from https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd

8 OER = *Open Educational Resources*, Risorse Educative Aperte.

Orientamento e futuro in adolescenza. Un'indagine sul punto di vista di studenti e studentesse nella scuola secondaria di primo e secondo grado

Giuseppina Manca
Ricercatrice confermata - Università degli Studi di Sassari
mancag@uniss.it

Luisa Pandolfi
Professoressa Associata - Università degli studi di Sassari
lupandolfi@uniss.it

1. Alcuni riferimenti teorici

L'orientamento non è riducibile a mera informazione delle opportunità scolastiche e/o lavorative accessibili ma deve sempre partire da una profonda conoscenza della persona a cui si rivolge, considerandola nel suo contesto di vita, latamente inteso (Cunti, Priore, 2020). Infatti, sia la scelta dei percorsi di studio sia quella lavorativa non riguarda aspetti marginali della vita delle persone, ma contribuisce in modo sostanziale a determinare sia l'identità sia la qualità della vita (Verrastro, 2015). Dunque, si tratta di scelte importanti, fondative a medio e lungo termine, specie quelle compiute in un'età, quella adolescenziale, connotata da trasformazioni importanti, in cui scegliere un percorso (o non sceglierlo) determina la qualità della transizione verso l'età adulta e condiziona in modo sostanziale tutta la traiettoria biografica (Pietropolli-Charmet, 2013; Arioli, 2010). In tal senso le linee guida del MIUR del 2019 sui percorsi per l'acquisizione di competenze trasversali e per l'orientamento sottolineano come: "Il processo di orientamento, che si configura come diritto permanente finalizzato a promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale, rappresenta, nel panorama italiano dell'istruzione e della formazione, parte integrante del percorso educativo, a partire dalla scuola dell'infanzia" (MIUR, 2019, p. 7).

Di conseguenza, orientarsi, in senso proprio, non significa soltanto operare una scelta "sicura" dal punto di vista economico o adattarsi forzatamente alle richieste del contesto ma, al contrario, significa dare senso alla propria scelta compiendola in sintonia con le proprie capacità, interessi, passioni, curiosità affinché possa essere davvero in sintonia con l'adulto che si vuole diventare. L'orientamento deve prender in carico i ragazzi nelle fasi più delicate delle transizioni di crescita in linea di continuità non solo in merito ai percorsi formativi ma con l'evoluzione personale del soggetto interessato, per costituire un momento di riflessione e di conoscenza approfondita dei sé, di proiezione nel futuro e di tensione ideale per la propria realizzazione. In tal modo l'orientamento aiuterà i ragazzi a intravedere

strade possibili, a partire da sé nel compiere le scelte affinché queste ultime siano appaganti e soddisfacenti (Girotti, 2006).

L'orientamento deve partire dal soggetto impegnato nelle scelte e contrastare il disimpegno, il procrastinare le scelte il pensare che tutto accadrà per caso o per fortuna: questo è piuttosto l'atteggiamento che porta a diventare NEET e a perdere ogni tensione verso il futuro. Oggi è più che mai necessario incentivare queste attività poiché i giovani di oggi sono spesso incerti nelle scelte. La "generazione Z" è stata definita come "generazione sospesa" (Lancini, 2022) in quanto caratterizzata dal posticipo illimitato delle scelte: per paura di scegliere tutto finiscono però per non scegliere niente.

2. Un'indagine sul campo: finalità, campione, obiettivi, strumenti, fasi

Alla luce di tali assunti teorici, il presente lavoro descrive i primi esiti di una ricerca in ambito educativo, nata dalla collaborazione tra l'Università di Sassari e Save the Children Italia, nell'ambito del Progetto "Futuro Prossimo", selezionato dall'impresa sociale "Con i Bambini" e finalizzato al contrasto della dispersione scolastica e della povertà educativa.

L'indagine ha coinvolto alcune classi terze di alcune scuole secondarie di primo grado e classi prime e il triennio di scuole secondarie di secondo grado (liceo scientifico, classico, istituto agrario e professionale/industriale) del Nord Sardegna.

Gli obiettivi dell'indagine erano: esplorare il punto di vista di student* in merito alla transizione tra i vari momenti per percorso scolastico, alla loro percezione di sé e degli altri riguardo alle loro aspirazioni/desideri per il futuro; identificare i principali cambiamenti che si sperimentano nell'intraprendere un nuovo contesto scolastico e l'impatto del percorso evolutivo e di crescita. Considerata l'esigenza di raggiungere un alto numero di soggetti, si è scelto di utilizzare come tecnica di rilevazione il questionario. La struttura del questionario è così articolata:

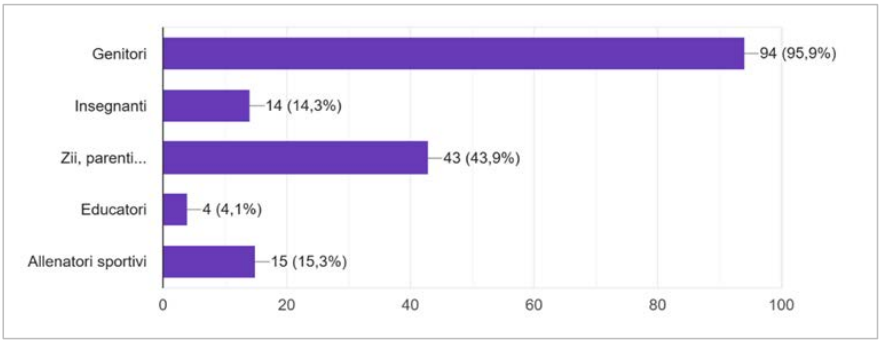
- Dati personali, che comprendono sia le variabili ascritte (età, genere, scuola e classe frequentata) che dati socio-familiari (composizione del nucleo familiare e titolo di studio dei genitori);
- Come mi percepisco, che esplora la conoscenza di sé da parte delle ragazze e dei ragazzi;
- Tu e gli altri, che riguarda la conoscenza del contesto relazionale, inteso come fattore incidente delle scelte;
- Tu e la scuola, riferita al contesto relazionale specifico di scambio con i coetanei, di incontro con adulti significativi ed anche di incontro/approfondimento dei saperi in grado di suscitare interessi, curiosità;
- Io e il mio futuro, che indaga la considerazione di sé, il senso di autoefficacia, ma anche le aspettative e i sogni dei ragazzi e delle ragazze;
- Osservazioni e commenti liberi.

All'interno delle suddette sezioni, le domande sono articolate in chiuse e aperte; scale di Likert, scale di frequenza e con differenziale semantico. Prima di procedere con l'indagine è stata realizzata una somministrazione pilota/pre-test dello strumento a otto ragazzi/e con caratteristiche analoghe ai soggetti della ricerca, allo scopo di calibrare meglio i contenuti, il linguaggio delle domande, verificarne la comprensibilità, integrarne o eliminarne alcune, oltre che variare le modalità di risposta e monitorare i tempi di compilazione. La raccolta dei dati è avvenuta in modo automatico mediante la registrazione on line dei questionari compilati, con caricamento su matrice dati delle risposte chiuse ed elaborazione testuale delle risposte aperte. L'indagine si è conclusa nel mese di febbraio 2023.

3. Principali esiti emersi

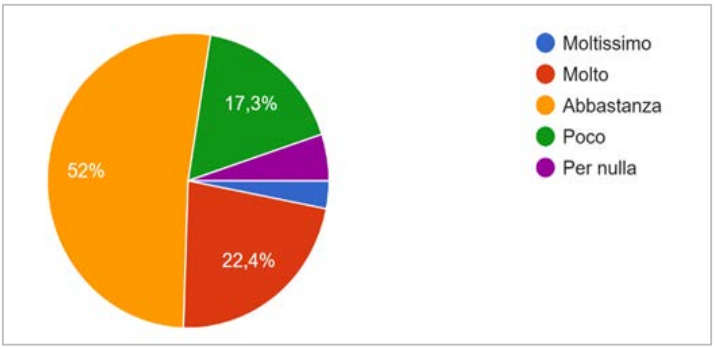
I 98 ragazzi/e coinvolti nell'indagine sono quasi equamente suddivisi tra genere maschile e femminile. La fascia di età va dai 14 ai 20 anni. Rispetto al titolo di studio dei genitori, si evince come la maggior parte abbia la licenza media.

Alla domanda "Quali sono gli adulti più importanti per te?", come si evince dal Grafico 1, la risposta assolutamente prevalente è riferita ai genitori e in genere ai parenti. A seguire gli adulti significativi per i ragazzi sono gli insegnanti, gli allenatori e gli educatori, ovvero tutti gli adulti che hanno un atteggiamento di cura, a cui possono rivolgersi e di cui si fidano.



Graf. 1: *Quali sono gli adulti importanti per te? Puoi indicare più opzioni* (98 risposte)

Come emerge dal Grafico 2, il 52% degli studenti/tesse dichiara di stare abbastanza bene a scuola, il 17,3% poco bene. Ma è proprio sulla percentuale minima di chi non sta bene a scuola che ci si dovrebbe concentrare affinché quella percentuale non si traduca in dispersione e abbandono o in analfabetismo di ritorno.



Graf. 2: *Quanto stai bene a scuola?* (98 risposte)

La domanda "Come mi vedo tra 5 anni?" aveva lo scopo di indagare la proiezione futura dei ragazzi/e in una prospettiva a medio/lungo termine. Le risposte evidenziano 3 aspetti: uno riferito all'evoluzione personale e agli aspetti maturativi ("indipendente", "maturo", "responsabile", "felice"); un altro riferito alle scelte lavorative future a cui si aspira (laureato, diplomato, immerso negli studi, doppiatore, lavoro in aeroporto, fotografo, cuoco) o professioni di successo ("calciatore", "cantante", "in carriera"). L'ultimo aspetto riguarda invece gli aspetti affettivi e le future condizioni di vita. Le risposte alla domanda: 'Qual è il sogno più grande che vorresti realizzare?' raccontano molto sulla percezione di sé, soprattutto durante l'adolescenza in cui i sogni dovrebbero trasformarsi in progetti da realizzare, in varie declinazioni possibili e la scuola dovrebbe essere proprio il percorso di crescita e di formazione affinché ciò diventi realisticamente possibile. Alcune risposte effettivamente collegano il percorso scolastico alla realizzazione del proprio progetto personale (laddove il termine progetto si traduce nella realizzazione del proprio "sogno"). Le risposte in tal senso hanno indicato una serie di mestieri correlati all'acquisizione del diploma o di un successivo titolo universitario. Altri, invece, hanno fornito risposte generiche, non specifiche, più simili a sogni che a progetti (ad esempio: diventare famoso, essere ricco, svolgere un lavoro che mi piace, essere in pace con me stesso). Si registrano anche risposte di ampio respiro che sottolineano desideri e aspirazioni etiche ("vorrei abolire il divario di genere", "salvare i bambini dell'Africa", "migliorare e portare lustro al Paese", "vivere in una società equa").

La domanda successiva "Cosa pensi sia necessario fare per realizzare il tuo sogno?" aveva l'obiettivo di far riflettere i ragazzi/e sulla dimensione dell'impegno necessario al conseguimento di un obiettivo e di indagare la loro percezione rispetto a questo tema. La presenza di vari "non so" tra le risposte non solo indica spaesamento ma anche una concezione abbastanza "fatalistica" dell'esistenza, secondo la quale la realizzazione di sé ed il successo sono legati più alla benevolenza del fato che all'impegno personale. Sono, però, molte le risposte che, invece, indicano un approccio più pragmatico alla realizzazione di sé, evidenziando l'im-

portanza delle scelte e dell'impegno personale ("studiare", avere dedizione e impegno", "provarci", "allenarmi", "penso ci voglia tanta dedizione, forza mentale e fisica ma soprattutto voglia di imparare, di crescere").

4. Spunti di riflessione sui dati emersi

Dall'indagine si rileva una visione talora poco realistica della realtà: o eccessivamente positiva per cui il futuro è visto in modo piuttosto vago, o come il mondo del possibile in termini assoluti, oppure al contrario, in termini pessimistici come se la loro generazione fosse la più sfortunata di tutte. Si registrano esiti contrastanti: i ragazzi/e manifestano la voglia di realizzazione personale con il raggiungimento di obiettivi di vita importanti a fronte però di grande incertezza e spaesamento che spesso si traduce in incapacità di scelta o in mancanza di impegno continuativo sulle scelte effettuate. E proprio quest'ultimo aspetto sottolinea l'importanza dell'orientamento come forma essenziale di accompagnamento educativo. La scuola è, comunque, considerata un'esperienza significativa per quanto riguarda gli aspetti relazionali per l'evoluzione identitaria e per la ricerca del sé adulto. Non sempre però è considerata come il mezzo più efficace per realizzare il proprio progetto di vita. La scuola è considerata per vari aspetti un po' avulsa dalle reali esigenze del mondo del lavoro ma anche non sempre rispondente agli interessi ed ai bisogni di conoscenza delle giovani generazioni.

Bibliografia

Arioli A. (2010). *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Milano: FrancoAngeli.

Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere*. Milano: FrancoAngeli.

Girotti L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.

Lancini M. (2021). *L'età tradita. Oltre i luoghi comuni sugli adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.

Miur (2019). *Linee-guida per i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento.*

Pandolfi L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educative. Quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, *13*(30), 52-64

Pietropolli-Charmet G. (2013). *Cosa farò da grande?* Bari*:* Laterza.

Verrastro V. (2015). *Psicologia dell'orientamento in adolescenza: teoria, metodi e strumenti.* Milano: FrancoAngeli.

Orientamento e scuola dell'infanzia: un binomio possibile

Immacolata Messuri
Professoressa Associata - Università Telematica degli Studi IUL
i.messuri@iuline.it

1. Orientamento infantile

Parlare di un intervento di orientamento già a partire dalla scuola dell'infanzia potrebbe sembrar essere di difficile realizzazione, se non addirittura fuorviante come approccio educativo per questa fascia d'età. In realtà, però, questa dimensione, se articolata nella giusta cornice di senso, può rappresentare valore aggiunto nella crescita. In questo contributo si cercherà di dimostrare su quali evidenze scientifiche si sostanzia questa idea.

Quando l'orientamento prevede fasi di sostegno, interazione e cooperazione, che possono essere esercitate per lunghi periodi nella vita della persona, si parla di programma di orientamento globale (Messuri, 2009). Questa affermazione ci porta a dire che l'orientamento è da considerare più funzionale se viene proposto precocemente negli iter formativi ed educativi (Gysbers, 2002; Messuri, 2009). La scuola, luogo privilegiato per la crescita e la formazione di ciascuna persona e a ciascuna età, può svolgere una funzione orientativa a più livelli, ad esempio preparando alle scelte decisive della vita. Per ottenere questo risultato si deve adoperare per creare un collegamento tra capacità e competenze, con esperienze didattiche non ripiegate in se stesse ma aperte e stimolanti (Guzzi, 2019).

Il ruolo educativo, accanto al ruolo orientativo, viene esercitato per rendere esplicite potenzialità e risorse, naturalmente presenti nelle persone già a partire dall'infanzia (Girotti, 2006), rispetto alle quali è necessaria una presa di coscienza da parte del singolo, affinché quelle competenze possano far parte della vita di ciascuno ed essere utilmente immaginate come funzionali alla costruzione del proprio progetto di vita, personale e professionale. Tali competenze maturano nel corso della vita e prendono le mosse sin dalla più tenera età (Coco, 2013), a differenza di quanto suggerisce il comune modo di sentire. Un educatore accorto sarà in grado di cogliere in questi segni di personalizzazione esempi di tratti che si struttureranno fino a caratterizzare la futura personalità dell'individuo (Malrieu, Malrieu, 1994).

2. Orientamento pedagogico

Con queste prospettive siamo arrivati a percorrere un terreno che è tipico appannaggio dell'orientamento, soprattutto di un orientamento pedagogico. Parlare di orientamento all'infanzia, a questo punto, non dovrebbe più apparire così fuori luogo.

La scuola, d'altra parte, è naturalmente orientante. Più è innovativa e più si avvicina al dispositivo dell'orientamento (Messuri, 2017). Le stesse discipline possono avere valore orientante, specie quando forniscono informazioni aggiornate e precise, anche in collaborazione con le strutture presenti sul territorio, ma anche quando puntano allo sviluppo di competenze di autovalutazione, autopromozione e autoprogettazione. Il tema, a questo punto, diventa comprendere come rendere orientanti le attività che si svolgono nella scuola dell'infanzia (Di Nuovo, Magnano, 2012), così come succede con le discipline in altri segmenti educativo-formativi. Le attività personali, peraltro, sono appannaggio dell'orientamento, nel senso che il dispositivo può svolgere un ruolo fondamentale nell'osservare e potenziare tali attività (Gysbers, 2002). Il bambino non può essere in grado di impostare le tappe del suo progetto (e infatti l'intento dell'orientamento precoce non è questo), ma può da subito interiorizzare regole e atteggiamenti validi per una corretta convivenza, stimolando il suo senso di responsabilità e favorendo un modo di operare cooperativo (Messuri, 2009).

Per rispondere a un modello di orientamento formativo, che garantisca il sostegno in tutti i momenti di scelta e di transizione, bisogna partire da subito. Nell'infanzia è perciò necessario puntare ad un orientamento che consente di creare un collegamento tra le capacità e le competenze, che devono essere sviluppate attraverso l'apprendimento di conoscenze e di abilità e tra attitudini e scelte personali, affinché in futuro ci si trovi di fronte ad una persona orientata, in grado di avere quelle competenze che le consentono di adoperarsi per la costruzione del proprio progetto di vita, personale e professionale (Friso, Caldin, 2022).

3. Orientamento narrativo

Il contesto scolastico costituisce per il bambino il primo luogo in cui fare esperienza di sé al di fuori del primario gruppo di appartenenza, che è la famiglia; per la prima volta, il bambino esplora se stesso con fiducia e curiosità; il sostegno all'autonomia deve essere prioritario e divenire prassi nel prendere decisioni (Pinto Minerva, Frabboni, 2008) anche in situazioni di incertezza. A proposito degli strumenti operativi di cui servirsi per ottenere questi risultati si intende allargare la riflessione al tema della narrazione, dal momento che attraverso l'approccio narrativo il soggetto guarda e riconosce se stesso. I bambini delle società alfabetizzate, infatti, sono immersi nelle narrazioni sin da subito. La qualità dell'approccio narrativo che appare particolarmente utile in questo discorso, è rappresentata dalla consapevolezza che l'approccio narrativo permette all'essere umano di organizzare la propria esperienza (Bocci, Franceschelli, 2014).

Solo gli educatori e i formatori consapevoli ed edotti rispetto alle potenzialità dell'orientamento pedagogico saranno in grado di esercitare un orientamento precoce funzionale al migliore sviluppo possibile delle cittadine e dei cittadini del domani, a partire dalla loro più tenera età con strumenti idonei (Terrusi, 2021), tenendo conto, peraltro, che con i bambini è importante mettersi sullo stesso livello, comunicando con un linguaggio poco ricercato e più in linea con il loro livello di maturazione. Diventa fondamentale puntare sulle attività che maggiormente catturano la loro attenzione, ad esempio il gioco e le storie, perché dove il reale non arriva subentra l'irreale, che risulta essere un canale più potente per dare spazio alla loro espressione (Bastianoni, 2022). Le storie possono insegnare valori, criteri e modelli di comportamento accettabili e, in generale, abbreviano i processi di apprendimento in quanto l'immaginazione entra a pieno titolo nel pensiero (Pontecorvo, 1991), in quella sfera dove non esistono limiti e logiche. L'immaginario è la prima forma di comunicazione per i bambini, che in questo canale trovano la possibilità di ampliare i propri orizzonti, e per mezzo della narrazione arrivano a dare forma all'identità personale (Bocci, Franceschelli, 2014). Gli educatori possono servirsi della metafora per parlare con i bambini, sollecitando il proprio immaginario e riuscendo, attraverso la fantasia, a promuovere processi che possono contribuire a far fronte alle difficoltà. La metafora, così letta, diventa strumento privilegiato di orientamento nell'infanzia (Lakoff, Johnson, 2022).

Bibliografia

Bastianoni P. (2022). *Supervisione e narrazione nella relazione educativa*. Roma: Carocci.

Bocci F., Franceschelli F. (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *2* (1), 145-163.

Coco D. (2013). Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche. *Formazione & Insegnamento*, 4, 185-191.

Di Nuovo S., Magnano P. (2012). Bambini verso il lavoro: è utile un orientamento precoce? *Psicologia e scuola*, 34-41.

Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 1, 48-56.

Gysbers N.C. (2002). *Comprehensive School Guidance Programs in the Future: Staying the Course. Building Stronger School Counseling Programs: Bringing Futuristic Approaches into the Present*. Washington: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services.

Girotti L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.

Guzzi A. (2019). Campi di esperienza e competenze nella scuola dell'Infanzia. *Educare*, *19* (12), 119-126.

Lakoff G., Johnson M. (2022). *Metafora e vita quotidiana*. Macerata: Roi edizioni.

Malrieu P., Malrieu S. (1994). *La formazione della personalità nell'infanzia. Sviluppo della personalità e socializzazione.* Roma: Armando.

Messuri I. (2009). *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata. I modelli operativi nelle Agenzie del Lazio*. Milano: FrancoAngeli.
Messuri I. (2017). Orientamento alla scelta. Un esempio di buona prassi educativa. *MeTis*, *13* (2).
Pinto Minerva F., Frabboni F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza & Figli.
Pontecorvo C. (1991). *Narrazioni e pensiero discorsivo nell'infanzia.* In A. Ammaniti, D.N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 141-158). Roma-Bari: Laterza & Figli.
Terrusi M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.

La competenza imprenditoriale nella formazione tecnica e professionale. Case Study Italia

Daniele Morselli
Ricercatore - Libera Università di Bolzano
daniele.morselli@unibz.it

1. Lo Studio Cedefop

Questo contributo presenta la parte italiana di uno studio commissionato dal Cedefop (l'ente Europeo per lo sviluppo della formazione professionale) che indaga la competenza imprenditoriale nella formazione professionale (VET, *Vocational Education and Training*) in otto paesi europei. La ricerca condotta tra il 2021 e il 2023 è di natura qualitativa ed esplorativa. Le domande di ricerca sono:

In che misura le dimensioni dell'ecosistema di apprendimento imprenditoriale supportano la competenza imprenditoriale nella VET?

Quali *policies*, metodi, strumenti e approcci supportano lo sviluppo di una competenza imprenditoriale nella VET?

Per ogni stato coinvolto si sono selezionati sei istituti tra formazione professionale iniziale (cioè scuola dell'obbligo, IVET), formazione tecnica superiore (CVET) e apprendistati che proponevano interessanti pratiche di educazione all'imprenditorialità. Per rispondere alle domande di ricerca sono state utilizzate diverse tecniche di raccolta dei dati:

Analisi di documenti di politiche educative a livello nazionale e, quando possibile, regionale;

Interviste a esperti, parti sociali e *policy makers*;

Visite presso gli istituti VET selezionati con: osservazioni degli ambienti di apprendimento; interviste a tutor, insegnanti, direttori scolastici ed ex allievi; focus group con studenti; e analisi di documenti scolastici (PTOF, documenti sulla valutazione, piani di insegnamento, griglie o rubriche di valutazione).

Lo studio Italia è stato condotto dagli Autori a fine 2021 e pubblicato da Cedefop (2022), quello che segue è un sunto dei risultati.

2. L'ecosistema di apprendimento imprenditoriale

Non esiste una strategia per l'imprenditorialità che riguardi specificatamente la VET. A livello nazionale, l'Italia ha adottato la definizione europea di imprenditorialità come competenza chiave per l'apprendimento permanente, come riporta

il sillabo per l'imprenditorialità nella scuola secondaria superiore (MIUR, 2018a). Questo documento costituisce la strategia per l'educazione all'imprenditorialità, assieme alle linee guida per il PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, MIUR, 2018b), attraverso cui questa competenza è spesso valorizzata. Nel campo invece della CVET e degli apprendistati, le normative sono su base regionale: nel caso del Friuli, ad esempio, un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità è una delle sei aree che gli apprendisti possono sviluppare con corsi ad hoc. Durante le visite agli istituti VET si sono trovati diversi significati attribuiti all'imprenditorialità: 1) competenza per l'occupabilità, soprattutto nei percorsi di *work based learning*; 2) senso d'iniziativa utile in diversi contesti in alcuni istituti professionali; 3) creazione d'impresa in alcuni corsi tecnici che possono generare brevetti (es. informatica ed elettronica); 4) auto-impiego in quei percorsi che portano alla partita IVA (es. il parrucchiere o il grafico). Per quanto concerne i risultati di apprendimento, una lista piuttosto estesa di attività d'insegnamento e apprendimento si trova nel sillabo (MIUR, 2018a), anche se queste si riferiscono alla creazione d'impresa piuttosto che all'imprenditorialità come competenza chiave utile in diversi contesti. Le interviste a esperti suggeriscono che a partire dal 2020 vi sia stata un'accelerazione delle politiche regionali (ad esempio in Emilia Romagna) che hanno facilitato la costruzione di ecosistemi di apprendimento imprenditoriale perlopiù connessi ai distretti produttivi del Nord. La trasmissione delle politiche nazioni a livello locale è avvenuta attraverso schemi di finanziamento come il PON imprenditorialità 2017[1], che però ha riguardato tutte le scuole di ogni ordine e grado ed è stato un evento isolato.

3. Policies, metodi, strumenti e approcci

Riguardo i metodi per sviluppare una competenza imprenditoriale, le linee guida del PCTO (MIUR, 2018b) suggeriscono l'impresa formativa simulata, l'impresa in azione e il service learning. Tra i metodi più conosciuti vi è la mini-impresa di Junior Achievement; altre metodologie sono il modello Simulimpresa o il programma di simulazione di creazione di cooperativa in Trentino. Una possibile differenza tra VET e licei nell'educazione all'imprenditorialità risiede nella lunghezza minima dei percorsi di PCTO: negli istituti professionali questi ammontano a 210 ore, 150 negli istituti tecnici, e solo 90 ore nei licei. Vi sono, tuttavia, caratteristiche della VET che secondo gli intervistati facilitano lo sviluppo di questa competenza: la VET ha, infatti, legami più forti con le imprese, e spesso gli insegnanti hanno una pratica professionale (es. ingegneri e architetti) oppure hanno avuto esperienze lavorative nell'industria di riferimento. L'imprenditorialità, infine, si presta particolarmente nella VET, dato che attraverso questa competenza gli apprendenti possono imparare facendo.

1 Prot. n. 2775 del 08/03/17.

Riguardo l'*assessment*, le linee guida del PCTO forniscono indicazioni per la valutazione di questi percorsi secondo una prospettiva per competenze. Le osservazioni e interviste sul campo confermano una didattica dell'imprenditorialità per competenze, cioè basata sull'imparare facendo; nella valutazione, tuttavia, si è osservato un focus più sul risultato (cioè sulla valutazione sommativa) che sul processo (cioè sulla valutazione formativa). Da un lato si trattava di programmi di valutazione per competenze anziché di una singola prova, spesso basati su valutazione di *project work* e/o presentazioni orali. Dall'altro lato, la valutazione formativa era scarsamente utilizzata: mancavano *feedback* strutturati da parte del docente, e attività di autovalutazione e valutazione fra pari. Vi era poi l'utilizzo predominante di griglie piuttosto che di rubriche di valutazione, evidenziando così un atteggiamento volto a quantificare piuttosto che a esprimere giudizi complessivi. Secondo gli intervistati, infine, la pandemia ha da un lato incrementato le competenze digitali degli insegnanti e degli apprendenti, facendo sì che utilizzassero gli stessi software usati dalle imprese; allo stesso tempo, però, la pandemia ha limitato l'interazione con enti esterni e imprese.

4. Conclusioni

Sul campo si è trovata una scarsa cognizione delle politiche sull'educazione all'imprenditorialità: anche se i docenti e i dirigenti conoscevano le linee guida del PCTO, essi non sapevano del sillabo (MIUR, 2018a), malgrado questi fosse stato ripubblicato come appendice delle linee guida del PCTO (MIUR, 2018b). L'imprenditorialità era sviluppata solo in alcuni contesti, e la maggior parte delle iniziative erano pilota, talvolta portate avanti da singoli insegnanti, quindi con scarse prospettive di sostenibilità nel tempo. I docenti, infatti, lamentavano la scarsa disponibilità dei colleghi d'incontrarsi per progettare percorsi interdisciplinari. Gli intervistati, infine, consideravano i risultati di apprendimento per una competenza imprenditoriale come occupabilità (significato 1 sopra) "impliciti", cioè non coltivati intenzionalmente, il che significava che non erano loro a doversene occupare. Anche quando sviluppavano intenzionalmente questa competenza, i risultati di apprendimento erano difficili da trovare nei documenti di valutazione, come conferma anche Michelotti (2021) nello studio dei curricoli delle scuole Trentine.

Benché un campione di sei istituti VET (peraltro non scelti casualmente) non permetta facili generalizzazioni, si può ipotizzare che le sfide che riguardano l'educazione all'imprenditorialità a livello nazionale siano concentrate nella IVET. Il sillabo è puramente propositivo, e il supporto dei dirigenti non è sempre presente; pochissimi sono i docenti formati, e la piattaforma SOFIA offre solo alcuni corsi – peraltro quasi tutti legati all'imprenditorialità come creazione d'impresa. A livello di policy servirebbe dunque una riforma dei curricoli degli istituti tecnici e professionali (già prevista nel PNRR) che dia risalto alle competenze chiave cross-curricolari, inclusa l'imprenditorialità, rendendo queste competenze anche parte dell'esame di stato. Si dovrebbe poi incoraggiare la formazione insegnanti allo svi-

luppo dell'imprenditorialità come competenza chiave utile in diversi contesti, promuovendo percorsi interdisciplinari con il supporto della dirigenza, per rendere queste iniziative sostenibili nel tempo. Infine, sulla scorta della legge che ha introdotto l'educazione civica[2], si potrebbero istituzionalizzare percorsi interdisciplinari di educazione all'imprenditorialità.

Bibliografia

Cedefop (2022). *Entrepreneurship competence in vocational education and training. Case study: Italy*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper, No 88. In http://data.europa.eu/doi/10.2801/794839 (ultima consultazione: 21/03/2023)

Michelotti R. (2021). La competenza imprenditoriale a scuola: risultati preliminari di una ricerca in Provincia di Trento. *Formazione & insegnamento, 19*(2), 12-27.

MIUR (2018a). *Educazione all'imprenditorialità. Sillabo per la scuola secondaria di secondo grado*. In http://www.miur.gov.it/web/guest/-/promozione-di-un-percorso-di-educazione-all-imprenditorialita-nelle-scuole-di-ii-grado-statali-e-paritariein-italia-e-all-estero (ultima consultazione: 21/03/2023).

MIUR (2018b). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida*. In https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf (ultima consultazione: 21/03/2023).

2 Legge n. 92 del 20 agosto 2019.

Prendersi cura della famiglia adottiva per prevenire i fallimenti: valorizzare la continuità longitudinale del supporto educativo in una prospettiva *lifewide*

Angela Muschitiello
Professoressa Associata - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
angela.muschitiello@uniba.it

1. La complessità della adozione

La realtà dell'adozione disciplinata dalla Legge n. 184/1983 (così come modificata dalla L.476/1998) è ormai ampiamente diffusa nella nostra società quale strumento a favore dell'infanzia il cui obiettivo è quello di realizzare concretamente il diritto fondamentale de* minor* a crescere e vivere in famiglia quando quella biologica si mostri incapace di provvedere al loro sostegno ed educazione (Legge n. 184/83). Tale istituto giuridico consente quindi a* bambin* e ragazz* in stato di abbandono di essere accolti da una famiglia in grado di prendersi cura dei loro interessi e del loro futuro consentendogli di crescere in un'ambiente caratterizzato da un clima di felicità e di protezione per sviluppare al meglio la propria personalità.

Il percorso adottivo coinvolge in modo diverso minori, coppia adottiva, operatori socioeducativi. I minori sono quelli in stato di abbandono per i quali è stata dichiarata la decadenza dalla responsabilità dei genitori biologici; la coppia adottiva è quella di coniugi (sposati o conviventi stabili da almeno tre anni) che ha presentato dichiarazione di disponibilità all'adozione presso il Tribunale per i Minorenni (TM); gli operatori sono quelli dei servizi socio-assistenziali degli enti locali singoli o associati (anche avvalendosi per quanto di competenza delle aziende sanitarie locali e ospedaliere) che alla luce del comma 4 dell'articolo 29 bis del capo I del titolo III della legge sopra richiamata svolgono le seguenti attività:

- preparazione delle coppie aspiranti all'adozione (anche in collaborazione con gli Enti autorizzati dalla Commissione per le Adozioni Internazionali);
- acquisizione di elementi sulla situazione personale, familiare e sanitaria degli aspiranti genitori adottivi, sul loro ambiente sociale, sulle motivazioni che li spingono ad adottare, sulla loro attitudine a farsi carico di un percorso adottivo nazionale o internazionale, sulla loro capacità di rispondere in modo adeguato alle esigenze di più minori o di uno solo, sulle eventuali caratteristiche particolari dei minori che sarebbero in grado di accogliere, nonché sulla acquisizione di ogni altro elemento utile per la valutazione da parte del TM della loro idoneità all'adozione;

– trasmissione al TM, in esito all'attività svolta, di una relazione completa di tutti gli elementi sopra descritti.

Un ruolo fondamentale di raccordo è quello svolto dai TM che hanno il compito di operare una valutazione delle coppie disponibili, di gestire l'abbinamento con tra queste ultime e i minori in stato di abbandono e di monitorare tutta la fase successiva di affidamento a rischio giuridico sino alla sentenza definitiva di adozione,

Un percorso, dunque, quello adottivo, cui sottostanno processi complessi di tipo normativo (in considerazione delle legislazioni in continua trasformazione), istituzionale (implica il confronto tra enti e soggetti pubblici di diversa natura) ma soprattutto relazionale.

2. Il ruolo dei pedagogisti che operano nei servizi territoriali nel percorso adottivo

Il processo adottivo si configura simbolicamente come metafora di un lungo viaggio nel divenire della delicata relazione tra minor* in stato di adottabilità e coppia genitoriale alle prese con le peculiarità di figl* non ancora conosciuti per davvero e portatori di bisogni ancora complessi da comprendere (Muschitiello, 2016). Differenti vissuti che si incontrano in un percorso narrativo e dinamico di costruzione di nuovi legami.

Si tratta di un'area di lavoro ad elevata complessità in cui vanno messe in campo particolari competenze professionali di natura educativa (ascolto, riconoscimento, intenzionalità) volte ad accompagnare il nucleo adottivo nel delicato compito di promuovere forme di riconoscimento reciproco. Quella reciprocità pedagogica che si basa sulla profonda valenza educativa del rapporto identità-alterità (Ricoeur, 1993) e che nella relazione adottiva consente al* figlio adottivo di sentire riconosciuto e valorizzato il patrimonio unico di cui è portatore all'interno della pluralità delle esperienze che lo costituiscono come persona e alla coppia di accogliere le specificità di quest'ultimo con tutte le difficoltà che caratterizzano il suo complesso percorso di sviluppo evolutivo all'interno del nuovo contesto familiare e sociale. Una reciprocità che attribuisce alla relazione educativa il valore di cura autentica quale dimensione che attraversa tutta l'esistenza.

In tal senso particolarmente importante è il ruolo svolto di pedagogisti che operano nei servizi territoriali, chiamati a lavorare quotidianamente con i nuclei adottivi per costruire percorsi virtuosi di integrazione familiare in una dimensione longitudinale che non solo intrecci i vari passaggi dell'iter adottivo (dalla valutazione iniziale attraverso le vicende dell'attesa, dell'abbinamento fino all'incontro con i* minor* e alla successiva vita comune) ma che prosegua anche nel post adozione allo scopo di individuare possibili aree di rischio nelle dinamiche familiari e di intercettare possibili future difficoltà di integrazione per prevenire possibili crisi o futuri fallimenti adottivi.

3. La ricerca del CAI sulle crisi nei percorsi adottivi in Italia

Non è chiaro quando un'adozione possa considerarsi in crisi o tantomeno fallita. Il problema della definizione è infatti complesso e coinvolge numerose variabili. Sotto il profilo giuridico un'adozione fallita è intesa come "l'interruzione definitiva di un rapporto difficile e problematico tra genitori e figlio adottivo, che culmina con il collocamento del minore in strutture di accoglienza in attesa di una nuova adozione o della maggiore età". Diversamente, invece, il termine crisi porta con sé sfaccettature di significato molto più ampie e può manifestarsi in tempi, forme e livelli di complessità diverse sulla base di una molteplicità di fattori di rischio e di protezione che incidono profondamente sulla singola esperienza adottiva. Il termine crisi tuttavia non porta necessariamente con sé una valenza negativa ed ineludibile di preludio alla fine della relazione adottiva ma va al contrario intesa in senso evolutivo e dinamico di esperienza in grado di produrre cambiamento relazionale, anche se spesso doloroso, nei vissuti familiari adottivi (Malavasi, 2020).

Se affrontata con il giusto supporto educativo da parte degli operatori dei servizi territoriali, la fase di crisi può rivelarsi infatti solo transitoria e funzionale all' avvio di un processo importante trans-formativo di crescita e cambiamento degli assetti interni della struttura familiare senza per questo intaccare i legami di amore che si sono andati via via costruendo. Il tutto dando vita, in molti casi, a modalità e forme nuove di relazione spesso migliori di quelle precedenti. Questo anche nei casi in cui vi è un allontanamento temporaneo del minore dal nucleo adottivo in comunità o casa famiglia (Guerrieri, 2022).

Nell'ultimo decennio il tema delle crisi e dei fallimenti adottivi ha assunto una particolare rilevanza sociale anche se non sono stati dedicati ad esso sufficienti studi. Per questo nel 2022 la Commissione per le adozioni Internazionali della Presidenza del Consiglio dei Ministri (CAI) con l'assistenza tecnica e scientifica dell'Istituto degli Innocenti ha realizzato la prima indagine conoscitiva sul tema dal titolo "Le crisi nei percorsi adottivi in Italia". Un progetto di ricerca scientifico che ha coinvolti quasi tutti i TM d'Italia analizzando più di 700 fascicoli focalizzando l'attenzione sul fenomeno delle crisi adottive che giungono ad un livello di problematicità tale da coinvolgere l'autorità giudiziaria. In particolare i casi da indagare sono stati individuati nei soggetti di minore età adottati con provvedimento di adozione internazionale o nazionale nei confronti dei cui genitori adottivi siano stati emanati provvedimenti di decadenza dall'esercizio della responsabilità genitoriale, oppure provvedimenti di allontanamento del minore dall'ambiente familiare o ancora altri provvedimenti a tutela del minore o a sostegno della sua famiglia.

In qualità di giudice onorario del TM Bari dal 2015, componente della equipe dell'adozione, ho partecipato a questa indagine occupandomi, in sinergia con le equipe adozioni degli altri TM d'Italia, della ricerca e analisi dei fascicoli relativi a queste situazioni.

4. I risultati della ricerca

Dalla ricerca è emerso che il periodo maggiormente problematico per l'insorgere di una crisi adottiva è l'adolescenza; che il rischio è tanto maggiore quanto più problematico è stato il vissuto de* minor* antecedente all' adozione e quanto meno la coppia di genitori adottivi si è resa capace di prendere pienamente carico le difficoltà del figlio adottato da un punto di vista emotivo e relazionale. Gli esiti della ricerca confermano inoltre che sia la crisi che il fallimento della adozione si verificano soprattutto a distanza di anni dalla conclusione del procedimento e dalla emanazione della sentenza di adozione.

Tali conclusioni fanno emergere con forza l'importanza di valorizzare la continuità longitudinale del supporto educativo ai nuclei adottivi che non può esaurirsi nell'anno obbligatorio previsto dalla legge per il post adozione rivelatosi non sufficiente a fornire aiuto concreto ai nuclei adottivi. Una sorta di accompagnamento "leggero" da intendere come supporto di prossimità, costante e rassicurante ma non invadente o controllante in una prospettiva l*ifewide* di cura autentica da intendere come accompagnamento per tutta la vita. Come afferma Boffo, infatti, "la cura autentica si esplica nella relazione interpersonale e permea ogni livello della formazione autentica dell'uomo, va oltre le dimensioni riduzionistiche perché non è diacronica né funzionalistica» (Boffo, 2011, p. 105). Essa pertanto non può essere riferita solo alla crescita o alla situazione di bisogno del soggetto, non interviene nell'ambito circoscritto delle mancanze, ma nell'arco intero della vita aiutando a vivere la condizione di curabilità, di edificabilità e di possibilità dell'uomo (Ibidem).

Bibliografia

Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Roma: Apogeo.

Guerrieri A. (2022). *Le crisi adottive: una opportunità*. Milano: FrancoAngeli.

Iori V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Miano: Vita e pensiero.

Muschitiello A. (2016). La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia. *RIEF. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 161-170.

Ricoeur P. (1993). *Sè come un altro*. Milano: Jaca Book.

Orientamento informale e territori

Francesca Oggionni
Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
francesca.oggionni@unimib.it

Marialisa Rizzo
Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
marialisa.rizzo@unimib.it

1. L'orientamento informale ieri e oggi

La riflessione sull'orientamento informale nei territori è maturata all'interno di una continuativa esperienza di ricerca e analisi pedagogica – condotta rivolgendo particolare attenzione alle periferie urbane – che ha interpellato le generazioni intorno ai loro percorsi di crescita e formazione (Brambilla, Rizzo, 2020). Una più recente indagine, svolta da alcuni componenti del gruppo Siped, nell'ambito della ricerca "Orientamento educativo e disagio nelle aree urbane" ha permesso di esplorare e riconoscere alcuni tratti modificatisi nel tempo.

Infatti, forme di un orientamento informale *"solido"*, chiaro, collettivo, di classe, sono state progressivamente sostituite da un orientamento informale *"liquido"*, meno evidente, apparentemente esclusivamente individuale (Bauman, 2011). Ad esempio, dal "destino operaio", dalla formazione quotidiana funzionale alla vita in fabbrica, che vedeva le giovani generazioni inserirsi inevitabilmente nelle storie formative delle generazioni precedenti (Brambilla, De Leo, Tramma, 2014), si è passati a un "possibile smarcarsi" dei giovani dalle appartenenze ascritte (familiari, territoriali, di classe). Questi godono, in apparenza, di maggior mobilità sociale e di una possibilità di scelta dei propri percorsi formativi e lavorativi.

Tuttavia, con la crisi delle grandi narrazioni e con il venir meno delle tutele collettive, alla libertà (possibile per alcuni, non per tutti) si affianca oggi un rischio concreto di abbandono alle personali risorse e appartenenze, soprattutto per chi di risorse economico-sociali ne ha meno. La "libera scelta" del proprio destino formativo diventa un obbligo (assolvibile da alcuni, impossibile per altri), che richiede di "cavarsela da soli" (Beck, 2008), di darsi in autonomia degli orientamenti per il personale percorso di crescita.

2. Cosa e chi orienta oggi

In questa "chiamata sociale" a "cavarsela da sé", a orientare sono alcune *culture diffuse* (individualista, del merito, del successo), che pertengono alla macro-cultura

neoliberista. Non più lette criticamente dalle culture di classe, queste si rivolgono indistintamente tanto alla classe popolare, che non si percepisce più tale e che non riesce più a promuovere una cultura critica/oppositiva nei confronti di quella dominante (Bertuzzi, Caciagli, Caruso, 2019), quanto alla classe medio-alta, che le produce al proprio interno e le diffonde all'esterno, imponendo (i suoi) obiettivi – connessi al profitto privato, all'accumulazione capitalistica e al successo economico – a tutti e a ciascuno, indipendentemente dai posizionamenti individuali (Mancino, Rizzo, 2022).

Ciò orienta anche *nei confronti della scuola* e dello studio. Talvolta promuove una logica del cliente, che porta a considerare utilitaristicamente la scuola, come il luogo nel quale allenarsi alla competizione e dal quale recuperare il più alto numero di competenze spendibili poi nel mercato del lavoro (Grion, De Vecchi, 2016). Talaltra, invece, sostiene percezioni di inutilità, soprattutto nei territori marginali di periferia, in cui si colloca una scuola percepita come di serie B e rivolta a una cittadinanza altrettanto tale. Qui, infatti, le necessità o i desideri indotti di un guadagno immediato non sembrano trovare una corrispondenza e una risposta coerente all'interno della scuola, che pare piuttosto educare a un destino di subalternità, simile a quello riservato alle generazioni precedenti: "Mia mamma che si faceva il c*** dalle sei del mattino fino alle sette di sera… Io dovevo andare a scuola per cosa? Per cosa? Quando quella donna si faceva il c***… ho intrapreso una strada diversa" (Dal focus group alla Casa circondariale di Monza, in Brambilla, Rizzo, 2020). Ancora, in questi territori, intorno alla scuola e allo studio si raccolgono atteggiamenti di rassegnazione al "proprio destino" subalterno, non visto come socialmente e territorialmente costruito, ma letto come "esistenziale", legato a caratteristiche personali "naturali" e come tali immodificabili. Questo altro non fa che sostenere sensi di colpa e di inadeguatezza per il mancato raggiungimento di quegli obiettivi di successo formativo (e potenzialmente economico) socialmente imposti e premiati (Boarelli, 2019).

È la stessa *scuola* che sembra orientare in tal senso. Essa orienta, infatti, non solo intenzionalmente, con programmi dedicati, ma anche informalmente, attraverso la sua rigidità e selettività, per mezzo di una logica meritocratica che premia i vincenti e umilia i perdenti (Sandel, 2021), peraltro sempre più esplicitamente (si veda la nuova dicitura "Ministro dell'Istruzione e del Merito" e quanto da quest'ultimo affermato anche in relazione al "metodo educativo dell'umiliazione"). La scuola sembra orientare attraverso un "gioco al ribasso" rivolto prevalentemente a ragazze, BES, utenza conclamata, collocata in periferia (Dal focus group "Siped - Orientamento informale e territorio", 2022), in fondo, riproponendo – nonostante la "progressiva universalizzazione degli studi secondari" a partire dal secondo dopoguerra – una logica gerarchica, che pone in evidenza la "questione delle disuguaglianze scolastiche e della loro relazione [e sovrapposizione] con quelle sociali", economiche, territoriali (Calidoni, Cataldi, 2014, p. 17).

A orientare è anche la *famiglia*, che dà in eredità alle giovani generazioni la propria condizione socio-economica, il cui "potere determinante" non sembra più essere alterato dalle tutele pubbliche e dalle risorse dei territori (Caritas Italiana,

2022), come la scuola appunto, che pare piuttosto confermare le disuguaglianze sociali. La famiglia orienta anche per il tramite del proprio vissuto migratorio, che talvolta porta i più giovani a contribuire al bilancio economico, alle fatiche migratorie, non investendo negli studi; talaltra invece genera aspettative e desideri di riscatto (Pozzebon, 2020), perseguibili attraverso percorsi di studio, segnati da impegno e, se necessario, competizione, per divenire "i migliori" nel territorio d'origine nel quale si spera di tornare, o per essere accettati nel territorio in cui si pensa di rimanere. Il vissuto migratorio familiare sembra ostacolare alle volte il rapporto tra la scuola e la famiglia, che, inserite non di rado in vincoli socio-economici differenti, possono in alcuni casi interpretare diversamente i "destini formativi" dei (e soprattutto delle) più giovani (Dal focus group "Siped - Orientamento informale e territorio", 2022).

3. Spunti per una possibile azione pedagogicamente orientata

Davanti a tutto ciò, a un orientamento informale che pare influenzare anche i contesti che dovrebbero contrastare i vincoli dati dalle appartenenze ascritte, che continuano a giocare un ruolo significativo nelle "scelte individuali" e nei percorsi di crescita, sembra irrinunciabile il tentativo di muoversi affinando la riflessione pedagogica. Innanzitutto, una ridefinizione degli sguardi e delle responsabilità, andando a riconnettere le "scelte personali" alla struttura di vincoli sociali e territoriali che le hanno generate, non dando spiegazioni semplicistiche (pregiudizievoli, in termini ancora razzisti e classisti), ma analizzando le *storie individuali* all'interno dei *contesti collettivi*, comprendendo (non giustificando) le reali esigenze, i bisogni che conducono a determinate "opzioni" e percorsi formativi piuttosto che ad altri.

Questo significa muoversi andando incontro alle storie individuali e collettive secondo una *logica di strada* (Tramma, 2018), anticipando la domanda di orientamento e la formazione stessa delle "scelte"; collocandosi nei *territori* (non solo a scuola dove alcune "scelte" sono già compiute) e mettendo in discussione così il tradizionale modello di orientamento (scuola-scelte-lavoro), che rischia di tradursi in un "orientamento per i già orientati".

Tali riflessioni inducono a contemplare l'orientamento anche per le *vite adulte*, che affiancano più o meno consapevolmente le giovani generazioni nell'elaborazione delle "scelte" per il proprio futuro, riconoscendo il lavoro (formale, informale, anche quello di cura) come tratto caratterizzante l'adultità e collocandosi, in tal senso, con un'intenzione pedagogica, anche in quegli spazi di formazione continua, potenziale e in atto.

Bibliografia

Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari-Roma: Laterza.
Beck U. (2008). *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: Il Mulino.
Bertuzzi N., Caciagli C., Caruso L. (Eds.). (2019). *Popolo chi? Classi popolari, periferie e politica italiana*. Roma: Ediesse.
Brambilla L., De Leo A., Tramma S. (Eds.) (2014). *Vite di città. Trasformazioni territoriali e storie di formazione nel quartiere Bicocca di Milano*. Milano: FrancoAngeli.
Brambilla L., Rizzo M. (Eds.) (2020). *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*. Milano: FrancoAngeli.
Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.
Calidoni P., Cataldi S. (Eds.) (2014). *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche e professionali*. Milano: FrancoAngeli.
Caritas Italiana (2022). *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Teramo: Palumbi.
Grion V., De Vecchi G. (2016). Educazione alla cittadinanza: riflessioni su un'esperienza condotta in una scuola primaria italiana. *Foro de Educación*, 14, 20, 327-338.
Mancino E., Rizzo M. (Eds.) (2022), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Bari: Progedit.
Pozzebon G. (2020). *Le figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per giovani con background migratorio*. Roma: Carocci.
Sandel M. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincenti e di perdenti*. Milano: Feltrinelli.
Tramma S. (2018). *Pedagogia sociale* (3rd ed.). Milano: Guerini.

Il Service learning come cornice pedagogica per la costruzione di comunità educanti

Lorenza Orlandini
Ricercatrice INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
l.orlandini@indire.it

1. Il Service Learning nella relazione tra scuola e territorio

La relazione tra scuola e territorio è un tema al centro del dibattito sul futuro dei sistemi educativi e formativi in seguito alle criticità emerse nel corso della pandemia da Covid-19. A ciò si aggiunge, la necessità di rafforzare il collegamento tra le governance scolastiche e gli altri sistemi è considerato essenziale per lo sviluppo e l'acquisizione di quelle competenze (disciplinari, trasversali e professionali), il cui raggiungimento non può avvenire se programmato soltanto all'interno dei percorsi di istruzione formale e con metodologie basate sull'erogazione dei contenuti.

Nei nuovi scenari per l'educazione delineati dall'OCSE (2020), le istituzioni scolastiche sono chiamate ad aprirsi al contesto esterno in termini di condivisione di spazi, arricchimento delle opportunità formative, scambio di competenze tra professionisti dell'educazione e ibridazione tra esperienze formali, non formali e informali. Tra gli approcci educativi che favoriscono e orientano il dialogo tra i diversi interlocutori del sistema scolastico, consentendo agli studenti di diventare soggetti attivi nelle loro comunità, il Service Learning (SL), o apprendimento-servizio, ricopre un ruolo centrale tra le pedagogie basate sul learning by doing (Istance, Paniagua, 2019). Questo approccio educativo permette, infatti, di realizzare percorsi di apprendimento, il cui punto di partenza è un bisogno vero e sentito della comunità, in contesti di vita reale coinvolgendo attivamente tutti coloro che ne prendono parte (Tapia, 2006). Nel rapporto UNESCO (2021), inoltre, il SL è indicato come un approccio per la realizzazione di percorsi di apprendimento basati sui principi di collaborazione e cooperazione, elementi che dovrebbero orientare e caratterizzare il futuro dell'educazione.

2. Il contesto della ricerca

Il contributo fa parte del progetto di ricerca "Il Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore" realizzato da INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) con il Consorzio Co&So-Empoli. L'attività realizzata si collega a questi orientamenti ed ha come obiettivo quello di produrre conoscenza originale in grado di costituire un avanzamento del

sapere consolidato nella letteratura nazionale e internazionale sul tema della relazione tra scuola e territorio attraverso l'approccio pedagogico del SL. In relazione a ciò, il progetto ha previsto la costituzione di *équipe* interprofessionali (formate da docenti e educatori del terzo settore) per la co-progettazione e co-realizzazione di percorsi di SL.

In continuità con le indicazioni provenienti dalla letteratura di riferimento (Rose, 2011; Hynek et al., 2020; Widmark et al., 2011) docenti ed educatori sono stati coinvolti in un percorso di formazione sull'approccio educativo per verificare nella pratica come il SL può supportare le scuole nella costruzione di una relazione intenzionalmente progettata tra scuola e territorio. In questo contributo, sono presentati i primi risultati relativi alla percezione dell'approccio del SL da parte delle due professionalità coinvolte.

3. Metodologia di ricerca e strumenti

La percezione di docenti e educatori relativamente all'approccio educativo del SL è stata indagata all'interno delle *équipe* interprofessionali attraverso un paradigma ecologico, focalizzandosi sui vissuti di coloro che sono direttamente coinvolti (Mortari, 2007). Tale processo ha permesso di descrivere la percezione sviluppata relativamente al valore dell'apprendimento-servizio come framework di riferimento per lo sviluppo della relazione tra scuola e territorio. Con questa finalità sono stati, infatti, analizzati i testi riflessivi, prodotti da docenti e educatori, raccolti all'interno del *Quaderno di documentazione*, uno strumento narrativo sviluppato per raccogliere il vissuto dei partecipanti in relazione alle dimensioni identitarie del SL (Furco, 1996; Tapia, 2006; Orlandini et al., 2020; Lotti, 2021). Per ciascuna figura professionale è stato sviluppato uno specifico format di Quaderno. I testi sono stati analizzati attraverso un processo di content analysis (Semeraro, 2014) al fine di comprendere i significati profondi senza perdere le diverse sfumature.

L'analisi dei contenuti dei Quaderni è avvenuta attraverso l'individuazione delle unità significative di descrizione (Mortari, 2010) ed ha portato all'individuazione di alcuni nuclei tematici negoziati all'interno del gruppo di ricerca attraverso dei momenti di confronto ricorsivi, in modo che da una prima codifica esplorativa si potesse giungere a raggruppamenti generali (Schilling, 2006). È stato utilizzato uno "sguardo euristico" per esercitare una *epoché* (Mortari, 2010) rispetto alle conoscenze pregresse circa l'apprendimento-servizio e la relazione scuola-territorio. Da questa analisi sono stati individuati 5 nuclei tematici per i docenti e 4 afferenti agli educatori.

Unità significative di descrizione	**Quaderni docenti**	**Quaderni educatori**
66	40	26
	Nuclei tematici	**Nuclei tematici**
	1. Governance della scuola 2. Dialogo scuola territorio 3. Inter-professionalità 4. Trasposizione didattica **5. Valore trasformativo del SL**	1. Governance della scuola 2. Inter-professionalità 3. Emersione delle professionalità **4. Valore trasformativo del SL**

Tab. 1: I nuclei tematici

La tabella evidenzia i nuclei tematici emergenti dall'analisi delle unità significative di descrizione.

4. Il valore trasformativo del SL

Il "valore trasformativo del SL" è un nucleo tematico comune alle due professionalità ed evidenzia, attraverso le relative etichette, il contributo che questo approccio pedagogico offre a scuole e comunità per la costruzione di una collaborazione intenzionalmente progettata, basata sulla collaborazione e cooperazione e finalizzata ad offrire agli studenti e alle studentesse percorsi di qualità, significativi e motivanti.

Docenti – etichette	Educatori – etichette
• **collaborazione** fra docenti e studenti • inclusione e senso di comunità • motivazione al cambiamento • motivazione all'apprendimento degli studenti • **protagonismo studenti** • sviluppo competenze • valorizzazione attività fuori dall'aula	• **collaborazione** fra educatori • messa a sistema delle competenze • **protagonismo studenti** • sviluppo competenze

Tab. 2: Le etichette dei Quaderni di documentazione di docenti e educatori

L'analisi delle etichette emergenti dai Quaderni dei docenti evidenzia come il SL rappresenti un'occasione per facilitare e favorire la collaborazione tra i docenti stessi; ponendoli nell'ottica del professionista riflessivo in grado di fare ricerca utile all'interno del proprio contesto professionale (Cushman, 1999). Ciò avviene anche nella collaborazione tra diverse professionalità, attivando e favorendo dinamiche collaborative dal profondo valore formativo e cooperativo (Mortari, 2017; Battistoni, 1997). Il valore trasformativo del SL, inoltre, è riconosciuto, da parte di entrambe le professionalità, nella sua capacità di supportare lo sviluppo di competenze (disciplinari, trasversali, professionali) negli studenti e nelle studentesse attraverso attività hands on (Sigmon, 1979; Furco, 1996) in un'ottica di reciprocità (Tapia, 2006), favorendo il loro protagonismo attraverso attività significative (Furco, 1996; Fiorin, 2016; Europe Engage, 2016).

5. Conclusioni

In linea con la letteratura di riferimento, l'analisi dei Quaderni dei docenti ed educatori evidenzia, come il SL rappresenti una cornice di riferimento per la progettazione di interventi che collegano scuola e territorio nell'ottica di una valorizzazione delle diverse professionalità e come occasione per il rinnovamento della didattica verso una progettazione per competenze. Orienta docenti alla riflessione rispetto al proprio stile di insegnamento (Mortari, 2009), in particolare nei casi in cui i percorsi sono co-progettati da diverse professionalità, si innescano meccanismi di ibridazione e contaminazione di strategie e metodologie provenienti dal contesto dell'educazione formale, non formale e informale. Il valore trasformativo del SL si delinea come concetto multidimensionale: facilita la collaborazione, supporta la progettazione, rinnova la didattica e investe anche la relazione della scuola con gli altri sistemi di riferimento. Rapprsenta, infatti, un'occasione per aprirsi al contesto esterno, sostenendo l'idea di comunità educante fondata sulla partecipazione attiva delle diverse componenti, sulla valorizzazione del capitale sociale presente sul territorio per il superamento della *forme scolaire* tradizionale (Maulini, Perrenoud, 2005).

Bibliografia

Battistoni R.M. (1997). Service Learning and Democratic Citizenship. *Theory into Practice*, *36*(3), 150-156.

Cushman E. (1999). The public intellectual, service learning, and activist research. *College English*, *61*(3), 328-336.

Europe Engage (2016). *Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe.* https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/4676aec5-7f74-4a0c-bdff-cda07beb4892-/guidelines-euengage-2.pdf

Furco A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Service_Learning_Balanced_Approach_To_Experimental_Education.pdf.

Fiorin I. (2017). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica dell'apprendimento servizio*. Milano: Mondadori.

Istance D., Paniagua A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education. Center for Universal Education at The Brookings Institution*. https://-www.brookings.edu/wp-content/uploads/2019/09/Learning-to-Leapfrog- Innovative-PedagogiestoTransformEducation-Web.pdf

Lotti P. (Ed.). (2021). *Apprendimento servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*. Milano: FrancoAngeli.

Maulini O., Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. Maulini, C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147-168). De Boeck: Bruxelles.

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, *1*(1), 143-156.

OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787-/178ef527-en

Orlandini L., Chipa S., Giunti C. (Eds.). (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.

Schilling J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, *22*(1), 28-37.

Semeraro R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, 7, 97-106.

Sigmon R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, *8*(1), 9-11.

Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en

Innovazione organizzativa, coordinamento pedagogico e leadership generativa per la costruzione del sistema integrato 06. Un percorso di ricerca-azione a Torino

Giulia Pastori
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
giulia.pastori@unimib.it

1. Lo sfondo: il Sistema Integrato 0-6

La costruzione di un sistema educativo integrato zero-sei coerente rivolto ai cittadini più piccoli è oggi una priorità sociale, in un'ottica di cura delle traiettorie educative di tutti i bambini, in particolare di quelli più vulnerabili (L. 107/2015, DL 65/2017).

Il coordinamento pedagogico di nidi e scuole d'infanzia, a livello municipale si è storicamente consolidato, in diverse forme, in molte realtà comunali; il ruolo cruciale che esso svolge per la promozione della professionalità educativa e della qualità educativa dei servizi è riconosciuta a livello nazionale (Musatti et al., 2003) e internazionale (Sharmad et al., 2017).

L'attuale prospettiva di costruzione di un sistema integrato 06 rappresenta una svolta storica, culturale pedagogica, nel superamento della divisione storica tra offerta educativa 0-3 e 3-6, a favore di una continuità educativa 0-6, e richiede di ridisegnare la governance dei servizi: ancor più che in passato, pone al centro la necessità e la sfida di formare "sistemi competenti" di coordinamento, in grado di promuovere in una collaborazione fra enti e soggetti plurimi un'offerta educativa qualificata dei servizi per l'infanzia 0-6, modulata su esigenze demografiche, famigliari e sociali in cambiamento, armonica e coerente a livello cittadino, di area e regionale (Filomia, 2021).

Su questo sfondo a partire dal a.s. 2020 è stato avviato un percorso di ricerca-azione ancora attualmente in corso con il settore dei servizi educativi all'infanzia del Comune di Torino, finalizzato alla innovazione organizzativa del coordinamento pedagogico di nidi e scuole d'infanzia a gestione diretta e in convenzione, per rafforzarlo e predisporlo alla costruzione del sistema integrato a livello cittadino.

2. Ridefinire il coordinamento pedagogico-organizzativo di nidi e scuole d'infanzia di Torino: quadro teorico-metodologico

Il quadro teorico, sul piano metodologico-organizzativo, ha coniugato il concetto di "sistema competente" per lo sviluppo di "comunità professionali di apprendimento" (Sharmad et al., 2017) con il modello di "leadership pedagogica distribuita" e di "organizzazione che apprende" (Paletta, 2020). La prospettiva sistemica di questi costrutti teorico-operativi, coniuga il riferimento alla dimensione della governance e del coordinamento di gruppi e individui, con quella delle politiche di riferimento e con quella dei necessari accordi interistituzionali; La costruzione di "comunità professionali di apprendimento" e di forme di leadership distribuita poggia sulla condivisione diffusa di una cultura pedagogica dell'infanzia e del ruolo sociale dei servizi, sul senso di responsabilità collettiva rispetto alla qualità dell'offerta educativa, su una professionalità riflessiva e comunitaria, che "deprivatizza" la pratica educativa per renderla frutto di un processo approfondito di dialogo e revisione nel tempo fra operatori professionali in primis, nell'apertura all'apporto delle famiglie e nell' ascolto/osservazione quotidiana del comportamento e della prospettiva dei bambini.

Sul piano metodologico, la ricerca ha seguito una logica di ricerca-azione che dall'analisi multi-attoriale dei problemi esistenti ha condotto all'individuazione progressiva di obiettivi e di azioni di miglioramento e innovazione della struttura organizzativa, attuati e monitorati con strumenti di rilevazione quali-quantitativa (Pastori, 2017). Nel lavoro con i coordinatori pedagogici (24) dei servizi e con educatori e insegnanti (130 ca) sono stati proposti criteri e processi di "analisi di pratiche" per lo sviluppo di professionalità riflessive, orientate alla ricerca e al cambiamento delle pratiche educative (*Ibidem*).

3. Un percorso intrecciato "a due vie": analisi organizzativa e analisi di pratiche

Il percorso si è articolato attraverso due processi paralleli e interconnessi di lavoro: un processo ha riguardato l'analisi organizzativa dell'intero sistema di coordinamento pedagogico organizzativo, a livello centrale, di zona e di circolo/circoscrizione, ed è stato realizzato attraverso la somministrazione di interviste, la conduzione di focus group con i principali attori della sistema organizzativo locale (responsabili pedagogici, referenti di commissioni, dirigenti, educatori e insegnanti); un secondo processo ha riguardato la proposta di metodologie riflessive di analisi di pratiche per innovare la collaborazione fra operatori educativi nei collegi dei singoli nidi e scuole d'infanzia e nei "circoli" (raggruppamenti all'incirca di 2 nidi e 3 scuole infanzia comunali e un nido in appalto, che hanno il medesimo Responsabile Pedagogico e che vengono a costituire una Unità Educativa), attraverso la sperimentazione di una nuova figura di "referente" di servizio (uno o due per servizio). Questi gruppi di circolo hanno quindi visto confrontarsi i referenti dei servizi del medesimo circolo, educatori di nido e insegnanti di scuoIa dell'in-

fanzia (a Torino ci si riferisce con il termine 'educatore' per il nido' e di insegnante per la scuola d'infanzia), configurandosi come luoghi di confronto e di riflessione in prospettiva 0-6 anni.

L'analisi di pratiche proposta ai gruppi è stata accompagnata sia attraverso una formazione mediante seminari on line (webinar) rivolti a tutti i responsabili pedagogici dei servizi e ai "referenti" per offrire la cornice teorica di riferimento e per fornire indicazioni su processi e strumenti di lavoro nei gruppi; sia attraverso una supervisione dei circoli nell'arco due anni scolastici (2020-2021; 2021-2022).

I due piani di lavoro sono stati sinergici: se da un lato l'analisi organizzativa ha prodotto una fotografia approfondita dello stato dell'arte del coordinamento pedagogico organizzativo della città a diversi livelli, nelle sue risorse e nei sui punti i fragilità, e ha offerto in questo modo spunti per la definizione del lavoro dei circoli e dei collegi nel processo di analisi di pratiche, dall'altro lato, in modo complementare, il percorso di sperimentazione di una nuova figura di "referente" e di modalità nuove di confronto fra operatori, nei collegi e nei circoli 0-6, ha consentito di mettere alla prova alcuni primi esiti dell'analisi organizzativa e ha fornito riflessioni integrative di grande rilievo.

4. Dall'analisi all'innovazione pedagogico-organizzativa

L'analisi pedagogico-organizzativa realizzata (18 mesi di sperimentazione con circo 130 figure di "referenti" e 24 Responsabili Pedagogici) ha prodotto una revisione delle funzioni e dei ruoli di coordinamento dal livello micro, dei singoli servizi e di piccoli gruppi di servizi (circoli), al livello macro di ampie aree urbane e cittadino, approfondendo il ruolo fondamentale di figure di "middle management" a diversi livelli del sistema di coordinamento.

Nell'arco dell'a.s. 2022-2023, alla luce del lavoro svolto nei due anni scolastici precedenti, è stato portato a termine il nuovo progetto di coordinamento a livello centrale e di zona, e l'introduzione strutturale della figura di "referente" e del Coordinamento di Circolo, attraverso la stesura di documenti programmatici elaborati con gruppi misti di dirigenti, Responsabili Pedagogici, educatori e insegnanti, che avevano svolto il ruolo di referente, secondo una logica partecipativa e al contempo istituzionale.

La nuova figura di "Referente Educativo" è stata delineata, in modo coerente con la sperimentazione, come un supporto al Responsabile Pedagogico nello strutturare tempi di riflessione sulle pratiche educative supportate da documentazione nei collegi e nel circolo; nel facilitare il confronto approfondito, mediante modalità comunicative non giudicanti, autentiche e accoglienti, per una costruzione di gruppi solidali e generativi di pensiero educativo connesso alla pratica; nel ricondurre le riflessioni emerse nel tempo nella progettualità ciclica del servizio.

Il nuovo Coordinamento di Circolo è stato istituito quale luogo di confronto e di progettualità condivisa tra referenti di nidi e scuola d'infanzia con il proprio Responsabile pedagogico, per lo scambio di idee fra servizi dello stesso territorio,

la condivisione di linee progettuali 0-6, lo scambio di idee e condivisione di modalità di coordinamento dei gruppi, l'ideazione di iniziative di osservazioni reciproche, di confronti allargati a livello territoriale, ecc.

Con il nuovo anno scolastico 2023-2024, la collaborazione prevede un nuovo biennio di lavoro insieme, che consentirà di mettere a sistema tutta la nuova progettazione del coordinamento anche a livello centrale e di zona.

Concludo ringraziando i dirigenti del settore infanzia del Comune di Torino (Giuseppe Nota, Enrico Bayma), l'Ufficio Qualità (Daniela Ghidini), l'ufficio Risorse Umane (Claudia Regio) e tutti i Responsabili Pedagogici, educatori e insegnanti, che si sono cimentati in questo percorso ampio e complesso, che ha richiesto dedizione, slancio progettuale e fiducia reciproca.

E ringrazio le colleghe Agnese Infantino e Francesca Zaninelli, Tiziana Morgandi e Donata Ripamonti, per la grande collaborazione.

Bibliografia

Musatti T., Mayer S., Braga M.P. (2003). La gestione comunale e il coordinamento dei servizi in Italia. In T. Musatti, S. Mayer (Eds.), *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa* (pp. 17-66). Bergamo: Junior.

Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., Vonta T., De Kimpe C., Brajkovi S., Contini L., Giovannini D. (2017). *Transforming European ECEC services and Primary schools into professional learning communities: drivers, barriers and ways forward.* NESET II Analytical Report N. 2/2017.

Paletta A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management: distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bononia University Press.

Pastori G. (2017). *In ricerca. prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Junior-Spaggiari.

Filomia M. (2021). Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato "zerosei": evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. *IUL Research*, *2*(4), 159-174.

Ai nastri di partenza. Uno studio esplorativo per riflettere sui primi esiti del progetto *"Sentire" l'inglese nella fascia d'età 0-3-6*

Alessandra Rosa
Professoressa Associata - Università di Bologna
alessandra.rosa3@unibo.it

Andrea Ciani
Ricercatore - Università di Bologna
andrea.ciani5@unibo.it

1. Presupposti, obiettivi e impianto della ricerca

Nei primi mesi di vita il cervello è predisposto alla comprensione dei suoni di qualsiasi lingua, ma già a partire dal sesto mese questa capacità decresce per un processo di "restringimento percettivo" (Byers Heinlein, Fennell, 2014) che interessa le abilità fonetiche e fa sì che il cervello si specializzi nella lingua a cui è maggiormente esposto. L'esposizione precoce ai suoni di altre lingue può, però, rallentare tale fenomeno, riducendo il declino nella percezione di fonemi di lingue diverse dalle L1 (Kuhl et al., 1992). Gli studi sul bilinguismo simultaneo confermano inoltre che i bambini in tenera età possono essere esposti a più lingue contemporaneamente senza che questo crei interferenze tra di esse, smentendo la necessità di consolidare una lingua prima di introdurne un'altra (Sorace, 2010): al contrario, il contatto precoce con i suoni di altre lingue può supportare lo sviluppo di competenze nella lingua madre, grazie a una serie di meccanismi e principi tipici del processo di acquisizione linguistica infantile.

Entro tali presupposti si inquadra il progetto *"Sentire" l'inglese nella fascia d'età 0-3-6*, nato da una convenzione tra la Regione Emilia-Romagna e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna[1]. Si tratta di un progetto di Ricerca-Formazione di durata triennale (2021-2024) orientato a sostenere lo sviluppo di competenze professionali utili a promuovere l'introduzione dell'inglese nei servizi 0-3-6 ad opera di educatrici/tori e insegnanti. A tal fine è stato delineato uno specifico percorso formativo che intende accompagnare il personale educativo coinvolto a comprendere l'importanza di un approccio educativo bilingue nella prima infanzia e a conoscere precise strategie incentrate sulla lettura animata e dialogica in inglese (Vacondio, Masoni, 2022), da implementare suc-

1 Il progetto è coordinato, in qualità di responsabile scientifica, da Licia Masoni, Professoressa associata di Didattica della lingua inglese presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

cessivamente sul campo all'interno dei propri servizi con la supervisione e il supporto del team di progetto. L'approccio messo a punto mira a sostenere l'uso dell'inglese nelle attività educative indipendentemente dal livello di padronanza linguistica del personale, seguendo progressioni semplici e ripetitive e lavorando principalmente sull'uso del linguaggio corporeo, della voce, di oggetti significativi e di strategie interattive alla base dell'acquisizione delle lingue nella prima infanzia (Masoni, Rosa, Ciani, 2022).

Il disegno della ricerca, di tipo pre-sperimentale, contempla rilevazioni pre e post intervento volte a monitorare i cambiamenti in termini di atteggiamenti e pratiche del personale educativo (Cardarello, 2019).

Il percorso di ricerca prevede inoltre una graduale sistematizzazione delle azioni – nonché un incremento dei partecipanti – nel corso delle tre annualità.

Nella prima annualità (a.s. 2021-22), che ha coinvolto oltre 500 educatrici/tori appartenenti a 75 nidi dislocati in Emilia-Romagna, è stato condotto uno *studio esplorativo* (Lumbelli, 2006) di tipo prevalentemente quantitativo al fine di delineare al meglio l'intervento per le annualità successive ed effettuare un *try-out* per migliorare procedure e strumenti di rilevazione.

Il presente contributo si focalizza sugli esiti di tale studio esplorativo, in particolare su alcuni risultati emersi dal questionario finale somministrato al personale educativo circa l'effettiva applicazione delle strategie e dei materiali proposti nell'ambito del percorso formativo e circa le percezioni sul progetto.

2. Esiti dello studio esplorativo

Il questionario in oggetto, somministrato online tramite Microsoft Forms nel mese di giugno 2022, è stato articolato in due parti: una destinata alla compilazione collettiva da parte dei team educativi di sezione (127 risposte), l'altra alla compilazione individuale delle/i singole/i educatrici/tori (226 risposte). In entrambi i casi, la compilazione è avvenuta in forma anonima e su base volontaria.

In riferimento alla prima parte, la maggior parte dei gruppi educativi (63,8%) dichiara che, prima della partecipazione al progetto, le/gli educatrici/tori di sezione non avevano mai personalmente introdotto l'inglese nelle attività educative. Ciò si lega, presumibilmente, a quanto emerge circa il livello di padronanza della lingua inglese: nella maggioranza dei casi (65,7%) si afferma infatti che, all'inizio del progetto, il personale educativo operante sulla sezione non aveva dimestichezza con l'inglese.

A fronte di tali dichiarazioni circa la "situazione di partenza", appare incoraggiante riscontrare che, al termine della prima annualità del progetto, la maggior parte dei gruppi educativi (66,7%) riporta un incremento della frequenza e della durata dei momenti d'uso dell'inglese nelle attività educative.

Indagando l'effettiva implementazione delle strategie presentate nel percorso formativo si osserva, tuttavia, un quadro eterogeneo: se da un lato, in una buona percentuale di casi (44,5%), i rispondenti dichiarano di aver seguito unicamente

l'approccio del progetto per introdurre l'inglese in sezione, dall'altro lato emerge che esso è stato spesso utilizzato in combinazione con altri approcci derivati dalla creatività e dalle esperienze pregresse del personale educativo (41,6%) o da altre sperimentazioni linguistiche (12,4%).

Il quadro emerso, indicativo di diversi livelli di adesione all'approccio proposto, trova conferma nelle risposte a due ulteriori domande inerenti alla sua applicazione. Per quanto concerne la prima, si rileva che una percentuale minoritaria di rispondenti (47,6%) ha utilizzato gli specifici materiali forniti o suggeriti nell'ambito del progetto; in merito alla seconda, sebbene la maggioranza dei team educativi affermi di aver preso visione delle attività e linee guida presentate sul sito web di progetto e di averne fatto uso (56,7%), percentuali non trascurabili di risposte indicano che esse sono state consultate ma non utilizzate (28,3%) o addirittura neppure visionate (15%).

Per quanto riguarda le opinioni sul progetto, interessanti informazioni sono state raccolte mediante la seconda sezione del questionario.

Percezioni complessivamente positive sono emerse in riferimento all'utilità e adeguatezza degli incontri formativi e dei materiali di progetto (cfr. Tab 1). Si rileva, tuttavia, una diffusa esigenza di ulteriori ore di formazione (item 7) nonché di maggiore supporto dal team di progetto (item 6).

	Per niente	Abbastanza	Molto	N/A
1. Gli incontri di formazione sono stati utili e di supporto alla mia entrata nel progetto	2,6	44,3	46,5	6,6
2. La formazione è stata fonte d'ispirazione e motivazione	2,6	46,5	43,8	7,1
3. Il carico di lavoro richiesto è stato adeguato rispetto ai risultati ottenuti in sezione	2,2	59,7	28,8	9,3
4. I materiali di progetto mi hanno sostenuta/o	1,3	34,1	58,4	6,2
5. I materiali di progetto mi hanno dato il coraggio di mettermi in gioco	3,5	37,2	55,3	4,0
6. Sento il bisogno di maggior supporto dal Team di progetto	15,5	52,2	25,2	7,1
7. Sento il bisogno di altre ore di formazione	16,8	49,6	26,1	7,5

Tab. 1: Utilità/adeguatezza degli incontri formativi e dei materiali (N. 226 – valori %)

I rispondenti valutano in modo generalmente positivo anche le ricadute della partecipazione al progetto in termini di apprendimenti sviluppati e di incremento della motivazione e dell'autoefficacia (cfr. Tab. 2). In merito a quest'ultimo aspetto, alcuni item mostrano però dati meno marcatamente positivi: è il caso dell'item 13 e degli item 15 e 16, in cui si osserva una percentuale relativamente più bassa di opzioni "molto" e un aumento (seppur contenuto) di risposte nell'opzione "per niente". Su tali riscontri ha presumibilmente influito la scarsa padronanza della lingua inglese di molte/i educatrici/tori, che può incidere negativamente sulla percezione di essere in grado di contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini a questa lingua nonché di sentirsi a proprio agio nell'utilizzarla durante le attività educative.

	Per niente	Abbastanza	Molto	N/A
8. Alcune delle mie idee e percezioni sono cambiate in seguito agli incontri di formazione	5,8	51,8	34,7	7,5
9. Lavorando sull'inglese, è aumentata la mia consapevolezza dell'importanza del linguaggio non verbale per favorire la comprensione dei bambini, indipendentemente dalla lingua in cui si sta comunicando	1,4	29,2	67,2	2,3
10. Lavorando sull'inglese, è aumentata la mia consapevolezza delle difficoltà incontrate dai bambini stranieri che muovono i primi passi con l'italiano	6,7	36,2	51,6	5,4
11. Mi è capitato di sentire che stavo imparando anche io insieme ai bambini	1,4	40,0	55,9	2,8
12. Sono stata/o felice di aver avuto l'occasione di introdurre l'inglese in sezione	2,2	33,4	61,7	2,7
13. Penso di poter contribuire in prima persona ad avvicinare i bambini alle lingue straniere in sezione	8,0	52,2	37,6	2,2
14. Nel corso del progetto ho acquisito fiducia in me stessa/o e motivazione	4,0	35,9	55,9	4,1
15. Mi sento a mio agio quando leggo ai bambini un libro in inglese	11,8	57,5	26,5	4,1
16. Mi sento a mio agio quando canto ai bambini una canzone in inglese	12,7	46,4	37,7	3,2
17. Mi è capitato di scoraggiarmi se i bambini non sembravano ascoltare o seguire	66,3	24,2	5,8	3,7

Tab. 2: Apprendimento, autoefficacia e motivazione (N. 226 – valori %)

Percezioni positive si osservano, infine, anche sul piano delle reazioni dei bambini alle attività educative proposte per introdurre la lingua inglese in sezione (cfr. Tab. 3).

	Per niente	Abbastanza	Molto	N/A
18. Le reazioni e i rimandi dei bambini mi hanno sorpresa/o positivamente	1,3	20,8	76,1	1,8
19. Le reazioni e i rimandi dei bambini hanno superato le mie aspettative iniziali	3,1	26,1	68,6	2,2
20. I bambini e le loro reazioni sono stati fonti d'ispirazione e motivazione	1,8	28,8	67,2	2,2

Tab. 3: Coinvolgimento dei bambini (N. 226 – valori %)

La valutazione globale dell'esperienza riflette quanto emerso in relazione alle opinioni espresse su diversi aspetti del progetto: in risposta alla domanda "Complessivamente, che voto daresti da 1 a 10 alla tua esperienza con il progetto *Sentire l'inglese*?", si è infatti registrato un voto medio pari a 7,7.

3. Conclusioni

Gli esiti dello studio esplorativo qui brevemente presi in esame hanno offerto informazioni preziose per riflettere in un'ottica migliorativa sull'impostazione dell'intervento per l'annualità in corso (a.s. 2022-23), in cui stanno prendendo parte al progetto 180 nuovi nidi e 49 scuole dell'infanzia.

Sebbene quasi la totalità dei team di sezione partecipanti nel primo anno abbia dichiarato di aver introdotto l'inglese nelle attività educative, non sempre, come abbiamo visto, ciò è avvenuto in piena conformità all'approccio proposto dal progetto. Se da un lato tale riscontro suggerisce una buona risposta dei contesti educativi nel voler rendere "proprie" le proposte del progetto e adattarle al setting delle sezioni, al tempo stesso sembra rivelare insicurezze o difficoltà nell'attuazione autonoma e continuativa delle specifiche strategie educative indicate. L'esigenza di ulteriore formazione e di maggiore accompagnamento espressa dal personale educativo parrebbe supportare questa interpretazione.

Tali suggestioni hanno indotto il gruppo di ricerca a riflettere sulle modalità da adottare per favorire – pur nel quadro di una pratica guidata e supportata dal team di progetto – il coinvolgimento e la responsabilizzazione del personale educativo rispetto all'effettiva implementazione delle strategie, delle attività e dei materiali proposti, rivedendo a tal fine alcuni aspetti dell'impianto messo a punto. In particolare, nell'ottica di incrementare le opportunità di supervisione e sostegno situati all'interno dei contesti educativi, si è scelto di coinvolgere e formare un *pool* di formatori a supporto della realizzazione del progetto, prevedendo a tal fine uno specifico *training* (svolto nei mesi di ottobre e novembre 2022) mirato a fornire loro nozioni e indicazioni per creare e condurre un gruppo di lavoro, definire obiettivi comuni da perseguire e sottoporre a monitoraggio, dare feedback formativi utili al miglioramento.

Riferimenti bibliografici

Byers Heinlein K., Fennell C. (2014). Perceptual narrowing in the context of increased variation: insights from bilingual infants. *Developmental Psychobiology*, *56*(2), 274-291.

Cardarello R. (2019). Dimensioni metodologiche nella Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 42-51). Milano: FrancoAngeli.

Kuhl P.K., Williams K.A., Lacerda F., Stevens K.N., Lindblom B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, *255*(5044), 606-608.

Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella Pedagogia Sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.

Masoni L., Rosa A., Ciani A. (2022). *Education speaks many languages*. Una Ricerca-Formazione sull'introduzione dell'inglese nei servizi per l'infanzia della Regione Emilia-Romagna. In F. Batini, G. Agrusti, I. Vannini, F. Falcinelli, R. Salvato (Eds.), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti. Book of abstracts* (pp. 58-59). Lecce: Pensa MultiMedia.

Sorace A. (2010). Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile. *Pridobljeno*, *12*(1).

Vacondio L., Masoni L. (2022). Dialogic Reading in Infancy and Early Childhood Education. In *Innovation in Language Learning 15th International Conference: Conference Proceedings*. Bologna: Filodiritto.

Il paradigma della qualità per il sistema 0-6: la formazione del personale educativo e docente nei nidi e nelle scuole dell'infanzia e la figura unica di "docente-educatore"

Nicoletta Rosati
Professoressa Associata - Università di Roma LUMSA
n.rosati2@lumsa.it

1. Introduzione

Il fattore "qualità" nell'offerta dei servizi dedicati alla prima infanzia rappresenta una componente importante per interpretare i processi di cambiamento che, da oltre un ventennio, attraversano politiche, pratiche e culture nazionali e internazionali per garantire la costituzione di un sistema educativo efficace dedicato alla fascia zero-sei (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Il movimento di ricerca *Early Childhood Education and Care* (ECEC) rappresenta "l'offerta per i bambini dalla nascita all'istruzione primaria nell'ambito di un quadro normativo nazionale che soddisfa una serie di regole e requisiti minimi e/o è sottoposta a procedure di accreditamento" (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014, p. 155).

Organizzazioni internazionali quali l'OCSE e l'UNESCO hanno istituito specifici dipartimenti responsabili di gruppi di ricerca volti a favorire il più ampio e completo sviluppo di ogni bambino, ribadendo i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali sanciti dalla Convenzione europea (Council Of Europe, 1950), dall'UNCRC (United Nations, 1989) e dai principi dall'ECEC stessa.

Ricerche scientifiche focalizzate sui vari aspetti dello sviluppo olistico di tutte le dimensioni della personalità infantile hanno messo in luce i benefici a lungo termine dell'educazione e della cura rivolte alla prima infanzia (Heckman, Masterov, 2007; Barnett, 2011; Pianta et al., 2012), anche per quanto riguarda il futuro successo scolastico dei bambini (OECD, 2013; European Commission, 2006; 2008; 2014; Shonkoff, Phillips, 2015) e il processo di *lifelong learning*, inclusione sociale e occupabilità (Briceag, 2019).

In particolare, la possibilità di frequentare servizi educativi inclusivi che espongano a stimoli sociali, emotivi, cognitivi e metacognitivi (Rosati, 2017), con il supporto professionale di personale qualificato, avrebbe un impatto positivo sullo sviluppo e la qualità della vita anche in presenza di disabilità (Hundert et al.,1998; Odom, Wolery, 2003; Purcell, Turnbull, Jackson, 2006).

L'attenzione alla qualità nell'offerta dei servizi zero-sei è pertanto di vitale importanza ed è ricorrente in varie ricerche (Bianquin, 2018; Bobbio, Savio, 2019). Esistono svariati tentativi di definire la qualità nell'ottica propositiva di usare le

caratteristiche di tale costrutto come elementi da osservare, discutere e valutare all'interno dei *team* di educatori e di docenti. Lo scopo di tali analisi è di implementare i processi di qualità all'interno dei vari servizi educativi zero-sei (Restiglian, 2020), favorendo una maggiore cooperazione tra coloro che sono rivestiti di responsabilità educative e gestionali nei servizi stessi.

La rete OCSE sull'ECEC e il gruppo di ricerca della Commissione Europea hanno individuato una procedura per rilevare la qualità dei servizi educativi zero-sei (Taguma, Ineke, Makowiecki, 2013) denominata "structure-process-outcome framework", che consente di correlare indicatori strutturali, di processo e di risultato (Pianta et al., 2009; OECD, 2013b; European Commission, 2014; Bartolo et al., 2016). Va inoltre considerato il *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood* (European Commission, 2014), in cui vengono indicati i principi di qualità, le evidenze scientifiche che li sottendono e i risultati delle discussioni dei gruppi di ricerca. I principi fanno riferimento a cinque aree di azione per l'implementazione della qualità: accessibilità, personale qualificato, curricolo fondato sugli obiettivi, monitoraggio e valutazione, condizione di *governance*.

Partendo da tali aree di azione e in riferimento alla procedura "structure-process-outcome framework" è stata condotta una prima analisi conoscitiva relativa all'area del personale qualificato in servizio in tre nidi e tre scuole dell'infanzia del Comune di Roma, nell'anno scolastico 2021-2022. Si è cercato di individuare, tramite interviste e *focus group,* come viene percepita dagli educatori e dagli insegnanti della scuola dell'infanzia la qualità della formazione iniziale e in itinere, se viene avvertito il bisogno di formazione continua e in quale modalità. Infine l'indagine si è focalizzata sulla proposta di una formazione unica del personale educativo e docente per il sistema zero-sei, avanzando l'ipotesi di prevedere una figura unificata di "docente-educatore" per i nidi e le scuole dell'infanzia. Il contributo intende presentare i risultati emersi in questa prima fase di indagine sui fattori di qualità nella formazione del "docente-educatore".

2. L'indagine

A partire dai documenti internazionali sopra citati, sono stati presi in considerazione gli indicatori per delineare un progetto educativo di qualità nei servizi zero-sei. Questi indicatori sono riconosciuti:

– nel valore attribuito al gioco;
– nelle componenti della progettazione educativa e nel monitoraggio;
– nel valore e nell'uso degli spazi interni ed esterni;
– nell'organizzazione del tempo;
– nella scelta dei materiali;
– nei gruppi di bambini;
– nell'inclusione;
– nel ruolo dell'adulto.

La presente indagine ha preso in esame i costrutti di qualità del docente e dell'educatore impegnato nell'infanzia.

All'intervista hanno risposto n. 42 educatrici del nido e n. 46 insegnanti di scuola dell'infanzia. Le domande che sono state rivolte riguardavano dati statistici (età, anni di insegnamento, ruolo) e caratteristiche di qualità, con particolare attenzione alla formazione iniziale e all'adeguatezza percepita dell'attuale curriculum di formazione iniziale, rispetto alle sfide educative della scuola di oggi. Il riferimento specifico per quest'ultima domanda riguardava la possibilità di progettare attività o curricula innovativi, la preparazione per l'inserimento delle pre-discipline STEM, lo sviluppo della capacità relazionale e comunicativa, il sostegno alla genitorialità, l'introduzione dell'*outdoor education* e della *digital education* a livello di prima infanzia. Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere ai quesiti utilizzando una scala Likert a cinque punti (non sufficiente, sufficiente, adeguata, più che adeguata, completa).

I risultati possono essere così sintetizzati: il 58% degli intervistati ritiene che la formazione iniziale, così come è attualmente prevista dai curricula universitari, sia adeguata. Il 23% ritiene, però, che tale formazione sia adeguata soltanto per determinati aspetti quali la preparazione culturale di base e quella disciplinare. Il 10% ritiene che la formazione iniziale attuale non sia adeguata per gli aspetti didattici. Il 9%, infine, considera l'attuale formazione iniziale non adeguata.

Le caratteristiche che maggiormente emergono nel tratteggiare il profilo dell'educatore e del docente di qualità vedono ai primi posti la capacità relazionale e comunicativa seguita da una solida preparazione di base, una specifica conoscenza dei metodi, delle strategie e delle tecniche didattiche adatte ai bambini di età compresa tra zero-sei anni.

Per quanto riguarda l'adeguatezza degli attuali curricula di formazione-insegnante/educatore alle sfide della società attuale, l'attenzione è stata focalizzata sull'importanza di fornire ai futuri educatori e insegnanti dell'infanzia la preparazione adeguata per insegnare le discipline STEM, attuare la didattica *outdoor* e quella digitale.

Al termine dell'indagine è stato chiesto ai partecipanti come vedrebbero la figura unica del docente-educatore; le risposte sono state per il 75% positive, per il 15% negative, tenendo conto degli svariati problemi da affrontare nella formazione iniziale delle figure attualmente "separate" di educatore e di insegnante dell'infanzia. Soltanto il 10% degli intervistati non ha saputo dare un parere a riguardo.

3. Conclusioni

Al termine di questa prima indagine conoscitiva sul ruolo unico di educatore/insegnante della scuola dell'infanzia sono emersi pareri positivi per l'unicità della funzione educativa e docente unitamente alla consapevolezza delle difficoltà da superare nella formazione iniziale unificata. A tal proposito si devono citare le esperienze di insegnamento "unificato" svolto all'interno del nido "Grillo Cante-

rillo" e della scuola dell'infanzia "I folletti", del nido e della scuola dell'infanzia "La Bottega dei giovani talenti" e del nido e della scuola dell'infanzia di via al Sesto Miglio (I.C. Vibio mariano Roma). In queste strutture le educatrici e le insegnanti della scuola dell'infanzia vivono quotidianamente l'esperienza di "lavorare insieme", realizzando attività in cui la stessa persona svolge il suo incarico sia nel nido che nella scuola dell'infanzia.

Le valutazioni trasmesse dalle educatrici, dai docenti, dalla coordinatrice dell'area (la P.O.S.E.S. del Comune di Roma) e dai genitori propendono per l'alta validità di questa esperienza di figura "unificata" di educatore e di insegnante per l'infanzia, con l'auspicio che questa possa presto trovare un'istituzione ufficiale nei curricula accademici che provvedono alla formazione iniziale dei futuri educatori/insegnanti per l'infanzia.

Bibliografia

Barnett W.S. (2011). Effectiveness of early education intervention. *Science*, *333*(6045), 975-978.

Bartolo P.A., Björck- kesson E., Ginè C., Kyriazopoulou M. (2016). Ensuring a strong start for all children. Inclusive Early Childhood Education and Care. In *Implementing Inclusive Education. Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* (pp. 19-35). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Bianquin N. (2018). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scu*ola. Milano: Guerrini Scientifica.

Bobbio A., Savio D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Milano: Mondadori.

Brigeag B. (2019). Il sistema integrato dei servizi 0-6 anni. Costruire la continuità educativa nella prima infanzia. *Formazione & Insegnamento*, *17*(1),103-108.

Council of Europe (1960). *Convention for the protection of Human Rights and Fundamental Freedom*. In www.coe.int/en7web/convention/full-list/-/convention/treaty/005 (ultimo accesso il 10 dicembre 2022).

European Commission (2006). *Commission Staff Working Document - Accompanying Document to the Communication from the Commission to the Council and the European Parliament - Efficiency and Equity in European Education and Training Systems.* In eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52006SC1096 (ultimo accesso il 7 dicembre 2022).

European Commission (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Commettee of the Regions - Improving Competences for the 21st Century. An Agenda for European Cooperation on Schools*. In eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3°52008DC0425 (ultimo accesso il 5 dicembre 2022).

European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. In ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (ultimo accesso il 10 dicembre 2022).

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Heckman J.J., Masterov D.V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, *29*(3), 446-493.

Hundert J., Mahoney B., Mundy F., Vernon M.L. (1998). A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive preschools in Southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*(1), 49-65.

Odom S.L., Wolery M. (2003). A unified theory and practice in early intervention/early childhood special education. Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, *37*(3), 164-173.

OECD (2013). *How do Early Childhood Education and Care (ECEC) policy, systems and quality vary across OECD countries? Education indicators in focus*. Paris: OECD.

OECD (2013). *PISA 2012 Results. Excellence through Equity. Giving every student the chance to succeed*, vol. II. Paris: OECD.

Pianta R.C., Barnett W.S., Burchinal M., Thornburg K.R. (2009). The eeffects of preschool education. What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base and what we need to know. *Psychological Science*, *10*(2), 49-88.

Pianta R.C., Barnett W.S., Justice L.M., Sheridan S.M. (Eds). (2012). *Handbook of Early Childhood Education*. NewYork: Guilford Press.

Purcell M.L., Turnbull A., Jackson C.W. (2006). Linking early childhood inclusion and family quality of life. Current literature and future directions. *Young Exceptional Children*, *9*(3), 10-19.

Restiglian E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*. Roma: Carocci.

Shonkoff J.P., Phillips D.A. (2015). *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academy of Sciences Press.

Taguma M., Ineke L., Makowiecki K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. Norway: OECD.

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. In www.treaties.-un.org/doc/publication/UNTS/Volume 1577/v1577.pdf (ultimo accesso il 5 dicembre 2022).

Percorsi digitali per l'orientamento tra scuola e museo

Veronica Russo
Ricercatrice Junior - Università di Bologna
veronica.russo6@unibo.it

1. Percorsi scuola-museo su digitale: uno sguardo prima e dopo la pandemia

La Strategia per l'Europa (EC, 2020) ha riconosciuto come l'uso delle tecnologie digitali svolga un ruolo essenziale nella promozione di esperienze culturali, nella creazione di conoscenza e nella valorizzazione e fruizione del patrimonio culturale. A questo proposito, come evidenziato da alcuni report internazionali (ICOM, 2021; NEMO, 2021), i musei di tutto il mondo a seguito della pandemia hanno considerevolmente aumentato l'investimento per l'innovazione su digitale, immaginando nuove modalità per dialogare con il pubblico, anche allo scopo di rafforzare le relazioni con il patrimonio in una dimensione di engagement di prossimità. In particolare, il coinvolgimento dei giovani è da sempre una parte fondamentale della mission del museo così come dimostrano le ricerche che dagli anni Novanta ad oggi dedicano una specifica attenzione a questo target di pubblico. Anche il Report Horizon 2020 (EC, 2015) evidenzia il ruolo delle istituzioni nel coinvolgere i giovani in attività culturali al fine di sviluppare competenze e consentire loro di entrare nel mercato del lavoro, anche in settori non esclusivamente legati al patrimonio. I Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO, L. 145/2018) si collocano proprio all'interno di questa cornice nella misura in cui sostengono lo sviluppo di competenze professionali, trasversali e di orientamento stimolando i giovani ad avvicinarsi a contesti, come i musei, che non sceglierebbero volontariamente.

Con la pandemia, la continuità didattica, resa possibile mediante attività su digitale e/o in modalità ibrida, ha permesso agli studenti di non interrompere il loro percorso formativo e ha stimolato al contempo i tutor di scuole ed enti ospitanti a sperimentare nuovi ambienti di apprendimento e a ripensare ad un utilizzo multimodale (Kress, 2009) di strategie, strumenti e linguaggi. Ciò ha richiesto uno sforzo organizzativo tra le istituzioni e la necessità di dover rimettere in discussione pratiche progettuali e valutative affinché la dimensione esperienziale del lavoro non venisse a sottrarsi. Seppur la letteratura documenti differenti esperienze scuola-lavoro, svolte in modalità mista prima, durante e dopo la pandemia, si riscontra l'assenza di una *vision* più articolata che esplori le azioni di *design* didattico attuate per questi percorsi. A questo proposito, si è cercato di esplorare il fenomeno coinvolgendo i tutor di scuole e musei, così come presentato nello studio a seguire.

2. I PCTO tra scuola e museo: una ricerca esplorativa sui percorsi digitali e misti in Emilia-Romagna

2.1 *Contesto, obiettivi, disegno di ricerca*

Il paragrafo descrive e analizza i PCTO progettati e realizzati dai tutor di scuole e musei della regione Emilia-Romagna e sperimentati dagli studenti su digitale e/o in modalità mista. La ricerca avviata tra dicembre 2022 e febbraio 2023 ha previsto le seguenti fasi: *i.* analisi della letteratura nazionale e internazionale in ambito museale e dei risultati emersi da ricerche precedenti nel medesimo contesto (Russo, Panciroli, 2020; Russo 2022; Russo, Macauda 2019); *ii.* esplorazione quantitativa con la costruzione e somministrazione di due questionari semi-strutturati rivolti ai tutor di scuole e musei. Oltre ad una prima rilevazione anagrafica, lo strumento ha previsto una sezione di domande a risposta chiusa con scale di Likert concentrando l'attenzione sui seguenti nuclei tematici: attivazione dei PCTO su digitale e/o in modalità mista; progettazione e valutazione dei percorsi, percezione di autoefficacia e formazione dei tutor su digitale. Il questionario ha dedicato anche una sezione di domande aperte finalizzata a raccogliere i punti di forza e criticità dei PCTO e le future prospettive di impiego del digitale nei percorsi scuola-lavoro al museo.

2.2 *I risultati della ricerca*

Hanno partecipato alla ricerca 50 tutor di 38 scuole e 69 professionisti di altrettante istituzioni museali della regione Emilia-Romagna. La maggioranza delle scuole partecipanti sono licei (68,4%) a cui seguono gli istituti tecnici (26,3%) e professionali (5,3%). I rispondenti, che hanno svolto PCTO nel triennio 2020, 2021 e 2022, sono per il 34% scuole e per il 28,9% musei.

I PCTO, attivati in maggioranza grazie ad un accordo di partenariato scuola-museo, sono realizzati principalmente attraverso piattaforme di web conference e avviati a partire dall'individuazione di temi di interesse, concordati con il tutor del museo e con gli studenti e con attività che prediligono lezioni con esperti, ricerche, lavori di gruppo e l'uso e la produzione di materiali visivi e audiovisivi. Sono invece meno scelte le applicazioni per la creazione di contenuti digitali e gli ambienti di realtà virtuale/aumentata, le attività di gruppo in stanze parallele, nel sito web del museo e/o sui social network. Il 35% dei tutor museali dichiara di non aver utilizzato nessuno strumento per valutare i PCTO mentre il 30% non è a conoscenza della modalità di valutazione utilizzata. Il 76,5% delle scuole e il 30% dei musei afferma inoltre che per valutare i percorsi si è avvalso di uno strumento di valutazione creato per i PCTO in presenza.

I tutor di scuole e musei indicano di essersi sentiti preparati a gestire i PCTO; nonostante ciò, dichiarano con oltre l'80% dei giudizi di reputare molto/abbastanza importante formarsi sul digitale e con oltre il 50% che in un prossimo fu-

turo i PCTO potranno essere attuati in modalità mista[1]. A questo proposito, affermano che "una giusta combinazione tra le due modalità favorisce una riuscita migliore dei progetti" (tutor museo); "le competenze digitali stanno assumendo sempre maggiore importanza, i PCTO possono diventare un pretesto per guidare gli alunni nello svilupparle" (tutor scuola).

3. Conclusioni

Come emerso dallo studio esplorativo, se la percentuale dei tutor di scuole e musei che affermano di aver svolto PCTO a distanza e/o in modalità mista si attesta attorno al 30%, sono in maggioranza coloro i quali dichiarano di non aver svolto nessun percorso scuola-lavoro con questa modalità[2]. Nello specifico i tutor della scuola indicano tra i fattori di mancata attivazione l'assenza di collaborazione con i musei, la non conoscenza dei percorsi attivati e la carenza di percorsi didattici proposti. Quando invece i percorsi vengono attuati, questi hanno successo quando si realizzano mediante una progettazione congiunta tra le istituzioni.

I tutor che hanno sperimentato queste pratiche riconoscono in un futuro prossimo la possibilità di attuare i PCTO in modalità ibrida e, nonostante si siano reputati preparati a gestirli nel periodo pandemico evidenziano comunque l'importanza di una formazione su digitale.

Dalla ricerca emerge come la buona riuscita dei PCTO sia innanzitutto il risultato di una progettazione partecipata e di un adeguato bilanciamento tra attività in presenza e attività a distanza. Risulta però ancora critica la dimensione della valutazione che fa emergere criticità per i musei nell'approccio agli strumenti e alla modalità di valutazione utilizzate. Le scuole e i musei che dichiarano di aver utilizzato lo stesso strumento creato per i PCTO in presenza non dedicano infatti un'attenzione specifica alle attività svolte in modalità ibrida su cui invece occorrerebbe maggiormente riflettere.

Per concludere, se i musei sono oggi dei luoghi di scoperta sappiamo anche come la distinzione tra reale e virtuale sia ormai sfumata. Ripensare ai PCTO nella dimensione del *phygital* (Ballina et al., 2019) significa immaginare terzi spazi (Flessner, 2014) di apprendimento espansivo (Engeström, 2001) in cui connettere ambienti fisici e digitali. Occorre lavorare per innovare o meglio rinnovare le pratiche didattiche investendo sulla collegialità tra istituzioni nei diversi contesti. Per fare ciò è necessario custodire le competenze acquisite dai tutor in questi anni, creare ponti e zone di sviluppo prossimale per alimentare quella postura riflessiva che va oltre la tentazione di riproporre modelli didattici tradizionali ormai obsoleti nel ritorno alla presenza.

1 Scuole: solo in presenza 12,5%; in modalità mista 54,2%; a distanza ma solo per situazioni emergenziali 18,8%, non so 14,6%; musei: solo in presenza 8,7%; in modalità mista 56,5%; a distanza ma solo per situazioni emergenziali 24,6,%; non so 10,1%.

2 Scuole 66%; Musei 71%.

Bibliografia

Ballina F.J., Valdes L., Del Valle E. (2019). The Phygital experience in the smart tourism destination. *International Journal of Tourism Cities*.

Engeström Y. (2001), Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualizatiom, *Journal of Education ad Work*, *14*(1), 133-156.

European Commission (2020). *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels.

European Commission (2015). *Getting cultural heritage to work for Europe: report of the Horizon 2020 expert group on cultural heritage*. https://data.europa.eu/doi/-10.2777/745666

Flessner R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third Spaces in Teacher Education. *The Educational Forum*, *78*(3), 231-247.

ICOM (2021). Museums, museum professional and Covid-19: third survey. *International Council of Museums*, 1-29.

Kress G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

NEMO (2021). *Follow-up survey on the impact of the COVID-19 pandemic on museums in Europe*. Final Report.

Russo V. (2022). Scuola e lavoro nella formazione dei giovani: il museo come spazio di orientamento. *Studium Educationis*, 2, 139-149.

Russo V., Panciroli C. (2020). Piattaforme tecnologiche nei percorsi di alternanza scuola-lavoro. In C. Panciroli (Ed.), *Animazione digitale per la didattica*. Milano: FrancoAngeli.

Russo V., Macauda A. (2019). Musei e digitale: percorsi di alternanza scuola-lavoro con il patrimonio. *Museologia Scientifica*, 13, 11-21.

I fattori educativi alla base del *learning exclusion equilibrium*

Francesca Torlone
Professoressa Associata - Università degli Studi di Firenze
francesca.torlone@unifi.it

1. La stagnazione degli accessi alla formazione

Nell'ultimo secolo ed in modo più esplicito nell'ultimo decennio si è alimentata la convinzione che la soluzione allo sviluppo della partecipazione all'educazione degli adulti risieda nella costruzione di un sistema formativo pubblico[1]. Questo è accaduto proprio mentre l'intervento pubblico nel settore manifestava la fine di intenti propulsivi reali. Le rilevazioni Istat ed Eurostat di questo ventennio e le analisi prospettiche parlano di una stagnazione, che sarà marginalmente e temporaneamente arginata dagli interventi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, e di una progressiva riduzione di peso dei sistemi pubblici (Eurostat, 2021[2]; Ecorys, 2022).

Si pone pertanto il problema di quali modelli interpretativi assumere in ragione della loro capacità di ispirare obiettivi ad impatto significativo, ovvero con una capacità di accrescere la partecipazione degli adulti ad attività di formazione[3]. Quali strategie educative e quali obiettivi è realistico assumere per contrastare i processi di esclusione che, seppur in misura diversa, caratterizzano la realtà dell'educazione degli adulti in tutti i paesi europei, Italia compresa? Se guardiamo ai dati di tendenza, vediamo come lo stato attuale della partecipazione alla formazione sia il risultato di un processo di stagnazione oramai storico. Nel corso dell'ultimo decennio, nonostante Piani, Agende, Programmi straordinari, la partecipazione all'educazione degli adulti – pur attestandosi ad oltre 15 milioni

1 Tale convinzione si è accentuata con la legge 28 giugno 2012, n. 92 – Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita.

2 Le rilevazioni della partecipazione degli adulti (tra i 25 ed i 64 anni) ad attività formative svolte a livello europeo sono di due tipi e con periodi di riferimento differenti: la *Labour Force Survey* riguarda la partecipazione nelle quattro settimane precedenti la rilevazione e la rilevazione è realizzata tre volte all'anno. La *Adult Education Survey* rileva la partecipazione negli ultimi dodici mesi antecedenti la rilevazione e viene svolta ogni 5-6 anni.

3 La partecipazione degli adulti è attualmente contenuta a non più di 17 milioni di adulti. Il dato equivale al 38,8% di adulti di età compresa tra i 18 ed i 74 anni, che hanno effettuato almeno una attività di formazione (formale o non formale) nei 12 mesi precedenti l'intervista (nel 2017 si registra un aumento di circa 4 punti percentuali rispetto all'indagine precedente del 2012). È in fase di pubblicazione il dato relativo alla rilevazione del 2022.

di persone l'anno – non ha subìto variazioni significative, ma un andamento discontinuo (Tab. 1).

Anno di rilevazione	Partecipazione (%)
2022	9,6
2021	9,9
2020	7,1
2019	8,1
2018	8,1

Tab. 1: Partecipazione degli adulti (25 – 64 anni) ad attività di formazione continua in Italia (Istat, 2023, 2019, 2018)

In particolare, la partecipazione dei cittadini meno favoriti è rimasta ancorata a livelli minimali (in Italia attorno al 2,5% della popolazione di riferimento: Eurostat, 2021).

Si tratta di un dato da ricondurre ad una serie di fattori. Ne consideriamo uno di carattere "macro", connesso alla domanda di competenze espressa in una realtà territoriale data dal mercato del lavoro esistente. Se la domanda di persone con basso tasso di scolarizzazione è elevata, ne consegue che la loro partecipazione all'educazione degli adulti non sia incoraggiata né la loro domanda di formazione promossa e liberata.

Ciò produce processi di esclusione che si consolidano una volta raggiunto il "giusto" *learning exclusion equilibrium*. L'idea di "*learning exclusion equilibrium*" – che una recente ricerca relativa all'organizzazione dell'educazione degli adulti a livello regionale e locale ha contribuito a definire (Torlone et al., 2023) – aiuta a spiegare le ragioni della stagnazione dei livelli di partecipazione all'educazione degli adulti. Essa è tipica di una "situation in which an economy (largely manufacturing) becomes trapped in a vicious circle of low value added, low skills and low wages" (Wilson, Hogarth, 2003, p. vii). Ciò accade dovunque esista una condizione in cui una debole domanda di competenze da parte del mondo delle imprese è accompagnata da una scarsa attenzione da parte delle politiche pubbliche al tema. Il che significa che Stato e mondo produttivo contribuiscono al perdurare di una situazione in cui a una debole offerta di competenze per i cittadini corrisponde una scarsa propensione di giovani e adulti ad affrontare i costi diretti e indiretti della loro formazione. La partecipazione rimane così un'esclusiva dei ceti più istruiti e meglio occupati. È noto, infatti, che in educazione degli adulti tanto più si richiede formazione quanta più se ne è avuta e tanto minore è la domanda quanta minore è la formazione in cui si è stati coinvolti in passato. In questa situazione l'economia e la società sembrano essersi adattate alle leggi del *learning exclusion equilibrium* e quindi alla presenza di adulti con bassi livelli di scolarizzazione e qualifiche, la cui formazione è affidata alla casualità dei processi di educazione informale ed incorporata, nonché a rari interventi a carattere compensativo (spesso non erogati neppure a coloro che si trovano in condizioni di disoccupazione).

2. I fattori alla base del *learning exclusion equilibrium*

Il *learning exclusion equilibrium* è il prodotto di una molteplicità di fattori sociali. Tuttavia, sul piano delle politiche educative possono essere evidenziati alcuni fattori cui diverse indagini attribuiscono un impatto rilevante. In questa sede, ci limitiamo a richiamare tre fattori di natura sistemica la cui presenza ha il valore di un "building block" (European Commission, 2015):

- la presenza e il rispetto di standard di qualità delle opportunità formative. Su di esso incidono fattori quali l'esistenza di servizi affidabili e regolari di ispezione, di *skills forecasting* e la loro consistenza rispetto alla domanda di competenze dei cittadini e dei mercati locali del lavoro. La qualità dell'offerta dipende inoltre dalla qualità dei partecipanti (questo per le dinamiche di costante *mutual learning* che si attivano nei diversi momenti di interazione) e dalla qualità dei formatori (European Commission, 2015);
- il superamento del credenzialismo e l'attenzione ai *learning outcomes* reali prodotti dalla formazione. La partecipazione è disincentivata dalla scarsa corrispondenza tra valutazione di fine percorso formativo e competenze realmente acquisite dai partecipanti e dal conseguente scarso valore d'uso di quanto appreso nella vita sociale e lavorativa delle persone. Diverse ricerche hanno messo in luce come sia possibile misurare i *learning outcomes* effettivi e come questo possa spingere gli stakeholder ad accrescere la loro attenzione verso i risultati reali della formazione (Rumiati et al., 2018);
- l'esistenza di *learning infrastructures* al servizio degli adulti e degli stakeholder presenti nell' educazione e nella formazione. L'esistenza e la qualità delle opportunità di apprendimento delle persone dipendono dalla disponibilità di *learning infrastructure*. Le infrastrutture costituiscono l'ossatura su cui si sviluppano i diversi interventi. Il concetto di *learning infrastrutture* va oltre l'edilizia scolastica, le attrezzature ICT e altre risorse materiali. La ricerca ha messo in luce come servizi quali l'informazione, il counselling, l'orientamento – in ingresso ed in itinere –, il *career development* incidano sulle possibilità di far emergere la domanda di formazione e sulla prospettiva di successo degli interventi (Torlone et al., 2023). Si tratta di servizi che promuovono ed incentivano l'espansione degli accessi alla formazione. Oltre a queste, incide sull'incremento degli accessi il peso di altre infrastrutture legate alla formazione degli operatori e – più in generale – alla loro professionalizzazione. La presenza di infrastrutture supporterebbe, in questo caso, la definizione di azioni che incrementino la qualità della loro formazione, iniziale e sul lavoro, in qualsiasi sub-sistema operino, a qualsiasi livello (operativo, manageriale, strategico) ed in qualsiasi funzione, a prescindere dal loro inquadramento contrattuale (Del Gobbo, Federighi, 2021).

3. Conclusioni

La ricerca educativa può fornire il suo contributo attraverso lo studio e l'analisi delle modalità con cui è possibile promuovere l'azione sinergica tra i fattori rilevati ed il relativo impatto sugli accessi e sui risultati di apprendimento effettivamente conseguiti.

L'incapacità di agire sui diversi fattori in modo sinergico rischia di impedire di affrontare il futuro in prospettiva di contrasto al fenomeno di stagnazione degli accessi. Terminate le risorse finanziarie stanziate per la ripresa post-pandemica sarà presumibilmente persa l'occasione per incentivare l'espressione della domanda e ridurre il non-pubblico della formazione.

Bibliografia

Del Gobbo G., Federighi P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: EditPress.

Ecorys (2022). *National Developments in Adult Learning. Full Country Report. Italy*. Bruxelles: Ecorys.

European Commission (2015). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Retrieved April 20, 2023, from https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7851&type=2&furtherPubs=yes

Eurostat (2021). *Adult Participation in Learning*. Retrieved April 20, 2023, from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_60/settings_1/bar?lang=en

Istat (2023). BES 2022. *Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: Istat.

Istat (2019). BES 2018. *Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: Istat.

Istat (2018). *La partecipazione degli adulti alle attività formative*. Roma: Istat.

Rumiati R., Ciolfi A., Di Benedetto A., Sabella M., Infurna M.R., Ancaiani A., Checchi D. (2018). Key-competences in higher education as a tool for democracy. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *18*(3), 7.18. https://doi.org/10.13128/formare-24684

Torlone F., Cantero N., De Maria F., Federighi P., Mavric T., Operti F. (2023). *Adult Learning Policies in Europe: An Insight of Regional and Local Stakeholders*. Firenze: EditPress.

Wilson R., Hogarth T. (2003). *Tackling the Low Skills Equilibrium: a Review of Issues and Some New Evidence*. London: Department of Trade and Industry. Retrieved April 20, 2023, from http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2003/wilson_et_al_2003_low_skills.pdf

Monitorare e valutare l'introduzione della filosofia nell'istruzione secondaria non liceale

Elisa Truffelli
Professoressa Associata - Università di Bologna
elisa.truffelli@unibo.it

1. Introduzione

L'attuale scenario della cosiddetta "società della conoscenza" pone continue sfide nell'ambito dell'apprendimento. Da un lato gli studenti si stanno affacciando ad un ampio panorama di fonti di dati e informazioni: tale ricchezza – che non si presenta priva di insidie – richiede loro capacità critiche per stabilire qualità e affidabilità delle fonti e capacità di sintesi per metterle in relazione ed essere in grado di costruire quadri interpretativi argomentati e visioni complessive e coerenti dei fenomeni. Dall'altro le istituzioni educative si stanno interrogando su quali percorsi possano risultare più efficaci per promuovere il successo formativo di tutti gli studenti in una prospettiva democratica e quali trasformazioni organizzative e didattiche occorrano oggi per realizzare una scuola aperta, equa e inclusiva, in grado di rendere gli studenti protagonisti e responsabili del proprio apprendimento e del proprio contributo attivo ad una società coesa ed integrata, anche in coerenza con gli orientamenti della Comunità Europea (Schleicher, 2018).

L'acquisizione di competenze trasversali è largamente riconosciuta nel dibattito scientifico attuale come centrale per formare studenti, lavoratori e cittadini attivi e consapevoli (Jónsson, Garcez Rodriguez, 2021). In particolare la maturazione del pensiero critico, le competenze logico-argomentative e dialogico-comunicative sono individuate come strategiche per un positivo inserimento nella vita sociale e lavorativa.

La filosofia è da considerare come ambito nel quale per eccellenza si fa esercizio del pensiero critico. La sua introduzione nel curricolo dei percorsi di istruzione secondari non liceali dovrebbe essere presentato come un modo di affrontare i problemi (Centi, *in press*). Il dibattito su questo tema fu avviato già negli anni '90 del secolo scorso e ha ripreso vigore con il Documento Ministeriale *Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza* (2017). I principali aspetti qualificanti dell'introduzione della filosofia in tali curricoli scolastici si legano allo sviluppo e al potenziamento di competenze trasversali indispensabili nel mondo del lavoro (Brown, 2018), alla strutturazione di un pensiero critico (Harrel, 2011) e alla maturazione di una dimensione etica, sociale ed esistenziale. Il progetto Inventio, coordinato dall'Associazione Filò-Il filo del pensiero e dal Gruppo

di Ricerca IΩ / AIÓN[1] - Filosofia e Didattica del Dipartimento di Filosofia e Comunicazione dell'Università di Bologna, in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione del medesimo Ateneo, ha l'obiettivo di introdurre in via sperimentale un curricolo di filosofia in forma non tradizionale in una rete nazionale di scuole tecniche e professionali. Nel presente contributo si intende illustrare l'impianto metodologico e il disegno di ricerca pensato per monitorare e valutare questo progetto.

2. Contesto e obiettivi d'indagine

Le motivazioni che hanno dato vita al progetto Inventio, volto all'introduzione dell'insegnamento della filosofia in curricola non liceali, trovano radici nella convinzione che promuovere una generale attitudine alla riflessione critica negli studenti (indipendentemente dal tipo di scuola frequentata) possa facilitare in loro l'acquisizione di strumenti utili ad orientarsi meglio nella complessità e varietà delle informazioni che li circondano e favorire una partecipazione sociale più consapevole e attiva (Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, 2017). Tali presupposti sono stati condivisi - attraverso incontri pubblici e seminari - con una vasta platea di scuole che sono entrate a fare parte di una rete nazionale dedicata a questo progetto.

L'introduzione della filosofia in questo contesto è stata concepita non certo come una rassegna cronologica dei pensatori che hanno avuto maggiore influenza nelle varie correnti filosofiche, quanto piuttosto come un laboratorio nel quale imparare a pensare, a mettere in pratica il ragionamento filosofico, ad ascoltare gli interlocutori e a esprimere in modo adeguato i problemi.

Questa ricerca-formazione (Asquini, 2018) di tipo longitudinale ha preso avvio nell' a.s. 2021/2022 con la realizzazione di un'indagine pilota (oggetto di questa trattazione) che ha coinvolto 18 istituti secondari superiori suddivisi in 8 diverse regioni italiane. Il *main study* invece avrà una durata quinquennale (corrispondente a un intero ciclo di scuola secondaria superiore) con inizio a partire dal corrente anno scolastico e con una partecipazione allargata ad ulteriori istituti.

Le domande di ricerca che hanno guidato questa prima fase pilota riguardano diversi aspetti. Innanzitutto abbiamo preso in considerazione il tema dell'adeguatezza della proposta didattica (non tradizionale) rispetto alla platea di studenti non liceali: quanto gli studenti che non hanno scelto un curricolo scolastico incentrato su studi umanistici e filosofici hanno apprezzato l'introduzione di questo laboratorio nel loro percorso di studi?

In secondo luogo ci siamo interrogati sull'utilità di quanto appreso nel labo-

1 Il gruppo di ricerca grazie al quale è stato possibile realizzare il contributo è costituito da chi scrive e coordinato dai Proff. Carlotta Capuccino e Sebastiano Moruzzi (Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna). Inoltre, ne fanno parte i dottori Beatrice Gobbi, Sara Gomel, Alessia Marchetti, Chiara Minardi, Enrico Liverani, Ilda Mauri, Carola Truffelli e Luca Zanetti.

ratorio e sulla sua trasferibilità in altri ambiti della vita: quanto studenti e docenti hanno ritenuto utile la frequenza del laboratorio in relazione alla dimensione dell'apprendimento e quanto pensano che le competenze apprese siano spendibili in contesti diversi dalla scuola (informali e non formali)? In terzo luogo abbiamo indagato il livello di efficacia del laboratorio filosofico sullo sviluppo di competenze logiche e di critical thinking attraverso un test somministrato a classi partecipanti al progetto e a classi di controllo. Infine ci siamo chiesti se ci fossero aspetti da migliorare o strutturare in modo differente.

3. Lo studio longitudinale con metodo misto: impianto della ricerca e scelta degli strumenti

A partire dall'esigenza di esplorare e indagare aspetti diversi del progetto comprese le sue ricadute è stato scelto di progettare un impianto di monitoraggio e valutazione in grado di accompagnare il progetto nelle diverse fasi del suo sviluppo e di raccogliere con sistematicità tutti i dati necessari a soddisfare gli interrogativi di ricerca.

L'indagine è stata strutturata secondo un disegno mixed method di tipo parallelo (Creswell, Clark, 2017): infatti era necessario comprendere – secondo una prospettiva qualitativa – aspettative, rappresentazioni e atteggiamenti dei partecipanti da un lato e misurare – con approccio quantitativo – livelli di soddisfazione e di competenze maturate dall'altro.

Per comprendere quanto descritto sono stai pianificati e realizzati focus group da svolgere prima e dopo i laboratori sia con gruppi di studenti che con gruppi di docenti degli istituti coinvolti.

Parallelamente sono stati costruiti strumenti ad hoc per la parte quantitativa dell'indagine. Per quanto riguarda la rilevazione degli apprendimenti sono state costruite specifiche prove di profitto incentrate sul critical thinking e sulle competenze logico-argomentative. Le prove sono state somministrate alle classi sperimentali e ad altrettante classi di controllo degli stessi istituti. Per quel che concerne invece i livelli di soddisfazione è stato costruito un questionario semi-strutturato, somministrato ai partecipanti a fine corso, che ha consentito di:

– misurare i livelli di soddisfazione rispetto agli obiettivi formativi perseguiti dal laboratorio e rispetto alle modalità di realizzazione;
– misurare l'utilità percepita e la trasferibilità di quanto appreso ad altri ambiti della vita (ad esempio, famiglia, gruppi di amici, futuro contesto lavorativo);
– raccogliere informazioni utili a mettere in luce le potenzialità e i limiti del percorso laboratoriale.

4. Primi esiti dallo studio pilota: quale livello di soddisfazione e percezione di utilità del laboratorio filosofico da parte degli studenti?

Le prime analisi della ricerca in corso fanno riferimento all'indagine pilota, mentre i dati del primo anno del main study sono attualmente in fase di raccolta. Tra giugno e settembre 2022 sono stati raccolti ed elaborati i dati quantitativi relativi alle opinioni degli studenti sull'esperienza del laboratorio attraverso un questionario costruito ad hoc. Il data set presenta le risposte di 415 studenti distribuiti in 12 classi dalla prima alla quinta. Gli intervistati di età media pari a 17 anni e in prevalenza maschi (oltre il 59%) hanno giudicato i laboratori di dialogo filosofico in modo positivo: per circa il 90 % di essi ha rappresentato un'esperienza inedita. Le risposte raccolte indicano che il laboratorio ha contribuito a sollecitare gli studenti a riflettere criticamente: all'item "durante il laboratorio mi è capitato di pensare quanto sia complesso il mondo e alcuni suoi aspetti" oltre il 61% ha risposto *sempre* o *spesso*; all'item "durante il laboratorio mi è capitato di pensare a cose a cui non avrei mai pensato" ha risposto *sempre* o *spesso* circa il 59%. Inoltre il laboratorio ha contribuito al raggiungimento di diversi obiettivi che rientrano nello sviluppo di competenze trasversali promosse dalla scuola in diverse discipline e nell'insegnamento di educazione civica: miglioramento della capacità di ascolto (75%); aumento della capacità di rispettare le opinioni altrui (75,7%); miglioramento delle capacità di analisi critica di alcuni problemi e questioni (73,6%).

Infine abbiamo indagato forme di impatto del laboratorio circa aspetti di maturazione più generali, quali il riconoscimento dell'importanza di sviluppare il pensiero critico, lo sviluppo di un atteggiamento collaborativo e una comprensione più profonda di se stessi e degli altri, riscontrando che circa il 75% ha risposto abbastanza e molto d'accordo a ciascuno di questi stimoli.

Un giudizio complessivo di sintesi molto positivo si evince dalla domanda: "consiglieresti il laboratorio filosofico che hai frequentato ad altri studenti?". Circa l'80% ha risposto "Sì, anche a studenti di altre scuole" e un altro 6% ha risposto "Sì a studenti del mio indirizzo".

Lo sviluppo dell'indagine prevede di trarre ulteriori evidenze dai dati provenienti dalle prove di profitto e dai focus group realizzati e in corso di analisi e vedrà il gruppo di ricerca impegnato nel lavoro di dei dati – secondo runa prospettiva mixed method –, sia in fase di analisi che in fase di interpretazione degli esiti.

Bibliografia

Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017). *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*. https://www.miur.gov.it/-/documento-orientamenti-per-l-apprendimento-della-filosofia-nella-societa-della-conoscenza.

Asquini G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Brown L.S. (2018). Soft skill development in the higher education curriculum: A case study. *IUP Journal of Soft Skills*, *12*(4), 7-29.

Centi B. (2023). Il diritto a "filosofare" negli istituti tecnici. Una breve riflessione introduttiva. In A. Caputo (Ed.), *Filosofia e Istituti Tecnici. Esperienze e questioni*. Milano: Mimesis, in press.

Creswell J.W., Clark V.L.P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage publications.

Harrell M. (2011). Argument diagramming and critical thinking in introductory philosophy. *Higher Education Research & Development*, *30*(3), 371-385.

Jónsson Ó.P., Garces Rodriguez A. (2021). Educating democracy: Competences for a democratic culture. *Education, Citizenship and Social Justice*, *16*(1), 62-77.

Schleicher A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.

Dopo il liceo? Decisionalità e sicurezza tra saperi proposizionali e pratiche del lavoro all'interno dei percorsi di PCTO

Cinzia Zadra
Ricercatrice - Libera Università di Bolzano
cinzia.zadra@unibz.it

1. I tirocini dei PCTO per la scelta del proprio progetto di vita

> Il tutore aziendale, il signor Rossi, aiuta Cristina a sistemare dei documenti al computer. Cristina segue con lo sguardo sullo schermo e un'espressione concentrata. «Sai che oggi mi ha chiamato il tuo tutor scolastico?» esclama il signor Rossi continuando ad aprire cartelle e spostare documenti. Cristina gira la testa verso di lui e trattiene il fiato senza proferire parola. Sembra in attesa di qualcosa d'altro. E infatti lui, sempre senza guardarla e continuando a lavorare al computer, aggiunge: «Mi ha detto che vuoi iscriverti a medicina.»
> Il volto di Cristina si rilassa in un ampio sorriso mentre annuisce con piccoli movimenti del capo. Il signor Gasser si allontana dalla scrivania facendo scivolare la sedia con un colpo deciso verso la propria scrivania e aggiunge: «Medicina… è un lavoro duro per una donna, secondo me tu saresti brava anche qui: ci servirebbe uno sguardo femminile sulle cose e sei anche molto creativa.» Cristina arrossisce, mantiene per qualche secondo lo sguardo rivolto all'architetto. Poi, avvicina la sedia alla scrivania e guarda per un po' nel vuoto con gli occhi allungati in un sorriso.

Questa vignetta riprende Cristina mentre sta svolgendo il suo tirocinio nell'ambito dei PCTO presso uno studio di architettura della piccola città dove frequenta il liceo scientifico. La studentessa di quinta liceo ha scelto di svolgere un tirocinio curricolare presso un'azienda vicino a casa. È interessata a frequentare la facoltà di medicina, ma per diverse difficoltà emerse durante i contatti con gli ospedali di zona, non è riuscita a svolgere un tirocinio nel luogo di lavoro che maggiormente si avvicina alle sue aspirazioni. L'esperienza nello studio di architettura si rivela comunque fruttuosa: la studentessa si è sentita valorizzata, addirittura "un po' lusingata", come afferma lei stessa in una conversazione che analizza la vignetta raccolta da una ricercatrice che ha co-esperito la scena descritta. Il tirocinio non le ha fatto cambiare idea sulle sue prospettive professionali, ma le ha fatto percepire come le sue capacità vengano valutate diversamente che dalla scuola, contribuendo ad assottigliare molti suoi tratti di timidezza e riservatezza. "Ora non arrossisco più così tanto…", afferma infatti orgogliosamente.

Questa vignetta ci conduce alle questioni affrontate in questo contributo che riguardano le attività e i progetti di tirocinio e il loro effetto sulla decisionalità e sicurezza degli studenti nei confronti del loro futuro progetto di vita.

2. Dati da una ricerca empirica

Il punto di partenza dello studio qui presentato è costituito dai dati di un questionario a scala Likert composto da 31 domande che è stato compilato online da un campione di 149 studenti e studentesse di liceo frequentanti il quinto anno dei licei di lingua tedesca della provincia di Bolzano nell'anno scolastico 2020/2021 e che avevano svolto almeno una settimana di tirocinio curricolare in un'azienda.

Il 53 % delle risposte mette in luce molte incertezze dei ragazzi e delle ragazze nella scelta della futura carriera formativa e professionale. I dati raccolti indicano che gli studenti dei licei sono un gruppo molto eterogeneo per quanto riguarda i progetti post-scolastici e che quindi hanno bisogno di strumenti differenziati nelle fasi di orientamento alle scelte professionali. In secondo luogo, questi dati ci indicano che a poco meno di un mese dalla fine della scuola (la rilevazione è stata effettuata nel mese di maggio), c'è ancora una mancanza di decisionalità e di autodeterminazione, che dimostra che sarebbe utile un supporto personalizzato e più concentrato sulle strategie di coping per far fronte alle complessità e alle incertezze del mondo professionale futuro (Soresi, Nota, 2020).

Gli studenti coinvolti nello studio vengono formati a un approccio critico ai contenuti didattici, che certamente contribuisce alla loro capacità di studiare, tuttavia, difficilmente sperimentano la relazione tra i contenuti delle lezioni e un corso di studi o una possibile attività professionale. Rispetto al bisogno di sostegno nelle scelte (Cunti, 2008) per rendere gli studenti esperti nei loro comportamenti di apprendimento e costruzione del futuro, le valutazioni dei giovani intervistati fanno emergere molta distanza da questo ideale: il 43% degli studenti intervistati afferma infatti di aver ottenuto informazioni riguardanti le scelte di carriera lavorativa e di studio dai social media e dalla consultazione di siti online. Solo il 4, 3 % degli intervistati riconosce nella scuola e nel lavoro degli insegnati la fonte di informazioni per l'orientamento: solo una esigua minoranza percepisce, quindi, le lezioni come uno stimolo a riflettere sui propri processi di apprendimento o sulle misure concrete di autodeterminazione (Deci, Ryan, 1985). I giovani hanno accesso a offerte informative, ma difficilmente hanno l'opportunità di fare esperienze completamente personalizzate e di riflettere su di esse, come afferma il 59% degli intervistati.

L'esperienza intensiva di auto-apprendimento che i percorsi di PCTO, in particolare i tirocini in azienda, offrono è, inoltre, raramente preparata in modo mirato in classe e non sempre viene seguita in modo interattivo. Tutto ciò delinea un quadro dell'orientamento professionale scolastico dal punto di vista degli studenti interpellati, che mostra approcci positivi per quanto riguarda la molteplicità

di approcci e progetti di orientamento, ma che necessita ancora di chiari miglioramenti per quanto riguarda il consolidamento dell'esperienza per il concetto di sé dei giovani. Il 48 % degli studenti dichiara infatti che il tirocinio svolto in azienda non ha permesso loro, di trovare supporto e fare chiarezza nella scelta del futuro percorso di vita, ma per il 75% ha permesso loro di sviluppare competenze che ritengono importanti nella vita futura. La maggiore riflessione sulle esperienze orientate alla carriera in classe e la tematizzazione dell'importanza dei contenuti delle materie per la carriera e gli studi potrebbero forse contribuire a far sì che la scuola sia riconosciuta come più influente sulla scelta della carriera e degli studi di quanto non lo sia attualmente (Biesta, 2012).

Fra le competenze individuate come fortemente sviluppate dal tirocinio formativo compaiono la responsabilità, la capacità di lavorare in autonomia, le competenze comunicative e la capacità di mettersi in relazione e dialogo con gli altri. Ma è soprattutto il valore del tirocinio nella sua dimensione di inquadramento dei propri desideri, delle proprie aspirazioni e interessi che gli studenti sottolineano (Ferrari, Nota, Soresi, 2004). Sono i tutor aziendali che spesso percepiscono le loro capacità, ne riconoscono i talenti e le attitudini, rilanciano motivazione di fare ed aspirare (Appadurai, 2004) e creatività, intesa come risposta allo stupore di ciò che accade (Waldenfels, 2022).

3. Conclusioni e prospettive

Va notato che i risultati del presente studio possono essere solo un inizio per inquadrare il bisogno di una nuova e molteplice capacità e progettualità della scuola nella preparazione alla scelta degli studi e della formazione (Wallnöfer, Zadra, 2019). I dati si basano sulle dichiarazioni dei giovani di scuole di una piccola provincia e fanno luce solo su un certo periodo del processo di orientamento professionale: per ottenere un quadro completo, sarebbero necessari studi di natura longitudinale che inizino molto prima – ad esempio, all'inizio della scuola secondaria di primo grado – e che si riferiscano a diverse tipologie scolastiche.

Oltre alle informazioni fornite dai giovani, sarebbero utili anche le relazioni degli insegnanti e le osservazioni in classe, per poter valutare in quale momento del processo di inserimento le misure di orientamento professionale previste dalla scuola non raggiungono i giovani. Inoltre, sarebbe importante includere un gran numero di scuole di diverse regioni. Ciò consentirebbe di esaminare gli effetti di scuole specifiche e gli effetti del mercato del lavoro regionale. Infine, va tenuto presente che la scuola è solo uno dei tanti fattori che influenzano l'orientamento professionale. Le ricerche dovrebbero cercare di determinare come l'interazione tra genitori, amici e scuola influenzi il processo di orientamento professionale e se i giovani differiscano nella misura in cui i singoli fattori sono efficaci.

Bibliografia

Appadurai A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In Y. Rao, M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford: Standford.

Biesta G. (2012). The Educational Significance of the Experience of Resistance: Schooling and the Dialogue between Child and World. *The Journal of Educational Alternatives*, *1*(1), 92-103.

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

Deci E.L., Ryan R.M (1985) The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Ferrari L., Nota L., Soresi S. (2004). Autodeterminazione e scelte scolastico professionali. Indicazioni per l'intervento. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5, 30-49.

Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.

Wallnöfer G., Zadra C. (2019). L'autodirezione nell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro. *Formazione, lavoro, persona*, IX, 26, 109-119.

Waldenfels B. (2022). *Creatività responsiva*. Roma: Inschibboleth.