## Sessioni Parallele

# Sessione H
# Università, scuole, tecnologie, orientamento e lavoro. Tra storia e didattica, progetti e linee di ricerca pedagogica

*Relazioni introduttive*

Massimiliano Costa
Antonia Cunti

*Interventi*

Sergio Bellantonio, Antonia Chiara Scardicchio
Elena Bortolotti
Nicolina Bosco
Davide Capperucci
Severo Cardone
Alessandra Carenzio
Giovanna Del Gobbo, Roberta Piazza
Alessandro Di Vita, Giuseppe Zanniello
Manuela Fabbri
Alessio Fabiano
Andrea Galimberti
Mabel Giraldo
Emanuela Guarcello
Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro
Cristina Lisimberti
Alessandro Luigini
Anita Macauda
Giuseppina Rita Jose Mangione
Mirca Montanari
Luca Odini
Elena Pacetti, Alessandro Soriani
Franco Passalacqua, Valentina Pagani
Andrea Pintus, Marco Bartolucci
Francesca Davida Pizzigoni
Alessandra Priore
Anna Salerni, Irene Stanzione
Donatello Smeriglio
Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar
Monica Tombolato
Giusi Antonia Toto
Alessandro Versace
Franca Zuccoli

# Relazioni introduttive
# Microcredenziali e la formazione terziaria

Massimiliano Costa
*Professore Ordinario - Università Ca' Foscari di Venezia*
*maxcosta@unive.it*

## 1. Le Microcredenziali per la formazione degli adulti tra rischio o opportunità

Secondo la ricerca del Cedefop (2022) nel biennio 2020-22, quasi la metà dei lavoratori adulti ha visto l'introduzione di nuove tecnologie digitali sul posto di lavoro e il 35% di loro ha dovuto imparare a usarle. I dati mostrano come l'esposizione alle nuove tecnologie e il miglioramento delle competenze variano in base al livello di abilità occupazionale, all'istruzione, al genere e all'età, dimostrando inoltre disuguaglianze nell'accesso alla tecnologia e all'apprendimento da essa abilitato. Sulla base dei dati Cedefop (2022) fino al 60% dei lavori potrebbero venire automatizzati, con conseguente rischio di esclusione per i lavoratori fragili da un mercato del lavoro già, per altro, caratterizzato dal *low skill equilibrium*.

## 2. Una nuova necessità di formazione

Ripensare il portato formativo del lavoro nella società delle macchine intelligenti necessita un'analisi pedagogica che contemperi le sollecitazioni provenienti dai nuovi processi industriali (come il cambiamento della domanda di competenze digitali), con la caratterizzazione antropocentrica dell'agire lavorativo (come lo sviluppo dell'*agency* digitale). Oggi rispetto al passato è il lavoratore ad essere chiamato a progettare e realizzare un percorso di costruzione della propria identità professionale (*life design*) tra istruzione formale e apprendimento autodiretto, autonomo e informale (approccio eutagogico) in una transizione dal modello di *self-directed learning* a quello di *self-determined learning* (Hase, 2016). I nuovi ambienti di lavoro, non più caratterizzati dalla presenza di spazi fisici, diventano ecosistemi digitali in cui la potenzialità della tecnologia rappresenta una sorta di esoscheletro abilitante l'apprendimento connettivo come esperienza auto-diretta. Il risultato vede il futuro della formazione porre al centro la scelta del lavoratore, attraverso il suo coinvolgimento e la partecipazione. Ne deriva una progettualità formativa attivata da scelte e aspirazioni individuali (auto-dirette ed autoregolate) che risulta al contempo socialmente integrata (*embedded* alle relazioni sociali e alle forme di

collaborazione) ed orientata alla creazione di valore (*value-oriented*) (Hase, Blaschke, 2021).

## 3. Le politiche europee

L'Unione Europea è intervenuta a sostegno della transizione digitale e verde. Nel 2009 il Quadro Strategico per la Cooperazione Europea nel Settore dell'istruzione e della Formazione aveva già posto l'accento sul potenziamento dell'apprendimento convenzionale, non convenzionale ed informale, con una logica di base fondata sulla promozione qualitativa dell'apprendimento permanente, la promozione dell'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva incoraggiando processi di creatività e di innovazione. La nascita di un approccio europeo alle microcredenziali trova quindi spazio tra gli obbiettivi dell'Agenda per le competenze in Europa del 2016. La Commissione si è impegnata infatti alla diffusione delle microcredenziali in tutta l'U.E., definendone le norme relative ai requisiti di qualità e trasparenza per l'inserimento delle stesse nei quadri delle qualifiche. Nel 2020 ad integrare e potenziare questa iniziativa viene anche lanciato lo Spazio Europeo dell'Istruzione, che prevede un attivo coinvolgimento delle università nei processi di *lifelong learning* attraverso lo sviluppo anche delle microcredenziali.

Per la Commissione europea (2020, p.6) le microcredenziali rappresentano quindi nuovi futuri educativi in grado di ampliare le opportunità per un apprendimento permanente e migliorare l'occupabilità. Per tale ragione sono considerate *Door Openers*, che aiutano i nuovi entranti nel mercato del lavoro a entrare in un campo; e *Career Escalators*, che aprono la strada alla mobilità verso l'alto dei lavoratori esperti (Pirkkalainen et al., 2023).

## 4. Microcredenziali e formazione terziaria: le criticità

L'introduzione delle microcredenziali nelle università ha suscitato un grande dibattito educativo a tal punto da diventare per alcuni autori (Raston, 2021) la dimostrazione di assunzione passiva della formazione terziaria delle logiche di mercato. Lo studio di HolonIQ (2021) stima come il mercato globale dei diplomi online e delle micro-credenziali crescerà in modo esponenziale nei prossimi anni, con un valore stimato di 117 miliardi di dollari entro il 2025. Oggi prevalentemente, ad integrare l'offerta formativa in ambienti didattici tradizionali e digitali, ci sono i MOOC. Gli studenti che vi partecipano non rappresentano però cittadini a rischio di fragilità, ma sono piuttosto adulti istruiti: quasi di due terzi hanno la laurea, sono di sesso maschile e con una età media al di sotto dei 35 anni (Kato, Galán-Muros, Weko, 2020). Sempre in prospettiva di mancata inclusione, i dati mostrano come la diffusione delle microcredenziali è spesso correlata alle differenze delle culture dell'apprendimento dei partecipanti, delle condizioni del mercato del lavoro e della lingua veicolare (Kato, Galán-Muros, Weko, 2020). Altre ricerche

che si sono concentrate sulla efficacia formativa (Morris et al., 2019), non hanno riscontrato inoltre miglioramenti significativi nell'apprendimento dei partecipanti in quanto, troppa flessibilità non regolata da competenze di autodeterminazione dell'apprendimento, lascia troppo spazio agli studenti per sviluppare in modo casuale parti di abilità senza sviluppare profondità di comprensione o persino contesto per queste abilità (Bideau, Kearns, 2022) A. Il rischio è che le micro-credenziali siano pericolosamente riduzioniste e qualifichino l'apprendimento superiore come un elenco di *hard skills* e competenze tecniche definite sul bisogno del mondo del lavoro ma che tendono ad escludere la dimensione socio emotiva ritenuta centrale nello sviluppo della carriera e della crescita personale (Ralston, 2020).

## 5. Conclusioni

La formazione terziaria è oggi coinvolta attivamente nel processo delle microcredenziali. Se il loro sviluppo sarà ispirato da una forte istanza di partecipazione e di formazione integrale dell'uomo, esse rappresenteranno una vera opportunità (Cera, 2021) per ridefinire l'istruzione terziaria e l'apprendimento come un percorso unico, continuo e flessibile. Conoscenze, abilità e valori dovrebbero infatti essere considerate parte del curriculum delle micro-credenziali (Cary, 2006) e l'esperienza di apprendimento dovrà al contempo essere fondata su un lavoro accademico promosso dalla comunità docente e non costruito sulle sole richieste del mercato.

## Bibliografia

Bideau H.M., Kearns T. (2022). A European Approach to Microcredentials for Lifelong Learning and Employability. *Journal of European CME*, *11*(1), 2147288. DOI: 10.1080/21614083.2022.2147288.

Cary L.J. (2006). *Curriculum Spaces. Discourse, Postmodern Theory and Educational Research*. New York: Peter Lang Publishing Incorporated.

Cedefop (2022). *Impostare l'Europa sulla rotta per una transizione umana digitale: nuovi dati dalla seconda indagine europea sulle competenze e sui posti di lavoro del Cedefop.* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni, serie di riferimento del Cedefop, N. 123 https://data.europa.eu/doi/10.2801/253954

Cera R. (2021). Nuovi modelli di formazione per gli insegnanti in un mondo di competenze: formazione tradizionale vs micro-credenziali? *Formazione & Insegnamento*, 19 (1 Tomo II), 644-656. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_55

Commissione europea (2020). Un approccio europeo alle micro-credenziali: risultati del gruppo di consultazione sulle micro-credenziali dell'istruzione superiore, relazione finale. Estratto da: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/europeanapproach-microcredentials-higher-education-consultation-group-output-final-report.pdf

Hase S. (2016). Self-determined learning (heutagogy): Where have we come since 2000? *Southern Institute of Technology Journal of Applied Research*, Special Edition. https://www.sit.ac.nz/Portals/0/upload/documents/sitjar/Heutagogy%20-%20One.pdf

Hase S., Blaschke L.M. (2021). *Unleashing the Power of Learner Agency*. EdTech Books. https://edtechbooks.org/up

HolonIQ (2021). Micro e credenziali alternative. Dimensioni, forma e scenari. https://info.courseloop.com/white-paper-micro-credentials-a-growth-market-website

Kato S., Galan-Muros V., Weko T. (2020). L'emergere di credenziali alternative. Documento di lavoro dell'OCSE sull'istruzione n. 216. *Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico* (OCSE), 1-40. Parigi: OCSE. https://www.oecd.org/publications/the-emergence-of-alternative-credentials-b741f39e-en.htm

Kato S., Galán-Muros V., Weko T. (2020). The emergence of alternative credentials. *OECD Education Working Papers*, No. 216. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b741f39e-en

OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en

Oliver B. (2019). *Making Micro-Credentials Work for Learners, Employers and Providers*. Geelong: Deakin University.

Pirkkalainen H., Sood I., Padron Napoles C., Kukkonen A., Camilleri A. (2023). How might micro-credentials influence institutions and empower learners in higher education? *Educational Research*, *65*(1), 40-63. DOI: 10.1080/00131881.2022.2157302.

Ralson S.J. (2021). Higher education's microcredentialing craze: a postdigital-Deweyan critique. *Postdigital Science and Education*, 3, 83-101. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00121-8

# Relazioni introduttive
# L'orientamento: un futuro possibile

Antonia Cunti
*Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*
*antonia.cunti@uniparthenope.it*

## 1. Criticità ed elementi di prospettiva

Il postmodernismo del terzo millennio ricalca ancora più fortemente la ricerca di senso di fronte a una dispersione e a una perdita di rotta sempre più forti ed evidenti (Bauman, 2010). Si rende necessaria una dimensione educativa in grado di poter fronteggiare la frammentazione che rende sempre più difficile individuare desideri, interessi e bisogni esistenziali.

Il costrutto di orientamento racchiude significati e pratiche anche molto differenti che ricalcano l'evoluzione della sfera dell'educazione, anche se nell'attualità la riflessione pedagogica ha enfatizzato l'ambito della progettualità e della realizzazione di sé stessi (Loiodice, 2021).

Non è un processo unidirezionale, di progressione lineare che si snocciola lungo un proprio individuale percorso, ma è definito attraverso le esperienze di sé stessi nel costante confronto con gli altri e nel mondo (Milani, 2017), per addivenire a forme cangianti che si modificano in una costante e mai definitiva riscrittura del proprio progetto di vita, da cui non possono essere estromessi esiti imprevedibili e inediti.

L'orientamento si configura, così, come un lavoro educativo di creazione di condizioni materiali e dialogiche che consentano a ciascuno di operare delle scelte in relazione alle proprie prerogative e a quelle che via via si paleseranno. Uno dei fini principali risiede nel promuovere l'autodeterminazione nel soggetto, favorendone «i processi di scelta nei momenti di transizione" nonché la capacità di essere presente a sé stesso, condizione questa fondamentale ai fini di scelte consapevoli (Margottini, 2017, p. 26).

L'orientamento, così inteso, accompagna i processi evolutivi delle persone e, non costituendo più un elemento aggiuntivo al processo di formazione del soggetto, assume i caratteri di educazione a un processo permanente-intenzionale, sistemico, integrato, narrativo (Dato, Montalbetti, 2016).

Su questa linea, l'orientamento si colloca all'interno dei modi della formazione, in come essa si esprime, si manifesta, e i talenti, le attitudini, le inclinazioni e il merito configurano nel loro insieme una condizione, pur mutevole e processuale, da legare alle variabili dell'insegnamento, e quindi alla didattica, da cui, quindi,

per molti versi, ne dipende. È proprio questo uno degli assi fondamentali che concorre a definire il ruolo e l'essenza della scuola.

Considerare il talento come qualcosa di simile a una condizione preesistente, legata ad aspetti biologici e ambientali, su cui l'impegno e lo sforzo personale interferiscono con un'influenza relativa, nasconde il pericolo che da parte delle agenzie educative si agisca un progressivo disinvestimento dall'impegno formativo, laddove la dimensione della responsabilità educativa venga limitata alla mera individuazione e registrazione di quanto già si evidenzia, rispetto a cui i condizionamenti prodotti dal processo d'insegnamento non assumano particolare rilievo. A partire dalla considerazione di talento come costrutto multidimensionale, moltiplicativo e dinamico (Simonton, 1999), l'auspicio sarebbe invece quello di andare verso la creazione di contesti di apprendimento che permettano a tutti i soggetti di interagire in maniera soddisfacente con gli ambienti didattici generati, attraverso un insieme di relazioni che facilitano l'espressione delle proprie potenzialità e la loro trasformazione dinamica.

Nelle *Linee guida per l'orientamento* del Ministero dell'Istruzione e del Merito del dicembre 2022, si scrive che "la persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle scelte lavorative, alla vita sociale e, in particolare, che i talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale"; talenti ed eccellenze sono qui prevalentemente considerati come delle precondizioni.

Sempre su questo, è probabilmente da accogliere favorevolmente il fatto che in questo documento, a partire dalla scuola dell'infanzia e primaria, ci sia la valorizzazione delle esperienze degli alunni, come pure il superamento della sola didattica trasmissiva, a vantaggio anche di quella laboratoriale, e il sostegno alla fiducia, all'autostima, alle motivazioni; molto meno pertinente appare, invece, il chiamare in causa, ancora una volta, il sostegno al riconoscimento dei talenti e delle attitudini fin dalla scuola dell'infanzia e primaria. In generale, se è da ritenere adeguata un'attenzione specifica ai percorsi individuali, pur tuttavia occorre fare attenzione a che effettivamente prevalga una dimensione evolutiva e generativa, connaturale all'educare, piuttosto che un appiattimento sull'esistente.

Quanto mai urgente appare il consolidarsi di una visione differente, contestuale, sistemica e complessa dell'apprendimento, che da un lato attribuisca protagonismo esperienziale agli studenti e dall'altro valorizzi l'artificio della creazione funzionale e autentica di interattività volte alla crescita dell'individuazione di sé.

Un aspetto legato a quanto si diceva riguarda tutte quelle situazioni, purtroppo frequenti, in cui non sono ravvisabili talenti e fattori suscettibili di emancipazione; quindi, più che tirar fuori quello che già c'è, sarebbe importante creare dei contesti dialogici e riflessivi in cui sia possibile per questi studenti sentire i propri desideri e le eventuali scelte. Il fermarsi a quanto c'è di osservabile potrebbe, inoltre, chiudere la strada al possibile, all'inedito, a quanto di generativo è dentro le dinamiche educative. Del resto, accompagnare la crescita degli studenti in vista del loro de-

finirsi quali soggetti in grado di scegliere costituisce un compito peculiare della scuola e per alcuni versi anche dell'università; al riguardo, appare particolarmente pertinente quanto sostenuto da Biesta quando rileva come non sia tanto importante che gli studenti sviluppino quanto è già in nuce, quanto il loro porsi in dialogo con i propri talenti, predisposizioni e potenzialità, per vedere in che rapporto stanno con il loro modo personale di divenire soggetti e adulti, la cosiddetta desiderabilità dei desideri (Biesta, 2022, p. 29).

## 2. Orientamento, competenze e socialità nell'apprendere

Un ambiente scolastico dovrebbe mettere gli alunni nelle condizioni di lavorare sul proprio potenziale esercitando la capacità di scegliere in autonomia, non trascurando la possibilità di coltivare anche direzioni di crescita inedite e non convenzionali. Il pedagogista Liebau (cit. in Oliverio, 2022) ha posto la domanda "Di che società ha bisogno la scuola?": qui si apre il tema di come le domande e i desideri delle giovani generazioni possano e debbano innescare processi di cambiamento sociale, non riservando alla scuola un ruolo di adattamento alle attuali caratteristiche socio-economiche; l'idea che la scuola dovrebbe incoraggiare a spingersi anche verso qualcosa di nuovo va controcorrente rispetto a una certa tendenza all'omologazione di cui sembra risentire l'orientamento. Investire sui processi di formazione legati a dimensioni operative, collegiali e collaborative significa favorire nei soggetti lo sviluppo di *capabilities* (Sen, 1985), ovvero di risorse personali e relazionali di cui una persona dispone congiuntamente con le sue capacità di impiegarle operativamente. In questo senso, le competenze sono da considerare non tanto come strumenti finalizzati alla produttività, quanto come risorse che rendono gli individui liberi di agire e capaci di realizzare azioni nella direzione della realizzazione del proprio progetto di vita. Le competenze trasversali si collegano inoltre ai processi di autoregolazione che consentono alla persona di dirigere i propri pensieri, le proprie emozioni, di lavorare per obiettivi e di modificare il proprio comportamento; considerarle un tassello fondamentale del percorso formativo conferisce al processo di costruzione della propria identità un valore evolutivo nei percorsi di crescita (Bembich, 2022). L'elaborazione del concetto di sé e delle aspettative riguardo il proprio futuro è, infatti, anche frutto della qualità delle esperienze di apprendimento, orientamento e formazione nei contesti scolastici; è documentata, al riguardo, l'influenza significativa che esse hanno sulle rappresentazioni che i giovani creano di sé stessi e sugli obiettivi futuri che pensano possibili (Hoyle, Sherrill, 2006). Nei casi di maggiore vulnerabilità si ha difficoltà a sviluppare una rappresentazione in termini positivi del sé proiettato nel futuro e dei percorsi di vita desiderabili; esperienze scolastiche ripetute di insuccesso vanno infatti a minare il senso di autoefficacia e, pertanto, l' orientamento dovrebbe anche essere inteso come affiancamento per lo sviluppo di una maggiore consapevolezza riguardo le competenze operative in grado di guidare positivamente le scelte (Oyserman, Terry, Bybee, 2002).

Un'ultima questione da attenzionare riguarda la scuola come luogo che viene costruito da una collettività; in particolare, il tema dell'interazione sociale è strettamente intrecciato con le competenze trasversali, opportunamente richiamate dalle Linee guida, competenze ampiamente connesse con i processi di regolazione e con le rappresentazioni che i giovani hanno di sé rispetto al futuro, i cosiddetti possibili sé (Markus, Nurius, 1986). Al riguardo, è importante evidenziare due cose; la prima è che la rappresentazione di sé, presente e futura, è da collegare alla qualità delle esperienze di formazione, che necessariamente chiamano in causa anche un'idea di futuro, e questa idea rientra nell'immaginario dei giovani unitamente alla proiezione di sé. Il lavoro collaborativo si rivela a questo proposito fondamentale per potersi sperimentare in forme sociali nei contesti di apprendimento, ed è per questo motivo che tali forme non possono essere messe in atto in maniera separata dall'ordinarietà didattica e dai saperi culturali. Il secondo aspetto è che l'orientamento dovrebbe indurre a privilegiare proprio quelle dimensioni del percorso formativo più idonee a sollecitare la consapevolezza di sé e a esercitare le proprie capacità riflessive e di pensiero critico; questo vale soprattutto per i soggetti più fragili, poiché, tra l'altro, queste competenze costituiscono importanti antidoti rispetto a percorsi scolastici contrassegnati da mancanze e da insuccessi, di cui sono protagonisti una platea di giovani purtroppo in crescita.

L'orientamento riveste, in tal senso, una fondamentale funzione preventiva, attraverso la costruzione e la verifica di percorsi di cura consapevoli e intenzionalmente volti ad arginare e a direzionare in maniera alternativa, di maggiore benessere individuale e sociale, tutte quelle situazioni in cui si palesi un rischio educativo e sociale, di una mancata evoluzione di un senso di sé come soggetto in grado di scegliere dei propri modi di essere nel mondo.

## Bibliografia


Bauman Z. (2010). *L'arte della vita*. Bari-Roma: Laterza.

Bembich C. (2022). Orientamento come strumento di contrasto alla dispersione: soft skills ed elaborazione del concetto di sé. *Studium educationis*, 2, 64-76.

Biesta Gert J.J. (Ed.). (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Dato D., Montalbetti K. (2016). L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 562-566). Milano: FrancoAngeli.

Hoyle R.H., Sherrill M.R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74, 1673-1696.

Loiodice I. (2021). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. *Metis*, *1* (2).

Margottini M. (2017). Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. Milano: LED.

Markus H., Nurius P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, *41* (9), 954-969.

Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, *15* (2), 235-248.
Oliverio S. (2022). Il significato educativo del lavoro tra partecipazione e soggettivazione. *Nuova Secondaria*, 4, 423-428.
Oyserman D., Terry K., Bybee D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, *25* (3), 313-326.
Sen A.K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
Simonton D.K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, *106* (3), 435-457.

# La promozione del *Growth Mindset* per il successo formativo: una ricerca esplorativa presso l'Università di Foggia

Sergio Bellantonio
*Ricercatore - Università degli Studi di Foggia*
*sergio.bellantonio@unifg.it*

Antonia Chiara Scardicchio
*Professoressa Associata - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*
*antoniachiara.scardicchio@uniba.it*

## 1. Per una declinazione pedagogica del *Growth Mindset*

Il successo formativo in ambito universitario, declinato non in termini di performance ma in senso pedagogico, come consapevolezza e capacità progettuale critico-creativa, è influenzato da molteplici componenti; tra queste, le convinzioni che gli studenti hanno delle loro capacità sembrano essere di fondamentale importanza. Il legame tra il senso del Sé e quella che da alcuni studiosi è stata definita come "mentalità di crescita" sembra essere un predittore relativamente forte del successo formativo in ambito accademico in tutti gli strati socioeconomici (Claro, Paunescu, Dweck, 2016). La mentalità di crescita (*"Growth Mindset"*) – vale a dire la convinzione che l'intelligenza non sia fissa ma possa essere sviluppata attraverso l'apprendimento continuo – sembra avere una correlazione positiva con il successo formativo. Di converso, lo studio delle teorie implicite dell'intelligenza ha evidenziato una correlazione tra fallimento, sia scolastico che accademico e "rigidità": più in particolare, il fallimento è legato alla percezione da parte degli studenti che l'intelligenza sia un tratto immutabile, dunque sia inutile impegnarsi per il proprio miglioramento, cercando piuttosto strategie di evitamento (come l'imparare a memoria o, persino, il copiare). La letteratura definisce questa "credenza popolare" come un tratto che produce effetti tangibili nei modelli cognitivi, emotivi e comportamentali degli studenti, tali da essere predittivi di fallimento o successo, corrispondenti di fatto a scelte nel metodo di studio, così come del comportamento etico-morale. D'altra parte, una «teoria del Sé» caratterizzata da un'idea «plastica» della propria intelligenza, sposta atteggiamenti comportamentali cognitivi ed emotivi verso pratiche caratterizzate da impegno ed accoglienza dello "sforzo" funzionali non soltanto al perseguimento del titolo di studio. Il posizionamento relativo alla convinzione di intelligenza non migliorabile corrisponde al profilo del "Fixed Mindset". Il secondo, relativo al successo inteso come postura di apprendimento continuo, alla «Growth Mindset» (Dweck, 1999; 2006; 2017). Avere una menta-

lità di crescita aiuta gli studenti a eccellere negli obiettivi scolastici e accademici, con una predisposizione che consente di raggiungere anche obiettivi d'integrazione sociale (Card, 2001). Rispetto agli studenti con mentalità fissa, gli studenti con mentalità di crescita vivono l'esperienza accademica come più positiva ed ottengono voti migliori, ma soprattutto sono capaci di fronteggiare compiti più impegnativi (Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007), il che ci consente di correlare il costrutto di *mindset* alla questione più ampia inerente alle *life skills*.

Le azioni di ricerca presentate in questo contributo hanno difatti preso le mosse dalle ricerche internazionali sul costrutto di Growth Mindset (ancora poco esplorato nella letteratura scientifica italiana) al fine di integrarla nella prospettiva educativa che si occupa di orientamento in ambito accademico inteso come promozione di "successo" pedagogicamente inteso.

## 2. La ricerca esplorativa presso l'Università di Foggia

Nell'ambito del Progetto di Ricerca di Ateneo (PRA) dal titolo *Correlations Between Academic Success and Mindsets: Pilot Study Exploring Model From Fixed to Growth Mindset*, attivato presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione (DISTUM) dell'Università degli Studi di Foggia, a partire dal 2018 si è inteso sviluppare un modello di orientamento formativo in ambito universitario (Bellantonio, 2017, 2018; Loiodice, 2004, 2009; Scardicchio, 2009) che fosse funzionale alla promozione educativa delle *life skills* (Sala et al., 2020; WHO, 1993) a partire dalla valorizzazione degli studi teorici ed empirici relativi alla fissità o alla flessibilità dei *mindsets* degli studenti.

Sebbene il costrutto di Growth Mindset figuri all'interno dell'European LifeComp framework (Sala et al., 2020) e vi sia un'ampia letteratura internazionale di ambito psicologico e neuroscientifico che ne sostenga l'efficacia applicativa (Aditomo, 2015; Hochanadel, Finamore, 2015; Sisk et al., 2018; Zander et al., 2018), esso trova ancora scarsa applicazione nei contesti accademici italiani e pertanto lo studio esplorativo sperimentato si auspica apra a collaborazioni di ricerca-form-azione interateneo.

Tra i risultati emersi, oltre a quelli di natura metodologico-didattica, relativi alla sperimentazione di forme laboratoriali che intrecciano setting narrativi e reflective practices (Schön, Striano, Capperucci, 2006) nella applicazione italiana del modello della Dweck, segnaliamo in particolare la rilevazione di uno spaccato significativo di "fixed mindset" nella popolazione studentesca, caratterizzata da una percezione di Sé come non propriamente incline al "lavoro sul Sé".

Per tali ragioni, i processi di orientamento attivati hanno lavorato in modo particolare sul costrutto di flessibilità – coniugando le ricerche della Dweck anche alla letteratura neuroscientifica in tema di plasticità cerebrale (Siegel, 2001) – innestando la questione del "successo accademico" nella più ampia prospettiva pedagogica inerente alla maturazione complessiva dell'identità (Cunti, Priore, 2020).

Gli studenti partecipanti alle due sessioni sperimentali hanno difatti identifi-

cato, tra gli output formativi rilevati, apprendimenti relativi proprio a modalità di fronteggiamento di ostacoli e difficoltà – "compiti" – non solo nel contesto di studio ma anche nel contesto di vita, consentendoci di correlare i benefici della formazione offerta a percorsi di orientamento inteso come *life-oriented*, ovvero caratterizzati dalla tesaurizzazione in apprendimenti (e dunque *successi*) anche degli stessi *fallimenti* (Bellantonio, Scardicchio, 2023).

## Bibliografia


Aditomo A. (2015). Students' Response to Academic Setback: "Growth Mindset" As A Buffer Against Demotivation. *International Journal of Educational Psychology*, *4*(2), 198-222. https://doi.org/10.17583/ijep.2015.1482.

Bellantonio, S., Scardicchio A.C. (2023). *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Bellantonio S. (2017). Tra resistenza e ri-esistenza. Educare al lavoro liquido nella società dell'incertezza. *Metis*, *1*(6). http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/991-2017-07-10-14-55-36.html.

Bellantonio S. (2018) Apprendimento e trasformazione in età adulta: le transizioni identitarie secondo la prospettiva pedagogica. *Educational Reflective Practices*, 2, 66-78.

Blackwell L.S., Trzesniewski K.H., Dweck C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, *78*(1), 246-263.

Card D. (2001). Estimating the return to schooling: Progress on some persistent econometric problems. *Econometrica*, *69*(5), 1127-1160.

Claro S., Paunesku D., Dweck C.S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(31), 8664-8668.

Consiglio dell'Unione Europea (2006). Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea 394, 30.12.2006, 10-18.*

Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa.* Milano: FrancoAngeli.

Dweck C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Dweck C.S. (2017). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: FrancoAngeli.

Hochanadel A., Finamore D. (2015). Fixed and Growth Mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, *11*(1), 47-50. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051129.pdf.

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

Loiodice I. (2009). *Orientarsi per tutta la vita. Teorie e pratiche di lifelong guidance*. Bari: Progedit.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Fra-*

*mework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Scardicchio A.C. (2009). Orientamento come paradigma dell'azione. Hope Theory e sue connessioni con la promozione delle competenze trasversali. In I. Loiodice (Ed.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente* (pp. 83-108). Bari: Progedit.

Schön D.A., Striano M., Capperucci D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Sisk V.F., Burgoyne A.P., Sun J., Butler J.L., Macnamara B.N. (2018). To What Extent and Under Which Circumstances are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, *29*(4), 549-571. https://-doi.org/10.1177/0956797617739704.

Zander L., Brouwer J., Jansen E., Crayen C., Hannover B. (2018). Academic self-efficacy, Growth Mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, *62*(1), 98-107. https://doi.org/-10.1016/j.lindif.2018.01.012.

# Migliorare l'inclusione nelle Università europee: il progetto Euni4all

Elena Bortolotti
*Professoressa Associata - Università degli Studi di Trieste*
*ebortolotti@units.it*

## 1. Introduzione

Secondo l'articolo 24 della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), gli Stati parti devono garantire che le persone con disabilità siano in grado di accedere all'istruzione terziaria, alla formazione professionale, all'educazione degli adulti e all'apprendimento permanente senza discriminazioni e su base paritaria con gli altri. Tutto ciò sollecita le università europee a condividere obiettivi, programmi, organizzazione e altro, ponendo nuove sfide anche in termini inclusivi (Pavone, 2018).

Il Rapporto di monitoraggio globale dell'educazione 2020 dell'UNESCO, «Inclusione e istruzione: Tutti significa tutti», avverte proprio della necessità di intensificare le azioni per garantire sistemi educativi inclusivi, poiché i divari di disuguaglianza stanno aumentando in molte regioni del mondo (UNESCO, 2020).

Nonostante gli obiettivi normativi siano molto chiari è da dire che ad oggi non è molto diffusa la ricerca che analizza le istituzioni accademiche dal punto di vista dei programmi di supporto per gli studenti con disabilità. Eppure gli studi presenti mostrano che i supporti universitari progettati per aiutare gli studenti sono associati a miglioramenti nella persistenza e nel completamento del percorso universitario (Kutscher, Tuckwiller, 2019; Bellacicco, 2018).

Inoltre, nei paesi europei esiste ancora una elevata disparità (Hernández et al., 2018), per quanto riguarda l'attuazione di strategie universali che facilitino e promuovano l'accesso e la partecipazione delle persone con disabilità all'istruzione superiore, e in particolar modo all'università (Díez et al., 2011; Rodríguez, Álvarez, 2016). Quando si fa riferimento all'Università si deve tenere in conto che la formazione chiama in causa anche le opportunità di mobilità, che si caratterizzano soprattutto con il programma Erasmus che, promuovendo gli spostamenti in paesi esteri, favorisce esperienze che ampliano le possibilità, per gli studenti, di migliorare le proprie capacità di comunicazione, di conoscenza di lingue straniere, di approfondimenti di competenze (Caviezel et al., 2015).

A conferma dell'impatto positivo della partecipazione a un programma di mo-

bilità per studenti universitari con disabilità si è espressa pure la fondazione ONCE, riportando come queste esperienze aiutino a migliorare l'autonomia, le competenze, le aspettative professionali e le opportunità di lavoro (Fundación ONCE, 2014).

In base a queste premesse, e con l'obiettivo di favorire l'individuazione di università inclusive per gli studenti che intendono spostarsi per fare esperienze in Europa, è stato sviluppato, da novembre 2019 a dicembre 2022, il progetto Erasmus+, European Network of Inclusive Universities (EUni4All-Network). Il progetto è stato coordinato dalla Fondazione ONCE (sede Madrid) in collaborazione con il Forum Europeo della Disabilità (EDF) e altri sette partner che hanno partecipato a questa iniziativa: l'Università della Finlandia Orientale, l'Università di Trieste (Italia), l'Università di Tecnologia di Lublino (Polonia), l'Università di Porto (Portogallo), le Università spagnole di Murcia, l'Università Autonoma di Madrid e l'Università di Siviglia.

## 2. Il progetto

Il presente progetto ha avuto come riferimento quanto affermato nel rapporto dell'UNESCO, ha accolto il principio di una inclusione per tutti, pur concentrandosi sugli studenti con disabilità e sui loro diritti specifici.

L'obiettivo principale era sviluppare un nuovo strumento per incoraggiare la capacità inclusive delle università e, al contempo, promuovere la mobilità internazionale degli studenti con disabilità, sensibilizzando le comunità universitarie in merito all'accoglienza, all'accessibilità e all'inclusione sociale.

Ulteriore obiettivo del progetto era costruire una rete europea di università che lavorino per l'inclusione. La creazione di una piattaforma web, contenente le informazioni raccolte in modo sistematico, rappresentava l'obiettivo finale del progetto ed era mirata a divenire un elemento di consultazione per gli studenti interessati. La piattaforma voleva inoltre essere pensata come un sistema aperto, dedicato a tutte quelle università europee che vorranno progredire nel processo di revisione della loro cultura, delle loro politiche e delle loro pratiche, contribuendo così a migliorare la qualità e l'eccellenza del mondo universitario.

## 3. Le fasi del progetto

Il progetto ha visto diverse fasi che avevano scopi diversi, possiamo così riassumerle:

1. Creazione della Guida agli standard di inclusione per gli studenti con disabilità.
2. Creazione di una rete europea di università che lavorano per l'inclusione degli studenti con disabilità (Rete europea delle università inclusive).

3. Creazione di workshop e materiali didattici per promuovere la formazione dei docenti in termini di inclusione.
4. Creazione di una piattaforma web che identifichi le università europee appartenenti alla rete, per facilitare le informazioni utili agli studenti universitari con disabilità interessati a partecipare a un programma di mobilità. Queste università potranno condividere le loro buone pratiche e accedere alle buone pratiche di altri Paesi e istituzioni.

Per quanto riguarda la prima fase, la creazione della guida agli standard di inclusione per gli studenti con disabilità, si è trattato di un lavoro di revisione della letteratura, sessioni di discussione e scambio tra i partner del progetto, consultazione di esperti. Scopo finale era individuare delle dimensioni e degli indicatori che permettessero di valutare l'inclusività delle istituzioni universitarie. Gli indicatori trovati sono stati ben 365 e hanno permesso di individuare tre dimensioni principali, che riferiscono alle tre fasi che gli studenti attraversano nella loro esperienza universitaria: accesso/accessibilità, vita universitaria e laurea.

Si trattava poi di identificare gli indicatori considerati più idonei a rappresentare ogni dimensione analizzata e presentarli in sottodimensioni. Questa fase ha visto, durante il primo incontro internazionale di questo progetto, un lavoro di quattro gruppi di discussione, ciascuno composto da tre o quattro membri provenienti da diverse organizzazioni, che si sono confrontati per concordare gli elementi essenziali per la creazione di indicatori da inserire in ogni sottodimensione. Per ogni sottodimensione, le proposte del gruppo sono state condivise e discusse con l'intero gruppo e gli indicatori essenziali sono stati concordati da tutti i membri.

Ne è risultato un documento organizzato in base a 38 indicatori, suddivisi in quattro dimensioni principali e otto sottodimensioni, che è stato inviato a molte università europee, con lo scopo di raccogliere una loro adesione al progetto tramite una autovalutazione della propria capacità inclusiva e la disponibilità a far parte della rete.

Ulteriore fase del progetto aveva come obiettivo creare alcuni workshop e dei materiali didattici per promuovere la formazione dei docenti, ma in generale di tutto lo staff di ateneo, per sensibilizzare all'inclusione. Alcune linee comuni che riguardavano gli workshop organizzati presso gli atenei riguardavano il concetto di disabilità e la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, gli standard per essere più inclusivi con particolare attenzione all'accessibilità fisica, cognitiva e digitale, la promozione di misure per supportare gli studenti con disabilita nell'intraprendere programmi di mobilità europea e internazionale.

La fase finale del progetto ha visto la nascita della piattaforma Euni4all-Network[1]. La piattaforma è consultabile da tutti e rappresenta non un punto di arrivo, quanto piuttosto un punto di partenza, utile per promuovere la mobilità interna-

1 https://www.euni4all-network.com

zionale degli studenti con disabilità, che possono consultare l'attuale presenza di università europee che hanno proceduto nell'autovalutazione, fornendo indicazioni sui propri punti di forza e di debolezza rispetto agli standard inclusivi. In piattaforma è presente un invito ad ulteriori università a partecipare al processo di autovalutazione, nella speranza di procedere con una sensibilizzazione della comunità universitaria europea sull'accessibilità e l'inclusione sociale dei giovani con disabilità e una futura crescita di attenzione nell'operare quelle trasformazioni necessarie affinchè tutti gli studenti possano godere del fondamentale diritto ad accedere all'alta formazione di qualità.

## Bibliografia


Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Caviezel V., Vitali S., Falzoni A.M. (2015). *L'esperienza ERASMUS: la valutazione degli studenti dell'Università di Bergamo.* Roma: Fabrizio Serra.

Díez Villoria E., Alonso A., Verdugo Alonso M.Á., Campo Blanco M., Sancho I., Sánchez S., Calvo I., Moral E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. INICO.

Fundación ONCE (2014). *La Movilidad Transnacional de los Estudiantes Universitarios con Discapacidad: Estudio de situación y retos de futuro.* Biblioteca Fundación Once. 291-293 https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/estudio_de_movilidadeditoweb.pdf

Hernández M., Macanás G., Illán N., Molina J., Casanova E., Manzano A., Martínez-Cegarra A., Guerrero C., Pérez M.Á. (2018, Octubre 4-5). *Políticas europeas para el fomento de la movilidad de las personas con discapacidad en la educación superior*. [Conference Session] VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS) Políticas sociales ante horizontes de incertidumbre y desigualdad. Universidad de Zaragoza, España.

Kutscher E.L., Tuckwiller E.D. (2019). Persistence in higher education for students with disabilities: A mixed systematic review. *Journal of Diversity in Higher Education*, *12*(2), 136-155. https://doi.org/10.1037/dhe0000088

Pavone M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In S. Pace, M. Pavone, D. Petrini (Eds.), *Universal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context* (pp. 283-298). Milano: FrancoAngeli.

Rodríguez A., Álvarez E. (2016). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, *25* (2), 457-479.

UNESCO (2020). *Rapporto di monitoraggio globale sull'istruzione 2020: Inclusione ed educazione: Tutti significa tutti*. Parigi: UNESCO. http://bit.ly/2020gemreport

# Sperimentare e valutare l'esperienza universitaria nella società pluralista

Nicolina Bosco
*Ricercatrice Senior - Università degli Studi di Siena*
*nicolina.bosco@unisi.it*

## 1. L'università multiculturale: riflessioni teoriche e metodologiche in corso

*"Quando entro in aula oggi rimango affascinata dalle studentesse e dagli studenti che incontro: giovani provenienti da svariate parti del mondo che lavoreranno in un mondo sempre più pluralista. Ho sempre sentito il senso di responsabilità nella mia pratica professionale, ma oggi più che in passato mi sento chiamata a capire come gestire e valorizzare la dimensione culturale che caratterizza l'aula. Questa per me è la sfida da affrontare".*

Negli ultimi decenni, il numero di studentesse e studenti universitari con background migratorio è aumentato notevolmente[1]. Se nell'anno accademico 2010/2011 si contavano 63.524 unità tra i banchi universitari, queste sono diventate 94.924 nel 2020/2021 (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022) e 109.681 nell'anno accademico appena trascorso. Il capitale sociale e culturale che vive i contesti universitari sollecita riflessioni teoriche e metodologiche che si intrecciano con gli assetti strutturali, organizzativi e simbolici dell'università (Fabbri, Melacarne, 2020). La presenza di giovani studentesse che indossano il velo, ad esempio, ha un impatto visivo e sociale immediato in aula e rappresenta la "tangibilità" (Horn, 2018) simbolica del processo di multiculturalizzazione che caratterizza i contesti organizzativi e di vita e che inevitabilmente coinvolge anche il mondo accademico (Fabbri, Melacarne, 2023). La valorizzazione della dimensione culturale in aula passa anche attraverso la tematizzazione – o almeno il riconoscimento - del simbolo culturale attraverso cui studentesse e studenti con un background migratorio raccontano di sé alle/ai pari e alle/ai docenti, alle risorse quindi informali e formali con cui costruiranno la propria esperienza universitaria (Lucisano, 2012; Fiorucci, 2019).

Le aule pluraliste e l'impatto che la trasformazione multiculturale può avere sulla didattica universitaria attiva così un processo di *inquiry* (Argyris, Schon, 1978) in cui il problema scientifico da affrontare si traduce in come facilitare forme di interazioni e di apprendimento in contesti a pieno titolo strutturalmente multiculturali (Fabbri, Amiraux, 2020; Malavasi, 2020).

1 http//:ustat.miur.it

Le evidenze raccolte suggeriscono che tali contesti generano un impatto in studentesse e studenti che vi prendono parte, in particolare per: 1) lo sviluppo di abilità personali e professionali – poiché il dialogo cross-culturale tra pari permette di esercitare un punto di vista differente sull'interpretazione degli eventi sociali; 2) la costruzione di relazioni significative con gli attori che costituiscono il contesto universitario – poiché la dimensione sociale fornisce maggiori opportunità di apprendimento, che può essere così maggiormente situato e interpretato coerentemente con gli scenari quotidiani e culturalmente familiari della popolazione studentesca (Gay, 2018).

## 2. Quale misura per la valutazione delle strategie didattiche *culture-based*?

Affinché l'esperienza universitaria e gli apprendimenti che ne conseguono possano essere culturalmente significativi e rilevanti per l'intera popolazione studentesca, è necessario che le attività didattiche proposte permettano di "*identificare similarità e differenze"* (Trinchero, 2013, p. 56) attraverso schemi di connessioni tra queste e il materiale e gli oggetti di apprendimento, che si connettono a problemi reali, concreti e culturalmente significativi.

Come possiamo quindi gestire la dimensione culturale nella didattica universitaria? Come possiamo facilitare in aula processi di apprendimento *culture-based*?

Tali domande di ricerca aiutano a disegnare questo contributo e – seppur sinteticamente - la traiettoria d'indagine che si incardina all'interno del Progetto "Forward - Formazione, ricerca e sviluppo di strategie Community Based", i cui obiettivi e azioni sono volte a comprendere come facilitare e supportare le pratiche di convivenza nei contesti ad elevata complessità multiculturale[2]. La teoria trasformativa applicata alla lettura delle esperienze anche di micro-radicalizzazione che riguardano i contesti di vita quotidiana, definisce il framework teorico di questo lavoro, in cui prende avvio – ed è tuttora in corso – lo studio e l'indagine di una prospettiva teorica e metodologica definita *Culturally Responsive Teaching* (CRT, Gay, 2018) volta a comprendere come facilitare processi di insegnamento-apprendimento più efficaci per la popolazione studentesca che cambia. Studi precedenti (Dickson, Chun, Fernandez, 2016; Huang, 2019) inseriti all'interno della traiettoria di ricerca citata, hanno permesso di individuare uno strumento di misura volto alla valutazione delle strategie didattiche attente alla dimensione culturale, la *Student Measure of Culturally Responsive Teaching* (SMCRT). Le prime evidenze sull'adattamento e sulla validazione della versione italiana dello strumento sono state condotte per esplorarne la struttura fattoriale (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022), le cui dimensioni emergenti costituiscono le riflessioni di questo lavoro. La peculiarità dello strumento SMCRT infatti è legata alla possibilità di misurare le dimensioni latenti che costituiscono il CRT. L'Analisi Fattoriale Esplo-

2 Responsabile Scientifica del Progetto Forward: Prof.ssa Loretta Fabbri – Università di Siena.

rativa (AFE) condotta ha permesso di confermare la struttura trifattoriale anche della versione italiana della scala e di identificare, coerentemente con lo studio originale (Huang, 2019), gli item che intercettano: 1) le pratiche didattiche differenti – la cui stima dell'indice di alpha di Cronbach è pari a =0.85; 2) il coinvolgimento culturale – la cui consistenza interna è pari a =0.85; 3) la messa in atto di pratiche centrate sulla costruzione di una relazione positiva con studentesse e studenti – che riporta un indice di affidabilità interna pari =0.80.

La prima dimensione enfatizza la differenziazione delle strategie didattiche utilizzate in aula, attraverso cui rispondere ai bisogni educativi e culturali della popolazione studentesca; la seconda dimensione ha a che fare con le competenze della/del docente di analizzare e rispondere adeguatamente all'assetto dell'aula, integrando ad esempio contenuti didattici agganciati alla ricchezza culturale che la caratterizza; il terzo fattore si concentra sulla costruzione di relazioni positive tra docenti e studentesse/studenti e quindi fa leva sulle abilità del docente di costruire un ambiente di apprendimento multiculturalmente sensibile e inclusivo.

## 3. Considerazioni conclusive "aperte"

La struttura a tre fattori dello strumento permette di rilevare le misure delle osservazioni delle studentesse e degli studenti su alcuni degli aspetti che caratterizzano il processo di insegnamento-apprendimento *culture-based*. Le dimensioni che emergono dall'AFE delineano infatti le competenze didattiche del docente che vengono valutate così come la sua capacità di tematizzare e gestire l'aula in un senso culturalmente inteso. Saper costruire relazioni positive con studentesse e studenti può facilitare la costruzione di un sentimento di appartenenza al contesto accademico, di accettazione e valorizzazione della diversità culturale, fattori che possono incidere sul successo accademico e che, allo stesso tempo, possono potenzialmente intercettare "deviazioni di percorso" nella carriera universitaria. Sul piano più prettamente pratico, i fattori emergenti sottolineano la necessità di sperimentare e valutare l'efficacia delle azioni educativo-formative volte a promuovere apprendimenti culturalmente significativi.

L'esperienza universitaria pluralistica potrebbe generare distanziamenti relazionali e cognitivi tra i pari, attivando ad esempio l'assunzione di significati distorti, che si basano sull'interpretazione dicotomica (noi/loro, ad esempio) che non permettono il richiamo alla pluralità delle prospettive attraverso cui si interpretano gli eventi sociali. Sarà, dunque, necessario attivare forme di contatto quotidiano in aula – tra docenti e studentesse/studenti – che potranno essere valutate in itinere e che potranno fornire informazioni utili per facilitare la costruzione di prospettive di significato che contemplano il pluralismo culturale nella didattica e nell'interpretazione del mondo circostante.

## Bibliografia

Argyris C., Schon D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossy-Bass.

Bosco N., Fabbri L., Giampaolo M. (2022). La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: adattamento e validazione per il contesto universitario italiano. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, *7*(1), 39-54.

Dickson G.L., Chun H., Fernandez I.T. (2016). The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. *Assessment for Effective Intervention*, *41*(3), 141-154.

Fabbri L., Amiraux V. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 1, 5-17.

Fabbri L., Melacarne C. (2023). *Understanding radicalization in everyday life*. Milano: McGraw Hill – Education.

Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *9*(2), 15-34.

Gay G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers college press.

Horn M.S. (2018). Tangible interaction and cultural forms: Supporting learning in informal environments. *Journal of the Learning Sciences*, *27*(4), 632-665.

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

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Melacarne C., Fabbri L. (2020). Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana: il caso di un quartiere multietnico. *Educational Reflective Practices*, 1, 18-54.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Trinchero R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, *13*(2), 52-67.

# Orientare il miglioramento delle scuole a partire dall'autovalutazione

Davide Capperucci
*Professore Associato - Università degli Studi di Firenze*
*davide.capperucci@unifi.it*

## 1. Il ruolo orientativo dell'autovalutazione per la definizione delle politiche scolastiche

Negli ultimi decenni, i sistemi educativi di molti paesi europei hanno introdotto significative innovazioni in materia di autovalutazione d'istituto evidenziandone la funzione strategica e orientativa nella definizione delle politiche scolastiche (EECEA/Eurydice, 2021).

A conclusione del primo triennio di attuazione del SNV, nell'a.s. 2019/2020 l'Università di Firenze ha condotto un'indagine esplorativa con 104 istituti comprensivi della Toscana, limitatamente alle scuole del primo ciclo, denominata *"Monitoraggio dei processi di autovalutazione delle istituzioni scolastiche"*. Le finalità, la metodologia e i risultati del presente studio sono descritti nel paragrafo successivo.

## 2. Monitoraggio dei processi di autovalutazione delle istituzioni scolastiche: un'indagine esplorativa condotta con le scuole della Toscana

L'indagine ha coinvolto le 10 province della regione, con un numero minimo di scuole partecipanti pari a 4 per le province più piccole e a 16 per quelle più grandi. Il campione è stato individuato attraverso una procedura non probabilistica, di adesione volontaria alla ricerca, che si è posta i seguenti obiettivi:

- individuare le criticità incontrate dai NIV nella definizione di *Priorità* e *Traguardi* a conclusione del processo di stesura del RAV;
- verificare l'efficacia del RAV nell'accompagnare i processi di autovalutazione e rilevare su quali aree e obiettivi di processo si sono concentrate le scelte di miglioramento delle scuole;
- riconoscere le modalità di utilizzo dei giudizi autovalutativi che le scuole si sono attribuite in merito alle aree degli *Esiti* e dei *Processi* del RAV;
- far emergere le esigenze dei componenti dei NIV per implementare le loro competenze nella conduzione dei processi di autovalutazione.

Per rispondere agli obiettivi dello studio è stato predisposto il questionario SSE-Moniquest (*School Self-Evaluation Monitoring Questionnaire*) rivolto ai dirigenti scolastici e ai componenti dei NIV appartenenti al personale scolastico. Il questionario, composto da 42 item, è stato organizzato in 4 sezioni: 1. Definizione delle priorità e dei traguardi; 2. Aree e obiettivi di processo; 3. Autovalutazione degli esiti e dei processi; 4. Misure per lo sviluppo delle competenze dei Nuclei Interni di Valutazione. Sono state predisposte domande dicotomiche, con risposte a scelta multipla e con l'impiego di scale Likert a 5 punti. Per la validazione del questionario sono stati utilizzati cinque esperti di diverse università italiane e i componenti dei NIV di 10 scuole non coinvolte nella ricerca. Sono stati ottenuti soddisfacenti coefficienti di correlazione intraclasse (ICC) (.957 nella sezione 1; .976 nella sezione 2; .955 nella sezione 3; .958 nella sezione 4), un accordo significativo tra gli esperti rispetto al coefficiente di concordanza *W* di Kendall $p<0.001$ (.192 per la chiarezza delle dimensioni considerate; .197 per la coerenza; .202 per la pertinenza; .218 per l'obiettività) e un'elevata validità interna complessiva indicata dal coefficiente *alpha* di Cronbach pari a .982. L'elaborazione dei dati ottenuti a seguito della somministrazione del questionario, effettuata online mediante il software *LimeSurvey*, si è basata sulle risposte fornite da 624 componenti dei NIV. La presentazione dei risultati di seguito riportata fa riferimento agli obiettivi della ricerca.

La corretta definizione delle Priorità e dei Traguardi rappresenta un'attività molto importante a conclusione del processo di autovalutazione (Invalsi, 2019). Dalla ricerca è emerso come buona parte delle scuole abbia incontrato non poche difficoltà nell'individuare correttamente Priorità e Traguardi. Il 16% dei componenti dei NIV evidenzia difficoltà nella corretta formulazione delle "Priorità" a fronte dei dati raccolti nel RAV, minori sembrano essere le criticità legate alla definizione dei "Traguardi", pari al 7%. In questo caso l'87% dei rispondenti dichiara che il NIV ha preferito ricorrere a Traguardi quantitativi perché ritenuti più facili da verificare, mentre il 19% dichiara di aver incontrato difficoltà nel collegare i traguardi alle priorità individuate. Per quanto riguarda la scelta delle aree degli Esiti alle quali ricondurre priorità e traguardi, il 65.3% dei rispondenti riferisce che il NIV di appartenenza ha scelto l'area dei "Risultati scolastici", il 57.2% quella dei "Risultati nelle prove standardizzate nazionali"; il 39.1% quella dei "Risultati a distanza" e il 49.8% quella delle "Competenze di cittadinanza e europee". Il 76.2% ha individuato due aree su cui concentrare i propri sforzi di miglioramento; il 18.8% ha scelto una sola area e il 5.0% più di due. Per quanto riguarda il numero delle priorità prescelte la maggior parte si è concentrata su due di esse (89%).

La seconda sezione del questionario ha inteso verificare l'efficacia del RAV nell'accompagnare i processi di autovalutazione e su quali aree e obiettivi di processo si sono orientate le scelte dei NIV. Se per un verso la struttura complessiva del RAV, articolata in Contesto, Esiti e Processi, sembra aver ricevuto un apprezzamento positivo dalla maggior parte dei componenti del NIV, come attestato dal 76.9% di essi, diverso sembra essere il parere rispetto alle aree e agli obiettivi di processo. Rispetto alle aree infatti si riscontra un generale apprezzamento per

quanto riguarda quelle riferite agli Esiti (80%), seguito dalle aree dei Processi educativi e didattici, da quelle dei Processi organizzativi e gestionali ed infine dal Contesto. Rispetto ai Processi organizzativi e gestionali e al Contesto rispettivamente il 55.5% e 58.8% dei rispondenti ritiene che le aree previste non siano in grado di rappresentare chiaramente la complessità e la variabilità connessa al funzionamento delle istituzioni scolastiche e ancor meno l'eterogeneità dei contesti socioeconomici e culturali in cui esse sono collocate. Per quanto riguarda gli indicatori riferiti alle varie aree del RAV, quelli ritenuti dai NIV in grado di raccogliere dati significativi per l'autovalutazione e il miglioramento delle scuole, in senso decrescente, risultano essere quelli dell'area "Risultati scolastici", "Risultati nelle prove standardizzate nazionali", "Curricolo, progettazione, valutazione", "Continuità e orientamento", "Ambiente di apprendimento"; quelli maggiormente critici, che richiederebbero di essere ulteriormente integrati, riguardano le aree "Orientamento strategico e organizzazione della scuola", "Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie", soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento delle famiglie nella condivisione degli esiti della valutazione, e "Territorio e capitale sociale".

Rispetto alla selezione degli obiettivi di processo in funzione dei quali individuare apposite azioni di miglioramento, i componenti dei NIV sembrano privilegiare soprattutto le aree legate alle Pratiche educative e didattiche (68.8%) e in misura minore quelle relative alle Pratiche organizzative e gestionali (31,2%). Il numero più consistente di obiettivi di processo infatti ha riguardato le aree "Curricolo, progettazione, valutazione", "Continuità e orientamento" e "Ambiente di apprendimento". Questo dato potrebbe in parte essere correlato alla composizione dei NIV, dove il numero dei docenti risulta essere superiore a quello dei dirigenti scolastici.

Come noto il SNV prevede che le scuole, sulla base delle evidenze raccolte nella fase di costruzione del RAV, esprimano un giudizio di autovalutazione rispetto alle aree degli Esiti e dei Processi, utilizzando apposite rubriche valutative articolate in sette livelli (Freddano, Pastore, 2019). Il 64.6% dei rispondenti ritiene che esse siano in grado di descrivere la situazione della scuola nel momento in cui questa si appresta ad autovalutare i propri risultati e le proprie pratiche. Il 31.2%, per contro, afferma che gli indicatori previsti per ciascun livello della rubrica non siano in grado di intercettare la situazione particolare di ciascun istituto, soprattutto quando questi fanno riferimento a contesti lontani dalla micro-realtà della scuola, operando rimandi e confronti con il livello provinciale o regionale. In virtù di questo il 35.7% dichiara di aver utilizzato soprattutto livelli non descrittivi, in quanto la realtà della scuola rilevata dal NIV risulta essere a cavallo tra due livelli, mentre il 60.7% ha fatto ricorso ad uno dei livelli descritti. Per quanto riguarda la scelta dei livelli le scuole hanno dimostrato di utilizzare tutti i livelli previsti, da quelli che identificano una situazione molto critica (livello 1) a quelli riferiti a condizioni di eccellenza (livello 7).

La quarta sezione del questionario ha inteso rilevare quali aspetti possono sostenere lo sviluppo delle competenze dei componenti dei NIV a vantaggio sia della professionalità dei singoli che del miglioramento della scuola. Le risposte del cam-

pione hanno fatto emergere la necessità di una formazione specifica per i NIV (78.8%); la disponibilità di risorse metodologiche, strumentali e tecnologiche per poter diffondere la cultura della valutazione dentro le scuole attraverso un approccio *evidence-based* (66.9%); il riconoscimento di incentivi economici e/o incarichi per la valorizzazione della professionalità a fronte delle responsabilità connesse all'attuazione delle pratiche valutative (78.4%); la necessità di disporre del tempo necessario da dedicare all'autovalutazione (88.3%); la presenza di misure di accompagnamento esterne mediante forme di collaborazione con Università e centri di ricerca (80.2%); forme continuative di raccordo tra la valutazione interna e la valutazione esterna (79.6%), ed infine la costruzione di un clima collaborativo attorno all'autovalutazione in grado di favorire la partecipazione e il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica (88.4%).

## 3. Conclusioni

La presente ricerca ha evidenziato il ruolo centrale dell'autovalutazione nella determinazione delle politiche scolastiche. L'autovalutazione, se concepita come strumento di conoscenza, sviluppo e autoregolazione (Scheerens, 2018), può orientare il cambiamento delle istituzioni scolastiche verso livelli di efficacia ed efficienza condivisi a livello sistemico e locale, valorizzando le competenze professionali del personale e le caratteristiche peculiari di ciascuna scuola.

## Bibliografia

EECEA/Eurydice (2021). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2021: overview of major reforms since 2015*. Luxembourg. Retrieved April 25, 2023, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default-/files/structural_indicators_2021_chapter_3.pdf.

Freddano M., Pastore S. (Eds.). (2018). *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli.

Invalsi (2019). *RAV e dintorni: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione*. Retrieved April 25, 2023, from https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV_dintorni.pdf.

Lai M.K., Schildkamp K. (2016). In-service teacher professional learning: Use of assessment in data-based decision-making. In G.T.L. Brown, L.R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 77-94). New York, NY: Routledge.

Scheerens J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*. Dorchrect: Springer.

# "*Take care before*": il Career Development Center e il sistema integrato di orientamento dell'Università di Foggia

Severo Cardone
*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Foggia*
*severo.cardone@unifg.it*

## 1. Il Career Development Center: Take care before!

L'Università di Foggia attraverso la creazione nel 2020 del *Career Development Center* (CDC) ha deciso di investire maggiormente nell'orientamento come processo formativo, vocazionale e narrativo centrato sulle caratteristiche ed esigenze personali dello studente, finalizzato a generare una duplice conoscenza (Sé e contesto) in grado di promuovere il benessere e la felicità della persona. Coordinato da un board scientifico, il CDC è un centro specializzato nello sviluppo della carriera degli studenti ma anche la cabina di regia di tutte le attività di orientamento in ingresso, in itinere e in uscita/placement in grado di progettare, coordinare, supervisionare strumenti e servizi efficaci di orientamento informativo e formativo, di costruzione della carriera e di sviluppo delle soft skills/Career Management Skills «su misura dello studente», accompagnando lo stesso in un percorso ideale che va dall'immatricolazione alla transizione verso il mondo del lavoro. Il motto del Career Development Center è *Take care before*, un invito rivolto agli studenti a "prendersi cura prima", durante il percorso universitario, superando la tradizionale tripartizione delle misure e azioni di orientamento (in ingresso, in itinere, in uscita) e accogliendo una visione dell'orientamento come sistema integrato e complesso finalizzato a promuovere il benessere dello studente/persona/cittadino. Accogliendo questa prospettiva, le pratiche e le azioni di orientamento progettate a livello di Ateneo dal CDC, in sinergia con l'Area Orientamento & Placement e il Laboratorio di bilancio di competenze, sono finalizzate al raggiungimento dei seguenti obiettivi: favorire la transizione (scuola-università) e l'integrazione nel contesto universitario; accompagnare e supportare gli studenti durante l'intero percorso universitario, valorizzando le dimensioni del *peer guidance* e del *modeling*; prevenire il dropout universitario e promuovere il successo formativo grazie al sostegno continuo di tutor e peer career advisors (PCA); allenare gli studenti nell'acquisire e sviluppare le principali soft e Career Management Skills attraverso laboratori formativi (LABS) e la didattica orientativa; fidelizzare gli studenti e promuoverne l'occupabilità attraverso servizi di orientamento fortemente personalizzati finalizzati ad una efficace pianificazione della carriera e alla costruzione di un progetto di sviluppo formativo-professionale.

## 2. I LABS orientativi e formativi

Come sostiene Daniela Dato (AA.VV., 2023), "Unifg ha dunque deciso di fare propria una prospettiva educativa che riconoscesse l'importanza delle soft skills nell'istruzione universitaria evidentemente interpretata come processo in cui lo sviluppo professionale è direttamente collegato allo sviluppo personale e al benessere comunitario e viceversa" (p. 19). Questa visione sistemica, in grado di intrecciare orientamento formativo, sviluppo professionale e benessere comunitario si mostra in modo particolare attraverso la progettazione e realizzazione di tre LABS (*Happiness Labs, Soft skills Labs e Career Labs*), ognuno dei quali della durata complessiva di 16 ore; si tratta di insegnamenti "trasversali" alle tradizionali discipline accademiche, aperti agli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale e magistrale di qualsiasi dipartimento, prevedono un voto finale, l'assegnazione di 2 CFU e di specifici open badge, i LABS sono stati progettati per rispondere a specifiche esigenze degli studenti: comprendere come gestire la transizione nel contesto accademico migliorando la *self awareness* e ampliando la conoscenza dei servizi universitari (*Happiness Labs*); acquisire e sviluppare quelle competenze trasversali o soft (*Career Management Skills/Character skills/Non-cognitive skills/Life skills*) altamente richieste dalle organizzazioni del lavoro, ma altrettanto indispensabili per fronteggiare le problematiche della vita quotidiana (*Soft Skills Labs*); conoscere e saper progettare efficaci strumenti di Self marketing utili per raccontarsi e promuoversi in modo distintivo nel mercato del lavoro (*Career Labs*).

Per generare scelte formative e professionali consapevoli e strategiche occorre investire fin dal primo anno in percorsi di orientamento finalizzati a promuovere una migliore conoscenza di sé (bisogni, valori, motivazioni) e del contesto, perché spesso è facile riscontrare nello studente un profondo "disallineamento" tra bisogni e propositi di vita, la sua dimensione emozionale e le azioni o comportamenti che mette in campo nel prendere decisioni: "anche alla luce dello scenario VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*), che connota l'attuale fase della postmodernità, non possiamo più illuderci che le nostre scelte formative o professionali non siano in grado di rispecchiare e valorizzare il nostro essere, perché compito della formazione (e del lavoro) è anche di contribuire alla fioritura e alla generatività del nostro essere (*Self awareness*), non certo alla sua negazione, e questo vuol dire anche dare colore a tutte le nostre sfumature, valorizzare tutte le nostre dimensioni, dare spazio ai nostri talenti e potenzialità inespressi, orientare il nostro percorso esistenziale in funzione del nostro benessere e della nostra felicità" (Cardone in AA.VV., 2023, pp. 27-28).

## 3. Il servizio di Peer Career Advising e la piattaforma UniPlacement

Il trait d'union di questi tre percorsi è l'offerta di un servizio di orientamento e mentoring altamente personalizzato che valorizza la relazione e la formazione tra pari (*peer guidance*), denominato *Peer Career Advising* (PCA). Se durante i LABS

gli studenti ascoltano interventi offerti da professionisti esterni o partecipando ad attività laboratoriali condotte da consulenti di orientamento senior, grazie al servizio PCA ogni studente ha la possibilità di approfondire e personalizzare le tematiche affrontate nei LABS grazie al supporto di un consulente alla carriera "alla pari"; fin dall'immatricolazione, infatti, gli studenti unifg possono chiedere di essere "affiancati" da un *peer career advisor* (attualmente ne sono trenta), uno studente "senior" adeguatamente formato al ruolo che, attraverso consulenze individuali o in piccoli gruppi, è in grado di accompagnare, sostenere e promuovere la loro crescita formativa, professionale e personale. Il servizio PCA è gratuito, altamente personalizzabile, fruibile in modalità blended (in presenza/a distanza), non prevede l'obbligo di frequenza ma consente la possibilità di ottenere il riconoscimento di CFU, tramite la frequenza ai tre LABS, e di open badge da inserire, ad esempio, nel profilo Linkedin o sulla piattaforma UniPlacement Unifg, implementata nel 2006 al fine di incentivare il matching tra domanda e offerta di lavoro, creando una relazione diretta tra studenti/laureati e aziende. Grazie a UniPlacement le imprese possono far conoscere la loro mission, il loro brand, pubblicare una o più offerte di lavoro/stage, selezionare i candidati migliori; mentre gli studenti possono realizzare la personale "*job page*", inserendo una fotografia, una frase di presentazione/aforisma, il CV tradizionale o creativo, il video cv, il link del profilo LinkedIn ed eventuali open badge.

Il sistema integrato di orientamento dell'Università di Foggia, così come è stato pensato, rappresenta per lo studente uno spazio e un tempo per la cura di sé (non solo dello studio) grazie al quale svelare potenzialità, dar forma ai propri talenti, soddisfare i tre bisogni psicologici fondamentali per lo sviluppo e il benessere descritti da Ryan e Deci nella *Self-Determination Theory* (2000): la competenza, l'autonomia e la relazione. Come ci ricorda anche Tinto (2006), più lo studente si percepirà coinvolto ed integrato nel contesto universitario, maggiori saranno per lui le possibilità di raggiungere il successo accademico, sviluppare autoconsapevolezza e gestire efficacemente la successiva transizione verso il mondo del lavoro.

## Bibliografia

AA.VV. (2023). *Happiness Labs. Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*. Milano: FrancoAngeli.

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

Dato D., Cardone S., Mansolillo F. (Eds.). (2020). *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo in gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.

Chiosso G, Poggi A.M., Vittadini G. (Eds.). (2021). *Viaggio nelle Character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.

Clerici R., Da Re L., Giraldo A., Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: FrancoAngeli.

Cunti A., Priore A. (2008). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola*. Milano: FrancoAngeli.
Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, *55* (1), 68-78.
Savickas M. (2014). *Career Counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
Sultana R. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, *25* (2), 225-248.
Tinto V., Pusser B. (2006). *Moving from Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. U.S. Department of Education.

# Gli investimenti tecnologici delle scuole incontrano le campagne della grande distribuzione[1]

Alessandra Carenzio
*Professoressa Associata - Università Cattolica del Sacro Cuore*
*alessandra.carenzio@unicatt.it*

## 1. Il contesto

L'incontro con il mercato della grande distribuzione ha rappresentato una sfida a due punte. In primo luogo, ci ha fornito l'occasione di tornare – con le scuole – sul tema dello sviluppo di prospettive a medio o lungo termine, soprattutto quando si parla di dotazioni tecnologiche alla luce della complessità del sistema. Il confronto con dirigenti, insegnanti e risorse amministrative ha fornito un contributo molto utile a chi si occupa di scuola, anche nello spazio di un'indagine circoscritta come quella che presentiamo nel contributo. In secondo luogo, ci ha consentito di raggiungere interlocutori importanti attraverso tre grandi player italiani (Conad, Coop ed Esselunga) e le "campagne community"[2] nazionali associate che prendono il nome di "Insieme per la scuola" (Conad), "Coop per la scuola" (Coop) e "Amici di scuola" (Esselunga). In tutti e tre i casi, la parola *scuola* identifica i destinatari delle azioni e degli investimenti, il fulcro che genera movimento, e viene unita a un'idea di *comunità*, di *vicinanza*, di *sussidiarietà* e di *servizio*. Certamente, la fidelizzazione è uno degli aspetti che muovono il sistema, ma non basta per inquadrare il fenomeno e non è la sola leva.

La richiesta di verificare l'impatto delle campagne di community shopping, inizialmente avanzato al centro di ricerca CREMIT[3], si è trasformata in una indagine ad ampio respiro che ha coinvolto manager, responsabili, attori della scuola

1 Il contributo è stato pensato insieme a Pier Cesare Rivoltella, che ha presentato la comunicazione insieme a chi scrive.

2 Una definizione è fornita da Martina Morreale, coinvolta nell'indagine oggetto del contributo: «esperienze consolidate e sempre più diffuse che hanno alla base un'idea molto semplice: alcune catene della grande distribuzione permettono infatti, in determinati periodi dell'anno, di associare alla spesa sostenuta dai consumatori dei buoni da donare alle scuole. Facendo la spesa, le famiglie italiane possono collezionare dei buoni utilizzabili per attrezzare gratuitamente gli istituti dei loro figli di strumentazione didattica e tecnologica». Morreale M. (2023). Community Shopping. Come costruire comunità nella comunità crea valore per il territorio e le future generazioni. *Essere a Scuola*, Numero 11, Giugno 2023 (in corso di pubblicazione).

3 Il Centro di ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia, fondato nel 2006, ha sede presso l"Università Cattolica del Sacro Cuore ed è stato fondato da Pier Cesare Rivoltella. In Internet, http: //www.cremit.it.

per comprendere a fondo le logiche di ingaggio, le richieste, i bisogni latenti o manifesti, gli investimenti di sistema che ruotano attorno alla raccolta di "bollini" alla fine della spesa.

Come ben scrive Rivoltella, "se la raccolta di bollini suscita un così forte interesse, significa che la scuola ha bisogni insoddisfatti sul versante della dotazione tecnologica, ma anche della carta, dei materiali didattici. Questione questa in cui, in una logica di sussidiarietà, trovano spazio di azione le aziende" (Rivoltella, 2022, p. 6). Non si tratta solo di comportamenti individuali, ma di una vera e propria rete che coinvolge nonni, amici, vicini di casa e che fa rivivere il senso della cura e dell'attenzione verso gli altri, in particolare nei quartieri e nei piccoli centri, e che ci riporta alla grande distribuzione: "quanto e in che misura, si chiede Rivoltella, le aziende si pensano oggi in funzione della comunità? Quanto la creazione di valore per il territorio è presente nelle loro mission?" (Morreale, 2023, in corso di pubblicazione).

È in questo senso che dobbiamo intendere il senso dell'orientamento: fare il punto, gestire le opportunità, riconoscere le competenze, definire percorsi per un progetto di vita (della scuola e dell'organizzazione).

## 2. La ricerca: impianto, strumenti e rilievi

La ricerca che abbiamo condotto nell'anno scolastico 2021-22 aveva tre obitettivi[4]: supportare la capacità di riflessione degli attori coinvolti, favorire un incontro fecondo tra università, organizzazioni e scuola, inquadrare e studiare le principali campagne di community shopping attivate dalla grande distribuzione.

Ci siamo serviti di un piano di interviste qualitative semi-strutturate con domande aperte (Viganò, 2002) rivolte ai manager della grande distribuzione, ai dirigenti, agli insegnanti referenti e ai genitori.

In questo contributo ci focalizzeremo sulle interviste alle scuole, la cui traccia è organizzata in quattro momenti:

– la ricostruzione delle motivazioni della partecipazione;
– la riflessione sull'impatto delle iniziative per la scuola e il territorio, avendo scelto istituti comprensivi con scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado (collocate anche in plessi e frazioni diverse);
– la condivisione dei modelli organizzativi adottati nella gestione delle campagne (dagli strumenti excel all'acquisizione dei lettori per registrare i bollini);
– il ruolo delle tecnologie nella cornice dell'innovazione didattica.

4 I dati sono riportati e commentati nella loro interezza nel volume: Rivoltella P.C. (Ed.). (2022). *Community shopping. Retail, responsabilità sociale e sostegno alla scuola.* Brescia: Scholé. Rimandiamo al testo per approfondimenti.

Sono stati adottati i seguenti criteri di selezione[5]:

– la collocazione geografica;
– la tipologia (come detto, solo istituti comprensivi);
– la durata della partecipazione alle campagne;
– il criterio quantitativo, riferito ai punti raccolti nel corso del tempo;
– la tipologia di premi capitalizzati.

Vediamo, dunque, i rilievi più interessanti. La principale motivazione che sollecita la partecipazione alle campagne della grande distribuzione è la necessità di sostituire i materiali tecnologici obsoleti o inutilizzabili, considerando la frequenza d'uso (sono scuole, evidentemente, che non lasciano la LIM o i dispositivi nella sala professori o nello studio dei dirigenti). Segue la progettazione didattica vera e propria: "queste campagne ci hanno consentito di portare a compimento determinati progetti, che altrimenti sarebbero stati difficili da mettere in piedi e portare avanti" (referente, Nord). Un affondo interessante che lega la scelta del dispositivo e del premio a una precisa identità progettuale.

Le campagne, potremmo dire, supportano investimenti che toccano il destino di più plessi scolastici, elemento centrale nel bilancio della scuola: "grazie a queste iniziative siamo riusciti in questi anni a rimettere a posto la situazione di tutte le classi: tutte, sono 49 classi, hanno i videoproiettori interattivi, per il 70% adottati tramite queste raccolte" (DS, Centro).

In questo spazio rientrano anche le considerazioni relative alla collaborazione con le famiglie. La partecipazione e l'interessamento dei genitori e del gruppo familiare allargato sono essenziali e portano alla creazione di una passerella importante tra casa e scuola, incidendo sulla trasparenza. Poter accedere agli elenchi e alla distribuzione dei materiali è un aspetto centrale per i genitori.

Passando al terzo punto, partecipare alle campagne della grande distribuzione richiede un impegno organizzativo importante: "dopo il terzo anno dalla nostra prima adesione, mi sono accorto che, di fatto, c'era una sorta di perdita: se ogni plesso si muoveva autonomamente, si chiedeva del materiale che spesso rimaneva inutilizzato e che sarebbe servito in altri plessi [...] Unificare tutti i bollini ha permesso alla scuola e lo consente ancora, di gestire meglio le risorse economiche" (referente, Nord).

Infine, pensando ai premi, emerge una forte centratura sui prodotti, mentre i progetti e le iniziative di formazione associati alle campagne rischiano di passare in secondo piano: "molto spesso questi progetti educativi si sovrappongono a quelli che noi già proponiamo da anni" (DS, Centro) e ancora "se la grande distribuzione ha l'intenzione di continuare a offrire aggiornamento per i docenti, dovrebbe ca-

5 Si tratta dell'IC Montebello di Parma e dell'IC Curiel di Paullo (MI). Le interviste sono state condotte nel mese di novembre 2021. Si ringrazia Martina Morreale per la produzione delle trascrizioni.

larsi maggiormente nel territorio" (referente, Centro). Un dato, questo, che potrebbe alimentare nuove piste di lavoro per immaginare relazioni e interazioni con i gruppi locali (le cooperative, le associazioni, gli esperti) oltre che con le scuole.

## 3. Rilanci

La trama del film che le interviste ci hanno consentito di comporre ci dice che non è sufficiente la presenza di un dispositivo (o di più dispositivi) per innovare la didattica, mentre è essenziale essere dotati di un progetto e di competenze organizzative complesse. Si tratta di elementi che non sono definibili come qualità del dispositivo, ma appartengono al corredo delle pratiche dei docenti e richiamano gli scenari di investimento del sistema di istruzione. Nel primo caso, infatti, sappiamo bene che saper progettare è un nodo cruciale del sapere professionale dell'insegnante (Rivoltella, Rossi, 2022). Nel secondo, la competenza sviluppata dai docenti varia dai semplici *conoscitori*, che non si sporcano le mani, agli innovatori (definiti non a caso *pionieri*, che colonizzano per primi spazi di lavoro destinati a diventare di pubblico accesso) e ai *resistenti*, che si radicalizzano nei soggetti che provano in tutti modi a cancellare ciò che è stato fatto[6].

I rilanci che abbiamo avuto modo di immaginare, pensando ai dati raccolti, riguardano tre misure.

La prima ci chiede di immaginare un sistema di accompagnamento della distribuzione delle risorse che dovrebbe essere seguito da un follow up strutturato, per capirne il reale utilizzo, le modalità di adozione, la raccolta dei bisogni formativi.

La seconda misura riguarda la predisposizione di un canale di comunicazione più efficace tra la scuola e i promotori delle campagne di community shopping, in termini di progetti, formazione (insieme alle università e agli enti sul territorio), iniziative (concorsi, challenge, webinar).

La terza misura ci riporta alla scuola e chiede di dare valore alla progettazione che gli insegnanti portano avanti, pensando a dotazioni già "investite progettualmente" per ampliare o supportare il piano dell'offerta formativa, grazie a kit per costruire laboratori di scienze, di musica, di arte, ad esempio, o pensando a temi annuali.

Questo è il lascito della ricerca: non procedere per strade parallele, ma favorire un confronto su un terreno comune, quello dell'educazione e del lavoro didattico che coinvolge insegnanti, dirigenti, genitori, bambini e ragazzi per un'istruzione di qualità.

6 La metafora della matita definisce alcuni profili davanti alle novità in ambito tecnologico. In Internet, https://www.teachthought.com/technology/pencil-metaphor-how-teachers-respond-to-education-technology/

## Bibliografia

Carenzio A., Pace R. (2014). Rappresentazioni e dispositivi di attesa. In P.C. Rivoltella (Ed.), *Smart Future. Didattica, media digitali e inclusione.* Milano: FrancoAngeli.

Morreale M. (2023). Community Shopping. Come costruire comunità nella comunità crea valore per il territorio e le future generazioni. *Essere A Scuola*, 10 (in corso di pubblicazione).

Olivetti A. (1955). *Il cammino delle comunità.* Roma: Edizioni di comunità.

Rivoltella P.C. (Ed.). (2021). *Apprendere a distanza*. Milano: Raffaello Cortina.

Rivoltella P.C. (Ed.). (2022). *Community shopping. Retail, responsabilità sociale e sostegno alla scuola.* Brescia: Scholé.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (Eds.). (2022). *Nuovo agire didattico*. Brescia: Scholé.

Shirky C. (2010). *Surplus cognitivo. Creatività e generosità nell'era digitale.* Torino: Codice.

Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa.* Milano: Vita e pensiero.

# Orientare al lavoro educativo: potenzialità di un modello on line *self-directed*

Giovanna Del Gobbo
*Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Firenze*
*giovanna.delgobbo@unifi.it*

Roberta Piazza
*Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Catania*
*roberta.piazza@unict.it*

## 1. Azioni di orientamento per prefigurazioni professionali consapevoli

Molti studentesse e studenti che immaginano il proprio futuro professionale nell'ambito dei servizi socioeducativi sviluppano questa idea in base ad una percepita predisposizione per entrare in relazione con le persone. Al momento della scelta del corso di studio la propensione, unitamente a una forte spinta valoriale, non sono completate dalla consapevolezza delle caratteristiche professionali della figura di educatore/educatrice, né sono conosciuti a fondo il percorso di studi, i molteplici e differenziati contesti nei quali queste figure possono operare, i possibili ruoli e sbocchi occupazionali.

L'esistenza di un *gap* tra aspirazioni, propensioni e realtà occupazionale è una questione dibattuta e legata ad una scarsa e inadeguata conoscenza da parte dei giovani del mondo del lavoro e delle professioni (OECD, 2017). Alla base delle idee che giovani hanno interiorizzato su ciò che è appropriato per loro, o su ciò che le famiglie pensano possa essere il percorso educativo e lavorativo più adeguato, sta una conoscenza solitamente determinata da esperienze informali. La possibilità di auto-determinazione del proprio percorso di sviluppo appare debole e condizionata. Questo scenario può apparire più rilevante quando l'ambito lavorativo risulta non ben definito anche nell'immaginario sociale, come ancora accade per l'area delle famiglie professionali degli educatori e formatori (Del Gobbo, Federighi, 2021).

Proprio per comprendere come sostenere studenti e le studentesse della scuola secondaria nel fare una scelta consapevole del percorso universitario, fondata su una adeguata conoscenza del mondo delle professioni educative, tra il 2020 e il 2022 è stato realizzato presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università di Firenze, un percorso sperimentale di orientamento interamente online come follow up di un precedente progetto POT (Federighi, Del Gobbo, Frison, 2020). Il percorso è stato poi applicato, dopo gli opportuni adeguamenti legati al contesto locale, al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione del Dipartimento di Scienze

della Formazione dell'Università degli Studi di Catania (CdS L19) (Piazza, Rizzari, 2021), come azione di verifica degli elementi di trasferibilità del dispositivo messo a punto grazie alla sperimentazione realizzata a Firenze.

Il percorso, rivolto agli studenti e alle studentesse del IV e V anno degli istituti secondari di secondo grado, è stato guidato da docenti e tutor dei Dipartimenti dei due Atenei. Ha offerto, attraverso un dispositivo di orientamento auto-diretto, video-lezioni ed esercitazioni alternate a momenti di supporto orientativo. Ciascun modulo ha previsto un incontro on line di gruppo su Microsoft Teams e attività individuali da svolgere autonomamente su Google Classroom.

Articolato in quattro incontri, il percorso ha consentito di: riflettere su propensioni e prefigurazioni professionali; conoscere i contesti e le figure professionali dell'educatore e del formatore, costruire un piano di sviluppo personale e professionale.

Il presente contributo intende offrire alcuni risultati dei percorsi di orientamento realizzati, mettendo in luce anche le prospettive di futuro sviluppo del modello creato.

## 2. L'orientamento come processo di *self-directed guidance*

La domanda di orientamento di cui è portatore uno studente deriva essenzialmente dalla sua necessità di costruire un progetto di vita professionale e personale attraverso un percorso di studi universitario (Härtel, Marterer, 2018). Tuttavia, nei momenti di transizione la domanda degli studenti si rafforza e richiede quanto serve a compiere scelte informate e a migliorare le proprie cognizioni riguardo a prodotti, concetti e rischi della futura carriera universitaria e professionale. Agli studenti serve soprattutto sviluppare le abilità e la fiducia nei propri mezzi necessarie ad acquisire maggiore consapevolezza delle opportunità e dei rischi, a fare scelte informate, a sapere dove rivolgersi per ottenere assistenza e decidere le scelte più efficaci per il proprio futuro benessere (Arnkil, Spangar, 2017).

La ricerca internazionale identifica la *guidance* come processo continuo, finalizzato a individuare capacità, competenze e interessi, a prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, a gestire i personali sviluppi di carriera (Hooley, 2014). Il riconoscimento della componente dinamica e "attiva" del *career development* (Patton, 2001; McMahon, Patton, Tatham, 2003) evidenzia la correlazione "vita" e "carriera" e pone in evidenza il bisogno che siano riconosciuti il protagonismo e l'autonomia dell'individuo nel "prendere in mano" il proprio sviluppo.

La domanda di orientamento di un potenziale studente universitario non si risolve, quindi, nel facilitare l'iscrizione ad un corso di studio e nel passaggio al mercato del lavoro. La guidance sposta l'attenzione dal sistema di orientamento ai percorsi di vita individuali e alla pratica dell'orientamento come una attività di *self-directed learning*, quale dispositivo che pone gli studenti in condizione di gestire supporti e servizi che scuole e università sono in grado di mettere a loro disposi-

zione, potendo sempre di più far ricorso anche a media digitali e risorse educative aperte.

## 3. Il trasferimento del dispositivo: riflessioni e prospettive

Il modello di orientamento elaborato dall'Università di Firenze è stato utilizzato anche dal CdS L19 dell'Università di Catania, corso di laurea coinvolto nel medesimo POT nell'ambito del quale era nata l'esperienza dell'Università di Firenze. La proposta era di verificare la fruibilità del dispositivo in un differente contesto territoriale, mantenendo però inalterata la struttura nella sua articolazione generale.

Il lavoro preliminare ha consentito, attraverso diversi incontri on-line tra i referenti di UNIFI e il gruppo di lavoro UNICT, di acquisire familiarità con gli strumenti e di adattare questi alla specificità del CdS. Nello specifico, il lavoro di adattamento è consistito nella revisione del questionario iniziale nella sezione relativa all'auto-valutazione del livello di conoscenza dei CdS L19 e nelle attività di approfondimento sulle figure professionali. Il questionario è stato modificato adattandolo alle caratteristiche dei curricula del CdS L19; i video appositamente creati per illustrare professionalità e contesti di lavoro delle figure educative sono stati sostituiti da altri relativi alle figure professionali maggiormente presenti nel territorio catanese (non sempre coincidenti con quelle presentate nel percorso di UNIFI).

La realizzazione del percorso ha registrato alcune difficoltà.

La mancanza di contatti consolidati da parte del CdS con le scuole del territorio ha reso complicato il coinvolgimento di queste ultime, come dimostra la partecipazione quantitativamente modesta. A ciò si aggiunga che il percorso ha costituito un impegno di lavoro ritenuto da alcuni studenti e alcune studentesse non sostenibile. Malgrado gli strumenti utilizzati - utili a rafforzare l'autovalutazione dei partecipanti circa le loro abilità e competenze, la conoscenza del mondo delle professioni educative e le loro prefigurazioni professionali - siano stati riconosciuti validi, ha pesato negativamente una visione tradizionale delle attività di orientamento "tradizionale", di tipo informativo più che auto-orientativo. Sarebbe interessante investigare il peso che ha giocato e gioca la concezione di orientamento acquisita a scuola e che probabilmente relega questa attività ad un semplice passaggio di informazioni piuttosto che a un impegno personale di ricerca e riflessione.

La validità del percorso realizzato ha consentito di riutilizzare alcuni degli strumenti in attività di orientamento organizzate dal UNICT e rivolte alle scuole del territorio (marzo-aprile 2023). Anche in questo caso, gli studenti e le studentesse, interpellati sull'utilità degli strumenti, li hanno ritenuti particolarmente significativi e stimolanti in vista delle scelte future. Ciò consente di ritenere possibile un'implementazione del modello, non solo per una specifica area disciplinare, ma anche per altre, come già dimostrato dall'utilizzo del percorso per la L31 da parte

di UNIFI nel 2022 e per l'area delle discipline STEAM da parte di UNICT nel mese di aprile 2023.

## Bibliografia


Arnkil R., Spangar T., Vuorinen R. (2017). *Practitioner s Toolkit for PES Building Career Guidance and Lifelong Learning*. Luxembourg: European Commission.

Del Gobbo G., Federighi P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Ed.It.

Del Gobbo G., Frison D., Galeotti G. (2021). *Early Career Education*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Del Gobbo G., Frison D, Pellegrini M. (2021). Verso un modello di self-directed career management: una proposta di tirocinio digitale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 33, 149-170.

Federighi P., Del Gobbo G., Frison D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practices*, 1, 22-36.

Härtel P., Marterer M. (2018). Skills and Competence Requirements for Career Starters. Online https://stvg.at/wp-content/uploads/2019/03/19_01_Conference_Paper_Marterer_H%C3%A4rtel_FINAL.pdf

Hooley T. (2014). *The Evidence Base On Lifelong Guidance* (Extended Summary). Jyväskylä, Finland: European Lifelong Guidance Policy Network.

McMahon M., Patton W., Tatham P. (2003). *Managing life, learning and work in the 21st Century*. Subiaco, WA: Miles Morgan Australia.

OCDE (2017). *Youth Aspirations and the Reality of Jobs in Developing Countries: Mind the Gap, Development Centre Studies*. Paris: OECD Publishing.

Ogude N.A., Kilfoil W.R., Du Plessis G. (2012). An institutional model for improving student retention and success at the University of Pretoria. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, *3*(1), 21-34.

Patton W. (2001). Career education: What we know, what we need to know. *Australian Journal of Career Development,* 10, 13-19.

Piazza R., Rizzari S. (2021). Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19. *Education Reflective Practice*, 1, 65-77.

# Costruire il proprio progetto di vita professionale al liceo: un ponte per l'università

Alessandro Di Vita
*Professore Associato - Università degli Studi di Palermo*
*alessandro.divita@unipa.it*

Giuseppe Zanniello
*Professore Emerito - Università degli Studi di Palermo*
*giuseppe.zanniello@unipa.it*

## 1. La fase iniziale della ricerca biennale

Sono descritti i primi quattro mesi di una ricerca biennale sull'efficacia educativa di un programma di orientamento per la maturazione della scelta universitaria. Dopo avere accennato al quadro teorico di riferimento, si presentano il campione, gli strumenti di valutazione e gli esiti delle valutazioni iniziali di tre *character skills* che si ritengono fondamentali nel processo di maturazione del progetto formativo-professionale (l'immagine del "sé" attuale, la percezione della propria autoefficacia generale e la capacità decisionale) negli alunni di cinque classi quarte del Liceo "Francesco Scaduto" (indirizzo "Scienze Umane") di Bagheria (PA).

Entro la fine dell'a.s. 2023-24 ci si prefigge di far migliorare in questi 116 studenti (89 femmine e 27 maschi iscritti attualmente al quarto anno) le predette *character skills* ed il grado di chiarezza della scelta universitaria mediante la partecipazione a quattro tipi di attività che, su proposta dei ricercatori, sono state inserite nei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) dell'Istituto per l'a.s. 2022-23, per essere provate e messe a punto in vista dell'intervento sperimentale che sarà realizzato nell'a.s. 2023-24: *una esperienza di didattica universitaria* in un ambito disciplinare affine agli insegnamenti previsti dal curriculum degli studi del liceo delle scienze umane (12 ore dall'1 al 20 dicembre 2022), per conoscere come si insegna e come si apprende in università; *quattro sessioni mensili di scrittura espressivo-prospettica* di 30 minuti ciascuna (da dicembre 2022 a marzo 2023), per chiarirsi lo stato attuale dei propri interessi, attitudini, competenze, condizione lavorativa preferita, limiti personali, legami affettivi e obiettivi formativo-professionali; *quattro colloqui mensili di orientamento* (da dicembre 2022 a marzo 2023), per chiarirsi gradualmente che cosa si vorrebbe e potrebbe fare dopo la maturità liceale; *la costruzione di un portfolio digitale* (12 ore nel mese di aprile 2023), per approfondire la consapevolezza del percorso di orientamento fatto fino a quel momento nell'ambito del PCTO. Le attività svolte saranno riproposte agli stessi soggetti durante l'anno scolastico successivo, con le

opportune modifiche dettate dall'esperienza fatta in questa prima fase esplorativa della ricerca; ci si aspetta che la loro azione congiunta faccia migliorare significativamente le tre *character skills* ritenute prioritarie nell'orientamento e la chiarezza della scelta formativo-professionale post-diploma; in base a questa ipotesi generale, all'inizio dell'a.s. 2023-24 saranno formulate quelle specifiche.

Il gruppo di controllo sarà costituito dalle quinte classi del liceo delle Scienze Umane territorialmente più vicino a quello del gruppo sperimentale: l'Istituto "Danilo Dolci" che è situato nel quartiere Brancaccio, alla periferia orientale di Palermo; le situazioni del gruppo sperimentale e di controllo saranno confrontate a novembre 2023 e a maggio 2024.

Nella seconda annualità della ricerca (2023-24), contando sull'applicazione delle misure formative destinate ai docenti e agli alunni previste dalle nuove *Linee guida per l'orientamento scolastico* (D.D.A., 2022), dopo una formazione iniziale di otto ore, gli insegnanti saranno maggiormente coinvolti in tutte le attività di orientamento per gli alunni previste dal progetto di ricerca.

Dopo un accenno al quadro teorico, saranno elencati gli strumenti usati per descrivere la situazione del gruppo sperimentale durante il quarto anno di frequenza del liceo delle scienze umane e i suoi aspetti da migliorare mediante gli interventi previsti durante l'anno scolastico successivo.

## 2. Il quadro teorico di riferimento

La proposta di fare una breve esperienza di didattica universitaria è giustificata dai principi della "didattica metacognitiva" che orientano la costruzione dell'*expertise* degli studenti universitari (La Marca, 2009). All'uso della scrittura espressivo-prospettica è sottesa la teoria psicologica del "pensiero narrativo" proposta da Smorti (2007). L'impiego del colloquio di orientamento è giustificato dal "*counseling* educativo" teorizzato da Simeone (2011). La scelta di supportare gli studenti nella costruzione di un portfolio digitale adeguato ai PCTO è motivata dalla teoria dello "sviluppo dell'identità professionale degli studenti" delle scuole secondarie di secondo grado formulata da Pellerey (2019).

## 3. Gli strumenti di valutazione

Gli strumenti di valutazione scelti per valutare le tre *character skills* sono: il *Differenziale semantico per la valutazione del "sé" attuale* (DS) messo a punto da Di Nuovo e Magnano (2013) per valutare l'immagine di sé attualmente percepita; il *Questionario degli stili decisionali* (QSD) validato da Magnano e Costantino (2013) per valutare la capacità decisionale; il *Questionario dell'autoefficacia generale percepita* (GSE-*cross cultural test*) messo a punto da Schwarzer (1993) per valutare la percezione della propria autoefficacia generale. Questi tre strumenti sono stati applicati il 30 novembre 2022 per rilevare il livello iniziale delle competenze da pro-

muovere e si applicheranno ancora nei mesi di maggio del 2023, novembre 2023 e maggio del 2024 per rilevare il livello intermedio e finale delle medesime competenze.

Per valutare, nel mese di maggio 2023, il livello di maturazione del progetto di vita professionale dei 118 studenti, si userà il *Questionario per l'Adattabilità professionale* (QAP) (Margottini, 2019, p. 315), che è la traduzione italiana, con libero adattamento, della *Career Adapt-Abilities Scale* di Savickas e Porfeli (2012).

## 4. La situazione iniziale del gruppo sperimentale

Sia gli alunni sia le alunne, nella stessa percentuale del 44% (12 alunni e 40 alunne), possiedono inizialmente un senso di autoefficacia al di sotto del quantile Q1 che identifica il valore minimo della curva normale in cui è compresa l'autoefficacia del campione normativo su cui è stato tarato il questionario GSE. Una più accentuata criticità è ravvisabile nella dimensione "Energia" (impegno motivato nell'esercizio delle attività di studio) dell'immagine del "sé" attuale: il 68% delle femmine (n. 62) e il 70% dei maschi (n. 19) manifestano di possedere un livello di "Energia" al di sotto del quartile Q1 con ampia variabilità. Questo risultato mostra una certa passività e insicurezza, nonché una limitata fiducia nelle proprie capacità, in quasi il 70% del campione. Ancora più critici, se non preoccupanti perché mediamente collocati molto al di sotto del quartile Q1, i valori dell'"Affettività positiva", ovvero della prosocialità, sia delle femmine (81%: 74 alunne) sia dei maschi (78%: 21 alunni): ciò denota una marcata centratura sul proprio "sé", nonché una certa aggressività e complicazione caratteriale. Sono critici per lo stesso motivo, anche se per una percentuale minore sia di femmine (26%, in valore assoluto 24 alunne) sia di maschi (33%, in valore assoluto 9 alunni), i punteggi del terzo fattore dell'immagine del "sé", ovvero la "Stabilità emotiva". Quanto alla terza *character skill*, la capacità di prendere decisioni, non si rilevano particolari criticità: pochi sono i casi che richiedono attenzione, perché collocati al di sotto del quartile Q1 (per quanto riguarda lo stile "*No problem*": 18,6%) o al di sopra del quartile Q3 (per quanto riguarda gli stili "Dubbiosità": 18,6%, "Procrastinazione": 22% e "Delega" : 22%, come pure il "Totale della decisione problematica": 26,2%).

Il grado di chiarezza attuale circa le idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma è stato rilevato per la prima volta alla fine del mese di novembre 2022, contestualmente alla somministrazione dei test di valutazione delle tre *character skills*, chiedendo agli alunni di compilare una semplice scheda: 3 studenti (2,5%) hanno risposto "per niente chiare", 38 (32,3%) "poco chiare", 57 (48,3%) "sufficientemente chiare" e 20 (16,9%) "molto chiare".

## 5. Conclusione

Dopo la valutazione analitica dei risultati, che avverrà a maggio 2024, nel successivo mese di ottobre si verificherà se almeno il 75% degli studenti del gruppo sperimentale avrà fatto una scelta formativo-professionale *coerente* con il progetto di vita professionale costruito anche grazie alle attività di orientamento svolte nei precedenti due ultimi anni di liceo. La coerenza sarà valutata sulla base di tre criteri: la *congruenza* tra l'interesse professionale dominante dichiarato dagli studenti durante il progetto biennale e il tipo di figura professionale alla cui costruzione è orientata la scelta del percorso formativo-professionale post-diploma; l'*affinità* tra le esperienze formative riconosciute dagli studenti come più significative negli anni di liceo e le esperienze formative/lavorative prevedibili in conseguenza della scelta fatta; la *corrispondenza* tra le attitudini-competenze manifestate dagli studenti nell'ultimo anno di liceo e le attitudini-competenze richieste alla figura professionale verso cui essi si orientano con la scelta formativa-lavorativa effettuata.

## Bibliografia

D.D.A. 22 dicembre 2022 – *Linee guida per l'orientamento*, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – *Next Generation EU*.

Di Nuovo S., Magnano P. (2013). Immagine di sé. In Id. (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 41-63). Trento: Erickson.

La Marca A. (2009). *Insegnare a studiare in Università*. Troina: Città Aperta.

Magnano P., Costantino V. (2013). Stili decisionali. In S. Di Nuovo, P. Magnano (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilita sociali nella continuita tra livelli scolastici* (pp. 95-105). Trento: Erickson.

Margottini M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *17* (1), 309-322.

Pellerey M. (2019). L'identità professionale: la sua natura e il suo sviluppo. Applicazioni al caso dei docenti del sistema educativo italiano di Istruzione e Formazione. In M. Pellerey (Ed.), *Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi* (pp. 13-171). Roma: CNOS-FAP.

Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, *80* (3), 661-673.

Schwarzer R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Simeone D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.

Smorti A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*. Firenze: Giunti.

# Dare e ricevere feedback: stimolare la competenza riflessiva dei futuri docenti in un corso universitario

Manuela Fabbri
*Professoressa Associata - Università di Bologna*
*m.fabbri@unibo.it*

## 1. Cornice teorica

Nel panorama internazionale della ricerca e della pratica educativa in ambito scolastico degli ultimi trent'anni si è verificata un'importante svolta epistemologica, ovvero l'affermarsi di un approccio riflessivo che vede il docente in quanto attore sociale che apprende continuamente dall'esperienza in una dimensione di lifelong learning, agendo in un sistema di vincoli e condizioni, integrando teoria e pratica in maniera coerente, ciclica, ricorsiva (Schön, 1993; Pescheux, 2007). La stessa definizione di didattica in quanto ricerca sull'insegnamento introduce e legittima il profilo del docente in quanto *ricercatore e progettista riflessivo* che costruisce attivamente ed utilizza nuove forme di conoscenza attraverso pratiche costruttive e ricostruttive di saperi e conoscenze mediate dai processi riflessivi. Ciò è in linea con le direzioni teoriche ed operative di rinnovamento della didattica previste dalle normative europee in materia di individuazione di traguardi per lo sviluppo di competenze richieste ai cittadini del XXI secolo.

## 2. Contesto e partecipanti

Il contesto di riferimento del presente studio esplorativo è quello del corso di *Didattica generale e pedagogia speciale*, Laurea Magistrale in Matematica, dell'Ateneo di Bologna. I dati raccolti, relativi agli a.a. 2021-2022 e 2022-2023, riguardano 78 futuri docenti (F=50, M=28) di discipline STEM (matematica, scienze naturali, fisica). L'intervento descrive l'esperienza universitaria in cui, attraverso attività didattiche basate sulla metodologia del Trialogical Learning Approach (Paavola, Engstrom, Hakkareinen, 2010) e supportate da una gestione flessibile di strumenti e ambienti digitali, si proponeva agli studenti, suddividi spontaneamente in 11 gruppi da 6-7 membri, di co-costruire artefatti significativi legati alla professionalità docente, riflettendo, revisionando e migliorando gli stessi attraverso l'attività di peer feedback. I gruppi commentavano gli artefatti dei pari sulla base di *rubric* co-costruite con la docente, per poi, individualmente ed in forma anonima, compilare sondaggi online per indagare quali processi riflessivi e valutativi fossero stati messi in atto; una volta ricevuti i feedback dei colleghi, i gruppi potevano scegliere

se e come rivedere il proprio l'artefatto, per poi, individualmente ed in forma anonima, compilare sondaggi online allo scopo di vagliare se e in che modo il feedback ricevuto potesse aver influito sulla revisione del proprio artefatto ed ,in generale, sulla propria riflessività.

## 3. Obiettivi e metodo della ricerca

Diverse sono le dimensioni indagate attraverso strumenti di analisi quantitativi e qualitativi allo scopo di esplorare la valenza della pratica valutativa tra pari, da una parte sul miglioramento dell'artefatto, dall'altra sul proprio sviluppo formativo e professionale. Il presente contributo si focalizza, nello specifico, sull'analisi delle percezioni dei futuri docenti rispetto al valore della pratica del peer feedback, sia offerto sia ricevuto, in quanto dispositivo di riflessione sulla propria pratica e sulle proprie competenze professionalizzanti.

Per indagare tali aspetti si sono presi in considerazione le risposte degli studenti (63, F=39, M=24; età media 25 anni) ai seguenti stimoli:

- 1 domanda a risposta chiusa, contenente 4 item che indagano le percezioni degli studenti rispetto al livello di acquisizione di conoscenze e competenze metariflessive e professionalizzanti (Sansone, Bortolotti, Fabbri, 2021);
- 2 domande a risposta chiusa in vista di confrontare quale, tra l'offrire o il ricevere feedback, fosse, nell'opinione degli studenti, la pratica maggiormente utile per acquisire le suddette competenze;
- 1 domanda aperta volta ad approfondire, grazie all'analisi delle opinioni e credenze dei futuri docenti, tali affermazioni.

Le 3 domande a risposta chiusa (Likert 1-5) sono state analizzate attraverso statistiche descrittive, mentre la domanda aperta valutata da 2 ricercatori che hanno applicato, in maniera indipendente, un sistema categoriale creati ad hoc[1], confrontandosi fino a raggiungere un accordo totale sui casi dubbi.

## 4. Analisi dei dati

L'attività di peer-feedback è stata complessivamente considerata come efficace dagli studenti (Fig. 1), in particolare nello sviluppare competenze fondamentali per un docente riflessivo, sia per quanto riguarda la *dimensione metariflessiva*, con l'affinamento del proprio senso critico (M=4,17) ed il ripensamento cognitivo sulle proprie aree di sviluppo (M=4), sia per quanto riguarda gli apprendimenti *disci-*

1 Causa limitato numero di caratteri previsti dalle norme editoriali, il sistema di categorizzazione della domanda aperta verrà esplicitato in una prossima pubblicazione.

*plinari e professionalizzanti*, apprendendo informazioni utili legate ai temi oggetto dei prodotti (M=3,77) e accrescendo il proprio bagaglio professionale (M=3,88).

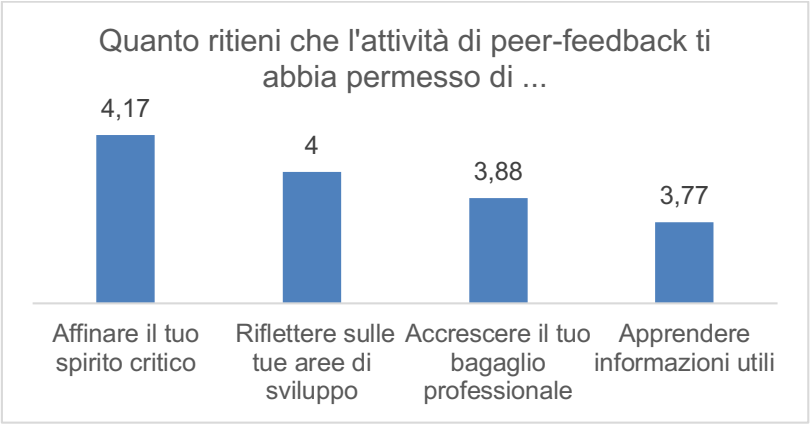



Fig. 1: Utilità del peer feedback nell'acquisizione di competenze riflessive

Nonostante gli studenti riconoscano l'utilità di entrambe le attività valutative ai fini dell'acquisizione di competenze riflessive utili nel contesto formativo e lavorativo (Fig. 2), si sottolinea come il 95% ritenga che il fornire feedback sia stato estremamente utile, contro il 67% che considera il ricevere feedback come "molto/moltissimo" utile, in particolare in vista del miglioramento del proprio artefatto: ricevere feedback dai pari appare maggiormente in quanto strumento riflessivo in grado di ampliare il proprio punto di vista, facendo riflettere il gruppo su criticità e aree di miglioramento del proprio lavoro:

> Spesso si rischia di acquisire una specie di 'tunnel vision' nel corso della creazione del progetto. Il feedback dei colleghi ha evidenziato aspetti di cui non mi sarei mai accorta, per questo è molto utile ricevere dei pareri da colleghi che con occhio esterno possano far notare ciò che è migliorabile;
> Il contributo dei colleghi è davvero prezioso: ti danno il loro parere, le loro critiche costruttive e il loro apprezzamento. Ti dà quella carica in più per fare ancora meglio il tuo lavoro.

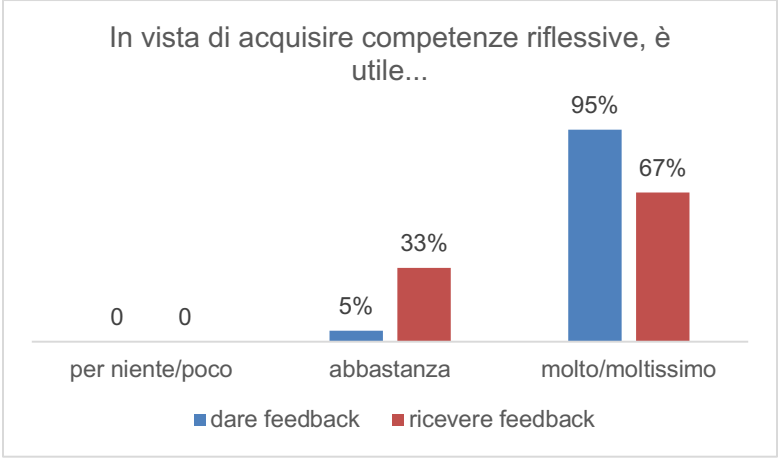



Fig. 2: Utilità del dare e del ricevere feedback dai colleghi nell'acquisizione di competenze riflessive

Le principali motivazioni di chi ritiene maggiormente utile offrire feedback riguardano il fatto che il processo di valutazione del lavoro altrui stimoli il ripensamento sul proprio artefatto, faccia acquisire competenze valutative e di *soft skill*, stimoli un processo di autovalutazione non solo sul prodotto, ma anche su se stessi in quanto futuri docenti:

> "Valutare il lavoro degli altri offre la possibilità di guardare con occhio critico quanto fatto da un altro gruppo: può essere qualcosa di molto diverso dal proprio, si possono trovare spunti di riflessione, aggiunte, punti di vista, differenze nella presentazione del lavoro, tutte cose che favoriscono miglioramenti del proprio artefatto e di quelli futuri";
> "È stata un'attività professionalizzante, parte del mio lavoro di docente sarà saper valutare quindi è importante esercitare questa competenza";
> "Ritengo che in qualsiasi contesto lavorativo sia sempre di estrema utilità confrontarsi costruttivamente, mettersi in discussione attraverso il confronto con i punti di vista altrui, non solo per ampliare le proprie conoscenze e le proprie competenze e per migliorare il proprio spirito critico, la riflessione su sé stessi, più difficile da affrontare, ma anche per instaurare proficui rapporti collaborativi a livello professionale".

## 5. Alcune considerazioni sui risultati

Nel complesso ed in linea con la letteratura scientifica (Nicol, Serbati, Grion, 2019; Strijbos, Sluijsmans, 2010; Topping, 2017), le analisi delle risposte degli studenti mostrano come l'attività di peer feedback, ed in particolare l'offrire commenti e suggerimenti ai colleghi confrontandosi e co-costruendo il feedback (Li,

Grion, 2019), abbia contribuito a stimolare la riflessione metacognitiva sulle proprie pratiche, insieme a competenze trasversali professionalizzanti, quali il pensiero critico, il problem solving, la comunicazione e collaborazione con gli altri, confermando il ruolo del peer feedback in quanto valido dispositivo riflessivo (Grion, Tino, 2018; Lynch, McNamara, Seery, 2012; Wen, Tsai, 2006) per i futuri docenti.

## Bibliografia


Grion V., Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, *14*(31), 38-55.

Li L., Grion V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *All Ireland Journal of Higher Education*, *11*(2), 1-17.

Lynch R., McNamara P. M., Seery N. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer-assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, *35*(2), 179-197.

Nicol D., Serbati A., Grion V. (2019). Competence Development and Portfolios: Promoting Reflection through Peer Review. *All Ireland Journal of Higher Education*, *11*(2), 1-13.

Paavola S., Engeström R., Hakkarainen K. (2010). Trialogical approach as a new form of mediation. In A. Morsh, A. Moen, S. Paavola (Eds.), *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, and concepts* (pp. 9-23). Rotterdam-Boston-Taipei: Sense.

Pescheux M. (2007). *Analyse des pratiques enseignantes en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique du FLE*. Paris: L'Harmattan.

Sansone N., Bortolotti I., Fabbri M. (2021). Il peer-assessment nella formazione insegnanti: accorgimenti e ricadute. *Education Sciences and Society*, *12*(2), 444-460.

Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Strijbos J.V., Sluijsmans D. (2010). Unraveling peer assessment: methodological, functional and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265-269.

Topping K.J. (2017). Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, *1*(1), 1-17.

Wen M.L., Tsai C. (2006). University Students' Perceptions of and Attitudes Toward (Online) Peer Assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.

# Per una nuova cittadinanza digitale tra nuove competenze, metaverso, merito e inclusione

Alessio Fabiano
*Ricercatore - Università degli Studi della Basilicata*
*alessio.fabiano@unibas.it*

## 1. Il Metaverso in ambito educativo: mediazione tra spazio virtuale e impatto reale

Questo lavoro rappresenta una prima ipotesi di ricerca sull'impatto del Metaverso in ambito educativo. Le nuove tecnologie e il digitale, dopo la Pandemia da Covid 19, hanno accelerato la nascita di un nuovo paradigma educativo nella scuola italiana. Didattica a distanza, didattica digitale integrata, intelligenza artificiale hanno pervaso in maniera significativa le nostre aule scolastiche ponendo al centro della riflessione scientifica un nuovo modo di fare scuola. La competenza digitale di studenti, insegnanti e genitori è diventata sempre di più il centro da cui partire per vivere in pienezza lo spirito di una società sempre più pervasa dal digitale. Come si pone la scuola italiana rispetto a questo tema e quali sono le azioni messe in campo a partire dalle risorse del PNRR?

In questa riflessione si cercherà di delineare le soluzioni che le scuole potrebbero adottare per rendere le proprie aule sempre più digitali e inclusive sperimentando anche nuovi spazi e nuovi ambienti di apprendimento anche attraverso il Metaverso.

La pubblicità lanciata da Meta (2022) sull'impatto del Metaverso nelle nostre vite può rappresentare un punto di rottura col passato anche in ambito educativo. Ormai da anni le tecnologie, ma soprattutto il digitale, rappresentano una sfida e un'opportunità che la scuola necessariamente deve cogliere per promuovere lo sviluppo delle competenze chiave, digitali, trasversali.

Il Metaverso rappresenta, quindi, l'ultimo gradino di una scala evolutiva digitale in cui la dimensione comunicativa diventa per la prima volta coinvolgente e interattiva offrendo agli utenti un'esperienza completa e totalmente immersiva.

All'interno del Metaverso stanno nascendo i "sottoversi" (sub-verses) di settore, tra i quali anche quello che riguarda i processi educativi (Eduverse).

Moltissime saranno le piattaforme che si svilupperanno nei prossimi anni con l'ambizione di rendere le opportunità di apprendimento basate sulle tecnologie, flessibili, personalizzabili, disponibili e accessibili a tutti in una condizione di maggiore uguaglianza rispetto a quella finora realizzatasi all'interno delle tradizionali aule scolastiche.

## 2. Un nuovo paradigma educativo tra nuove competenze digitali, merito e inclusione: la strada italiana

L'impatto delle nuove tecnologie e del digitale non solo ha trasformato le nostre vite, le nostre relazioni e le nostre interazioni, ma ha profondamente trasformato la scuola, gli spazi di apprendimento, il setting formativo e la relazione educativa. Gli ultimi vent'anni abbiamo assistito in Italia a questo lungo e graduale processo trasformativo al quale le Istituzioni hanno contribuito con finanziamenti europei per l'acquisto di dotazione tecnologica e per la formazione digitale degli insegnanti.

Tanto è fatto, ma tanto è da fare partendo appunto dal Piano Nazionale Scuola Digitale (2015) approvato a supporto delle innovazioni metodologico-didattiche elaborate con la Legge della "Buona Scuola" (2015).

Con decreto del Ministro dell'istruzione n. 161 del 14 giugno 2022 è stato adottato il Piano Scuola 4.0. Il Piano è previsto dal PNRR quale strumento di sintesi e accompagnamento all'attuazione delle relative linee di investimento e intende fornire un supporto alle azioni che saranno realizzate dalle istituzioni scolastiche nel rispetto della propria autonomia didattica, gestionale e organizzativa.

La denominazione "Scuola 4.0" discende proprio dalla finalità della misura di realizzare ambienti di apprendimento ibridi, che possano fondere le potenzialità educative e didattiche degli spazi fisici concepiti in modo innovativo e degli ambienti digitali[1].

Emerge chiaramente da questi documenti che abilità e conoscenze digitali siano essenziali nel processo educativo anche verificare in contest globale e digitale la credibilità e l'affidabilità delle fonti dei dati, delle informazioni e dei contenuti digitali. Diventa indispensabile, a partire dalla scuola dell'infanzia, imparare ad interagire e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto, partecipare al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali, ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa.

Queste indicazioni forniscono le indicazioni per sviluppare norme comportamentali digitali appropriate, riflettere sull'identità digitale, imparare a tutelare la riservatezza di dati sensibili e private, imparare ad evitare rischi per la salute e minacce al benessere personale e di comunità. Queste sono le competenze sulle quali la *Media and Information Literacy* si deve necessariamente concentrare e che comportano una serie di opportunità di carattere informativo, comunicazionale, di animazione, creativo e partecipativo (UNESCO, 2011).

La "Cittadinanza digitale" intesa come "la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali" a partire dagli strumenti tecnologici, deve svilupparsi attraverso l'approccio media-educativo della *New Media Literacy* (Rivoltella, 2020). Ne deriva un'educazione alla cittadinanza digitale che abbia come pilastri il senso critico, la consapevolezza

1 https://pnrr.istruzione.it/news/pubblicato-il-piano-scuola-4-0/, 2022.

etica, la responsabilità (Fabbri, Soriani, 2021). L'obiettivo e la necessità di far sviluppare ed esercitare la cittadinanza digitale mira a stimolare *l'empowerment* dei cittadini per cogliere al meglio le opportunità espressive, creative, relazionali, informazionali e partecipative che i media e le ICT introducono nella società. In questa ottica molto importante per le scuole è il "DigComp 2.2: conoscenze, abilità e attitudini per ogni competenza" aggiornamento del 20 marzo 2022 del "DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe" del 2013, che fornisce gli strumenti operativi per far sviluppare la competenza digitale a scuola e le *digital soft skill,* ribadendo che essere native digitali (Prensky, 2001) per motivi anagrafici non significa essere competenti del digitale.

## 3. Dal metaverso all'eduverso: una nuova esperienza educativa?

Ma quali sono le opportunità e le criticità nel Metaverso e, soprattutto, nell'Eduverso?

"L'utilizzo del metaverso in ambito educativo costituisce un recente campo di esplorazione, l'eduverso" (Piano Scuola 4.0, 2022), che offre la possibilità di ottenere nuovi "spazi" di comunicazione sociale, maggiore liberta di creare e condividere, offerta di nuove esperienze didattiche immersive attraverso la virtualizzazione, creando un continuum educativo e scolastico fra lo spazio fisico e lo spazio virtuale per l'apprendimento, ovvero un ambiente di apprendimento *onlife*, dove per *onlife* intendiamo: "La dimensione vitale, relazionale, sociale e comunicativa, lavorativa ed economica, vista come frutto di una continua interazione tra la realtà materiale e analogica e la realtà virtuale e interattiva" (Treccani.it, 2022).

La promozione delle pedagogie innovative (Paniagua, Istance, 2018), e delle connesse metodologie didattiche costituisce, pertanto, "uno snodo importante del lavoro di progettazione didattica ed educativa per utilizzare tutto il potenziale degli ambienti di apprendimento trasformati e deve essere progettata contestualmente agli spazi, grazie a una leadership pedagogica che possa incoraggiare una cultura dell'apprendimento e dell'innovazione in tutta la scuola.

È necessario che la progettazione didattica, disciplinare e interdisciplinare, adotti il cambiamento progressivo del processo di insegnamento e declini la pluralità delle pedagogie innovative come l'apprendimento ibrido, pensiero computazionale, apprendimento esperienziale, insegnamento delle *multiliteracies* e *debate*, *gamification*, etc., lungo tutto il corso dell'anno scolastico, trasformando la classe in un ecosistema di interazione, condivisione, cooperazione, capace di integrare l'utilizzo proattivo delle tecnologie per il miglioramento dell'efficacia didattica e dei risultati di apprendimento"(Piano Scuola 4.0, 2022).

I cambiamenti innovativi e le nuove tecnologie digitali devono rappresentare anche un'occasione di riflessione e di cambiamento dei metodi e delle tecniche di valutazione degli apprendimenti in chiave formativa e motivazionale, partendo,

ad esempio, dal feedback in itinere, per monitorare e migliorare il processo di apprendimento e di insegnamento.

## Bibliografia

Colazzo S., Maragliano R. (2022). *Metaverso e realtà dell'educazione*. Roma: Studium.
De Kerchove D.V. (2019). *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*. Napoli: Aurelio De Laurentis Multimedia.
Fabiano A. (2020). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
Ferri P., Moriggi S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata.* Milano: Mondadori Università.
Floridi L. (2014). *The Fourth Revolution. How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
Gui M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: Il Mulino.
Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). *Crescere Onlife*. Brescia: Scholè.
Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, *9*(5).
Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.
Spadafora G. (2018). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
https://fd.phwa.ch/wordpress/wp-content/uploads/2018/08/Paniagua_2018_Teachers-as-Designers-of-Learning-Environments.pdf, 2022
https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg/, 2022.
https://oeb.global/oeb-insights/the-metaverse-in-education/, 2022.
https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf, 2022.
https://www.meta.com/it/, 2022.
https://www.nvidia.com/it-it/, 2022.
https://pnrr.istruzione.it/news /published-the-school-plan-4-0/, 2022.
https://www.pwc.com/it/it/services/consulting/metaverso.html
https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415, 2022.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/, 2022
https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/, 2022.
https://www.techstar.it/, 2022.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215520, 2022.

# La formazione dottorale tra habitus accademico e conoscenza tacita. Quali risorse e limiti per le transizioni professionali?

Andrea Galimberti
*Ricercatore - Università degli Studi di Milano-Bicocca*
*andrea.galimberti1@unimib.it*

## 1. Dottorato e competenze trasversali

La formazione dottorale sviluppa non solo competenze di ricerca, ma una pluralità di apprendimenti di non sempre facile identificazione (Gardner, Doore, 2020) il cui potenziale in termini di trasferibilità in più contesti lavorativi è stato posto in primo piano in anni recenti, visto il grande numero dei dottori di ricerca destinati a trovare occupazione in ambiti professionali extra-accademici (McAlpine et al., 2021).

In questo orizzonte, di fronte all'esistenza di disallineamenti con le aspettative del mercato (Haapakorpi, 2017), diverse scuole di dottorato hanno istituito specifici corsi dedicati alle competenze trasversali all'interno della propria offerta didattica, con l'intento di promuovere una pluralità di apprendimenti che potessero risultare significativi anche oltre le mura accademiche e di supportare la consapevolezza dei dottorandi su questo fronte. Si tratta di un fronte formativo aperto che deve confrontarsi con dati poco chiari circa la soddisfazione dei dottori di ricerca rispetto ai propri itinerari professionali extra-accademici, sia nel settore pubblico che privato (McAlpine et al., 2021). In una recente ricerca Skakni e colleghe (2021) hanno utilizzato il costrutto di "shock da cultura organizzativa" (*organisational culture shock*) per interpretare alcuni esiti di queste esperienze. I partecipanti allo studio hanno evidenziato tre sfide particolarmente critiche: l'operatività quotidiana sul posto di lavoro (ad esempio l'autonomia nel gestire il proprio lavoro o il livello di rigore relativo al proprio operato), la dimensione dei valori e lo status legato ai ruoli. Queste difficoltà – che non possono essere qui approfondite nel dettaglio – sono particolarmente interessanti e significative perché non si riferiscono a specifiche competenze mancanti (*mismatch*) o difficili da valorizzare (*overskilling*), bensì a modi di percepire il nuovo ambito lavorativo che risultano disorientanti in relazione al precedente contesto accademico. Viene messa in luce una dimensione spesso sottovalutata nel discorso contemporaneo sule competenze, ovvero quella rappresentata dalla conoscenza tacita (Galimberti, 2020).

## 2. Habitus accademico e conoscenza tacita

Il contesto accademico non rappresenta solamente un ambiente dove si apprendono contenuti tecnico-scientifici, ma una complessa articolazione di regole (esplicite e implicite), codici e pratiche. Durante il tempo trascorso nei dipartimenti e negli istituti di ricerca, gli studenti di dottorato vengono socializzati all'interno di una specifica cultura istituzionale (Musselin, 2007) e, allo stesso tempo, sviluppano un senso di appartenenza a una comunità scientifica, internalizzandone i valori e le norme (Gardner, Doore, 2020).

Il sapere acquisito implicitamente, che comprende apprendimenti variamente categorizzati come "esperienziali" (Reggio, 2011), "impliciti" (Reber, 1993), "pratici" o "non riflessivi" (Eraut, 2000), viene incorporato in specifici *habitus* caratterizzati da "un sistema di disposizioni durature e trasferibili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ogni momento come una matrice delle percezioni, delle valutazioni e delle azioni" (Bourdieu 1972/2003, p. 211). Questi elementi, che dispiegano le traiettorie di apprendimento in una pluralità di direzioni e su una molteplicità di livelli, vengono poco tematizzati quando si tratta di mettere a fuoco le criticità relative alle transizioni professionali verso contesti extra-accademici. L'ingresso in una nuova organizzazione viene spesso prefigurato solo in termini di un adattamento basato su competenze specifiche (e pre-definite): si cerca una compatibilità che dovrebbe produrre un incontro soddisfacente tra candidato/a e contesto professionale, non considerando i molteplici modi in cui l'*habitus* professionale acquisito dialoga (o non dialoga) con quello di destinazione. La conoscenza tacita può rivelarsi una risorsa inaspettata durante le transizioni, così come costituire un ostacolo disorientante. Da un lato, infatti, l'*habitus* "rende possibile la realizzazione di compiti infinitamente differenziati, grazie al trasferimento analogico degli schemi che permettono di risolvere i problemi aventi la stessa forma" (Id., p. 211), dall'altro gli assunti impliciti su cui esso si regge possono rivelarsi improvvisamente disfunzionali nel nuovo contesto (McAlpine, Amundsen, 2018). Queste improvvise difficoltà possono rappresentare momenti preziosi di apprendimento perché consentono di mettere in luce – per differenza – alcune conoscenze tacite che orientano le proprie premesse professionali e, dunque, di tematizzarle, vedendone sia i limiti che le possibilità di trasformazione e ricontestualizzazione in nuovi ambiti lavorativi. Si tratta di apprendimenti di secondo livello che interrogano il modo in cui è stata strutturata e costruita la propria esperienza e che da tempo sono parte del patrimonio pedagogico, si pensi, ad esempio, al concetto di "deuteroapprendimento" di Bateson (1972/1976) o al "*double loop learning*" di Argyris e Schön (1978/1998).

## 3. Conclusioni

In un orizzonte culturale saturato da una logica lineare e riduzionista, le transizioni professionali vengono spesso interpretate in termini di puro "*matching*", con il ri-

schio di costruire discorsi meramente adattivi e relegare il sistema educativo a un rapporto di "subfornitura" rispetto alle esigenze di mercato. Questa visione si regge su una concezione ampiamente diffusa di competenza-merce (Han, 2009) che equipara i risultati dei processi di apprendimento a oggetti predefiniti, sempre disponibili una volta acquisiti e, dunque, facilmente trasportabili da un luogo all'altro (Cepollaro, 2008). Teorizzazioni più complesse pongono in risalto, invece, gli aspetti contestuali, relazionali e inevitabilmente contingenti di questo costrutto (Le Boterf, 1994), invitando a uno sguardo processuale. Da questa prospettiva mobilizzare i propri apprendimenti tra ambiti differenti implica la necessità di una ricontestualizzazione, che può avvenire in modi più o meno fluidi e implicare differenti gradi di impegno riflessivo. In questa dinamica un ruolo decisivo è giocato dalla conoscenza tacita che, integrata nell'*habitus* organizzativo e nella propria relazione con il sapere maturato, rende possibile o ostacola questi processi di traslazione e di riconfigurazione. Nuove forme di apprendimento possono essere innescate in questo spazio di azione – che Bateson definiva con il termine "transcontestualità" (Bateson, 1976) – a condizione che individui e organizzazioni siano in grado di cogliere e comprendere questo potenziale.

La formazione dottorale rappresenta un luogo strategico dove iniziare a interpretare la "turbolenza" che caratterizza i movimenti transcontestuali non come sintomo di inadeguatezza o mancata preparazione (come il discorso dominante rischia di suggerire), bensì come possibilità di mettere in gioco il pensiero analogico e creativo. La necessità di considerare contemporaneamente lo scenario formativo e professionale di partenza (il dottorato), le caratteristiche di chi effettua la transizione e il contesto di destinazione richiede, infatti, un'attitudine alla connessione e alla valorizzazione delle differenze emergenti, oltre che la capacità di ingaggiarsi con i vincoli e le opportunità che da queste possono scaturire.

## Bibliografia

Argyris C., Schön D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley (trad. it.: *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini, Milano, 1998).

Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it.: **Verso un'ecologia della mente**, Adelphi, Milano, 1976).

Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Génève: Droz (trad. it.: *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina, Milano, 2005).

Cepollaro G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini.

Eraut M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional world. *British journal of educational psychology*, *70* (1), 113-136.

Galimberti A. (2020). Lavoro e competenze, una relazione in divenire. Il ruolo della formazione tra istanze di equità, merito e richieste di mercato. In E. Mingione. (Ed.), *Lavoro: la grande trasformazione. L'impatto sociale del cambiamento del lavoro tra evoluzioni storiche e prospettive globali* (pp. 53-71). Milano: Feltrinelli.

Gardner S.K., Doore S.A. (2020). Doctoral Student Socialization and Professional Pathways. In J.C. Weidman, L. DeAngelo (Eds.), *Socialization in Higher Education and the Early Career* (pp. 113-127). New York: Springer.

Haapakorpi A. (2017). Doctorate Holders Outside the Academy in Finland: Academic Engagement and Industry-Specific Competence. *Journal of Education and Work*, *30* (1), 53-68.

Han S. (2009). Competence: Commodification of Human Ability. In K. Illeris (Ed.), *International Perspectives on Competence Development* (pp. 56-68). London: Routledge.

Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.

McAlpine L., Skakni I., Inouye K. (2021). PhD careers beyond the traditional: integrating individual and structural factors for a richer account. *European Journal of Higher Education*, *11* (4), 365-385.

Musselin C. (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky, M. Torka (Eds.), *Towards a Multiversity* (pp. 63-84). Bielefeld: Transcript Verlag.

Reber A.S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford: Oxford University Press.

Reggio P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.

Skakni I., Inouye K., McAlpine L. (2021). PhD holders entering non-academic workplaces: Organisational culture shock. *Studies in Higher Education*, *46* (3), 473-484.

# La transizione al lavoro per gli studenti con disabilità/DSA. Il servizio di orientamento in uscita dell'Università degli studi di Bergamo

Mabel Giraldo
*Ricercatrice - Università degli Studi di Bergamo*
*mabel.giraldo@unibg.it*

## 1. *Studenti con disabilità/DSA e istruzione superiore*: una sfida-chiave

A partire dalla *Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO, 1994), l'accesso e la partecipazione a percorsi di istruzione superiore (IS) da parte degli studenti con disabilità (ScD) e DSA rappresentano una delle principali sfide poste alle agende politiche internazionali ed europee (Shaw, 2021; Pavone, Bellacicco, Cinotti, 2019) quale via privilegiata per contrastare forme di discriminazione e sostenere efficacemente i processi di transizione al mercato del lavoro.

In Italia l'accesso ai percorsi di IS da parte degli ScD/DSA[1] ha rappresentato «il naturale completamento» del pionieristico processo di inclusione inaugurato a partire dagli anni Settanta (Pavone, 2018). Sebbene esistano differenze operative e geografiche tra le Università e sia documentata un'elevata frammentazione (Bellacicco, Pavone, 2020), si tratta di un processo consolidato che, sulla spinta della normativa nazionale, ha visto crescere progressivamente il numero di ScD/DSA negli Atenei per i quali sono erogati appositi Servizi per la Disabilità – che a livello locale possono assumere diverse denominazioni – al fine di garantire un supporto personalizzato, contrastare i fenomeni di *drop out* e facilitare l'accesso al mercato del lavoro (CNUDD, 2014; 2021).

Negli ultimi decenni, questo mandato programmatico è stato altresì accompagnato da un considerevole incremento di studi, nell'ambito della pedagogia speciale ma non solo. In particolare, le ricerche hanno evidenziato che non solo il conseguimento di un titolo accademico riveste un ruolo strategico per l'acquisizione delle cosiddette *soft skill* (Hosp et al., 2014) e per la costruzione di un progetto di vita indipendente orientato alla ricerca di un lavoro remunerativo, soddisfacente e di qualità (Grigal et al., 2018), ma l'inserimento delle persone con disabilità nei contesti produttivi rappresenta anche un'opportunità per le stesse aziende in termini sia economici sia di assunzione di responsabilità e rafforzamento identitario (Friso, 2017; Sacchi, 2022).

1 Disciplinato dalle Leggi n. 390/1991, n. 104/1992 e n. 77/1999.

## 2. La questione (ancora) aperta della transizione al lavoro

Sebbene il quadro normativo sia attento a sostenere la partecipazione di ScD/DSA all'IS e la loro effettiva inclusione lavorativa[2], esiste ancora un problema di occupazione per i giovani con disabilità e permangono varie criticità nei processi di orientamento accademico e professionale (Goodall et al., 2022).

Recenti report UE evidenziano che, nel 2018, solamente il 30,9% dei giovani con disabilità ha avuto accesso a percorsi di IS (o equivalenti) – di cui solo il 29,4% ha completato il percorso di studi – e il 52% risulta occupato (EDE, 2020).

Tali criticità interessano anche l'Italia, in cui l'incremento quantitativo di ScD/DSA non ha trovato riscontro in un'adeguata riflessione sulla qualità degli *iter* accademici di questi soggetti (Guaraldi, Bellacicco, 2016). L'ultimo rapporto Anvur (2022) rileva che sono 36.816 gli ScD/DSA iscritti, nell'a.a. 2019-20, ai corsi di laurea e post-laurea e 3.589 coloro che hanno completato gli studi. Tuttavia, di questi ultimi non sono raccolti i tassi di occupazione. Secondo l'ISTAT (2022) solo un terzo dei laureati con disabilità ha avuto accesso ad almeno un lavoro al termine degli studi. Pertanto, nonostante gli Atenei italiani negli ultimi decenni abbiano cercato di rafforzare i processi di uscita degli ScD/DSA, l'IS sembra fallire nella sua missione di "ponte" verso il mercato del lavoro.

Tra le cause di questo fenomeno, le ricerche hanno evidenziato le seguenti barriere: 1. servizi di orientamento accademico e professionale che seguono due percorsi distinti e paralleli (Lombardi et al., 2018); 2. interventi scarsamente personalizzati (Biagioli, 2023), soprattutto nelle fasi di *outgoing* generalmente in capo ai servizi di Job Placement che, nella maggior parte dei casi, non dedicano un'attenzione progettuale/formativa specifica per ScD/DSA (Sheppard-Jones et al., 2015); 3. mancanza di adeguati accomodamenti ragionevoli e accessibilità di spazi/materiali (Grimes et al., 2018); 4. scarsa conoscenza della disabilità da parte di docenti, personale amministrativo e aziende, nonché la mancata comunicazione tra le istituzioni che a diverso titolo si occupano di orientamento e inclusione lavorativa (Strnadová et al., 2015).

Da qui, pertanto, l'urgenza di potenziare, nel più ampio ripensamento dell'IS (Magni, 2022), le competenze relative alla gestione della disabilità e la necessità di investire in modelli e servizi innovativi dedicati alle fasi di *outgoing* (ANVUR, 2022) volti a supportare il processo di transizione al mondo del lavoro per gli ScD/DSA (Cabral et al., 2015), più attenti ai bisogni specifici di questa popolazione.

2 Legge n. 68/1999, Legge Delega n. 183/2014 e D.lgs. n. 150/2015 e n. 151/2015 (cfr. Sacchi, 2022).

## 3. Il servizio di orientamento in uscita di UNIBG

Alla luce dello stato dell'arte e delle relative criticità che ancora caratterizzano la transizione al mondo del lavoro per gli ScD/DSA, l'Università degli studi di Bergamo (UNIBG), nell'ambito della Delega alle politiche su disabilità e diversità e in ottemperanza del DM n. 752 del 30 giugno 2021, ha attivato, nell'a.a. 2022-23, un servizio di orientamento di uscita specificamente dedicato a ScD/DSA. In capo ai Servizi per le disabilità e DSA, il servizio è finalizzato a progettare, coordinare e integrare le azioni di orientamento accademico e professionale allo scopo di realizzare piani personalizzati di transizione lavorativa (e relative azioni) rispondenti a bisogni, desideri e aspirazioni della persona e nell'ottica della promozione del suo progetto di vita.

Si riportano, di seguito, il percorso di attivazione istituzionale e le prime azioni promosse dall'Ateneo orobico per rendere organizzativamente sostenibile il servizio.

*Percorso di attivazione istituzionale (finora compiuto)*

1. *Avvio:* reclutamento del tutor specializzato e costituzione del gruppo di lavoro[3] che ha assunto il ruolo di ideazione del modello e relativi strumenti operativi e di promozione del servizio, condividendolo con i ruoli istituzionali UNIBG di riferimento e con i responsabili a livello locale.
2. *Indagine preliminare:* analisi critica delle politiche e della letteratura in materia di transizione lavorativa degli ScD/DSA e raccolta delle esperienze condotte negli Atenei italiani.
3. *Elaborazione del modello teorico-operativo:* sviluppo del modello teorico-operativo e dei relativi strumenti adottando la prospettiva ecosistemica (OMS, 2001).
4. *Sperimentazione del modello:* avvio effettivo del servizio e relative azioni (Tab. 1).

3 Il gruppo è costituito da: Delegata alle politiche per la disabilità e la diversità, due ricercatori e il tutor specializzato reclutato.

| *Livello di intervento* | *Azioni* |
|---|---|
| UNIBG | • Creare un *networking* tra aziende, agenzie per il lavoro e i servizi presenti sul territorio*<br>• Tracciare la carriera dello studente con disabilità durante e dopo la laurea |
| Studente con disabilità/DSA | • *Mentorship* individualizzata*<br>• Incontri con testimonial (storie di successo)*<br>• Laboratori pratici sulle tematiche afferenti all'inclusione lavorativa delle persone con disabilità*<br>• *Carrier Day* |
| Azienda | • Supportare l'azienda nelle fasi di *recruitment*, *hiring* e nel processo di inserimento lavorativo (*counseling* per le aziende)*<br>• Sensibilizzare le aziende rispetto alle tematiche inerenti al rapporto disabilità e lavoro<br>• *Carrier Day* |

**Azioni condotte nell'a.a. 2022-23*

Tab. 1: Principali *task* del Servizio di orientamento in uscita UNIBG

Come da ipotesi progettuale, seguiranno le seguenti fasi: valutazione e monitoraggio (intermedi); innovazione istituzionale e messa a regime del servizio; valutazione e monitoraggio (finali).

## Bibliografia


ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e dsa nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/Gli-studenti-con-disabilita%CC%80-e-DSA-nelle-universita%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR.pdf

Bellacicco R., Guaraldi G. (2016). Quando la barriera è nei dati... Il *repository* di UNIMORE per monitorare le carriere universitarie degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, *15*(1), 54-63.

Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Milano: ETS.

Cabral L.S.A., Mendes E.G., De Anna L., Ebersold S. (2015). Academic and professional guidance for tertiary students with disabilities: Gathering best practices throughout European universities. *Open Journal of Social Sciences*, *3*(9), 48-59.

CNUDD (2014). *Linee Guida CNUDD*. www.cnudd.it

CNUDD (2021). *Cultura del lavoro inclusivo. Visione, strategie, proposte*. https://www.crui.it/documenti/54/New-category/873/MANIFESTO.doc

European Disability Expertise (EDE) (2020). *Statistics on Persons with Disabilities* (2018). https://ec.europa.eu/eurostat/data/database

Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo: percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.

Goodall G., Mjøen O.M., Witsø A.E., Horghagen S., Kvam L. (2022). Barriers and Facilitators in the Transition from Higher Education to Employment for Students With Disabilities: A Rapid Systematic Review. *Frontiers in Education*, 7, 882066.

Grigal M., Papay C., Smith F., Hart D., Verbeck R. (2018). Experiences that predict em-

ployment for students with intellectual and developmental disabilities in federally funded higher education programs. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *42*(1), 17-28.

Grimes S., Southgate E., Scevak J., Buchanan R. (2018). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges: Reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(6), 639-655.

Hosp J.L., Hensley K., Huddle S.M., Ford J.W. (2014). Using curriculum-based measures with postsecondary students with intellectual and developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, *35*(4), 247-257.

ISTAT (2022). *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*. Roma: ISTAT.

Lombardi A., Gelbar N., Dukes III L.L., Kowitt J., Wei Y., Madaus J., ... Faggella-Luby M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, *11*(1), 34-50.

Magni F.E. (2023). *L'università e il rilancio della formazione terziaria. Nuovi paradigmi culturali*. Roma: Studium.

Pavone M., Bellacicco R., Cinotti A. (2019). The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 124-140.

Sacchi F. (2022). *Disabilità al lavoro. Il responsabile per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità*. Roma: Studium.

Shaw A. (2021). Inclusion of disabled Higher Education students: why are we not there yet?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.

Sheppard-Jones K., Kleinert H.L., Druckemiller W., Ray M.K. (2015). Students with intellectual disability in higher education: Adult service provider perspectives. *Intellectual and developmental disabilities*, *53*(2), 120-128.

Strnadová I., Hájková V., Kvìtoòová L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level–A reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19, 1080-1095.

# Tecnologie radicali e formazione delle nuove generazioni. Il contributo dell'esperienza estetica

Emanuela Guarcello
*Ricercatrice - Università degli Studi di Torino*
*emanuela.guarcello@unito.it*

## 1. Formare a una relazione critica con le tecnologie radicali

La massiccia diffusione delle tecnologie radicali (AITs) pervade e compenetra la vita quotidiana (Floridi, 2009) portandovi enormi potenzialità ma al contempo aprendovi ampi spazi di problematicità (Malavasi, 2019; Rasetti, 2018; Revelli, 2020). Sebbene sia innegabile la complessità del rapporto attuale uomo-tecnologie, è proprio grazie a questo stesso rapporto – il rapporto uomo-tecnica – che l'essere umano originariamente ha dato avvio e coltivato uno straordinario processo di umanizzazione di sé e del mondo naturale (Ferraris, 2021; Visconti, Capozzi, Ferraris, 2022; Remotti, 2011).

Nonostante questa originaria funzione umanizzante sia ancora potenzialmente del tutto viva, l'evoluzione attuale delle tecnologie ne pone in primo piano non solo gli spazi di problematicità, ma anche i veri e propri rischi, le pericolosità e le derive. *Derive* connesse, da un lato, al sempre più illimitato potere dell'essere umano di utilizzare le tecnologie per la distruzione di sé e della natura così come per il superamento indiscriminato dei confini della condizione umana (Borgna, 2022; Turing, 1950). Derive connesse, dall'altro lato, all'eventualità catastrofista di una sopraffazione delle macchine, che arrivi fino – con parole arendtiane – a destituire l'uomo della sua stessa statura umana (Arendt, 1963; Sorrentino, 2004).

Ne consegue quindi una importante e urgente *necessità formativa* (Malavasi, 2019; Panciroli, Rivoltella, Gabbrielli, Zawacki Richter, 2020). L'essere umano è chiamato fin da subito a educarsi mano a mano specificamente alla capacità di "discernimento" (Malavasi, 2019, p. 39) necessaria per contenere tali derive e per cogliere ancora nella tecnica (ora AIT) un'occasione di umanizzazione di sé e del mondo naturale. Si tratta di una formazione – questa è la proposta che si intende avanzare – che accompagni precocemente e in modo esteso, universale le nuove generazioni fin a partire dalla scuola primaria a coltivare particolari qualità umane. Le qualità del *pensiero* e del *giudizio critici* (Arendt, 1978; Nosari, Guarcello, 2022; Schleicher, 2020; Unesco, 2021) necessarie alla guida e all'orientamento riflessivo, critico ed etico delle nuove tecnologie dell'intelligenza artificiale (AITs), affinché esse rimangano a servizio del fiorire dell'umano. Tecnologie che, con Pierluigi Malavasi, "rappresentano" peraltro "uno degli ambiti più promettenti dove attuare l'educazione del futuro" (2019, p. 135).

## 2. Valore formativo delle esperienze estetiche

Questa formazione precoce può trovare nelle esperienze estetiche, in particolar modo riferite alle arti visive e pittoriche, un'opportunità particolarmente promettente. Le esperienze estetico-visive esercitano, infatti, nei bambini una particolare forma di sentire che è condizione di possibilità per un orientamento riflessivo, critico ed etico delle nuove tecnologie. Un sentire che è possibile configurare entro due diversi profili: il profilo di un sentire comprensivo e integrale e il profilo di un sentire critico e creativo.

In particolare, in relazione al profilo del *sentire comprensivo e integrale* quelle estetico-visive sono, come da lezione deweyana (2017), esperienze "in senso figurato" grazie alle quali la funzione originaria della significatività umana (ossia la funzione unificante, che restituisce il senso integrale dell'esperienza) è perfezionata e portata a compimento. Una significatività che l'arte illumina rileggendo in prospettiva comprensiva ciò che l'essere umano cognitivamente scompone.

Una prospettiva comprensiva che – passando al profilo del *sentire critico e creativo* – non può configurarsi al di fuori di un processo di problematizzazione che è nuovamente la stessa esperienza estetica a promuovere. L'incontro con il "motivo estetico" infatti permette, con le parole di Giovanni Maria Bertin, di "valorizzare il momento della problematicità costitutiva dell'umano […] [di] combattere le forze che tendono […] ad appiattirlo, a ridurlo, a standardizzarlo" (1974, p. 225). "Il motivo estetico può" infatti "esercitare", scrivono Maurizio Fabbri e Tiziana Pironi, "una funzione positiva per la comprensione e il potenziamento dell'esperienza […] culturale" (2020, p. 78), soprattutto nei suoi spazi e snodi problematici, di rischio e di pericolosità, mettendoli sotto esame e facendo fare esperienza di esplorazione, con Massimo Baldacci, di "punti di vista inediti sulla realtà" (2014, p. 64).

## 3. Esperienze estetico-visive generate con intelligenza artificiale

Tra le esperienze estetico-visive che esercitano nei bambini questa forma di sentire (comprensiva e integrale, critica e creativa), una si offre come particolarmente promettente. Un'esperienza che per eccellenza può esercitare il sentire dei bambini in merito al rapporto tra essere umano e AITs e può farlo non solo evocando questo stesso rapporto, ma facendone fare esperienza attiva e personale. Si tratta dell'esperienza di *digital art* realizzata attraverso programmi di generazione di immagini (Previtali, 2021).

Questa esperienza estetica non è totalmente assente nel panorama scolastico. È però per lo più confinata (come accade in generale per tutte le AITs portate nella scuola) entro specifici ambiti disciplinari, in particolar modo connessi alle aree scientifiche e STEM (Monteith, Noyce, Zhang, 2022) o alle discipline tecnico-artistiche (Li, Zhang, 2022), e soprattutto rivolte alla scuola secondaria. Si pensi, ad esempio, alla *polynomiography* utilizzata per insegnare matematica e geo-

metria (Russo, 2011) o ai labirinti digitali utilizzati per esercitare abilità logico-deduttive.

Ancora meno esplorato è invece l'allestimento di questa esperienza estetica al fine di esercitare trans-disciplinarmente i bambini e le bambine di scuola primaria a un incontro critico e creativo con le AITs (Freire, 2014). Un incontro – attualmente oggetto di ricerca all'interno del progetto internazionale C-AIR – che non voglia istruire rispetto a uno specifico ambito di conoscenza, quanto piuttosto far fare ai bambini (deweyanamente) una esperienza autenticamente educativa. Ossia un'esperienza di discernimento, riflessione, confronto critico, discussione e deliberazione concertata (Balzola, Rosa, 2019; Balzola, 2021) in merito al tema sollevato dall'immagine artistica (tema riconducibile al rapporto con le AITs). Ma non solo.

Anche l'esperienza – questa, sì, straordinaria – dell'originaria e ancora del tutto attuale capacità dell'uomo di concepire e progettare – pensando anche ai futuri professionali degli attuali bambini di scuola primaria – "congegni" tecnici specificamente volti a generare nuove possibilità di umanizzazione dell'esistenza. Un'umanizzazione che peraltro ha preso avvio proprio grazie a quelle "stesse" tecniche – tecniche di "esteriorizzazione della mano", direbbe André Leroi-Gourhan (2018) – che, fin dai tempi della grotta di Lascaux (Bataille, 2007), hanno accompagnato l'uomo per millenni verso una straordinaria esperienza di espansione della vita in senso umano.

## Bibliografia


Arendt H. (1963). *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. New York: Viking Compass Book.

Arendt H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.

Balzola A. (2021). *Edu-Action. 70 tesi su come e perché cambiare i modelli educativi nell'era digitale*. Milano: Meltemi.

Balzola A., Rosa P. (2019). *L'arte fuori di sé*. Milano: Feltrinelli.

Bataille G. (2007). *Lascaux. La nascita dell'arte*. Milano: Mimesis. (ed. or. 1955).

Bertin G.M. (1974). *L'ideale estetico*. Firenze: La Nuova Italia.

Borgna P. (2022). Macchine pensanti, macchine per pensare. In R. Grimaldi (Ed.), *La società dei robot* (pp. 65-74). Milano: Mondadori.

Dewey J. (2017). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica. (ed. or. 1934).

Fabbri M., Pironi T. (2020). *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*. Roma: Studium.

Ferraris M. (2021). *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*. Roma-Bari: Laterza.

Floridi L. (2009). *Infosfera. Etica e filosofia nell'età dell'informazione*. Torino: Giappichelli.

Li J., Zhang B. (2022). The Application of Artificial Intelligence Technology. *Art*, *1*, 1-10.

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

Leroi-Gourhan A. (2018). *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio* (Vol. 1). Milano-Udine: Mimesis. (ed. or. 1964).
Malavasi P. (2019). *Educare Robot?* Milano: Vita e pensiero.
Monteith B., Noyce P., Zhang P. (2022). Teaching Artificial Intelligence through the Arts in Beijing. *Science Teacher*, *89*(5), 42-49.
Nosari S., Guarcello E. (2022). La "questione skills" per una nuova configurazione dell'umano. *QTimes*, 2, 85-96.
Panciroli C., Rivoltella P.C., Gabbrielli M., Zawacki Richter O. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *20*(3), 1-12.
Previtali G. (2021). *Educazione visuale*. Milano: McGraw-Hill Education.
Rasetti M. (2018). Tra l'uomo e l'intelligenza artificiale c'è una sola sfida: ed è etica, non tecnologica. *Milano Finanza*, 242, 8-9.
Remotti F. (2011). *Cultura. Dalla complessità all'impoverimento*. Urbino: Laterza.
Revelli M. (2020). *Umano, inumano, postumano*. Torino: Einaudi.
Russo A. (2011). *Pedagogisti allo specchio*. Roma: Nuova Cultura.
Schleicher A. (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*. Bologna: il Mulino.
Sorrentino V. (2004). Introduzione. In Id. (Ed.), *Verità e politica. La conquista dello spazio e la statura dell'uomo* (pp. 7-25). Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. 1968).
Turing A.M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, (LIX)236, 433-460.
Unesco (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris: Unesco.
Visconti F., Capozzi R., Ferraris M. (2022). *«Architesture». Attorno all'architettura*. Siracusa: LetteraVentidue.

# Formare in azienda: strategie e modelli per valorizzare il capitale umano

Iolanda Sara Iannotta
*Ricercatrice (RTDa) - Università degli Studi di Salerno*
*iiannotta@unisa.it*

Rosanna Tammaro
*Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Salerno*
*rtammaro@unisa.it*

## 1. Cornice della riflessione

Gli eventi legati alla crisi pandemica e post-pandemica hanno causato significativi mutamenti nel mercato del lavoro, velocizzando, anche per indifferibile bisogno, i processi di transizione digitale. Del resto, già prima, il paradigma Industria 4.0, che intende promuovere l'automazione industriale, grazie all'integrazione di nuove tecnologie produttive per migliorare le condizioni di lavoro, la produttività e la qualità della produzione (Hermann, Pentek, Otto, 2016), aveva avviato una serie di cambiamenti su piani differenti, dal mondo delle imprese a quello più ampio della società nel suo insieme. Fra le azioni più significative del recente passato, il quadro di intervento promosso dall'Unione Europea *Next Generation EU* (NGEU) si propone di ridisegnare le economie degli Stati membri. Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) affronta, infatti, una delle sfide più significative in tema di formazione degli adulti e *lifelong*, condivise fra i Paesi dell'Unione nei sette *Flagship programs*, le aree di intervento in cui saranno investiti i fondi resi disponibili dalla Comunità Europea per riparare ai danni determinati dalla Pandemia da COVID-19. Si tratta della proposta di riqualificazione e aggiornamento: *reskill,* al fine di sviluppare nuove competenze nella figura professionale o nel lavoratore e *upskill*, allo scopo di riqualificare e potenziare le competenze, anche nell'ottica di un reinserimento lavorativo. Dall'*Annual Sustainable Growth Survey 2022* emerge che occorre completare gli sforzi in questa direzione, attraverso una riforma dei sistemi di educazione e formazione, in particolare per la promozione delle competenze digitali. Nei propositi condivisi dalla Commissione Europea, entro il 2025, almeno il 70% dei cittadini UE appartenenti alla fascia di età compresa fra 16-74 anni dovrà possedere conoscenze digitali di base. Ulteriori obiettivi riguardano la quota di ragazzi che non possiede conoscenze digitali sotto la soglia minima e la quota di studenti, provenienti da istituti tecnici, che troveranno lavoro una volta diplomati e che riceveranno istruzione e addestramento all'interno dell'azienda (MISE, 2021). Le azioni, in prospettiva *lifelong learning,* permetteranno

al Paese, in particolare alle PMI e alle microimprese italiane, di ripartire in produttività e di lavorare sulla competitività (MISE, 2021).

## 2. *Lifelong Learning* e formazione degli adulti

La formazione professionale ha una funzione strategica all'interno dell'azienda, adattandosi alla società e adottando metodologie e tecnologie innovative (Pedone, 2021). Inoltre, sebbene il PNRR presenti numerosi elementi di criticità nell'approccio alla formazione continua (Robasto, 2022), poiché, come già detto, ne parla in termini di "istruzione e *addestramento* all'interno dell'azienda" (MISE, 2021, p. 49), la considera uno dei suoi *asset* principali. Il focus, ancora una volta, si sposta sulla promozione delle competenze "in particolare quelle digitali, tecniche e scientifiche" le quali [n.d.r.] "miglioreranno la mobilità dei lavoratori e forniranno loro le capacità di raccogliere le future sfide del mercato del lavoro (MISE, 2021, p. 202). In particolare, la formazione degli adulti che si riferisce a una serie di attività di apprendimento, formali e informali, intraprese dagli adulti dopo aver lasciato l'istruzione e la formazione iniziale, ha l'importante funzione di favorire la coesione sociale attraverso la partecipazione attiva alla vita sociale. Lo scopo è diffondere una nuova cultura dell'apprendimento, che riconosce e promuove l'importanza delle competenze di base per tutti e dell'acquisizione continua di conoscenze, abilità e competenze pertinenti, a tutti i livelli, all'interno di contesti di apprendimento formali, non formali e informali, lungo tutto l'arco della vita, come si legge nella nuova Agenda Europea per l'educazione degli adulti 2021-2030 (Consiglio Europeo, 2021). Se ci soffermiamo in particolare sulla formazione nel luogo di lavoro, questo specifico contesto è particolarmente complesso poiché l'apprendimento di valori, compiti e comportamenti è imprescindibile per il dipendente: costituisce la base delle *performance*, è fattore di realizzazione del business aziendale ed elemento per la crescita professionale e personale di chi lavora. La formazione all'interno di un'azienda non è un processo spontaneo o automatico, che consegue direttamente dalle azioni che hanno luogo in uno spazio o ambiente definito. Al contrario, occorre considerarla come "l'insieme dei processi che contribuiscono alla produzione di conoscenze, direttamente o indirettamente connesse alla attività produttiva ed al suo sviluppo" (Federighi, 2012, p. 18) e che producono dei cambiamenti negli individui.

## 3. Modelli di formazione in azienda

In che modo, durante le attività lavorative, si acquisiscono (e si producono) conoscenze, abilità e competenze? Qual è il modo migliore di gestire le attività formative per il lavoratore da parte dell'impresa? Sono queste alcune delle domande che ci siamo poste prima di affrontare il nostro caso studio, nato da una partnership con un'azienda del territorio con la quale è stato scritto, e approvato, un dot-

torato di ricerca su tematiche dell'innovazione PON "Ricerca e Innovazione 2014-2020", Azione IV.4. Il confronto con la letteratura di settore ci restituisce un quadro che proviamo a sintetizzare; essenzialmente, in ambito aziendale è possibile proporre esperienze formative che si collocano negli approcci del *Situated Learning*, dell'*Experiential Learning* e del *Work-based Learning*. Quando si parla di *Situated Learning* l'apprendimento è collocato all'interno di specifiche situazioni e forme di compartecipazione sociale (Lave, Wenger, 2006/1991) e sostanzialmente significa "acquisire la capacità di utilizzare in maniera competente gli strumenti, materiali e concettuali, disponibili in un determinato contesto" (Bonaiuti, 2013, p. 339). Per l'*Experiential Learning* conoscenze, abilità e competenze sono fenomeni diffusi e generativi e, di conseguenza, l'apprendimento che ha luogo in contesti non formali e informali rappresenta un'occasione di crescita e di promozione delle competenze professionali (Federighi, 2012). Da ultimo, il *Work-based Learning* si basa sul presupposto che le conoscenze e le competenze sono apprese attraverso l'esecuzione; sono essenziali i momenti di riflessione sui compiti svolti nel contesto professionale e a lavoro (Cedefop, 2011). La formazione del lavoratore, sia diretta all'apprendimento per il lavoro (*learning for the workplace*), sia determinata dal lavoro stesso (*learning at the workplace)* (Commissione Europea, 2018) serve ad adeguare il capitale umano al cambiamento, anche alla luce della transizione digitale oggi in corso: la quarta rivoluzione industriale, connessa al paradigma Industria 4.0, si focalizza principalmente sull'adozione delle tecnologie abilitanti o *Key Enabling Technologies* (KETs) per migliorare la produttività delle imprese. È essenziale, allora, individuare soluzioni che, da un lato, restituiscano all'impresa gli sforzi messi in campo per migliorare le *performance* e, dall'altro, che costituiscano un'occasione di riqualificazione e aggiornamento significativa per il lavoratore, anche nella prospettiva di una crescita dell'intera comunità. La nostra proposta di ricerca-intervento, ancora nel pieno del suo svolgimento, si basa sull'approccio dell'*Appreciative Inquiry*. Si tratta di una ricerca cooperativa e coevolutiva, tesa al miglioramento dell'individuo e dell'organizzazione, nell'ottica dell'*empowerment* diffuso. Teorizzata ormai circa quarant'anni fa, prevede la scoperta sistematica e continuativa di ciò che dà vita a una organizzazione o comunità nel suo momento di maggior efficacia e potenzialità in termini umani, economici ed ecologici (Cooperrider, Whitney, 2005, p. 8). Il termine inglese "*appreciative*" specifica come si cerchi di "riconoscere il valore" di qualcosa o di qualcuno durante il *progress* delle azioni, per scoprire le nuove potenzialità del soggetto, singolo o organizzativo.

## Bibliografia

Bonaiuti G. (2013). Apprendimento situato. In G. Marconato (Ed.), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua* (pp. 334-344). Rimini: Guaraldi.

Cedefop (2011). *Glossary. Quality in education and training*. Publications Office of the European Union.

Commissione Europea. Direzione generale per l'Occupazione, gli affari sociali e l'inclu-

sione, (2018). *Promoting adult learning in the workplace: final report of the ET 2020 working group 2016-2018 on adult learning*. Publications Office.

Consiglio Europeo (2021). *Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030*.

Cooperrider D.L., Whitney D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Federighi P. (2012). L'embedded learning o la formazione incorporata. In P. Federighi, G. Campanile, C. Grassi (Eds.), *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI* (pp. 17-24). Pisa: ETS.

Hermann M., Pentek T., Otto B. (2016). Design principles for industrie 4.0 scenarios. In *2016 49th Hawaii international conference on system sciences (HICSS)*, (pp. 3928-3937). IEEE.

Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (G. Lo Iacono, Trans.). Trento: Erickson.

MISE. Ministero dello Sviluppo Economico (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza #NEXTGENERETIONITALIA.

Pedone A. (2021). I sistemi di formazione e la transizione digitale. Dalla risposta all'emergenza al piano europeo d'azione per l'istruzione e la formazione digitale. *XLII Conferenza italiana di scienze regionali*.

Robasto D. (2022). Adult Learning: sfide e opportunità del riconoscimento degli apprendimenti pregressi e raggiunti. *Lifelong Lifewide Learning*, *18*(40), 62-73.

# Formare la competenza progettuale. Il corso blended "Progettare e valutare nella Media Education"

Cristina Lisimberti
*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore*
*cristina.lisimberti@unicatt.it*

## 1. Competenza progettuale e professionalità docente

La competenza progettuale è uno degli snodi centrali che qualificano il profilo professionale di pedagogisti ed esperti della formazione[1]; per questo è inserita nella maggior parte dei percorsi universitari rivolti a questi professionisti. Si tratta di una competenza complessa che si colloca al crocevia tra competenze metodologiche e competenze trasversali, tra dimensione tecnica e postura identitaria (Lisimberti, 2006): richiede perciò una formazione integrata atta a ricomprendere e promuovere in maniera sinergica le diverse componenti.

Imparare a progettare, in analogia rispetto a quanto accade per le altre competenze metodologiche, richiede inoltre di esercitare in contesti *real life* quanto acquisito (Montalbetti, Lisimberti, 2016). La formazione infatti massimizza la sua efficacia quando, oltre a fornire una cornice epistemologica, metodologia e tecnica, agli studenti è offerta la possibilità di mobilizzare le competenze sperimentandole in attività reali. Tale strategia formativa attiva, che pone al centro lo studente e i suoi processi di apprendimento, contribuisce inoltre in maniera forte a incrementarne le competenze trasversali, segnatamente la capacità di comunicare e di collaborare con altri, il problem solving, la pianificazione degli obiettivi e la gestione del tempo (Cranmer, 2006; Kember, 2009).

La possibilità di far "mettere alla prova" gli studenti sembra tuttavia scontrarsi con questioni di carattere organizzativo connesse con la normale gestione della didattica universitaria la quale deve rispettare vincoli legati alle peculiarità dei corsi di laurea (triennale o magistrale), alla durata (semestrale o annuali), alle modalità di organizzazione del corso (in presenza, a distanza, blended), alla numerosità degli studenti, ecc. Lo spazio d'azione del docente è quindi ristretto.

Nonostante tale complessità, in letteratura sono documentate un crescente numero di esperienza di didattica attiva (Zaggia, 2008); nel contributo si intende presentare l'impianto formativo di un corso universitario caratterizzato da alcune peculiarità ponendo il risalto le scelte effettuate e dando voce agli studenti che ne hanno fruito.

1 L. 27/12/2017, n. 205, art. 1, 594-595.

## 2. Il corso "Progettare e valutare nella Media Education"

Il corso "Progettare e valutare nella Media Education" è un insegnamento semestrale obbligatorio del corso di laurea magistrale blended in "Media Education" (LM 93), attivato presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore; ha un impianto particolare che prevede il 50% di attività formative in presenza e il 50% on line. Le lezioni in presenza si articolano in 4 moduli collocati ogni 2 fine settimana per favorire gli studenti lavoratori e fuori sede; nel periodo che intercorre fra gli incontri d'aula sono messi a disposizione videolezioni e materiali di approfondimento[2].

Durante il corso è chiesto agli studenti di ideare (individualmente o, preferibilmente, in piccolo gruppo) un progetto in ambito media-educativo da discutere in sede d'esame. La strutturazione del progetto è coestensiva allo svolgimento del corso: gli studenti sono infatti invitati a svolgere alcune attività in itinere che ne guidano alla progressiva costruzione. Per ciascuna attività è fornito dal docente un giudizio sintetico e un feedback (Evans, 2013) in base al quale affinare il proprio lavoro.

La realizzazione del progetto da parte degli studenti costituisce dunque il fulcro attorno al quale ruota ogni aspetto del corso: la scelta infatti è stata quella di mettere al centro e di accompagnare (Montalbetti, 2017) il lavoro degli studenti nella convinzione che questa strategia possa rivelarsi particolarmente efficace per favorire l'acquisizione delle competenze progettuali.

## 3. Il punto di vista degli studenti

Il corso integra un dispositivo valutativo utile per far emergere le percezioni degli studenti circa l'impianto e le acquisizioni raggiunte composto da:

- *questionario finale semi-strutturato* (on-line), volto ad indagare lo stile di fruizione del corso, il gradimento e la percezione complessiva di acquisizione di competenze metodologiche e trasversali;
- *traccia riflessiva individuale*: consegnata da ogni studente unitamente al progetto finale.

Gli strumenti sono stati compilati da tutti gli studenti che hanno sostenuto l'esame nel 2021/22 (n=27). I dati raccolti, per quanto restituiscano esclusivamente il percepito degli studenti, consentono di fare un primo bilancio del corso. In questa sede, per ragioni di spazio, si rende brevemente conto di alcuni dati complessivi del questionario corroborati da alcuni stralci tratti dai bilanci riflessivi.

2 http://blackboard.unicatt.it

La quasi totalità degli studenti (92,6%) ha svolto tutte le attività in itinere e ha scelto di realizzare un progetto in gruppo (96,3%): tali dati costituiscono un primo indicatore dell'apprezzamento del modello didattico impiegato dato che i corsisti erano liberi di non svolgere le attività in itinere e di lavorare individualmente.

Le modalità di lavoro proposte (lavorare in gruppo, svolgere le attività in itinere, ricevere un feedback, predisporre un progetto per l'esame) hanno contribuito "molto" a far acquisire le competenze metodologiche, per il 90% circa degli studenti (Fig. 1), sia le competenze trasversali, per circa l'80% di loro (Fig. 2). Partecipare alle lezioni ha avuto un apporto positivo ma meno netto rispetto alle altre dimensioni in ordine all'acquisizione delle competenze metodologiche (molto: 48,1%) e trasversali (molto: 37,0%).

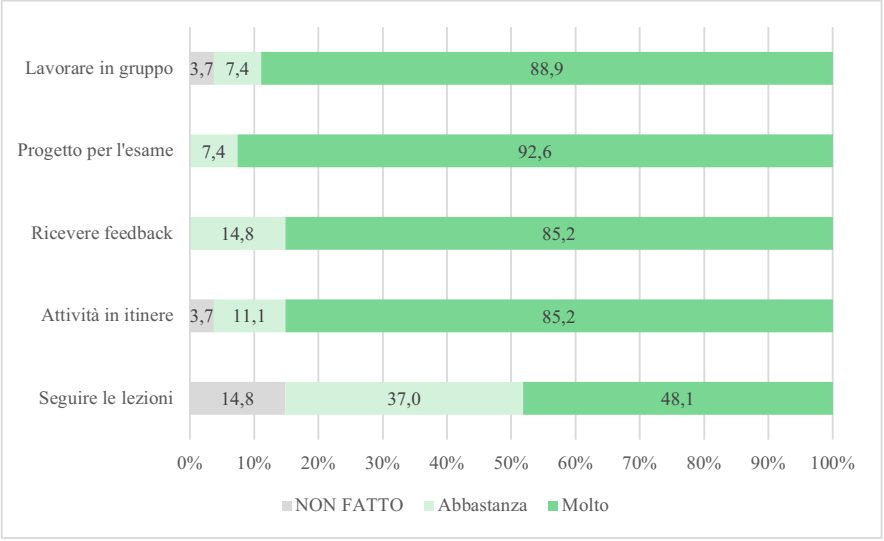



Fig. 1: Competenze metodologiche

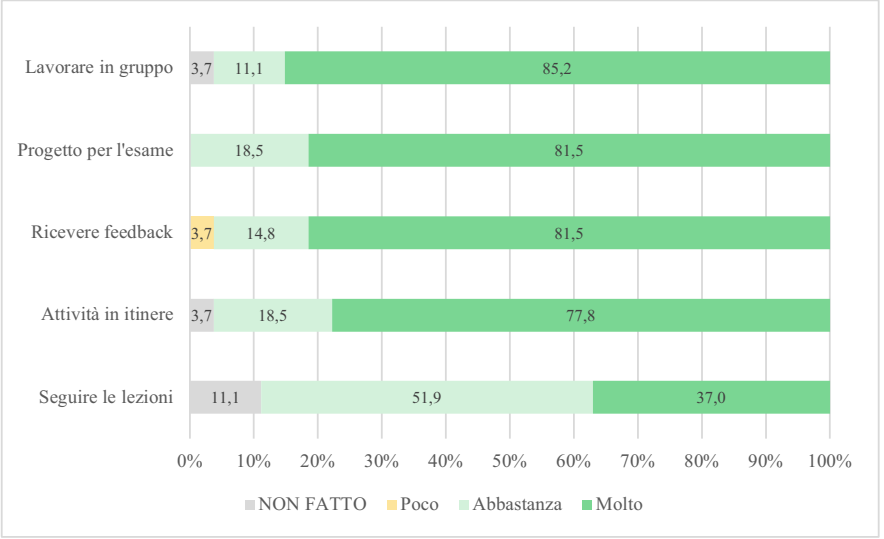



Fig. 2: Competenze trasversali

Tale apprezzamento trova conferma in quanto riportato nel bilancio riflessivo individuale. La scelta di far sperimentare direttamente la complessità della progettazione, afferma una studentessa, "è stata davvero una sfida che ci ha portate a utilizzare sia conoscenze acquisite durante il corso sia conoscenze pregresse riguardanti l'attualità e il target scelto" mentre un'altra ritiene che quello sperimentato "sia il metodo migliore per comprende a pieno come si crea un progetto. Spesso, infatti, le spiegazioni in classe, seppur chiare già durante la loro esposizione, le ho potute comprendere appieno soltanto durante lo svolgimento dell'attività, quando quel concetto diventava necessario per poter plasmare il nostro progetto". Tale passaggio contribuisce anche a spiegare perché le lezioni sembrano avere contribuito in maniera inferiore a tali acquisizioni.

Il percorso è stato sfidante: "ha richiesto molto impegno e altrettante ore di lavoro ma che ci ha dato moltissime competenze, più di quante ne avremmo acquisite studiando semplicemente i contenuti". La percezione di maturazione delle competenze progettuali è condivisa da molti; il corso, sintetizza efficacemente uno studente, ha permesso di sviluppare "la "postura" che il media-educator deve assumere occupandosi di progettazione", richiamando con tale espressione alla dimensione identitaria della progettualità più che alle sue componenti tecniche e strumentali.

La libertà di poter individuare contesti e ambiti tematici è stata apprezzata: "il poter essere fortemente creative è stato molto sfidante e non sempre semplice, ma ci ha permesso di percepire il lavoro concluso come davvero 'nostro'", ha sollecitato inoltre gli studenti a mettersi alla prova e a "sognare in grande".

Anche la possibilità di lavorare in itinere è considerata molto utile: "la divisione

in step intermedi mi ha sicuramente agevolato e mi ha permesso di riflettere e approfondire ogni parte per arrivare ad un tutto, ragionato, pensato e consapevole"; un altro aggiunge che "avere modo di rivedere più volte le varie fasi realizzate, alla luce delle indicazioni e dei feedback del docente e del confronto in classe, è stato utile ad una riflessione profonda sui diversi passaggi, elemento difficilmente raggiungibile se si fosse dovuto ideare l'intero progetto al termine dell'insegnamento".

Quanti hanno lavorato in gruppo ritengono che tale modalità abbia permesso loro "di confrontarsi e di accogliere idee e pensieri diversi dai propri e di cercare una via comune per realizzare il progetto", sperimentando, aggiunge un'altra, "il valore e la ricchezza della collaborazione".

A parere degli studenti la didattica attiva proposta nel corso pare funzionale all'acquisizione di competenze di progettazione e, soprattutto di una postura identitaria progettuale, sollecitando al contempo alcune competenze trasversali fondamentali in ambito educativo come il problem solving, la comunicazione e la collaborazione.

Indubbiamente tali scelte didattiche risultano onerose sia per gli studenti, che devono aderire e lasciarsi coinvolgere nella proposta, sia per il docente, che deve essere disponibile ad accompagnare tali processi. Nondimeno, soprattutto in contesti favorevoli come quello in esame, tali scelte paiono particolarmente proficue e meritevoli di essere percorse.

## Bibliografia

Chan C., Fong E., Luk L., Ho R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development,* 57, 1-10.

Cranmer S. (2006). Enhancing graduate employability. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 169-184.

Evans C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, *83*(1), 70-120.

Kember D. (2009). Nurturing Generic Capabilities Through a Teaching and Learning Environments Which Provides Practise in Their Use. *Higher Education*, *57*(1), 37-55.

Lisimberti C. (2006). *L'identità professionale come progetto*. Milano: Vita e Pensiero.

Montalbetti K., Lisimberti C. (2016). Con le mani in pasta. *Scuola Democratica*, 3, 687-706.

Montalbetti K. (2017). L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica. In L. Ghirotto (Ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione* (pp. 62-71). Alma Mater Studiorum - Università di Bologna.

Zaggia C. (2008). *L'università delle competenze*. Milano: FrancoAngeli.

# Riflessioni su un futuro che è già presente, per un umanesimo digitale nei processi educativi

Alessandro Luigini
*Professore Associato - Libera Università di Bolzano*
*alessandro.luigini@unibz.it*

## 1. Introduzione

Il paradigma della tecnologia che supera e soppianta le facoltà umane è presente da sempre nella narrazione d'invenzione e nella riflessione filosofica. Già nel Fedro, Platone ci avvertiva dei rischi dell'uso della scrittura come una tecnica esterna che potrebbe annichilire le potenzialità di una «scrittura interiore». Le tecnologie che hanno radicalmente cambiato la nostra civiltà negli ultimi due secoli - dalla trazione meccanica nell'industria alla pervasività delle tecnologie digitali - hanno alimentato dibattiti tra sostenitori e detrattori. La tecnologia più innovativa del nostro tempo, l'Intelligenza Artificiale (AI), ha il potere di stimolare un dibattito acceso e costruttivo.

Negli anni più recenti, le applicazioni di AI che sfruttano le immagini hanno visto una proliferazione senza precedenti. Tra queste, le applicazioni *text-to-image* (TTI) hanno suscitato particolare interesse in quanto generano immagini a partire da descrizioni testuali. Il linguaggio da utilizzare è il linguaggio astratto delle parole ma facendo riferimento al linguaggio visuale: colori, forme, tipologie di camere di presa, stile grafico e pittorico, carattere delle ambientazioni, etc. sono tutti elementi che "indirizzano" la creazione che comunque si sviluppa con "un certo grado di autonomia". Una corto-circuitazione tra linguaggio verbale e linguaggio visuale.

La produzione di artefatti estetici tramite l'uso delle tecnologie di AI solleva interrogativi che stimolano la riflessione sul ruolo attuale dell'arte e della creatività nei processi educativi.

## 2. Dalle parole alle immagini

L'origine di tali soluzioni non è da ascrivere ad un unico filone di studi ma è il risultato della convergenza di ricerche differenti che hanno permesso lo sviluppo di applicativi quali Midjourney, Dall-E, e altri.

Il processo di generazione di una immagine, che molti applicativi condividono, prevede tre passaggi distinti (Fig. 1): in primo luogo, il *prompt* viene inviato a un codificatore testuale, addestrato per decodificare il testo e associare ad esso dei valori numerici. Nel secondo passaggio, entra in gioco il modello *prior* che, utiliz-

zando le informazioni semantiche del testo, permette di associare la codifica verbale a quella visuale dell'immagine corrispondente. Infine, tramite un image *decoder*, si genera un'immagine che rappresenta una versione visuale delle informazioni semantiche contenute nel testo.

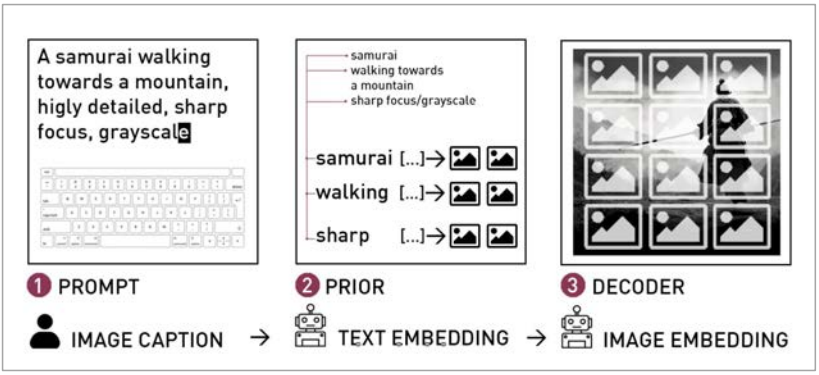



Fig. 1: Schema del funzionamento delle app text-to-image.




Fig. 2: Screenshot della schermata di *upscaling* (elaborazione di dettaglio) di una immagine dal prompt: *#a samurai walking towards a mountain, 4k, highly detailed, sharp focus, grayscale*. Midjourney, elaborazione dell'autore

Il processo creativo supportato dalla tecnologia AI è caratterizzato dalla sua apertura e dalla continua evoluzione: in questo senso, ogni elaborazione prodotta dall'interpretazione del prompt da parte della AI può essere considerata come un'immagine originale. Infatti, i principali applicativi sottopongono quattro diverse soluzioni all'utente, che se non ritenute soddisfacenti possono essere rigenerate con nuove elaborazioni differenti, ma sempre semanticamente coerenti al prompt. (Fig. 3).



Fig. 3: Le quattro ipotesi iniziali generate dal prompt: *#starry night, cypresses, the moon behind the clouds, Van Gogh style*. Midjourney, elaborazione dell'autore

Inoltre, rispetto ad altri sistemi di generazione di artefatti figurativi già ampiamente sperimentati nella seconda metà del Novecento (Luigini, 2016), le immagini prodotte con i sistemi TTI restituiscono immagini di un realismo convincente, e questo le pone su un piano completamente diverso da ogni immagine digitale o informatica precedentemente prodotta: non più segni prodotti da algoritmi matematici o apparentemente casuali, ma immagini pienamente figurative, talvolta estremamente realistiche tanto da essere confuse con immagini reali. Tra le tante notizie recenti sull'uso di queste app, possiamo citare quella della assegnazione di un premio (successivamente rifiutato dall'autore) in un prestigioso concorso di fotografia – il Sony World Photography Award per la categoria *creative* – assegnato a una foto interamente generata al computer, partendo da una app TTI e passando per altri applicativi per la elaborazione di immagine (Grierson, 2023).



Fig. 4: Immagine generate in Dall-E dal prompt: *#a blue and red ibis, listening rock with earbuds in his wooden shed*. Elaborazione di una bambina di 9 anni

## 3. Imparare dagli errori

Tuttavia, le app TTI presentano ancora molti errori nella trasposizione del testo in immagine. Sono evidenti tre categorie di errori comuni: omissione di parole nel processo di trasposizione, difficoltà nella gestione dei caratteri tipografici e rappresentazione incoerente delle mani. Alcuni sistemi di intelligenza artificiale, come Midjourney o Dall-E, mostrano difficoltà nel rispettare tutte le indicazioni del prompt, ignorando elementi che potrebbero essere cruciali per ottenere il risultato semantico desiderato. La ragione di tale limitazione risiede principalmente nel fatto che le piattaforme di intelligenza artificiale potrebbero non essere in grado di rappresentare oggetti o concetti al di fuori del loro database. Sorprendentemente, questo fenomeno si verifica occasionalmente anche per elementi sicuramente presenti durante la fase di addestramento, perché pare che non le considerino rilevanti nella interpretazione del prompt (Fig. 5a).

Inoltre, come mostrato nella Figura 5b, Midjourney spesso non gestisce correttamente i caratteri tipografici indicati nel prompt, nonostante siano essenziali per l'immagine (ad esempio, in un augurio di Buon Anno). Questo evidenzia che la rappresentazione dei dati richiede una comprensione sia testuale che visiva, valutando il contesto in cui parole e numeri sono inseriti.

Infine, le app TTI hanno difficoltà nell'interpretare e rappresentare correttamente le mani (Fig. 5c). Le mani, come nella esperienza di ogni allievo di disegno anatomico, sono complesse da rendere in modo realistico, anche per le AI. Ciò potrebbe derivare dalla varietà di rappresentazioni a cui sono state addestrate: mani

aperte, chiuse, che impugnano oggetti, o con infinite gestualità. Al contrario, un viso, pur essendo diverso da individuo a individuo, presenta elementi comuni con posizioni e proporzioni simili in ogni inquadratura.



Fig. 5: Tre immagini generate in Midjourney che mostrano errori. Da sinistra verso destra: *#fallingwater by frank lloyd wright on mars with a blue sunset and a flying horse; #happy new year, 2023, yayoi kusama style; #black and white illustration of a drawing hand holding a pencil*

Questi limiti evidenziano l'importanza dell'elaborazione avanzata dei dati da parte delle app TTI, che migliorerà grazie all'addestramento continuo. La release V5 di Midjourney, ancora in sviluppo alla data del Convegno, sembra aver superato parte delle proprie difficoltà con le mani.

Inoltre, i dati utilizzati per addestrare i modelli di TTI generation possono presentare bias culturali o di genere. Ad esempio, alcune app rappresentano stereotipicamente uomini per parole come *manager*, *leader*, *scientist*, e donne per parole come *beautiful* ed *emotive* quasi esclusivamente con tratti somatici caucasici. Que-

sti bias si riflettono anche nelle immagini associate a parole come teacher (donne) e professor (uomini). Le app non comprendono l'universalità dei concetti, ma si basano sulle immagini con cui sono state addestrate, perpetuando – e forse rischiando di alimentare? – gli stereotipi di genere.

## 4. Poiesi digitale dei processi educativi

Se uno degli obiettivi principali della educazione estetica è sviluppare la creatività e l'immaginazione, è chiaro che l'avvento delle applicazioni TTI solleva una serie di interrogativi sulla capacità dell'AI di modificare i processi di educazione consolidati. In particolare, si pone la questione se sia ancora necessaria l'acquisizione di adeguate competenze nelle tecniche artistiche tradizionali, nella lettura iconografica e semiotica delle immagini, oppure se la capacità delle app TTI di generare immagini realistiche di grande impatto visivo possa limitare lo sviluppo della creatività e della capacità di pensiero critico degli studenti.

È importante sottolineare come il processo di generazione delle immagini nelle app TTI nonostante produca immagini originali e inaspettate, non implichi processi creativi nel senso tradizionale del termine, in quanto l'algoritmo opera seguendo precise regole e modelli matematici, senza avere la possibilità di «inventare» soluzioni alternative o di introdurre elementi esterni non previsti dal modello.

Ciò non significa che l'utilizzo di queste applicazioni non possa essere considerato creativo, ma piuttosto che la creatività qui si esprime nella scelta del testo di input, nella manipolazione delle immagini generate e nella combinazione di diverse tecnologie e strumenti per creare un prodotto finale.

In sostanza il processo poietico non è demandato, ma condiviso con l'AI perché viene avviato, gestito, modificato e concluso dall'utente umano, allo stesso modo in cui il processo poietico in parte deriva dal pennello o dalla sanguigna che decidiamo di utilizzare per realizzare un artefatto tradizionale. I processi cognitivi ed emotivi con cui l'utente procede per tentativi, aggiustamenti, modifiche e conferme non sono dissimili a quelli con cui l'artista rinascimentale, per portare un esempio, disegna, immagina, modifica, torna sulle decisioni mentre dipinge, il che rende questi processi pienamente poietici.

Il processo di sviluppo di un'immagine tramite le app TTI prevede una fase cruciale in cui l'utente legge, analizza e valuta le alternative proposte dall'AI, confermandone la validità. Nonostante sia l'AI a determinare i colori dei singoli pixel dell'immagine, è l'utente che avvia il processo mediante la scrittura del prompt ed è sempre l'utente che lo conclude selezionando il risultato finale, anche se inatteso perché generato visivamente dalla AI.

In definitiva, le app TTI sono una nuova potenzialità per i processi di educazione estetica – sempre se equilibrata con i saperi consolidati – perché aprono orizzonti precedentemente non accessibili agli insegnanti e agli educatori. Immaginari non accessibili alle nostre mani diventano accessibili alle nostre menti, per di più con una componente di originalità e imprevedibilità. Questo contesto vivace può

favorire lo sviluppo di un pensiero divergente, creativo e pienamente espressivo, che se sfruttato consapevolmente, può potenziare l'efficacia dei processi educativi nell'era dell'umanesimo digitale.

## Bibliografia

AA.VV. (2019). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*. Report UNESCO ED-2019/WS/30.

AA.VV. (2023) *Intelligenza artificiale o stupidità umana? La campagna di Wired Italia contro i pregiudizi dell'AI*. Wired Italia. https://www.wired.it/intelligenza-artificiale-stupidita-umana-twba-italia-wired-campagna/

Heikkilä M. (2023). *These new tools let you see for yourself how biased AI image models are*. MIT Technology review. https://www.technologyreview.com/2023/03/22/1070167/these-news-tool-let-you-see-for-yourself-how-biased-ai-image-models-are/

Grierson J. (2023). *Photographer admits prize-winning image was AI-generated*. The Guardian. https://www.theguardian.com/technology/2023/apr/17/photographer-admits-prize-winning-image-was-ai-generated

Luigini A. (2016). Delle immagini morfogenetiche: Cinque note tra scienza, arte e architettura. In: *XY - L'immagine nella scienza e nell'arte* (pp. 110-225). Roma: Officina.

Luigini A., Panciroli C. (Eds.). (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: FrancoAngeli.

Knox J., Wang Y., Gallagher M. (Eds.). (2019). *Artificial Intelligence and Inclusive Education. Speculative Futures and Emerging Practices*. Singapore: Springer.

Panciroli C., Rivoltella P.C., Gabbrielli M., Zawacki Richter O. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *20*(3), 1-12.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.

# Costruire una dinamica educativa territoriale per il riorientamento dei giovani: il progetto europeo PEPPY

Anita Macauda
*Ricercatrice - Università di Bologna*
*anita.macauda@unibo.it*

## 1. Giovani e soft skill tra contesti formali, non formali e informali

La letteratura scientifica e le recenti raccomandazioni europee riconoscono come prioritarie le azioni educative volte a supportare i giovani, in particolare la generazione Z (Marshall, Wolanskyj-Spinner, 2020), nell'acquisizione delle abilità e delle competenze del XXI secolo attraverso la promozione di forme di apprendimento formale, non formale e informale per rispondere alle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro (Allaste et al., 2022; Vasilieva, 2022). L'attenzione è qui rivolta non tanto alle hard skill quanto alle soft skill quali competenze incentrate sullo sviluppo personale, l'empowerment e l'adattamento alla complessità della società contemporanea, nonché sull'adozione di comportamenti e atteggiamenti necessari per affrontare efficacemente le sfide della vita professionale e quotidiana (Reed, 2020). A seconda del quadro teorico di riferimento, si parla di competenze fondamentali, trasversali, socio-relazionali, di meta-competenze e di life skill. Nel 2020, il World Economic Forum ha elencato le dieci soft skill che saranno maggiormente richieste nel 2025 che di recente sono state portate a sedici in risposta alle esigenze di una società che si proietta rapidamente verso la quarta rivoluzione industriale (Marr, 2022). In questo contesto generale, emerge l'importanza di creare nuove opportunità di crescita personale e relazionale per tutti i giovani, in particolare quelli potenzialmente a rischio di isolamento ed esclusione, nonché di allontanamento dai sistemi di apprendimento formale (De Vincenzo, 2021). Si riconosce, inoltre, come altrettanto importante la costruzione di alleanze educative tra le diverse agenzie del territorio per aprire spazi di confronto e collaborazione (Panciroli, 2018) che promuovano nei giovani l'imprenditorialità, le capacità comunicative, il senso di autoefficacia, il pensiero critico e creativo in un'ottica di cittadinanza attiva (Zanetti, Pacetti, 2020).

## 2. PEPPY- *Promote Education, Participation and Projects for Youth*

A fronte delle sfide crescenti che la società odierna pone, il progetto europeo *Promote Education, Participation and Projects for Youth* (PEPPY)[1] mira rafforzare le competenze dei giovani attraverso una riflessione sulle capacità di autodeterminazione e di consapevolezza dei propri limiti. Il target di riferimento è composto da giovani tra i 18 e i 25 anni che hanno abbandonato il sistema scolastico e/o universitario o sono a rischio di abbandono o provengono da corsi di formazione professionale o sono iscritti a centri per l'impiego. Nello specifico, PEPPY propone ai giovani un approccio progettuale nell'ambito di iniziative territoriali volte a incoraggiarli e a far emergere il loro potenziale di acquisizione di competenze e autonomia attraverso una duplice modalità:

1. supportare i giovani nello sviluppo di un proprio progetto attraverso il sostegno di uno o più attori del territorio;
2. supportare i giovani nello sviluppo di un progetto proposto da uno o più attori del territorio.

PEPPY si basa sullo sviluppo di cinque Intellectual Output: una guida metodologica (IO1); una piattaforma digitale collaborativa (IO2); un piano di azione strategico di mobilitazione dei giovani e degli attori del territorio (IO3); una guida alla formazione basata su indicatori di competenza e di autovalutazione (IO4); un report di raccomandazione per una dinamica educativa che sviluppi l'autonomia dei giovani (IO5)[2].

## 3. Il Laboratorio PEPPY: competenze per intraprendere nel sociale

In riferimento allo sviluppo dell'IO3, l'Università di Bologna ha attivato nell'a.a. 2022-23, all'interno del corso di laurea in Educatore Sociale e Culturale (ESC), il "Laboratorio PEPPY: competenze per intraprendere nel sociale": un laboratorio rivolto a studenti iscritti al secondo e al terzo anno di corso, soprattutto quelli potenzialmente a rischio dropout. Il laboratorio è stato proposto come un contesto collaborativo particolarmente idoneo per lo sviluppo e il miglioramento personale

1 PEPPY è un progetto Erasmus Plus (2020-2023) che si sviluppa nell'ambito di un partenariato che coinvolge otto istituzioni afferenti a Francia, Italia, Paesi Bassi e Cipro, coordinati da ANTIC (Agence Pays Basque pour les Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication), con l'obiettivo di creare un metodo educativo innovativo a supporto dei giovani. Il team dell'Università di Bologna è composto da docenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione: Chiara Panciroli (responsabile scientifico), Elena Pacetti, Manuela Fabbri, Anita Macauda e Simona Nicolini.

2 Allo stato attuale, di redazione del presente contributo, gli Intellectual Output (IO) elencati sono in corso di finalizzazione.

di quelle soft skill necessarie per riprendere e portare a termine la carriera universitaria, messe alla prova attraverso l'ideazione e lo sviluppo di un'azione progettuale. In particolare, il corso di laurea si è posto un duplice obiettivo:

1. comprendere come agganciare gli studenti in difficoltà, a rischio dropout, riflettendo sulle loro competenze intese non solo come capacità di apprendimento ma anche come capacità di riprendersi da situazioni di criticità e di difficoltà nell'affrontare il percorso di studio;
2. rispondere alle esigenze degli stakeholder del corso di studio e in particolare alle segnalazioni provenienti da associazioni e cooperative sociali operanti in diversi contesti.

Il conseguimento di questi due obiettivi ha richiesto, a monte, l'avvio di due fasi di lavoro: *identificazione* degli studenti e *aggancio* degli stessi.

L'identificazione ha richiesto:

– la definizione dei descrittori necessari per identificare gli studenti a rischio dropout (numero di crediti acquisiti e di esami sostenuti);
– l'estrazione dai database universitari dei dati riguardanti gli studenti compresi nel target 18-25 anni;
– l'individuazione degli studenti a rischio dropout in base ai descrittori.

L'aggancio ha previsto:

– una condivisione e progettazione di adeguate modalità comunicative in grado di agire sulla dimensione motivazionale degli studenti;
– la messa a punto di una comunicazione erga omnes veicolata tramite il sito web del corso;
– la messa a punto di una comunicazione ad personam inviata tramite e-mail istituzionale.

Il laboratorio ha previsto ventiquattro ore di attività in presenza articolate in sei incontri, condotte in una logica di peer tutoring da due studenti del corso di laurea magistrale in Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua che hanno acquisito il ruolo di formatori tramite un percorso di training previsto nell'ambito di PEPPY. I due formatori sono stati seguiti e supportati dal team nella progettazione del laboratorio, predisposizione dei materiali e organizzazione delle attività. Il laboratorio, aperto in via sperimentale a una decina di studenti, è stato articolato in quattro fasi principali:

– *Soft skill lab* - improntato sulla definizione e il riconoscimento delle soft skills attraverso lo sviluppo di attività quali Core Quadrant, Values (personali e di carriera) e Job Description;
– *Team Building* – consistente nella creazione e consolidamento del gruppo di

lavoro attraverso attività di cooperative learning per il miglioramento reciproco e la co-costruzione della conoscenza;
– *Hackathon* – incentrato sul lancio di una sfida (*come migliorare il sito web di Educatore sociale e culturale*), seguito da una fase di team working finalizzato all'individuazione di possibili idee risolutive della sfida stessa;
– *Cantiere* – consistente nella fase progettuale che ha portato all'elaborazione di un'idea condivisa a grande gruppo (*una mappa interattiva, la ESCMap*).

## 4. Laboratorio PEPPY: esiti e prospettive di sviluppo

A seguito delle osservazioni sviluppate all'interno di ESC, attraverso la raccolta e l'analisi dei feedback forniti dai partecipanti tramite questionari e interviste semi-strutturate, il laboratorio PEPPY è stato percepito come un'opportunità:

– di formazione per i giovani a supporto del proprio percorso di studio che ha permesso di lavorare sul senso di autovalutazione delle proprie competenze;
– di reinserimento per quanti si trovavano in situazioni di difficoltà dentro il percorso universitario;
– di riflessione per docenti e coordinatore sugli elementi di criticità che determinano un rallentamento del percorso di studi e sulle possibili azioni di miglioramento anche attraverso l'attivazione delle risorse del territorio.

Il laboratorio ha pertanto evidenziato l'esigenza di ripensare i modi dell'educare attraverso un'attenzione specifica rivolta allo sviluppo delle soft skill per agire sui modi di pensare, conoscere, lavorare e relazionarsi con gli altri (Iori, 2018). Di qui la necessità di accompagnare gli studenti nel proprio percorso formativo arricchendolo con lo sviluppo di capacità e qualità personali e socio-relazionali. Il laboratorio ha permesso infatti agli studenti di confrontarsi con quelle competenze che a volte sono nascoste, tacite e vanno quindi rese evidenti (Nicolini, 2018) per iniziare a intraprendere in modo significativo nel sociale.

## Bibliografia

Allaste A.A., Beilmann M., Pirk R. (2022). Non-formal and Informal Learning as Citizenship Education: the Views of Young People and Youth Policymakers. *JAYS*, 5, 19-35.

De Vincenzo, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del dropout e la promozione del successo formativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 219-236.

Guerra-Báez S.P. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23.

Iori V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In Id. (Ed.), *Educatori*

*e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.

Marr B. (2022). Top 16 essential soft skills for the future of work. *Forbes.* Retrieved January 15, 2023, from https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2022/09/12/top-16-essential-soft-skills-for-the-future-of-work/?sh=187f3f346151

Marshall A.L., Wolanskyj-Spinner A. (2020). COVID-19: Challenges and Opportunities for Educators and Generation Z Learners. *Mayo Clinic Proceedings*, *95* (6), 1135-1137.

Nicolini S. (2018). Educare all'intrapresa sociale: un'esperienza di cittadinanza in dialogo con il territorio. In C. Panciroli (Ed.), *Educare nella città*. Milano: FrancoAngeli.

Panciroli C. (Ed.). (2018). *Educare nella città. Percorsi didattici interdisciplinari*. Milano: FrancoAngeli.

Vasilieva E. (2022). Research on the Level of Soft Skills of the Digital Generation. In E. Zaramenskikh, A. Fedorova (Eds.), *Digitalization of Society, Economics and Management. Lecture Notes in Information Systems and Organisation*. Cham: Springer.

Zanetti F., Pacetti E. (2020). From the concept of citizenship to the transversal skills for global citizenship in schools. In A. Raiker et al. (Eds.), *Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe* (pp. 92-111). London-New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

# Lavorare per CLASSI IN RETE. I risultati ottenuti nelle piccole scuole

Giuseppina Rita Jose Mangione
*Primo Ricercatore INDIRE*
*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*
*g.mangione@indire.it*

## 1. Dall' École en Réseau al modello Classi in Rete per le piccole scuole italiane

Il modello Classi in rete è nato grazie allo studio del modello quebecchese *École en Réseau*, che è stato creato nel 2001, e viene tutt'oggi utilizzato, per supportare e ripensare la didattica delle piccole scuole (Pieri, 2022). I due modelli condividono in toto le basi teoriche ma si differenziano per alcuni aspetti relativi alla loro messa in pratica (Pieri, 2022). Questi modelli si contraddistinguono per il lavoro in classi "delocalizzate" che progettano e realizzano insieme un percorso disciplinare comune, coinvolgendo gruppi di studenti in parallelo in contesti ibridi e andando a modificare appositamente calendari, spazi e ruoli dei docenti. Questi modelli si basano su un "setting ibrido", che alterna interazioni sociali in presenza e a distanza, mediate o dalla videoconferenza o da un ambiente online creato dall'Università di Toronto per supportare la costruzione di conoscenza (Cacciamani, 2022). I docenti delle classi delocalizzate utilizzano metodologie didattiche cooperative e lavorano in ambienti di gemellaggio virtuale, videoconferenza e spazi innovativi di argomentazione collettiva. Le classi lavorano su problemi reali e sviluppano una comprensione comune su macro temi che diventano sfondi integratori per più discipline.

INDIRE, nell'anno scolastico 2020-2021, ha realizzato una sperimentazione pilota in alcune piccole scuole abruzzesi (Mangione, Pieri, 2021) per superare i limiti educativi che caratterizzano di norma le situazioni di *remotness* e per mettere in pratica un percorso innovativo in grado di far fronte al giudizio negativo che gli studenti e le loro famiglie sovente attribuiscono al servizio "istruzione" e alle pratiche pedagogiche quotidiane delle piccole scuole. Al progetto (Pluri)Classi in Rete, sostenuto dall'USR Abruzzo, hanno partecipato 12 scuole facenti parte al Movimento delle Piccole scuole[1], 22 docenti (21 F e 1 M; 16 di scuola primaria e 6 di secondaria di primo grado) e 222 studenti. Le classi gemellate a partire da un progetto educativo comune hanno lavorato come una classe unica e i docenti

1 https://piccolescuole.indire.it/progetti/pluriclassi-in-rete/

hanno assunto ruoli funzionali al lavoro per gruppi trasversali andando a valorizzare anche le situazioni a più alta eterogeneità.

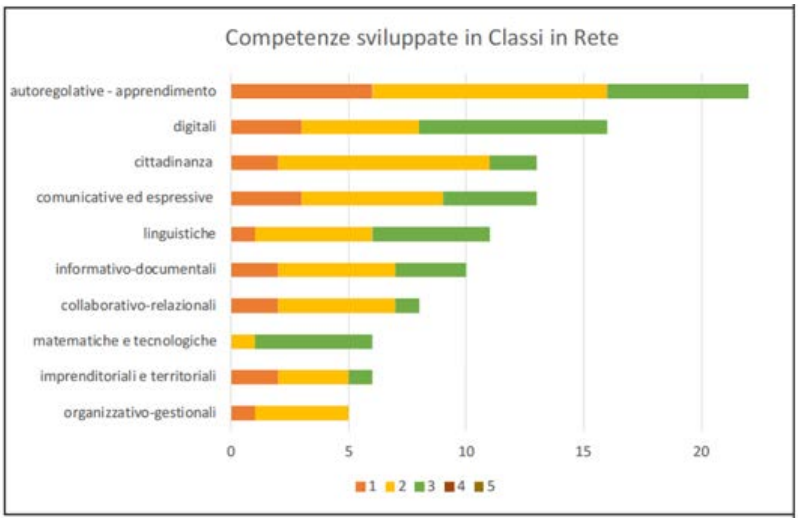
## 2. Metodologia, obiettivi e strumenti di indagine

Si è optato per il *Design Based Research* (DBR), un approccio sistematico ma flessibile orientato a migliorare le pratiche innovative nei contesti educativi. Il DBR prevede un ciclo iterativo di progettazione, implementazione e analisi. In linea con questo approccio, nella prima iterazione caratterizzata dalla sperimentazione nel contesto abruzzese, sono state individuate delle Congetture di alto livello (Sandoval, 2014) richiamando il *Conjecture Mapping* (mappatura della congettura), una tecnica, riconosciuta a livello internazionale, finalizzata ad operazionalizzare un esperimento progettuale. Una congettura di alto livello prevede che "la progettazione didattica per temi (unitarietà del sapere) e il lavoro trans-disciplinare e per competenze siano favoriti dalla creazione di comunità di classi collaborative prevista dal modello Classi in rete" (Cacciamani, 2022, p. 41). Nelle congetture teoriche, che derivano dalle interazioni osservabili negli ambienti innovativi e dagli artefatti prodotti, si ipotizza che Classi in rete possa promuovere la transdisciplinarità delle progettazioni didattiche dei docenti, la capacità dei docenti di associare obiettivi di competenza alle progettazioni e graduare quindi le unità didattiche in base ai livelli degli studenti e aiutare gli studenti a sviluppare le competenze chiave. La ricerca si è avvalsa di differenti strumenti e tecniche di indagine. È stata prevista la lettura dei progetti (*canevas*) e la segmentazione del contenuto dei *canevas* è stata realizzata definendo "categorie" di interesse prefissate a-priori (Mangione, 2002). In aggiunta è stato utilizzato anche un questionario (con domande a risposta dicotomica, a risposta aperta, o con accordo su scala *Likert* a 5 livelli) che ha permesso di comprendere il contributo di più discipline alla progettazione delle attività e le competenze degli studenti che sono state promosse dal progetto, così come le competenze sviluppate dagli studenti (Cacciamani, 2022).

## 3. I risultati in termini di *cambiamento*

La transdisciplinarità emerge dall'analisi di tutte le progettualità che presentano elementi descrittivi come, ad esempio, lavoro transdisciplinare, programmazione multidisciplinare, percorso pluridisciplinare, progettazione pluridisciplinare per indicare il lavoro che basandosi su uno sfondo integratore (le Stelle, il Territorio, le Piazze, e l'Indifferenza) consente di lavorare trasversalmente su discipline afferenti a diversi campi del sapere, e con differenti tipologie di studenti con attenzione sia alle classi contigue che a quelle a scavalco. Da tutte le progettualità analizzate emergere chiaramente come, tramite i macro temi individuati per un dialogo tra discipline, possano essere perseguiti obiettivi educativi diversi: conoscitivi, identitari (senso di appartenenza a un territorio), sociali (consapevolezza del bene co-

mune) oltre che una capacità di riconoscere atteggiamenti e modi di essere che dal passato al presente contraddistinguono il posizionamento etico e culturale dell'uomo. I temi relativi all'interdisciplinarità e allo sviluppo delle competenze chiave in Classi in rete sono stati affrontati anche grazie ad un questionario proposto ai docenti al termine del percorso sperimentale. Secondo la maggior parte dei docenti, nello svolgimento dell'attività c'è stato il contributo di più discipline, senza differenze statisticamente significative per ordine di scuola. Un ruolo importante nel dialogo tra più discipline è da attribuire da una parte al lavoro di progettazione partecipata ha anche portato i docenti a una maggiore interazione e cooperazione nel lavoro per grandi temi e dall'altra alla capacità degli studenti di recuperare, attraverso attività di *inquiry learning* e raccolta di testimonianze sul territorio, quei tratti che hanno favorito l'interconnessione tra più insegnamenti e prospettive. Con attenzione alle competenze acquisite la maggior parte dei docenti evidenzia come grazie al progetto gli studenti hanno acquisito molteplici nuove competenze. Un'analisi del contenuto ha consentito di ricondurre a 10 famiglie, o classi di competenza, pesate su scala *Likert* da 1 a 5 (1 = bassa competenza e 5 = elevata competenza): Organizzativo - Gestionali: Imprenditoriali e Territoriali; Matematiche e Tecnologiche: Collaborativo - Relazionali; Informativo - Documentali; Linguistiche - Comunicative ed Espressive; Cittadinanza; Digitali; Autoregolative - Apprendimento. In particolare, il grafico evidenzia la distribuzione dei valori sulla scala *Likert* per ciascuna classe di competenza individuata.




Graf. 1: Competenze acquisite dagli studenti. Distribuzione su scala *Likert*

L'approccio interdisciplinare del lavoro tra le scuole gemellate su macro temi ha consentito agli studenti delle classi in rete di affrontare problemi reali, anche complessi, tramite attività che hanno reso l'apprendimento più significativo e mi-

rato allo sviluppo delle competenze, oltre a garantire la condivisione e l'unitarietà dell'insegnamento (Mangione, 2022).

## 4. Prospettive future

La sperimentazione condotta intende configurarsi come il primo ciclo iterativo del modello Classi in rete nel contesto educativo di riferimento. L'analisi realizzata consente di prevedere in prospettiva una seconda iterazione che vada a migliorare le eventuali criticità. Coerentemente con l'approccio DBR, i ricercatori, al fine di individuare i miglioramenti da introdurre nel ciclo sperimentale successivo, si impegnano in un'analisi comparata tra l'esperienza italiana e quella quebecchese individuando come riferimento teorico la Teoria dell'Attività, nell'applicazione realizzata nel modello dei Sistemi di Attività di Engeström (2001). Il modello verrà utilizzato per esaminare il sistema di attività di ciascuna delle due esperienze, mediante le categorie previste dal modello, anche su più articolazioni. Nello specifico verranno prese in considerazione le fasi della formazione dei docenti, della progettazione e dell'implementazione sia nel contesto italiano che in quello quebecchese per rilevare eventuali analogie e differenze nei due sistemi di attività.

## Bibliografia

Cacciamani S. (2022). *Classi in rete. La sperimentazione in Italia: aspetti metodologici*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, *14* (1), 133-156.

Mangione G.R.J. (2022). *Classi in rete. Analizzare le opportunità del cambiamento nelle piccole scuole*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mangione G.R.J., Pieri M. (2021). "Classi in Rete" nelle piccole scuole. Innovare attraverso lezioni condivise in (pluri) classi aperte e isolate. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, *13*(4), 270-287.

Pieri M. (2022). *Classi in rete: un modello innovativo per le piccole scuole*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Sandoval W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design Research. *Journal of the learning sciences*, *23*(1), 18-36.

# Orientare e orientarsi: per una formazione universitaria inclusiva nella complessità

Mirca Montanari
*Ricercatrice - Università degli Studi della Tuscia*
*m.montanari@unitus.it*

## 1. Orientamento e complessità nei contesti formativi

Nell'epoca pandemica e post-pandemica la complessità (Morin, 2020) socio-culturale, politica, economica, scientifica, educativa, sanitaria, istituzionale, digitale, antropologica, filosofica, religiosa si riversa, in modo innarrestabile sui contesti scolastici e universitari chiamati a promuovere il cambiamento e la spinta verso l'innovazione. La necessaria rivisitazione organizzativa e trasformativa, induce l'Università a ripensare la propria offerta formativa in virtù delle continue modificazioni socio-lavorative e della riforma del mercato del lavoro che richiede competenze sempre più raffinate per sapersi orientare nella contemporaneità e nel futuro. Nell'adottare strumenti, come l'orientamento in grado di accompagnare tutti gli studenti e le studentesse lungo la progettualità professionale e esistenziale (Soresi, Nota, 2020), l'istituzione universitaria è chiamata a potenziare con consapevolezza la valenza trasformativa ed emancipativa di competenze e di *capabilities* strategiche e trasversali rivolte alla formazione di persone interessate ai beni fondamentali, non solo a quelli materiali, che rendono la vita degna di essere vissuta (Nussabaum, 2012). L'orientamento e il ri-orientamento rappresentano, quindi, processi diacronici, nella prospettiva della *career construction* (Savickas, 2014), ripensati e realizzati per aiutare i giovani nell'interpretare e nel comprendere la realtà del vivere quotidiano ad alto tasso di complessità e frammentarietà, per conoscerla nei suoi risvolti maggiormente problematici, contraddittori e a rischio di multiformi disagi e emergenze. I percorsi di orientamento, declinati secondo un'ottica pedagogica di ampio respiro e ripensati alla luce di una rinnovata alleanza formazione-lavoro, tendono ad avviare processi riflessivi, di natura critica, utili a costruire abiti mentali flessibili e funzionali alla elaborazione di un progetto di sviluppo formativo e/o professionale personalizzato (Loiodice, 2019). La creazione e l'implementazione delle pratiche orientative scolastiche e universitarie, oltre a favorire lo sviluppo di una progettualità individuale fondata su una realistica conoscenza di sé, mettono a fuoco realtà professionali maggiormente eque, collaborative e solidali contribuendo a realizzarle e a farle evolvere in nome dell'orizzonte inclusivo (Bocci, 2020).

## 2. La ricerca presso l'Università della Tuscia

In tale cornice teorica, si colloca la ricerca esplorativa condotta presso l'Ateneo viterbese che tenta di offrire spunti critici d'analisi e di riflessione su alcuni dati relativi agli aspetti costitutivi della cultura dell'orientamento universitario, collegato imprescindibilmente a quello scolastico, tenendo conto della precarietà del vivere quotidiano in cui è immerso. L'orientamento diviene, pertanto, un processo da innescare, ma anche un percorso educativo (Loiodice, Dato, 2015) che deve essere intrapreso, in maniera innovativa e inclusiva, mediante una formazione centrata sulla persona, con l'obiettivo primario di renderla capace di operare scelte consapevoli e di pianificare il proprio Progetto di Vita (Canevaro et al., 2021; Friso, Caldin, 2022). Le domande cognitive di riferimento per la realizzazione dell'indagine, condotta da settembre a dicembre 2022 che ha coinvolto 439 studenti e studentesse iscritti-e all'Università della Tuscia, dieci docenti di scuola secondaria di II grado, il Rettore e tre delegati rettorali, oltre a sei tutor universitari, sono le seguenti:

– quali sono i significati attribuiti ai processi di orientamento e quali pratiche inclusive andrebbero maggiormente incrementate in vista del successo formativo di ogni studente e studentessa?
– Come può realizzarsi la convergenza sinergica tra orientamento e Progetto di vita in ogni persona, sia con bisogni speciali sia non?
– In che modo l'orientamento può incidere nelle azioni di contrasto all'abbandono e alla dispersione universitaria?

La ricerca ispirata ai princìpi fondanti della Pedagogia speciala inclusiva (Canevaro, 1999; Bocci, 2023; Gaspari, 2023), interessata a promuovere il diritto a una formazione di qualità per tutti gli studenti e le studentesse nelle varie istituzioni formative, ha inteso sostenere la loro partecipazione, tramite la progettazione di interventi migliorativi a livello organizzativo-didattico-metodologico tesi al cambiamento trasformativo. Lo studio esplorativo ha previsto la raccolta e l'interpretazione di dati di natura sia quantitativa sia qualitativa, finalizzati a sondare e comprendere i possibili significati che può assumere l'orientamento inclusivo in termini di autodeterminazione, opportunità professionali e di una piena e egualitaria partecipazione alla vita sociale. Tra le principali macro aree individuate tramite la somministrazione del questionario online rivolto agli studenti emergono: l'orientamento formativo e la scelta; lo sviluppo delle competenze professionali; le aspettative per il futuro e i rischi di abbandono e dispersione. L'indagine quantitativa si è ulteriormente avvalsa di un ulteriore questionario rivolto ai docenti delle scuole secondarie nel quale l'attenzione si è prevalentemente focalizzata sulle politiche di orientamento in uscita e sul consolidamento delle conoscenze e competenze facilitanti la costruzione di una progettualità di vita futura, anche in prevenzione al *drop out* scolastico e universitario (Biasi et al., 2021). Assumono una significativa funzione le seguenti categorie argomentative scaturite dalle interviste

ad alcuni dei principali protagonisti dell'Ateneo viterbese, promotori delle azioni dedicate all'orientamento: i significati e le pratiche dell'orientamento scolastico e universitario; la promozione sostenibile e efficace dei processi di orientamento e ri-orientamento (Mannese, 2019) da parte dei delegati rettorali e dei servizi di orientamento in ottica inclusiva.

## 3. Alcune osservazioni conclusive

È possibile ipotizzare come nell'*higher education* le opportunità dell'orientamento inclusivo rappresentino una questione aperta, suscettibile sia di osservazioni critiche sia di contributi creativi. L'arricchimento che la formazione universitaria può offrire in termini di orientamento al Progetto di vita svolge un ruolo principale per il futuro di ogni studente e di ogni studentessa, nessuno escluso. L'orientamento, quale parte integrante del processo formativo, rappresenta uno strumento educativo per la collettività che ha bisogno di ripensare, di ridefinire, di condividere e di diffondere buone pratiche idonee a valorizzare l'investimento delle nuove generazioni alla luce delle complesse problematiche socio-culturali di cui gli allarmanti fenomeni della dispersione, del disorientamento giovanile e della povertà educativa ne sono una preoccupante manifestazione (Sannipoli, 2019). Il progetto promosso dall'Università degli Studi della Tuscia, inserendosi nello sviluppo di prassi e di modalità integrate di orientamento sostenute dall'iniziativa della Regione Lazio *Orientamento Next Generation*[1], promossa nell'ambito del PNRR 2022 (D.M. 934/2022), si prefigge di favorire negli studenti in formazione, sia quelli con bisogni speciali sia tutti gli altri (Bellacicco, 2018), la costruzione di competenze necessarie a potenziare la propria identità, la propria autonomia e la propria capacità decisionale nella prospettiva di educare alla complessità *per costruire il futuro e formare al futuro*, sotto il segno di un umanesimo rigenerato (Morin, 2022).

## Bibliografia

Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva: la voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Biasi V., De Vincenzo C., Patrizi N. (2021). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Italian Journal of Educational Research*, X (18), 181-198.

Bocci F. (2020). L'inclusione come spinta istituente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M.C. Rossiello (Ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità* (pp. 143-168). Roma: Conoscenza.

1 https://crul.it/orientamento-next-generation

Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
D.M. 934/2022. *Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi a "Orientamento attivo nella transizione scuola università" nell'ambito del PNRR* (M4.C1-24). Retrieved March, 15, 2023 from https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022
Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, XXIII (1), 48-56.
Gaspari P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi, e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.
Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
Loiodice I., Dato D. (Eds.). (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progredit.
Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
Morin E. (2022). *Svegliamoci!* Milano: Mimesis.
Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil.* Bologna: il Mulino.
Sannipoli M. (2019). Le povertà educative tra condizioni e situazioni: verso una possibile lettura coevolutiva. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 95-106). Lecce: Pensa MultiMedia.
Savickas M.L. (2014). *Career counseling*. Trento: Erickson.
Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: il Mulino.

# "L'Università e la libertà della scienza" nel pensiero di A. Labriola

Luca Odini
*Ricercatore (RTDb) - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"*
*luca.odini@uniurb.it*

## 1. L'interesse collettivo

Il contributo si propone di esaminare il testo "L'Università e la libertà della scienza" all'interno della cornice del pensiero di Labriola per poterne cogliere valenza e significatività. Lo scritto, pubblicato per i tipi Veraldi di Napoli nel 1897, riproduce la prolusione che Labriola tenne per la ripresa delle attività accademiche all'Università La Sapienza di Roma il 14 novembre 1896.

Dopo un breve preambolo, l'autore inizia subito ad analizzare la "questione" in oggetto partendo dal momento storico in cui si trovavano a vivere. Al netto della situazione dell'Università italiana a cavallo tra Ottocento e Novecento (Polenghi, 1993) è interessante notare quale sia il principale rimprovero che Labriola muove ai docenti. Egli, infatti, sostiene come non sia opportuno mantenere un atteggiamento difensivo come se si fosse colpevoli di qualche malefatta, al contrario il problema viene dal fatto che: "i professori hanno il grave torto di abbandonare la discussione sulle cose universitarie all'arbitrio degl'incompetenti, e di non reagire contro gli erronei giudizi con la forza e con l'autorità della propria esperienza collettiva" (2014, p. 1596).

L'analisi che conduce sembra, in parte, assolvere i docenti universitari italiani che, a suo vedere, hanno dovuto, in un lasso di tempo relativamente modesto, colmare il netto divario che si era creato con gli studiosi di altri paesi. Ma questo non poteva giustificare l'atteggiamento di fondo: per il docente universitario non è sufficiente porre l'adeguata cura e preparazione all'insegnamento di ciascun corso, risulta essenziale "che in ciascuno di noi sia potente la coscienza dell'interesse collettivo di questo nostro ordinamento di studii" e aggiunge: "confessiamolo pure: per rispetto a cotesto interesse collettivo la nostra incuria è assai grande" (2014, p. 1597).

## 2. I pregi dell'Università italiana

Questa situazione per cui i docenti universitari tendono ad abdicare a rendere ragione della propria esperienza collettiva all'interno del contesto universitario ri-

schia, purtroppo, di adombrare anche alcuni indubbi pregi dell'Università italiana stessa.

Il primo punto che l'autore sottolinea è quello dell'accesso delle donne agli studi universitari: "da un quarto di secolo già si discute, proprio nella dotta Germania, esemplare a tutto il mondo per la sua attività scientifica, dell'ammettere agli studii superiori le donne, che non vi furono per anche ammesse" (2014, p. 1598) mentre "da noi, invece, le donne furono ammesse di pieno diritto all'Università già ventidue anni fa, con un semplice regolamento, che non fu mai contestato, nemmeno dai conservatori estremi" (2014, p. 1598).

L'altro aspetto che l'autore individua come un pregio indiscutibile dell'Università italiana è costituito dall'"incondizionata pubblicità dell'insegnamento" (2014, p. 1599). Ognuno si può sedere accanto agli studenti e agli uditori, e non occorrono tasse speciali o lettere di presentazione come accade in altri paesi. Questa "illimitata pubblicità" dell'Università italiana sortisce gli effetti di porsi come "onesto limite alla libertà dell'insegnare", visto che quest'insegnamento è pubblico e tutti possono accedervi e udire le lezioni. Il fatto, dunque, che le lezioni siano aperte a tutti senza alcuna restrizione o vincolo ha un duplice effetto positivo. Prima di tutto si configura come un elemento autoregolatore per la libertà di insegnamento di ciascun docente, in secondo luogo ha reso la scienza un elemento legato anche alla collettività, smettendo di rendere le aule universitarie segrete stanze in cui viene distillato un sapere solo per iniziati.

Un ultimo aspetto di pregio viene dal fatto che gli studenti non devono rispondere di nulla ai docenti che non sia strettamente legato alla disciplina universitaria. In altri paesi, sottolinea, non è così e, ad esempio, le associazioni studentesche hanno bisogno dell'approvazione del senato accademico; "assieme ai caratteri giurisdizionali dei vecchi corpi son sparite da noi tutte le insegne della gerarchia. Noi siamo, per dirla con espressione intuitiva, gente in giacca e soprabito come tutti gli altri mortali" (2014, p. 1601).

## 3. La libertà della scienza e gli studenti

Dopo un breve inciso sul curricolo di studi e sugli esami, Labriola conduce il nucleo dell'intero ragionamento sull'importanza della libertà scientifica e sulla necessità che questa venga preservata da influenze sia da parte del governo che da autorità esterne, in modo tale che la comunità accademica sia in grado di preservare il fine ultimo dello studio universitario. L'autore sostiene infatti come: "non verrebbe in mente né a me né ad altri, di considerare la libertà di cui discorro come semplice conseguenza di quei diritti, che, nella società presente, chiamiamo privati. Per considerare la libertà scientifica come una emanazione del diritto privato, basterebbe starsene a casa, conversare, far propaganda e scrivere dei libri" (2014, p. 1604).

Ed è proprio a questo punto che Labriola lega la libertà dell'insegnamento con il vincolo sociale: "L'attuale libertà didattica […] poggia sull'incontro tra i caratteri

intrinseci della scienza moderna, che è tutta una progressiva ricerca, e quelle necessità di ordine sociale, che han portato all'ordinamento legale delle funzioni dell'insegnare. Le due cose hanno una comune radice nello sviluppo della moderna società". Ed ancora, sul nesso tra la libertà della scienza e il vincolo sociale: "Questa scienza che fa e rinnova di continuo sé stessa, è essa stessa effetto ed esponente del gran moto della società moderna". Nuovamente: "perché all'Università la scienza libera ci arrivi, bisogna che la società sia di tale assetto da produrne gl'incentivi e le condizioni di esistenza. Coteste condizioni sono ora tali da permettere alla scienza di svolgersi fuori dalla cerchia dell'insegnamento in innumerevoli funzioni sociali. L'università, insomma, com'è ora è essa stessa un riflesso e un risultato della vita sociale" (2014, p. 1605), per questo, chiosa, i professori universitari han cessato di essere una casta.

L'università e la sua vita, con la ricerca e lo studio, sono il frutto di una vita sociale e comunitaria che si muove all'interno dell'università: l'opera di ogni singolo professore non è opera del suo intelletto singolo, "ma è quello che si fa, si produce e si sviluppa per entro alla cooperazione di tanti discutitori, e critici, ed emuli, e concorrenti. Anche questo lavoro è, come tutti gli altri, fondato sulla secolare accumulazione delle energie, e su l'esercizio della cooperazione sociale" (2014, p. 1605). Sottolinea poi nuovamente lo spirito di servizio che dovrebbe contraddistinguere la docenza universitaria, lo ripete più volte: "L'attività nostra non è rimessa al nostro personale arbitrio. Siam qui per renderci utili a quelli che apprendono" (2014, p. 1608) ma questo deve avvenire nella più piena libertà di sorta, senza aver timore di influenze interne o esterne.

Si rivolge poi agli studenti per sottolineare nuovamente questo duplice legame che vincola l'insegnamento universitario alla società. Dice: "Noi siamo qui per rendere un servigio a voi: voi non avete obbligo di renderne nessuno a noi direttamente. Nel rendere un servigio a voi, noi, per il tramite delle persone vostre, lo prestiamo alla società ingenerale" (2014, p. 1614). E qui una stoccata anche agli studenti e una speranza per il futuro, scrive infatti: "Voi avete, senza dubbio, il diritto di discutere nei nostri insegnamenti la scienza che vi si rivela. Il discutere è condizione dell'apprendere; e la critica è condizione di ogni progresso. Ma per discutere occorre d'aver già imparato. La scienza è lavoro, e il lavoro non è improvvisazione. […] Io mi auguro che voi, discutendo e criticando, supererete noi, ossia questo periodo nostro" (2014, p. 1615).

L'università viene quindi indicata come un vero esempio di vita e di convivenza democratica; è, potremmo dire, il modo con cui si vive insieme e si sta insieme in università che è educativo, non una disciplina o un professore in sé. Questo doveva essere tanto sentito da Labriola che sostiene: "Per questo solo fatto della liberale convivenza, la Università è una grande educazione: ve ne avvedrete nell'età matura, quando vi sovverrà degli anni dell'Università, come dei soli da voi vissuti in democrazia" (2014, p. 1615).

Ecco, dunque, come in questo discorso viene evidenziato un aspetto e un legame che anche ai giorni nostri è di estrema attualità. L'importanza della libertà scientifica e la necessità che questa venga preservata da influenze sia da parte del

governo che da autorità esterne, non risulta essere un fine a sé stesso, ma è funzionale al fatto che l'educazione, la cultura e lo studio, in Università, corrispondono ad uno stile, ad un modo di vita democratico che è il vero valore dell'educazione universitaria: quello che ognuno viva insieme con gli altri, nella ricerca disinteressata e libera della verità per potersi realizzare e, realizzandosi, contribuire a modificare la società intera, possibilmente migliorandola, in chiave emancipativa.

## Bibliografia

Borbone G. (2012). *La rivoluzione culturale di Antonio Labriola. L'innesto creativo del marxismo nella tradizione della cultura italiana*. Roma: Aracne.

Gabella M. (2022). *La rivoluzione come problema pedagogico. Politica e educazione nel marxismo di Antonio Labriola (1890-1904)*. Bologna: Il Mulino.

Labriola A. (2014). *Tutti gli scritti filosofici e di teoria dell'educazione*. Milano: Bompiani.

Labriola A. (2006). *Carteggio*. Napoli: Bibliopolis.

Polenghi S. (1993). *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876*. Brescia: La Scuola.

Siciliani De Cumis N. (2007). *Antonio Labriola e la Sapienza: tra testi, contesti, pretesti*. Roma: Nuova Cultura.

Siciliani De Cumis N. (2011). *Labriola dopo Labriola. Tra nuove carte d'archivio, ricerche, didattica*. Pisa: ETS.

# Gli impatti di una didattica mediata da tecnologie nella formazione professionale. Una ricerca-azione condotta nei Centri CNOS/FAP in Lombardia

Elena Pacetti
*Professoressa Associata - Università di Bologna*
*elena.pacetti@unibo.it*

Alessandro Soriani
*Ricercatore - Università di Bologna*
*alessandro.soriani@unibo.it*

## 1. Introduzione

Nell'anno scolastico 2013-14, la fondazione Salesiani Lombardia per la Formazione ed il Lavoro (CNOS-FAP Lombardia) decide di avviare una sperimentazione presso le sue sedi di Milano, Arese, Treviglio, Sesto San Giovanni e Brescia riguardante l'introduzione di tablet Apple come unico strumento di lavoro per i loro formatori e i loro studenti.

Sebbene il primo iPad sia stato lanciato ufficialmente pochi anni prima[1], le prime documentazioni di esperienze e riflessioni sull'utilizzo in ambito didattico di tablet sono già numerose, ma solo in ambito scolastico (Manuguerra, Petocz, 2011; Peria, 2013; Mazzucchelli, 2014). Le esperienze documentate sull'utilizzo del tablet nella formazione professionale risultano, al contrario, molto limitate.

Nel 2016, dopo tre anni dall'avvio della sperimentazione, il CNOS-FAP Lombardia rilascia le *Linee guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie*: il documento, rivolto ai formatori operanti nelle sue sedi, presenta una serie di raccomandazioni su aspetti educativi, didattici, organizzativi e tecnologici atte a promuovere un apprendimento attivo utilizzando dispositivi tecnologici.

La pubblicazione si apre con una domanda di cruciale importanza: "i nostri CFP e le nostre scuole, concepite per l'accoglienza dello studente sedentario, saranno in grado di trasformarsi in funzione del nomadismo dello studente digitale?" (p. 3).

Interrogarsi sulla capacità di intercettare un cambiamento necessario non solo nella dotazione tecnologica degli istituti ma anche nelle pratiche didattiche a 360° (dalla progettazione alla valutazione) è fondamentale.

Il contributo che presentiamo in queste pagine tratteggia il profilo di un pro-

1 Steve Jobs in persona presenta il primo iPad in un famoso KeyNote tenutosi il 27 gennaio 2010.

getto di ricerca-azione richiesto direttamente dal CNOS-FAP Lombardia per tentare, dopo quasi dieci anni dall'inizio della sperimentazione, di fornire una risposta a questo interrogativo.

## 2. Il progetto di ricerca

Obiettivo principale del progetto è promuovere una riflessione scientifica circa le ricadute e gli effetti di una sperimentazione nell'uso di tablet (prevalentemente iPad) e delle tecnologie educative sulla didattica e sulle attività svolte in CNOS/FAP Lombardia. Obiettivi specifici sono:

- valutare gli esiti educativi e formativi ottenuti dai primi dieci anni di utilizzo di tablet e tecnologie per la didattica digitale;
- valutare come le tecnologie hanno influito sui processi relazionali fra gli attori coinvolti (docenti, famiglie, studenti);
- indagare quali protocolli comunicativi (comunicazione mediata da tecnologie) sono in atto e come eventualmente avanzare proposte di aggiornamento e miglioramento;
- fare un focus specifico sulle ricadute educative e formative dell'esperienza di formazione a distanza attuata durante l'emergenza COVID 19;
- analizzare come le nuove metodologie didattiche siano state effettivamente implementate dai docenti nell'ambito del loro agire quotidiano;
- analizzare i dati e gli esiti raccolti dai questionari e dai focus group;
- aggiornare le linee guida del 2016 fornendo indicazioni metodologiche sulla didattica digitale;
- promuovere la riflessività dei formatori e lo scambio di buone pratiche.

La metodologia che si è scelto di utilizzare è quella della ricerca-azione (Coggi, Ricchiardi, 2005), attraverso la costituzione di un gruppo di ricerca misto (Università e rappresentanti dei centri di formazione professionale) che insieme ha definito obiettivi, fasi, strumenti della ricerca-azione, modalità di lavoro tra presenza e distanza, restituzione dei risultati.

La ricerca ha previsto le seguenti fasi:

- Costituzione del gruppo di ricerca
- Visita sul campo in alcune sedi di CNOS/FAP Lombardia
- Incontro con i direttori delle sedi coinvolte
- Predisposizione degli strumenti di ricerca
- Questionario studenti dal I al IV anno
- Focus group docenti nelle diverse sedi
- Focus group studenti
- Definizione delle linee guida.

Il questionario distribuito agli studenti ha raccolto 1115 risposte (93% maschi) e si è concentrato sull'analisi delle pratiche didattiche, valutative, relazionali (con docenti e compagni) mediate da tecnologie, sulle competenze digitali dei ragazzi, sulla percezione di utilità o meno degli strumenti digitali (in particolare iPad) (Vuorikari, Kluzer, Punie, 2022; Franchini, 2016; Bonaiuti, Dipace, 2021).

Sono poi stati svolti 3 focus group online con i formatori CNOS/FAP Lombardia a dicembre 2022: per la sede di Sesto (8 partecipanti), per quelle di Brescia, Milano e Treviglio (8 partecipanti), e per la sede di Arese (11 partecipanti). I focus group hanno indagato la percezione dei formatori sulle proprie pratiche didattiche, valutative, relazionali con le tecnologie; la percezione di utilità/criticità degli strumenti (tablet/pc); il tema della collegialità, del coordinamento del lavoro e della condivisione di buone pratiche fra colleghi della stessa sede (attraverso canali ufficiali/non ufficiali); il networking fra le sedi CNOS/FAP e la condivisione di buone pratiche (attraverso canali ufficiali/non ufficiali) (Bonaiuti, Dipace, 2021; Rivoltella, 2021).

Infine, sono stati svolti due focus group con gli studenti delle diverse sedi (uno con le classi prime e seconde, uno con le classi terze e quarte di 10 partecipanti ciascuno) per approfondire quanto emerso nei questionari e sciogliere gli aspetti che più necessitavano di un chiarimento.

Per motivi di spazio, in questo capitolo ci si concentrerà sui risultati emersi dai focus group con i formatori.

## 3. I principali risultati

I focus group svolti nelle 5 sedi di CNOS/FAP Lombardia evidenziano le diverse posizioni dei formatori sull'uso degli strumenti digitali in ambito didattico: prevale un atteggiamento critico ma positivo, che ritiene l'iPad uno strumento utile da affiancare ad altri strumenti sia tecnologici, sia più "tradizionali". Non mancano, tuttavia, gli oppositori, fortemente contrari all'iPad.

Rispetto alla percezione su didattica e tecnologie, prevale un atteggiamento ambivalente che riconosce aspetti positivi, ma anche diverse criticità rispetto alla gestione dell'iPad in classe. Il tema della difficile gestione dello strumento, che viene visto come elemento di distrazione e di gioco, è evidenziato da diversi formatori. Tuttavia, emerge anche che tale problema possa essere evitato se gli studenti vengono impegnati in attività che richiedono una forte partecipazione attiva. Alcuni formatori sottolineano che l'uso dell'iPad va regolato in base all'attività svolta, funzionando meglio in alcune materie tecniche, per attività brevi, e per costruire attivamente mappe concettuali, oppure per rielaborare esperienze. Viene anche evidenziato che alcuni software utili nella formazione professionale non possano essere utilizzati su iPad.

Rispetto alla percezione su valutazione e tecnologie, pochi formatori dichiarano di utilizzare strumenti digitali per la valutazione formativa e sommativa (se non con il registro elettronico oppure con l'utilizzo di applicativi quali Kahoot, utile

per un feedback immediato). Quello che più spesso si rileva è l'uso dell'iPad per organizzare attività brevi e in piccolo gruppo che richiedono la produzione di un prodotto concreto.

Sulla percezione su tecnologie e relazioni, i formatori affermano che le tecnologie consentono di entrare più facilmente in relazione con studenti "difficili", ma questo crea il rischio di sentirsi continuamente contattabili. Le relazioni, tuttavia, vengono percepite come più strette perché le tecnologie avvicinano gli studenti agli adulti, hanno meno paura di contattarli via mail per fare domande e dialogare, per chiedere un feedback. Anche i lavori di gruppo attraverso il digitale funzionano meglio e sono maggiormente apprezzati.

Si evidenzia, infine, una mancanza di collegialità e networking in quasi tutte le sedi e una mancanza di sistematicità nella documentazione e condivisione di buone pratiche: ogni sede ha portato avanti momenti formativi e di confronto, anche se in modalità differenti.

Questi dati, insieme a quelli raccolti nelle altre fasi della ricerca, sono fondamentali per comprendere non solo le percezioni dei formatori, ma anche per definire le strategie per promuovere la riflessività e la formazione continua dei formatori, perché le tecnologie non siano imposte o subite passivamente, ma diventino occasione per innovare la didattica.

## Bibliografia

Bonaiuti G., Dipace A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci.

CNOS/FAP (2016). *Linee Guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie*. Roma: Sede Nazionale del CNOS-FAP. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/leneeguida-apprendimento.pdf

Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione.* Roma: Carocci.

Franchini R. (2016). *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali*. Roma: Sede Nazionale del CNOS-FAP. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/apprendimento_mobile_attivo_0.pdf

Manuguerra M., Petocz P. (2011). Promoting Student Engagement by Integrating New Technology into Tertiary Education: The Role of the iPad. *Asian Social Science*, *7*(11), 61-65. https://doi.org/10.5539/ass.v7n11p61

Mazzucchelli C. (2014). *Tablet a scuola: Come cambia la didattica*. Delos Digital srl.

Peria L. (2013). Il tablet, in particolare l'iPad, nei contesti didattico-educativi della scuola primaria: A literature review. *Atti del convegno DIDAMATICA 2013-Tecnologie e Metodi per la Didattica del Futuro*, 413-422.

Rivoltella P.C. (Ed.). (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.

Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

# Valutare per riprogettare: uno strumento di valutazione del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

Franco Passalacqua
*Ricercatore - Università degli Studi di Milano-Bicocca*
*franco.passalacqua@unimib.it*

Valentina Pagani
*Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca*
*valentina.pagani@unimib.it*

## 1. Introduzione

I recenti cambiamenti didattici e organizzativi avvenuti in ambito universitario in risposta alla situazione pandemica da Covid-19 (Mospan, 2023; Tang, 2023) e la contemporanea ridefinizione della popolazione studentesca del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP), hanno rinnovato l'urgenza di predisporre di azioni di miglioramento del corso di laurea fondate su evidenze empiriche (Blumberg, 2017).

In risposta a tale esigenza, presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca è stato avviato uno studio mixed-method che, coerentemente con il modello della valutazione di quarta generazione (Guba, Lincoln, 1989), ha previsto la somministrazione di un questionario agli studenti delle cinque annualità del Corso di Laurea in SFP e la successiva realizzazione, attualmente in corso di svolgimento, di focus group a studenti e docenti.

In senso più generale, lo studio si pone in dialogo con il dibattito intorno alle strategie di miglioramento dell'esperienza universitaria degli studenti (Tan et al., 2016), particolarmente significativo in ambito nazionale per via della persistente difficoltà del sistema di formazione accademica ad ampliare il numero di laureati nella popolazione tra i 25 e 34 anni (27,6% della popolazione di riferimento; Commissione Europea, 2020) e della contemporanea incidenza negativa degli abbandoni universitari (ANVUR, 2018; Aina et al., 2022). In continuità con alcuni recenti contributi (Behr et al., 2020) si propone una definizione di tipo multi-fattoriale di tale fenomeno e una tripartizione delle categorie di ordinamento dei fattori stessi: a) fattori dipendenti dal sistema formativo nazionale; b) fattori dipendenti dalla singola istituzione accademica; c) fattori individuali (sia di matrice socio-demografica, sia legati ad aspetti personali).

Benché il CdS di Primaria sia caratterizzato da una percentuale di abbandoni ampiamente inferiore alla media nazionale delle lauree triennali e magistrali (ANVUR, 2018), anche in ragione dell'effetto delle componente vocazionale che accompagna la scelta di tale percorso di studi, negli ultimi anni si è assistito ad un cambiamento della popolazione studentesca che ha notevolmente modificato il

profilo degli studenti (SMA SFP Università degli Studi di Milano-Bicocca, 2022), sia sotto il profilo anagrafico (innalzamento dell'età media degli studenti), sia relativamente alla condizione occupazionale (elevata presenza di studenti che lavorano in contesti scolastici) e all'esperienza formativa (crescita esponenziale di studenti in possesso di una precedente laurea).

In sintesi, lo studio si propone di perseguire un duplice obiettivo: a) individuare le condizioni che influenzano la qualità dell'esperienza di professionalizzante degli studenti, limitatamente ad alcune variabili riguardanti tanto il comportamento accademico degli studenti (raccolto tramite la scala ABC di seguito presentata), quanto la condizione socio-demografica e occupazionale degli studenti stessi; b) elaborare delle linee di riprogettazone del CdL per supportare con maggiore efficacia il percorso professionalizzante dei diversi profili di studenti.

## 2. Lo studio

Lo studio si configura come un mixed-methods sequential explanatory design (Creswell, Clark, 2017), nel quale a una prima indagine qualitativa è seguito un affondo qualitativo (tuttora in corso) condotto mediante la realizzazione di focus group con studenti e docenti del Corso di Laurea.

L'indagine quantitativa, in particolare, ha coinvolto 1141 studenti delle cinque annualità della Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria, cui è stato sottoposto un questionario anonimo sul finire dell'anno accademico 2021-22.

Lo strumento è finalizzato a indagare l'esperienza degli studenti, con particolare attenzione agli apprendimenti percepiti rispetto alle diverse aree del corso di laurea (insegnamenti, tirocinio diretto e indiretto, laboratori) e all'individuazione di eventuali elementi predittivi rispetto al ritardo nel percorso di studio. Nello specifico, il questionario si struttura in quattro sezioni principali:

- la prima sezione raccoglie informazioni di carattere socio-demografico utili alla profilazione dei rispondenti (genere, età, condizione lavorativa, esperienza formativa, esami sostenuti);
- la seconda sezione riprende la matrice di Tuning (Drudy et al., 2009) allo scopo di rilevare la percezione dei partecipanti relativamente alla costruzione e allo sviluppo di conoscenze e competenze (Federighi, 2018);
- la terza sezione propone l'adattamento italiano della scala di fiducia nel comportamento accademico (ABC - Academic Behavioural Confidence scale; Sander, Sanders, 2009; Pagani, Delbosq, *forthcoming*). Il costrutto valutato dalla scala fa riferimento alle credenze e alle aspettative degli studenti in merito alle loro capacità di rispondere adeguatamente alle richieste poste dallo studio universitario e risulta associato a diversi outcome positivi per gli studenti, come l'adozione di strategie di coping efficaci nella vita universitaria e i risultati accademici;

– infine, l'ultima sezione presenta tre domande aperte che invitavo gli studenti a tracciare un bilancio dei principali punti di forza e criticità del corso di laurea e ad avanzare eventuali proposte di miglioramento.

## 3. Risultati

I dati raccolti offrono alcuni spunti di riflessione interessanti ai fini della riprogettazione del CdL. Per ragioni di spazio verranno esaminati solo alcuni tra i risultati più significativi.

Le risposte delle studentesse e degli studenti alla seconda sezione del questionario restituiscono una fotografia complessivamente positiva del Corso di Laurea rispetto a tutte le cinque dimensioni che compongono la matrice di Tuning, con punteggi medi che variano da un minimo di 3.10 (DS=0.77) della dimensione "abilità comunicative a un massimo di 3.41 (DS=0.77) in riferimento all'"autonomia di giudizio". È significativo notare, inoltre, come rispetto a tutte le dimensioni di apprendimento i partecipanti ritengono che le lezioni contribuiscono maggiormente allo sviluppo delle competenze indagate rispetto ai laboratori e al tirocinio (diretto e indiretto).

Relativamente ai fattori che influenzano l'esperienza di apprendimento, l'analisi di diversi modelli di regressione logistica multipla mostra che, al netto della condizione lavorativa, il possesso di una laurea precedente e la frequenza delle lezioni (in presenza o in streaming) sono condizioni associate a una minore probabilità di non essere in pari con gli esami.

L'analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke, 2021; Pagani, 2020) delle domande aperte ha messo in luce alcuni temi ricorrenti e trasversali all'intero corpus testuale. Anzitutto, si rileva che gli studenti e le studentesse chiedono una maggiore compenetrazione tra teoria e pratica. In particolare, pur a fronte di un elevato apprezzamento per la qualità dell'insegnamento e delle competenze didattiche dei docenti, conduttori di laboratori e tutor di tirocinio indiretto, viene auspicato un uso più efficace delle conoscenze teoriche per analizzare e riflettere sulla prassi didattica e sull'esperienza di apprendimento in aula durante il tirocinio. Un secondo tema significativo riguarda l'elevato apprezzamento per alcune misure didattiche sperimentate con elevata intensità nel periodo pandemico; più nello specifico, la disponibilità di video-registrazioni delle lezioni o di altri materiali integrativi digitali è stata considerata un prezioso supporto per lo studio, specialmente per l'elevato numero di studenti "non frequentanti" per ragioni di lavoro che rappresentano il 68,2% del campione (il 45,3% dei quali lavora come insegnante in scuole dell'infanzia o primarie).

## 4. Conclusioni

I risultati appena accennati evidenziano la necessità di approfondire qualitativamente le modalità di utilizzo degli strumenti digitali e il ruolo di supporto nello studio e nel processo di professionalizzazione, in particolare da parte degli studenti che già lavorano a scuola. Inoltre, si evidenzia l'opportunità di introdurre dei miglioramenti nella struttura dello strumento, sia relativamente alla scala ABC, sia rispetto all'item riguardanti le variabili socio-demografiche, al fine di individuare con maggiore efficacia i profili degli studenti che richiedono maggiore supporto didattico. A questo proposito, si rimanda ai prossimi contributi l'illustrazione delle strategie di miglioramento del CdL che verranno introdotte e monitorate nella fase conclusiva dello studio.

## Bibliografia


Aina C., Baici E., Casalone G., Pastore F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101-102.

ANVUR (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/scarica-rapporto-integrale-2018/.

Behr A., Giese M., Teguim Kamdjou H.D., Theune K. (2020). Dropping out of university: a literature review. *Review of Education*, *8*(2), 614-652.

Blumberg P. (2017). Academic program assessment: A new expertise for faculty to develop. *The Journal of Faculty Development*, *31*(3), 31-38.

Braun V., Clarke V. (2021). *Thematic analysis: a practical guide*. Thousand Oaks: SAGE.

Creswell J.W., Clark V.L.P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.

Drudy S., Gunnerson L., Gilpin A. (2009). *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Federighi P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, *18*(3), 19-36.

Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage

Mospan N. (2023). Trends in emergency higher education digital transformation during the COVID-19 pandemic. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *20*(1), 50-70. https://doi.org/10.53761/1.20.01.04

Pagani V., Delbosq S. (*forthcoming*). Validation of the Academic Behavioural Confidence Scale with Italian Teacher Education Students. *Italian Journal of Educational Research*.

Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Reggio Emilia: Junior-Spaggiari.

Sander P., Sanders L. (2009). Measuring academic behavioural confidence: the ABC scale revisited. *Studies in Higher Education*, *34*(1), 19-35.

Tan A.H.T., Muskat B., Zehrer A. (2016). A systematic review of quality of student experience in higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, *8*(1), 209-228.

Tang K.H.D. (2023). Impacts of COVID-19 on primary, secondary and tertiary education: a comprehensive review and recommendations for educational practices. *Educational Research for Policy and Practice*, *22*(1), 23-61.

# Disorientati e inclusi. La valutazione della comprensione in ingresso per sostenere percorsi di supporto rivolti alle matricole e ridurre la dispersione universitaria[1]

Andrea Pintus
*Professore Associato - Università degli Studi di Parma*
*andrea.pintus@unipr.it*

Marco Bartolucci
*Ricercatore - Università degli Studi di Parma*
*marco.bartolucci@unipr.it*

## 1. La dispersione universitaria

Negli ultimi vent'anni, il numero di persone di età compresa tra i 25 ed i 34 anni, in possesso di una laurea nei paesi dell'OCSE, è aumentato considerevolmente (da 27% a 48%) (OECD, 2022). Per quanto riguarda il contesto europeo, nel 2021, risultavano avere un livello di istruzione terziaria (livelli ISCED 5-8) circa i due quinti (41,2%) della stessa popolazione di riferimento[2]. Un dato, quindi, incoraggiante ed in linea con la soglia del 40% prefissato nel 2009 come obiettivo dal programma europeo *Education and training 2020* (Campagnolo, 2022). Se si guarda, però, al contesto italiano, la situazione appare di segno diametralmente opposto. L'Italia, infatti, tra i 27 paesi dell'UE, occupa la penultima posizione - precede solo la Romania – con un tasso di laureati tra la popolazione compresa tra i 25 ed i 34 anni di età di circa il 29% (dati Eurostat). Un dato che preoccupa, anche in considerazione del fatto che tra gli studenti universitari europei, la componente italiana occupa la quarta posizione per numerosità (11,3% sul totale) dopo Germania, Francia e Spagna.

Tra i problemi che affliggono in modo endemico anche il sistema terziario d'istruzione del nostro paese, e che in qualche modo sintetizzano questi dati, vi è senza dubbio quello della dispersione universitaria (Burgalassi, Biasi, Capobianco, Moretti, 2016; Piazza, Rizzari, 2020), ovvero dell'abbandono e della non conclusione degli studi (ma si potrebbe anche includere l'eccessivo ed irregolare allungamento della loro durata) da parte degli studenti universitari. Benché si tratti di una dinamica comune a livello internazionale, in Italia, il livello di dispersione universitaria è particolarmente elevato, soprattutto nel primo anno degli studi. In

1 Andrea Pintus è autore dei paragrafi 1, 2 e 4; Marco Bartolucci è autore del paragrafo 3.
2 Fonte: eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20221114-1?language=it

media, nell'ambito dei paesi OCSE (OECD, 2022), conclude il proprio programma di laurea triennale in modo regolare, cioè nel tempo previsto dal ciclo degli studi di tre anni, il 39% degli studenti a tempo pieno, in Italia il 21%.

Il fenomeno preoccupa per le sue molteplici ricadute negative, quali lo spreco di risorse investite (sia personali che sociali), la mancata o parziale acquisizione di competenze funzionali a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e l'ampliamento delle disuguaglianze sociali (Nadoveza Jeli , Kedžo, 2018; Ghignoni, 2017)

## 2. Azioni di supporto agli studenti universitari

La ricerca non offre risposte chiare e omnicomprensive su quali siano le cause del drop-out e, quindi, su quali siano le migliori soluzioni per contrastarne lo sviluppo. Anche se non vi è un quadro chiaro su quali siano i fattori chiave su cui intervenire per far fronte alla dispersione universitaria, sono diverse le azioni che le università mettono solitamente in campo per supportare gli studenti, sostenerne l'efficacia e rafforzarne le scelte iniziali; azioni che nel loro complesso cercano di agire sulle motivazioni e le competenze degli studenti, utili al completamento dei propri percorsi di studio (Da Re, Biasin, 2018; Rossi, Bonfà, 2020).

La comprensione del testo è una delle competenze strategiche per il successo scolastico di ogni ordine e grado (Oakhill, Cain, Elbro, 2015; Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), in grado di influenzare l'esito delle carriere individuali e, quindi, si configura come un fattore potenzialmente legato anche al tema critico della dispersione universitaria. La lettura e la comprensione del testo rappresentano gli aspetti primari nell'attività di studio che qualsiasi studente, compreso quello universitario, si trova a fronteggiare ai fini del proprio apprendimento e del buon esito del proprio percorso accademico. Oltre alle disposizioni individuali, alle caratteristiche dei servizi universitari (come il tutorato o i servizi di orientamento), le abilità legate allo studio sono, infatti, una dimensione cruciale per il successo universitario, soprattutto durante il primo anno di corso di laurea.

## 3. La comprensione del testo

La lettura rappresenta una attività cruciale per la carriera di qualsiasi studente (Daloiso, 2013). Negli anni numerosi sistemi di indagine hanno permesso di rilevare tali competenze in diversi momenti del percorso dello studente, dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado per fare un esempio di monitoraggio nazionale, ma anche a livello internazionale con le prove OCSE-PISA (OECD, 2019). La comprensione del testo, studiata nelle sue componenti per poter individuare metodi sempre più efficienti di misurazione, presenta un quadro complesso, dove all'interno si possono individuare differenti dimensioni, come la dimensione pragmatico-testuale, lessicale e grammaticale (INVALSI, 2018). Altri

strumenti come ad esempio le prove MT presentano una serie di domande che servono ad indentificare differenti aspetti come fare inferenze lessicali (IL); trarre inferenze semantiche (IS); seguire la struttura sintattica del periodo (SS); correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi (CI-SI); cogliere il significato letterale della frase (SL); modificare l'approccio al testo e saper ricercare particolari (MA-RP); individuare personaggi, luoghi e tempi (PLT); individuare azioni, risposte interne, eventi e seguire la sequenza dei fatti (ARE-SC); cogliere gli elementi principali (EP); cogliere la struttura del testo (ST) (Cornoldi, 1998). Nella sua ultima versione per l'università LSC-SUA (Montesano, Valenti, Cornoldi, 2020) gli autori identificano come componenti principali del funzionamento di comprensione negli adulti la capacità di cogliere gli elementi principali del testo, e quella di produrre inferenze semantiche, ovvero la capacità di cogliere le informazioni che nel testo non sono esplicite. La natura dei testi utilizzati negli studi universitari è varia, non solo narrativa ma anche informativa, e che quindi coinvolge fortemente la dimensione inferenziale, richiedendo l'innesco di processi metacognitivi e di richiamo delle informazioni rilevanti in memoria. Nella complessità dei meccanismi quindi coinvolti, idealmente le prove, soprattutto per gli adulti, che dovrebbero aver acquisito per lo meno le componenti lessicali e grammaticali nel corso della scolarizzazione, dovrebbero essere in grado di valutare la codifica degli elementi specifici del testo, prendendo così in considerazione la comprensione letterale ma anche e soprattutto indagare la comprensione inferenziale, cruciale per quello che riguarda i testi narrativi, ma ancor di più i testi informativi. Trovare quindi strumenti agili che riescano a valutare il funzionamento complessivo della lettura e comprensione diventa quindi una sfida, soprattutto a livello universitario, dove la necessità di una valutazione in ingresso rapida e logisticamente efficace diventa sempre più necessaria. La direzione futura deve quindi essere in questa prospettiva la costruzione e il relativo testing di strumenti utili a rilevare i livelli di comprensione del testo, in associazione a strumenti di valutazione della motivazione e autoefficacia dello studente, in modo da fornire informazioni cruciali nella realizzazione di opportune azioni di tutoraggio e sostegno.

## 4. Un tutorato centrato sullo studente

Muovendo da queste considerazioni, come gruppo di lavoro dell'Unità di Educazione del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma, si è inteso ri-progettare le attività dei tutor del corso di laurea in Scienze dell'educazione e dei processi formativi (L19) nella direzione di interventi mirati alla rilevazione, monitoraggio e promozione della comprensione del testo degli studenti iscritti al primo anno (matricole). A tal fine è stato costruito un dispositivo conoscitivo centrato sull'abilità di lettura e la rilevazione di alcune variabili di interesse (intenzione drop-out, autoefficacia scolastica percepita; Biasi, De Vincenzo, Patrizi, 2017), di cui sono state testate in un primo momento (AA 2021/22) le proprietà psico-metriche e successivamente la tenuta

della somministrazione ad inizio e fine primo anno (AA 2022/23). L'analisi dei dati raccolti, al netto delle criticità e dei limiti dovuti all'impianto di ricerca realizzato, su cui si tornerà in modo approfondito successivamente, offre interessanti spunti sui quali indirizzare l'azione dei tutor nei confronti delle matricole, nei termini di incontri sia a grande gruppo sia individualizzati.

## Bibliografia


Biasi V., De Vincenzo C., Patrizi N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out, *Giornale Italiano di Ricerca Didattica*,18, 181-198.

Burgalassi M., Biasi V., Capobianco R., Moretti G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre», *Giornale Italiano di Ricerca Didattica*,17, 131-152.

Calvani A., Chiappetta Cajola L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo*. Firenze: SApIE.

Campagnolo A. (2022). Competenze di accesso all'università: dalla comprensione del testo alla scrittura di sintesi. *Italiano LinguaDue*, *14*(1), 633-659.

Cornoldi C., Colpo G. (1998). *Nuove prove di lettura MT*. Firenze: Giunti.

Da Re L., Biasin C. (Eds.). (2018). *Il tutorato formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Daloiso M. (2013). Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. *EL. LE*, *2*(1), 68-87.

Ghignoni E. (2017). Family background and university dropouts during the crisis: The case of Italy. *Higher Education*, *73*(1), 127-151.

IINVALSI (2018). *Rapporto prove INVALSI 2018*. https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf (ver. 20. 09.2019).

Montesano L., Valenti A., Cornoldi C. (Eds.). (2020). *LSC-SUA Prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo*. Trento: Erickson.

Nadoveza Jeli O., Gardijan Kedžo M. (2018). Efficiency vs effectiveness: an analysis of tertiary education across Europe. *Public Sector Economics*, *42*(4), 381-414.

Oakhill J., Cain K., Elbro C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. New York: The Routledge.

OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en.

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

Piazza R., Rizzari S. (2020). Navigare il cambiamento. Un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(35), 81-92.

Rossi A.A., Bonfà A. (2020). Servizi Unige di tutorato matricole: un intervento di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(35), 174-186.

# "Mestieri in vendita": primi oggetti didattici riferiti al lavoro all'interno dei cataloghi dell'industria scolastica italiana

Francesca Davida Pizzigoni
*Ricercatrice INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*
*f.pizzigoni@indire.it*

## 1. Introduzione

Nella seconda metà dell'Ottocento, parallelamente all'affermarsi di una nuova visione pedagogica centrata sull'attivismo e ai suoi riflessi su una didattica basata sulle "cose", la scuola italiana e internazionale conosce una progressiva comparsa di nuovi oggetti didattici. Essi, inizialmente frutto dell'ingegno di singoli ideatori/costruttori, vengono presto prodotti a livello industriale da ditte che (partendo spesso da esperienze in ambito editoriale) indirizzano sempre più i propri sforzi commerciali verso la produzione di sussidi didattici (Mœglin, 2010; Meda, 2016; Targhetta, 2018).

L'analisi di fonti specifiche legate a tale nuova realtà produttiva ci permetterà di comprendere le tipologie dei primi materiali didattici dedicati al tema del lavoro, i loro contenuti e il loro sviluppo. Queste fonti, così euristiche e nel contempo ancora così poco esplorate, sono rappresentate dai cataloghi commerciali delle Ditte produttrici di materiali didattici, assurti in anni recenti al centro della ricerca internazionale dedita allo studio della storia della scuola attraverso la sua materialità (Moreno Martínez, Sebastián Vicente, 2012; Martin, Martinez, 2019).

Tali cataloghi – che rappresentano una fonte assai rara, anche in relazione all'obiettivo con cui nascevano e cioè quello di essere veicoli pubblicitari di vendita e quindi validi solo per l'anno in corso – sono assai rari. Quelli a nostra disposizione ci consentono però di osservare come sia databile attorno al 1880 l'ingresso della tematica del lavoro all'interno della produzione della nascente industria scolastica italiana. I "mestieri" sono infatti precocemente soggetto di sussidi didattici, legati in particolare agli esercizi di nomenclatura e all'esigenza di implementare la conoscenza dei nomi di attrezzi e relativi mestieri in corretta lingua italiana rispetto all'allora diffusissimo uso del dialetto. Comprendere la tipologia di sussidi e la direzione degli investimenti delle Ditte in tal senso, ci permette di immaginare il tipo di didattica che poteva essere svolta in classe su questo tema. Allo stesso tempo è sempre bene tener presente anche l'altro sguardo di indagine con cui si possono studiare i sussidi e cioè la riflessione su come il mercato commerciale (e di conseguenza le influenze su di esso, esercitate da un lato dagli interessi economici e dall'altro dai riflessi delle disposizioni ministeriali) cerchino di condizionare la vita

scolastica intesa come temi, tipo di didattica e di sussidi (Meda, 2016; Gaspar, De Souza, Castro, 2018).

## 2. Primi oggetti didattici dedicati al lavoro

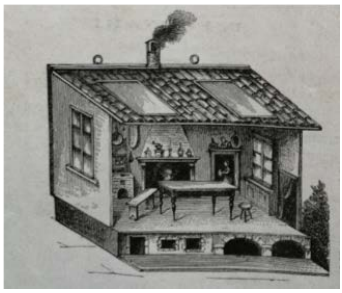
Il primo sussidio dedicato al lavoro di cui troviamo traccia nei cataloghi a nostra disposizione si presenta con l'aspetto tradizionale del tabellone didattico. Si tratta in realtà di una collezione di 8 tavole proposta dalla ditta torinese Paravia all'interno del suo *Catalogo della Ditta G.B. Paravia e C. 1880. Materiale scolastico. Libri di testo e premio per l'insegnamento primario e secondario.* Tale collezione dedicata alle arti e mestieri è separata da quella di nomenclatura domestica. Ogni tavola è strutturata con al centro la riproduzione di una scena di vita legata al mestiere a cui è dedicato il tabellone, attorno a cui sono raffigurate le immagini dei singoli oggetti. Nella parte bassa del tabellone è riportato un elenco con i loro nomi in italiano. Tale raffigurazione richiama quella ormai divenuta consueta all'interno dei dizionari e, in questo caso specifico, il riferimento diretto è al *Nuovo vocabolario italiano di arti e mestieri* realizzato da Giacinto Carena nel 1869 per la Paravia. I mestieri rappresentati, suddivisi nelle 8 tavole, sono nell'ordine: magnano, fabbro e maniscalco; muratore, fornaciaio e scarpellino; legnaiolo e bottaio; giardiniere e ortolano; lavandaia e stiratora; attrezzi rurali e di cascina; calzolaio e sellaio; filatora, cucitrice e ricamatora È proprio il contenuto della fonte rappresentata dal Catalogo che ci permette di ottenere informazioni maggiori e di comprendere elementi significativi per la ricerca e la contestualizzazione profonda del sussidio quali i dati di vendita, la sua effettiva adozione da parte delle scuole, il suo utilizzo nel contesto delle lezioni oggettive:

> Questa pubblicazione ottenne in pochi anni l'adozione in quasi tutte le Scuole del Regno, ed il numero venduto sorpassa le 54.000 tavole! Verrà la migliore e più economica Collezione nella quale saranno raccolte tutte le nozioni elementari per l'insegnamento oggettivo. I singoli soggetti disegnati con molta cura e colorati nei loro colori più naturali rappresentano vivamente quanto con molta difficoltà si dovrebbe insegnare colla sola lettura dei libri di testo (Catalogo Paravia, 1880, p. 27).




Pochissimi anni dopo è proprio un sussidio legato ai mestieri a compiere quel passaggio dalla bidimensionalità alla tridimensionalità che connoterà il mercato scolastico dei decenni a venire (Pizzigoni, 2022): si tratta infatti delle scatole con all'interno oggetti in miniatura legati alle attività lavorative più consuete della vita domestica e rurale. È in questo caso la ditta milanese Vallardi a proporli: il suo catalogo del 1885 offre infatti sia una collezione con 51 arnesi rurali sia una scatola con 88 riproduzioni di utensili da usare in cucina e in cantina. In questo secondo caso il contenitore si trasforma, divenendo una sorta di ambientazione tridimensionale in cui contestualizzare gli oggetti. Entrambi i sussidi sono ideati da Pietro Fornari e fanno parte della sezione dedicata all'insegnamento oggettivo. Il catalogo ci testimonia quindi appieno come questi oggetti didattici dedicati al tema dei mestieri contribuiscano in maniera precoce a portare le "lezioni di cose" in classe e in particolare come questi attrezzi in miniatura facciano parte del processo che conduce la pedagogia italiana a supportare la diffusione di quello specifico "dispositivo didattico" (Brunelli, 2020) rappresentato dal museo scolastico:

> La pedagogia moderna, ha proclamato, essere i musei didattici di grande efficacia per l'insegnamento intuitivo e il prof. Fornari con tali pubblicazioni ha reso un nuovo e segnalato servizio alle scuole primarie. In queste piccole cassette sono raccolti in piccole dimensioni gli oggetti veri, assai bene eseguiti, le pareti stesse delle cassette sono dipinte in modo da rappresentare la scena relativa al contenuto, il tutto è preciso, aggraziato, leggero, così da non renderne punto grave il trasporto né l'uso; il maestro può tenere la cassetta sul suo tavolo e portarla anche fra i banchi (Catalogo Vallardi, 1885, p. 4).






## 3. Considerazioni finali

"Leggere" i primi sussidi didattici dedicati al lavoro ci offre diverse informazioni significative rispetto allo studio della materialità scolastica. Da un lato infatti, come anticipato, ci permette di osservare il momento di svolta nella produzione di oggetti didattici dalla bidimensionalità legata per lo più a supporti di tipo cartaceo alla tridimensionalità. Parallelamente si assiste al percorso di affermazione del metodo oggettivo che ha risvolti evidenti negli aspetti materiali della scuola come ben si coglie dal passaggio all'interno dei Cataloghi dalla sezione "nomenclatura" a quella espressamente dedicata all'insegnamento oggettivo, e nel contempo dalla comparsa di collezioni, scatole didattiche e musei scolastici. Infine questi sussidi dedicati ai mestieri ci offrono dati circa la nascente industria scolastica italiana, permettendo di conoscere alcune caratteristiche della produzione di due Ditte, quali la Vallardi e la Paravia, che connoteranno in maniera incisiva l'intera produzione italiana.

## Bibliografia

Brunelli M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento.* Macerata: EUM.

*Catalogo della Ditta G.B. Paravia e C. 1880. Materiale scolastico. Libri di testo e premio per l'insegnamento primario e secondario*. Torino: Paravia.

Gaspar V., de Souza G., Castro C. (Eds.). (2018). *Cultura Material Escolar em Perspectiva Histórica: escritas e possibilidades*, Vitória: EDUFES-Editora da Universidade Federal do Espírito Santo/SBHE.

Marín J.P., Martínez MªJ. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás*, 21, 1-22.

Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.

Mœglin P. (2010). *Les industries éducatives*. Paris: Presse Universitaire de France.

Moreno Martínez P., Sebastián Vicente A. (2012). Los catálogos de material de enseñanza y la cultura material de la escuela. La colección del Centro de Estudos sobre la Memoria Educativa (CEME) de l'Universidad de Murcia. In IDEM (Ed.), *Patrimonio y*

*Etnografía de la escluela en España durante el siglo XX.* Murcia: Sociedad Española para el Estudiodel Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia (p. 293-309).

Targhetta F. (2018). Tra produzione industriale e alfabetizzazione diffusa: nuovi approdi per la storia della cultura materiale della scuola. *History of Education & Children's Literature*, *XIII,* 1, 587-592.

Pizzigoni F.D. (2022). *Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità in Italia nella seconda metà dell'Ottocento.* Lecce: Pensa MultiMedia.

*Premiato stabilimento dell'editore Antonio Vallardi, Milano. Catalogo generale delle proprie edizioni, 1885.* Milano: Vallardi.

# Il ruolo delle attività di *work-integrated learning* (WIL) sul processo di socializzazione professionale degli insegnanti in formazione

Alessandra Priore
*Professoressa Associata - Università Mediterranea di Reggio Calabria*
*alessandra.priore@unirc.it*

## 1. Il *work-integrated learning* in Higher Education

Il presente contributo si concentra sul ruolo che le attività di *work-integrated learning* (WIL) possono svolgere sui processi di orientamento e socializzazione professionale e descrive i principali risultati di uno studio esplorativo incentrato sulle attività di tirocinio diretto, che ha coinvolto un gruppo di studenti di Scienze della Formazione primaria dell'Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria.

Con il termine WIL ci si riferisce a tutte quelle esperienze formative basate sulla pratica, che coinvolgono lo studente nel contesto di lavoro (Trede, 2012) e che sono riconosciute a livello internazionale come funzionali a promuovere forme di apprendimento autentico. Esse, infatti, non solo offrono la possibilità di applicare i saperi teorici a problemi *practice-based*, ma garantiscono anche un miglioramento dei livelli di occupabilità (Orrell, 2011).

La prospettiva adottata è quella dell'integrazione tra apprendimento e setting pratici, secondo una modalità esperienziale con alti livelli di coinvolgimento degli studenti. Il WIL si fonda su un preciso approccio pedagogico che mira a rendere l'apprendimento:

- autenticamente basato sulle pratiche e radicato nei contesti di lavoro;
- programmato all'interno di un curriculum intenzionalmente centrato sullo sviluppo della professionalità;
- focalizzato sui risultati degli studenti e sui percorsi di carriera (Ferns, Campbell, Zegwaard, 2021);
- finalizzato alla costruzione e allo sviluppo dell'identità professionale (Bruno, Dell'Aversana, 2018).

Nell'ambito dell'Higher Education l'approccio WIL rappresenta, dunque, un collante tra la didattica e le pratiche professionali future e può costituire uno dei punti nodali di una necessaria revisione dei curricula formativi che voglia orientarsi verso la costruzione di una nuova cultura del lavoro. Lo sviluppo della professionalità e i percorsi di carriera si alimentano grazie alla formazione di competenze

chiave che riguardano in primo luogo la capacità del professionista di pensare in modo critico e creativo, di gestire consapevolmente le proprie scelte e di rispondere alla sfida della costruzione e dello sviluppo dell'identità professionale (Cunti, Priore, 2020). Tali aspetti richiamano la capacità fondamentale di apprendere e dare senso alla professione mediante l'adattabilità dei saperi disciplinari ai contesti lavorativi reali. In questo senso, l'Higher Education non può non rispondere alla sfida della riduzione dello scarto costitutivo tra la teoria e le pratiche professionali, costruendo occasioni didattiche per attivare processi di apprendimento alternativi rispetto a quelli ritenuti tradizionalmente necessari e, dunque, in misura maggiore riferibili alle competenze disciplinari.

L'acquisizione di skills, di ideologie e di una cultura professionale rappresentano precisi indicatori del passaggio dalla prefigurazione professionale (identità pre-professionale non differenziata) all'assunzione di una identità professionale integrata e matura (Jackson, 2016); quest'ultima è favorita da quei processi di socializzazione professionale che in modo più incisivo prevedono un contatto diretto dello studente con le pratiche e i problemi professionali reali. Come riportato da diversi studi, infatti, le attività di WIL diventano funzionali allo sviluppo dell'identità nella misura in cui pongono lo studente in una posizione attiva, offrendogli la possibilità di negoziare significati, prospettive e decisioni con la futura comunità professionale e, quindi, di svolgere un ruolo agentivo sul proprio percorso identitario (Chin, Phillips, Woo, Clemans, Yeong, 2020; Izadinia, 2014).

## 2. Il tirocinio come setting di *practice-based education*

Il crescente interesse per il tirocinio si incentra sullo studio del nesso tra le esperienze di apprendimento che si realizzano in aula e quelle che si realizzano nei contesti di lavoro, ma anche sull'impatto che le attività di WIL possono avere sulla formazione dell'identità professionale. Molti studi si sono focalizzati sui risultati dei programmi di preparazione e socializzazione al lavoro e hanno sottolineato proprio il ruolo svolto dal tirocinio sullo sviluppo dell'identità e sulla modificazione del concetto di sé professionale (Bandini, Calvani, Capperucci, 2018). Il tirocinio, come setting espanso di apprendimento (Melacarne, Bonometti, 2014) e contesto concreto ed immersivo per "imparare il lavoro dell'insegnante" (Bandini, 2018, p. 9) si qualifica come un'esperienza preziosa per la formazione dell'identità del docente, in quanto capace di sostenere il soggetto a ricercare significati che possono modellare i suoi atteggiamenti, emozioni e comportamenti di lavoro (Priore, Lo Presti, 2022).

Nell'ambito del framework teorico delineato e con l'obiettivo di monitorare il programma di tirocinio diretto del CdS in Scienze della Formazione primaria dell'Università "Mediterranea" di Reggio Calabria è stato realizzato uno studio esplorativo che ha coinvolto 252 studenti. Lo studio si è focalizzato sulla percezione degli studenti relativamente all'esperienza di tirocinio e, a partire da questa,

sulla definizione di un quadro delle attività e delle pratiche realizzate e della natura degli apprendimenti professionali.

I principali risultati dello studio possono essere così sintetizzati:

– il valore formativo del tirocinio è, secondo lo studente, fortemente connesso alla qualità della relazione tutor-tirocinante;
– la natura degli apprendimenti connessi al tirocinio è sbilanciata sul versante tecnico della professionalità (meno sul versante della costruzione e dello sviluppo dell'identità professionale);
– il tirocinio contribuisce a consolidare le immagini professionali precostituite.

Il dato più significativo che lo studio fa emergere è la condizione di fissazione della maggioranza degli studenti nel processo di prefigurazione e costruzione dell'identità: durante l'esperienza di tirocinio sembrerebbero modificarsi poco le rappresentazioni e le prospettive sull'insegnamento. Ne consegue che il tirocinio non si qualifica pienamente come "esercizio" creativo per intercettare ciò che non è ancora o come spazio per problematizzare l'esperienza professionale.

I risultati dello studio inducono a pensare che la piena partecipazione alla pratica durante l'attività di tirocinio può rappresentare uno dei nodi centrali della questione; tale aspetto si traduce sul piano formativo nell'urgenza di individuare e fornire ai tirocinanti gli strumenti per comprendere come partecipare ed osservare criticamente il contesto lavorativo. Sebbene molti studi abbiano già da tempo dimostrato che il contatto con la pratica modelli fortemente lo sviluppo dell'identità professionale, restano ancora da approfondire gli aspetti che possono porre in una relazione coerente gli obiettivi formativi del curriculum accademico con l'individuazione/applicazione di strategie formative che preparino in modo critico lo studente ad affrontare e valutare l'esperienza di tirocinio.

Gli aspetti discussi esigono di essere trasferiti e applicati in un curriculum WIL che sia centrato sullo sviluppo dell'identità professionale e che richiami alcune dimensioni chiave: la problematizzazione della partecipazione dello studente, l'attivazione di una discussione sulla professionalità e sull'identità, la capacità di studenti e tutor scolastici di porsi domande sulla professione.

## Bibliografia

Bandini G., Calvani A., Capperucci D. (Eds.). (2018). *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Edizioni via Laura Firenze.

Bandini G. (2018). *Tirocinio per Formazione Primaria in un'ottica di Qualità: il modello S3PI*. In G. Bandini, A. Calvani, D. Capperucci (Eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Edizioni via Laura Firenze.

Bruno A., Dell'Aversana G. (2018). 'What shall I pack in my suitcase?': the role of work-

integrated learning in sustaining social work students' professional identity. *Social Work Education*, *37*(1), 34-48.

Chin D., Phillips Y., Woo M.T., Clemans A., Yeong P.K. (2020). Key components that contribute to professional identity development in internships for Singapore's tertiary institutions: A systematic review. *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10*(1), 89-113.

Cunti A., Priore A. (2020). Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training. *Educational Reflective Practices*, 2, 178-195.

Ferns S.J, Rowe A.D., Zegwaard K.E. (Eds.). (2021). *Advances in Research, Theory and Practice in Work-Integrated Learning. Enhancing Employability for a Sustainable Future*. London: Routledge.

Izadinia M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, *37*(4), 426-441.

Jackson D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, *35*(5), 925-939.

Melacarne C., Bonometti S. (2014). Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento. *Educational Reflective Practices*, II, 147-167.

Orrell J. (2011). *Good practice report: Work-integrated learning*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Priore A., Lo Presti F. (2022). Il tirocinio come esperienza di formazione dell'identità professionale. Uno studio esplorativo realizzato con studenti di Scienze della formazione primaria. *Dirigenti Scuola*, 41, 188-209.

Trede F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education,* 13, 159-167.

# Orientarsi all'università con i "libri umani": una giornata alla *portata di tutti*[1]

Anna Salerni
*Professoressa Ordinaria - Sapienza Università di Roma*
*anna.salerni@uniroma1.it*

Irene Stanzione
*Ricercatrice - Sapienza Università di Roma*
*irene.stanzione@uniroma1.it*

## 1. Le nuove linee guida per l'orientamento: per un coinvolgimento attivo

Negli ultimi 15 anni numerosi sono stati i provvedimenti sul tema dell'orientamento che hanno permesso di arrivare alle nuove *Linee guida* (Decreto del Ministro dell'Istruzione e del Merito. n. 328, 22 dicembre 2022, nell'ambito della Missione 4 - "Istruzione e Ricerca"); una delle finalità è facilitare e incoraggiare in modo consapevole e critico il passaggio dal secondo ciclo di istruzione e di formazione all'università, per valorizzare potenzialità e talenti degli studenti[2], ridurre la dispersione scolastica e gli abbandoni universitari, favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria, facilitare la scelta degli studi universitari o l'ingresso nel mondo del lavoro attraverso l'incontro tra competenze e domanda. L'individuazione del corso di studio, adatto alle proprie esigenze e alla propria indole, è fondamentale per i giovani verso la condizione adulta. Infatti, l'errore di valutazione nella scelta del percorso formativo è tra le principali cause di abbandoni (soprattutto tra il 1° e il 2° anno), interruzioni e ritardi negli studi universitari (Almalaurea, 2020; ANVUR, 2018).

Nelle *Linee guida per l'orientamento* si afferma che le attività da mettere in atto debbono superare una dimensione trasmissiva delle informazioni, considerato il basso grado di coinvolgimento di queste iniziative, a favore di interventi attivi, che attraverso una didattica laboratoriale, prevedono un contatto con la realtà promuovendo la consapevolezza di sé e del contesto.

È proprio nell'ottica di un coinvolgimento attivo dei destinatari che si colloca il contributo proposto: si presenta un'attività di orientamento atta a favorire una scelta consapevole e motivata del percorso di studio, passando da un processo eterodiretto a uno di conquista dell'autonomia.

1 L'articolo è frutto del lavoro condiviso delle autrici, tuttavia, ai fini delle attribuzioni, la responsabilità dei paragrafi 1 e 2 è da attribuire ad Anna Salerni e dei paragrafi 3 e 4 a Irene Stanzione.

2 In questo contributo si è scelto, per non appesantire la lettura, di utilizzare il genere grammaticale maschile per indicare ogni persona indipendentemente dal genere.

In particolare, il dispositivo di orientamento proposto è pensato per conoscere i corsi di studio che rientrano nel settore delle scienze dell'educazione e della formazione di Sapienza Università di Roma e le relative realtà e opportunità di lavoro in ambito educativo.

Il progetto ha visto la realizzazione di un evento, denominato O.R.A. (Orientare, Raccontare, Ascoltare), con l'obiettivo di costruire un contesto partecipativo nel quale fosse possibile stimolare il piano emotivo, affettivo e relazionale dei partecipanti, condividendo esperienze di vita universitaria e professionale.

## 2. Finalità del progetto O.R.A.: da impianto informativo a formativo

L'evento O.R.A. ha preso spunto dalla *Human library*: una biblioteca umana in cui i libri sono le persone narranti e i lettori coloro che ascoltano le loro storie di vita (The Human Library, 2019; Salerni et al., 2022). La *Human library*, riconosciuta nel 2023 dal Consiglio d'Europa[3] come buona prassi per il dialogo interculturale e per la promozione dei diritti umani, è a tutti gli effetti una biblioteca in cui i libri sono persone e gli utenti dispongono di un catalogo di titoli tra cui scegliere storie di loro interesse. I protagonisti sono persone che si sono messe in gioco per raccontare ai "lettori" le proprie esperienze di vita e i propri vissuti. Dopo aver sentito la storia, il lettore ha uno spazio per intervenire, fare domande, approfondire dubbi e curiosità. L'incontro tra *libri* e *lettori* avviene tramite "un prestito": i lettori, nel nostro progetto studenti di scuola secondaria di secondo grado, consultano un catalogo, costituito da un insieme di abstract e titoli che sintetizzano gli argomenti delle storie, e scelgono il libro da "sfogliare", ovvero la storia da ascoltare. La biblioteca vivente è un dispositivo che, promuovendo un intervento con funzione formativa attraverso il contatto diretto con la realtà, favorisce la consapevolezza di sé e la conoscenza del contesto (Paiano, 2022). Infatti, attraverso lo strumento della narrazione, i partecipanti conoscono contesti, tipologie di utenza e settori in cui possono lavorare i professionisti dell'educazione.

## 3. La metodologia adottata

L'evento si è svolto nella biblioteca di Filosofia di Villa Mirafiori, sede dei corsi di laurea pedagogici, il pomeriggio del 27 maggio 2022. All'evento hanno partecipato 60 studenti. Il numero limitato di lettori è dato dalla possibilità di far leggere loro una o più storie su un totale di 16 libri disponibili nel catalogo. Come in ogni biblioteca è previsto un regolamento. Il prestito dura indicativamente 20 minuti, durante i quali i lettori possono fare domande e rompere possibili pregiudizi e stereotipi[4].

3 https://www.coe.int/en/web/youth/living-library

4 Tra i doveri del lettore quello di trattare ogni libro vivente con rispetto, senza urtare la sua sen-

Considerato il carico emotivo e le finalità empatiche del progetto, anche il luogo ha un'importanza strategica per la riuscita dell'evento: la biblioteca di Filosofia, situata nella sede prestigiosa di Villa Mirafiori, è simbolo di un ambiente che favorisce l'incontro e nutre la conoscenza.

I narratori individuati per l'evento sono sia ex laureati Sapienza dell'ultimo quinquennio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L19 e LM85), attualmente impegnati in lavori educativi, sia studenti laureati triennali in Scienze dell'educazione iscritti alla laurea magistrale.

La selezione dei narratori è stata effettuata considerando la loro disponibilità e la necessità di rappresentare i diversi contesti educativi e i ruoli professionali che è possibile ricoprire. La consegna data ai libri per orientarli nel racconto è stata quella riportata nella seguente Figura 1.

**Racconta la tua storia professionale (in 15 minuti), partendo da un evento o da una o più esperienze significative che hai vissuto, che (ti) porti a riflettere su uno o più dei seguenti aspetti:**

- **Il lavoro che svolgi attualmente è quello che pensavi di fare quando ti sei iscritto all'università?**
- **La laurea in Scienze dell'educazione e della formazione ti è stata utile per la tua professione?**
- **Ti piace il lavoro che fai? Ti è servito lo studio universitario? Lo consiglieresti?**
- **Mentre studiavi all'università, avevi idea che avresti potuto fare il lavoro che fai attualmente?**
- **Quali elementi del tuo lavoro rinforzano la tua scelta professionale?**

Fig. 1: La consegna data ai libri per la narrazione

Dopo aver scelto le storie da raccontare e aver formato i libri umani all'evento, è stato realizzato un catalogo delle schede di ciascun libro – con titolo, abstract e breve biografia – tramite il quale far scegliere i libri da ascoltare.

## 4. Che cosa dicono i lettori

Al termine dell'evento è stato distribuito ai partecipanti/lettori un questionario semi-strutturato per raccogliere informazioni sull'evento di orientamento. Le risposte date consentono di affermare che i lettori ripeterebbero la modalità di orientamento proposta, ritenendo, così come auspicato dalle *Linee guida* ministeriali,

sibilità e dignità; tra i diritti quello di interrompere la lettura se lo si ritiene opportuno. Tra i diritti del libro non rispondere a domande ritenute indelicate (Baldi, 2017).

che la *Human Library* abbia permesso loro di conoscere meglio gli sbocchi professionali del corso di laurea rispetto ai metodi di orientamento trasmissivi, generalmente proposti nelle scuole; è stato inoltre interessante notare che, grazie alle narrazioni, circa 2/3 di loro hanno scoperto professioni che non pensavano si potessero svolgere con la laurea in ambito educativo.

L'analisi tematica (Pagani, 2020) delle risposte aperte date al questionario (Tab. 1) conferma quanto emerso dalle domande chiuse: l'ascolto delle esperienze ha implementato la conoscenza, in termini informativi, del corso di laurea, nonché dei compiti e ruoli delle diverse professioni educative e dei possibili sbocchi occupazionali.

| Categoria | Sottocategoria | Testimonianza |
|---|---|---|
| Conoscenza | Del corso di laurea | *Mi ha aiutato per capire cosa e come si fa in questo percorso* |
| | Dei compiti/ruoli della professione | *È una modalità che permette di avere un'esperienza diretta con le proposte lavorative e scoprire anche le più piccole sfumature che l'attività e la proposta di lavoro presenta* |
| | Degli sbocchi professionali | *Non ero a conoscenza di determinate professioni a cui apre il corso di laurea* |
| Coinvolgimento | Emotivo | *È stato molto coinvolgente e mi sono immedesimata nelle storie che ho ascoltato* |
| | Senso di appartenenza all'università | *Ho apprezzato la modalità «intima» e l'empatia dei partecipanti, mi ha fatto sentire parte del corso* |
| | Ambientamento al contesto universitario | *L'esperienza mi ha totalmente inserito nel contesto universitario* |
| Sostegno alla scelta | Incentivo alla curiosità | *La trovo assolutamente stimolante e motivante* |
| | Incentivo alla motivazione | *Mi è piaciuto l'amore con cui i ragazzi hanno esposto le proprie esperienze e mi hanno fatto capire che non bisogna fermarsi a una brutta esperienza e che bisogna andare avanti* |
| | Rinforzo | *Avevo qualche dubbio sul corso ma sono stata rassicurata e sono ancora più convinta* |

Tab. 1: Analisi tematica risposte aperte del questionario finale di gradimento

Il valore aggiunto del progetto O.R.A. è l'integrazione tra piano informativo ed emotivo. I partecipanti si sono sentiti pienamente coinvolti dalle storie, le quali hanno favorito immedesimazione e ambientamento, facendo sì che si iniziasse a sviluppare un senso di appartenenza al contesto universitario. L'ascolto di storie autentiche sembra aver avuto un ruolo di sostegno alla scelta, incentivando curiosità e motivazione e rinforzando eventuali decisioni prese. Gli esiti confermano quanto l'impiego della *Human Library*, come dispositivo di orientamento, *unicum* nei contesti formativi, possa favorire la curiosità, lo scambio interpersonale e, grazie ai libri umani, il "sentirsi parte" di una comunità.

I dati raccolti, pur non rappresentativi di una popolazione, sembrano confermare quanto emerso in altre ricerche per valutare l'impatto della *Human Library* ovvero la capacità di favorire nuove conoscenze, una migliore comprensione dei contesti e delle realtà, il superamento di pregiudizi e di false credenze e la soddisfazione da parte dei partecipanti a tali iniziative (Jambor, 2015; Handke, 2017; Kwan, 2020). Crediamo che lo sfoglio dei libri viventi sia un dispositivo educativo

da suggerire per orientare a una scelta più responsabile e motivata del percorso di studio universitario, grazie alla possibilità di confrontarsi con persone e storie che raramente si riesce a incontrare nei percorsi tradizionali di orientamento.

## Bibliografia

AlmaLaurea (2020). *XXIII Indagine. Profilo dei laureati 2019. Rapporto 2020*. https://www.almalaurea.it/universita/indagini/rapporti-almalaurea-2021.

ANVUR (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/01/ANVUR-Completo-con-Link.pdf.

Baldi M. (2017). *Come realizzare una biblioteca vivente*. Milano: Editrice Bibliografica.

Handke A.L. (2017). *Don't Judge a Book by Its Cover. Impact Evaluation of a Human Library*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (RUG). Retrieved 09/15/2021, from https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a53c72a9140b7212c37535b/1515439920823/MAThesis_2015-2017_HandkeAL2+2.0.pdf>.

Jambor K. (2015). *Human Library Evaluation Study.* Groningen: Hanzehogeschool Groningen. Retrieved 09/15/2021, from https://static1.squarespace.com/static/-5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a52da0224a694bca85d4f1e/15153792070.

Kwan C.K. (2020). A Qualitative Inquiry into the Human Library Approach: Facilitating Social Inclusion and Promoting Recovery. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(9), 3029.

Little N., Nemutlu G., Magic J., Molnár B. (2011). *Don't judge a book by its cover! The Living Library Organiser's Guide 2011*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educative*. Parma: Junior.

Paiano A.P. (2022). Pedagogia e narrazione: il contributo delle biblioteche viventi per la co-costruzione della comunità educante. *Formazione & Insegnamento*, *1*(10), 99-106.

Salerni A., Rovacchi V., Tamburini E. (2022). La biblioteca vivente come strategia di orientamento al percorso universitario. *QTimes - Journal of Education and Social Studies*, 3, 396-380.

The Human Library (2019). *About the Human Library*. Retrieved 09/15/2021, from https://humanlibrary.org/about/.

The Human Library (2021). Jaarverslag 2020. Retrieved 09/15/2021, from https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5fedda82f218a25ea6fbd150/1609423495459/HL+2020+jaa

# Il social reading come spazio d'intersezione didattica

Donatello Smeriglio
*Professore Associato - Università degli Studi di Messina*
*dsmeriglio@unime.it*

## 1. Pratiche e spazi ibridi d'intersezione didattica

Lo spazio dell'agire didattico si fa sempre più esteso, "malleabile" e dinamico, in relazione allo sviluppo di tecnologie e dispositivi digitali che, di fatto, si fanno sempre più sofisticati e fagocitanti. Il network che ne deriva si configura non più come luogo a sé, confinato rispetto ai luoghi fisici tradizionali del fare scuola, così come questi ultimi si proiettano in ambienti elettronici di un territorio fatto di codici binari e di algoritmi. Oggi è necessario parlare di uno spazio "altro", terzo, non solo fisico, non solo digitale, fatto di molteplici intersezioni e intrecci di informazioni, di contenuti, di interazioni, di narrazioni, di vissuti, di storie ed esperienze di vita. Uno spazio "altro" di connessione tra fisico e virtuale, tra presenza e distanza, tra formale e informale. Una pratica che possa considerarsi connaturata e costituente dello spazio "altro" è il social reading. Ma quanto effettivamente si fa, in termini di proposta didattica, per far "abitare" lo "spazio terzo", in modo consapevole e media educativo, alle nuove generazioni?

## 2. L'oggetto dell'indagine conoscitiva

L'indagine si proponeva d'indagare il rapporto fra ecosistema digitale e pratiche di lettura sociale. Il progetto di ricerca, in termini organizzativi e strumentali, ha adottato la metodologia della ricerca quantitativa basata sulla matrice dei dati. Si è optato per tale metodologia di ricerca in quanto l'indagine ipotizzata e i risultati attesi dall'inchiesta, basata sul questionario auto-compilato, fornivano maggiore sicurezza e controllo scientifico sulla validità dei risultati ottenuti. Il campione sottoposto ad indagine (campione rappresentativo) si compone del 18% (55 unità) del numero complessivo (300 unità) degli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione e della Comunicazione, anno accademico 2021-22. Lo studio è stato realizzato all'interno della cattedra di Tecnologie e media per la didattica. Per la strutturazione del questionario si è attinto dai modelli NSS (National Student Survey – Havergal, 2015) e Attitude Toward Technology and Technology Self-Efficacy (Crittenden, 2009), ridefinendoli e adattandoli alla specificità dell'indagine. Il questionario si componeva di 21 items a risposta chiusa,

suddivisi in tre aree così di seguito definite: 1) area conoscitiva (AC); 2) area delle pratiche (AP); 3) area delle preferenze, delle considerazioni e dell'autoconsapevolezza (APCA). Nella prima area si è chiesto agli studenti di indicare la scuola di provenienza, la disponibilità di strumenti tecnologici da parte della scuola, il possesso da parte degli studenti di profili sociali attivi e la conoscenza da parte degli stessi riguardo le differenti piattaforme di social reading. La finalità di tali domande era quella di prendere contezza del livello di pervasività delle tecnologie digitali nelle loro attività di apprendimento formali e informali, e di misurare il livello di adeguamento tecnologico delle scuole di provenienza. Nella seconda area, le domande intendevano documentare l'utilizzo da parte degli studenti di specifici applicativi, sia in termini generali che finalizzati alle attività scolastiche, in maniera specifica su attività di lettura collettiva, così come di scrittura collettiva. In particolar modo era interessante comprendere se effettivamente i ragazzi avessero sviluppato forme di studio più strettamente collegate alle caratteristiche di multimodalità, ipermedialità, interattività e "ubiquità" intrinseche a tali dispositivi digitali, oppure fossero rimasti più che altro ancorati a metodologie e dispositivi tradizionali di apprendimento. Naturalmente, le domande permettevano anche di ragionare sulle proposte di attività alternative fatte dagli insegnanti agli alunni, queste ultime strettamente collegate alle caratteristiche e alle funzionalità di tali dispositivi. La finalità di tali domande è da rintracciare nell'esigenza di comprendere le pratiche digitali collegate ai diversi spazi d'interazione formali e informali, con maggiore attenzione alle attività didattiche, di studio e di apprendimento. Nella terza area, le domande intendevano indagare la percezione che gli studenti ritenevano di aver sviluppato rispetto al proprio grado di padronanza digitale, oltre che a conoscere i pareri e le preferenze dei medesimi rispetto all'uso dei dispositivi telematici nello studio e, in particolare, nella lettura sociale.

## 3. L'analisi dei dati

Prima di passare all'analisi dei dati più salienti, mostrando i risultati più interessanti in ordine alle questioni promosse e oggetto di tale indagine, è bene chiarire che quest'ultima dà avvio a una prima fase di ricerca educativa che ha come oggetto le pratiche scolastiche all'interno dell'aula estesa (Smeriglio, 2016) configuratasi con lo sviluppo delle tecnologie digitali. Tale indagine segna un primo passaggio che ci permetterà di avviare in prospettiva una riflessione più ampia che si legherà agli studi in ambito all'Embodied Cognition Science, nella misura in cui le pratiche educative e di istruzione nello spazio fisico e virtuale dell'aula si rapportano alle affordances delle molteplici interfacce digitali, ridefinendo le azioni stesse degli insegnanti, così come degli allievi (Smeriglio, 2021). Per tale ragione i risultati ricavati e presentati nel presente contributo non vogliono e non devono essere letti come esaustivi, ovvero definitivi (se non per la fascia temporale in cui si è realizzata la presente indagine), ma desiderano presentare una circoscritta evidenza empirica che ci lascia un "fotogramma" circa la pervasività dei nuovi media sulle modalità

di approccio allo studio da parte dei nostri studenti, così come di prendere atto indirettamente delle proposte fatte dagli insegnanti in termini didattici, in modo tale da individuare i possibili scenari metodologici attuabili per sviluppare competenze multi-prospettiche. In virtù di tali premesse, e per esigenze di sintesi presenterò in questa sede solo i risultati e i dati che si legano alle pratiche di social reading (Smeriglio, 2023).

Per quanto riguarda l'area delle pratiche, ad un uso prolungato di tali tecnologie in termini di tempo non corrisponde però un utilizzo di tali dispositivi per attività che si legano alla lettura e alla scrittura in termini convenzionali. Il 40% del campione rappresentativo, infatti, dichiara di stare connesso in rete per oltre 3 ore rispetto a un tempo dedicato alla lettura che, sommando le percentuali delle risposte "poco" e "per nulla", supera il 50%.

Questo aspetto è molto importante e ci permette di ragionare anche sulle proposte fatte dagli insegnanti rispetto ad attività didattiche che alimentino un interesse genuino verso la lettura e verso le pratiche connesse alle medesime. Attività che abbiano a che vedere con laboratori di lettura collettiva e di scrittura collaborativa realizzabili attraverso l'utilizzo di dispositivi e di applicativi digitali. In tal senso, il campione rappresentativo risponde di non aver mai partecipato a laboratori di lettura collettiva sui social, raggiungendo una percentuale significativa, ovvero l'83,6%.

Il dato del 83,6% è indicativo rispetto alla poca considerazione che gli insegnanti e gli studenti hanno delle pratiche di lettura sociale-digitale, da un versante come strumento e spazio d'intersezione didattica, dall'altro come compito, competenza e modalità di apprendimento. Le pratiche di lettura collaborativa, di fatto, vengono ancora relegate alle attività e agli spazi informali, piuttosto che radicate all'interno dei temi, delle conoscenze, delle competenze, delle pratiche e degli obiettivi del sistema educativo stesso.

Ciò è dimostrato dal fatto che gli studenti comunque dichiarano di conoscere differenti piattaforme di social reading che in modo informale vivono e abitano (67% - Wattpad), ritenendo altresì tali piattaforme ambienti sociali all'interno dei quali è possibile alimentare pratiche rivolte alla lettura con ricadute importanti in termini motivazionali e culturali.

Questi dati evidenziano la necessità di adeguare le pratiche del "dentro l'aula" a quelle del "fuori dall'aula", non solo per incontrare i modi d'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che le nuove generazioni attuano, ma soprattutto per allinearsi agli obiettivi formativi di una società sempre più mediale che richiede un passaggio, una trasformazione culturale che ridefinisca gli obiettivi e le metodologie didattiche in relazione al continuo processo di ibridazione degli spazi educativi.

## Bibliografia

Crittenden J.C. (2009). *The attitudes and perceived self-efficacy of Mississippi career and technical educators toward information and communication technology*. Mississipi State University: University Libraries.

Flessner R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third Space in Teacher Education. *Educational Forum*, *78*(3), 231-247.

Havergal C. (2015). *National Student Survey 2015: £9K fees fail to dent satisfaction*. Times Higher Education. Londra: TSL Education.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson.

Smeriglio D. (2016). Scuola e digital environments: la didattica oltre i confini dell'aula. *Pedagogia oggi*, 2, 213-221.

Smeriglio D. (2021). Per un'educazione mediacognitiva. *Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies*, XIII, 4, 129-136.

Smeriglio D. (2022). Social Reading e alfabetizzazione digitale. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2, 2, 47-55.

Smeriglio D. (2023). Il social reading come prassi del terzo spazio. Traiettorie educative futuribili. *Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV, 1, 329-339.

# Valutare senza voto nel contesto accademico. L'esperienza del CdS L-19 di Sapienza Università di Roma

Patrizia Sposetti
*Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma*
*patrizia.sposetti@uniroma1.it*

Giordana Szpunar
*Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma*
*giordana.szpunar@uniroma1.it*

## 1. La valutazione all'università

Il tema della valutazione nel contesto universitario, in Italia, è collocabile nella più ampia e generale cornice definita in prima battuta dall'autonomia degli atenei (D.M. 3 novembre 1999, n. 509) e dalle prospettive che questa ha aperto nel tempo, nelle successive modifiche degli ordinamenti, alla valutazione, in particolare nell'impostazione e assetto dell'offerta formativa. Come efficacemente sintetizzano McMorran, Ragupathi e Luo (2017) nell'istruzione superiore, nella maggior parte dei casi, il rapporto tra valutazione e apprendimento si riduce a una sola cosa: il voto. Tuttavia, la ricerca mostra che in molti casi la preoccupazione per il voto è di fatto un ostacolo allo sviluppo di ragioni intrinseche per l'apprendimento e di un atteggiamento positivo verso lo studio (Dahlgren et al., 2009; Tippin, Lafreniere, Page, 2012). Utilizzare una valutazione senza voto può contribuire a ridurre lo stress, aiutare gli studenti ad adattarsi alla vita universitaria e a sviluppare motivazione all'apprendimento al di là dei voti. Nella scuola secondaria di secondo grado, anche nel contesto nazionale, la ricerca evidenzia l'efficacia della valutazione senza voto per studentesse e studenti (Marini et al., 2023). Tralasciamo in questa sede il tema di quanto i voti permettano di misurare e valutare opportunamente l'apprendimento (Benvenuto, 2003; Sadler, Schinske,Tanner, 2014; Benvenuto, Gabrielli, 2022).

Le esperienze di valutazione senza voto nel contesto internazionale, in particolare statunitense, non hanno portato a risultati omogenei in termini di ricadute sull'apprendimento (Jacobs et al., 2014; McDuff et al., 2014), pur evidenziando una riduzione dello stress e dell'ansia.

La riflessione proposta attraverso il presente contributo è focalizzata sulla valutazione senza voto nel contesto accademico italiano, nel perimetro di quelle che l'offerta formativa degli atenei classifica come AAF (Altre Attività Formative) e che prevedono il riconoscimento di una idoneità al termine del percorso.

## 2. Il progetto di ricerca

La ricerca è stata avviata nel 2020/2021 grazie a un progetto di Ateneo coordinato da chi scrive[1] ed è attualmente in fase di conclusione; preceduta da uno studio esplorativo condotto nell'anno accademico 2018/ 2019 (Szpunar, Sposetti, 2018; Sposetti, Szpunar, 2019), indaga l'uso del *peer mentoring* nello specifico contesto del Corso di Studi (d'ora in poi CdS) L-19 in Sapienza con l'obiettivo di riflettere su tale modello con un focus specifico sugli aspetti relativi ai processi orientamento universitario, al contrasto alla dispersione universitaria e alla pratica di valutazione e autovalutazione. Il *peer mentoring* nel CdS L-19 è al centro delle "Esercitazioni di ricerca", attività formative annuali previste al primo anno del corso di studi, in un numero compreso tra 5 e 6, che permettono di acquisire 12 cfu; le matricole sono inserite in un gruppo coordinato da un docente e supportate da uno o più mentori, individuati tra gli studenti iscritti al III anno L-19 o al CdS magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione (LM-85). Ogni gruppo accoglie un massimo di 20 matricole, che svolgono un'attività di ricerca nelle sue diverse fasi; la ricerca si conclude con la redazione di un report e un esame per il quale non è previsto voto, ma il conseguimento di una idoneità. L'attribuzione dei crediti formativi avviene sulla base della quantità e della qualità della partecipazione dello studente a tutto il percorso di ricerca, nell'ottica di una modalità di valutazione attenta tanto al prodotto quanto al processo.

Nel contesto delle Esercitazioni di ricerca e delle attività che le matricole svolgono anche con l'aiuto e certamente attraverso la mediazione dei mentori, il processo valutativo è un processo di valutazione negoziata che prevede l'attiva partecipazione di tutti gli attori (Guba, Lincoln, 1989). Le matricole che hanno frequentato le cinque Esercitazioni di ricerca attivate negli anni accademici 2020/2021 e 2021/2022 sono state contattate attraverso questionari somministrati all'inizio e al termine dell'attività. I mentori hanno partecipato a un Focus group intermedio volto ad approfondire gli aspetti legati sia all'organizzazione didattica delle Esercitazioni sia al ruolo della/del mentore (Sposetti, Szpunar et al., 2023). Questa procedura ha permesso di identificare le idee dei mentori con metodo partecipativo, permettendo di esplorare in profondità percezioni, idee e valutazioni. Nel 2021/2022 i mentori hanno inoltre risposto a un questionario di fine percorso nel quale è stato chiesto loro di fare un bilancio dell'esperienza e di esprimersi sulla valutazione senza voto.

Nell'a.a. 2020/2021 sono state coinvolte 65 matricole attraverso il primo questionario, solo 20 attraverso il secondo e 5 mentori (pari al totale delle e dei mentori

1 Fanno parte del gruppo di lavoro: la dottoressa di Ricerca e attualmente Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Sara Gabrielli; le dottorande: Eleonora Mattarelli, Maria Grazia Rionero, Giulia Vincenti (Corso di Dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e della Ricerca Educativa, con curriculum di Ricerca educativa, presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma).

impegnati nelle Esercitazioni di ricerca). Il numero relativamente basso di studenti coinvolti è probabilmente spiegabile alla luce delle particolari condizioni di realizzazione dell'attività didattica dettate dall'emergenza sanitaria da Covid-19. Nell'a.a. 2021/2022, con la ripresa di una maggiore regolarità e con una crescita delle attività in presenza, sono state raggiunte 104 matricole attraverso il primo questionario e arrivano a 35 quelle che rispondono anche al secondo; la minore partecipazione delle matricole alla seconda fase della ricerca potrebbe essere legata a un minore coinvolgimento nell'attività, una volta conclusa. I mentori che hanno partecipato ai Focus group sono 11 su 12 e in 9 hanno risposto al questionario conclusivo.

## 3. Presentazione e discussione dei risultati

Tramite i focus group con i mentori e la somministrazione di questionari *on line* alle matricole e ai mentori (questionario finale) è stato possibile ascoltare la voce degli studenti. L'uso di metodi misti e l'articolazione della ricerca in diverse fasi, nel corso delle quali sono stati raggiunti i diversi attori del processo (mentori, matricole), hanno permesso di raccogliere un'ampia collezione di dati e informazioni. Nei questionari conclusivi è stato chiesto sia alle matricole sia ai mentori anche di esprimere un'opinione motivata circa le modalità di valutazione senza voto utilizzate per attribuire l'idoneità al termine del percorso (Mattarelli, Sposetti, Szpunar et al., 2021; Sposetti, Szpunar et al., 2022; Sposetti, Szpunar et al., 2023). La raccolta di questo dato specifico, dunque, riguarda le Esercitazioni di ricerca condotte nell'a.a. 2021/2022.

La valutazione delle attività di ricerca condotte all'interno delle Esercitazioni è riconducibile alle sei modalità d'esame riportate nella Figura 1. Lo spazio per prove individuali (colloquio o redazione della relazione) appare limitato, a sottolineare la natura collettiva e attiva delle attività.




Fig. 1: Modalità dell'esame conclusivo

Rispetto al tema specifico della valutazione senza voto, i 9 mentori che hanno risposto al questionario assumono posizioni tra loro diverse, pur accomunate dal

non essere in ogni caso del tutto negative. Nello specifico, 5 mentori esprimono una valutazione positiva, in 3 casi non argomentata, e i restanti 4 una posizione quantomeno interlocutoria, sempre argomentata.

Nel caso delle 35 matricole che hanno risposto alla medesima domanda, la valutazione è in tutti i casi positiva con l'eccezione di 4 casi di studenti che esprimono una posizione problematizzante, in due casi argomentata, e un caso in cui la matricola dichiara di non saper assumere una posizione. Le restanti 30 matricole che esprimono un parere positivo in 12 casi argomentano la risposta.

Chi esprime una valutazione in molti casi, dunque, tende a non argomentare; per i mentori questo vale solo per chi esprime un giudizio del tutto positivo sulla valutazione senza voto.

Tra chi argomenta la valutazione positiva sia tra i mentori sia tra le matricole emergono aspetti legati a: riduzione dello stress e dell'ansia; aumento della motivazione allo studio; valorizzazione del percorso rispetto al prodotto; importanza della valutazione in itinere.

Chi argomenta la valutazione negativa sottolinea, d'altro canto, il rischio di: non valorizzare il lavoro individuale; sostenere chi non si impegna esprimendo in tal senso una percezione di ingiustizia valutativa; demotivazione. Ancora una volta questo vale sia per i mentori sia per le (poche) matricole che esprimono una posizione interlocutoria circa la valutazione senza voto.

I dati raccolti confermano in sostanza quanto emerge dalle ricerche sulla valutazione senza voto, valorizzando gli aspetti positivi legati al piano del benessere e, in parte, anche della motivazione. I dati sono tuttavia decisamente insufficienti per poter trarre conclusioni nette e indirizzano verso la necessità di un percorso di maggiore consapevolezza delle studentesse e degli studenti su questi temi.

## Bibliografia

Benvenuto G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia.* Roma: Carocci.

Benvenuto G., Gabrielli S. (2022). *Valutare a scuola e all'università*. Roma: Nuova Cultura.

Dahlgren L.O., Fejes A., Abrandt-Dahlgren M., Trowald N. (2009). Grading Systems, Features of Assessment and Students' Approaches to Learning. *Teaching in Higher Education*, *14*(2), 185-194.

Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage (trad. it. Guba E.G., Lincoln Y.S (2007). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 128-156). Milano: FrancoAngeli).

Jacobs J.L., Samarasekera D.D., Shen L., Rajendran K., Hooi S.C. (2014). Encouraging an Environment to Nurture Lifelong Learning: An Asian Experience. *Medical Teacher*, *36*(2), 164-168.

Hall R., Jaugietis Z. (2011). Developing Peer Mentoring through Evaluation. *Innovative Higher Education*, *36*(1), 41-52.

Marini M., Montebello M., Arte V., Livi S., Benvenuto G. (2023). Innovative teaching

and inclusive pedagogy. The experience of students in the School of Relations and Responsibility. *Q-Times Webmagazine*, *1*(1), 213-224.

Mattarelli E., Vincenti G., Szpunar G., Sposetti P. (2021). Learning outside the classroom: the peer-mentoring model in the experience of research exercises. Valencia/Spain: *ICERI2021 Proceedings,* pp. 5809-5813.

McDuff S.G., McDuff D., Farace J.A., Kelly C.J., Savoia M.C., Mandel J. (2014). Evaluating a Grading Change at UCSD School of Medicine: Pass/Fail Grading is Associated with Decreased Performance on Preclinical Exams but Unchanged Performance on USMLE Step 1 Scores. *BMC Medical Education*,*14*(1), 127.

McMorran C., Ragupathi K., Luo S. (2017). Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(3), 361-377.

Schinske J., Tanner K. (2014). Teaching More by Grading Less (or Differently). *CBE – Life Sciences Education*,*13*(2), 159-166.

Sposetti P., Szpunar G. (2019). Il peer mentoring come forma di didattica universitaria senza voto. In P. Lucisano, A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 363-372). Lecce: PensaMultiMedia.

Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Rionero M.G., Vincenti G. (2023). Il peer mentoring all'università. La voce dei mentori. *Q-Times Webmagazine*, *1*(1), 368-380.

Szpunar G., Sposetti P. (2018). Praticare il peer mentoring all'università: il modello dei Corsi di laurea pedagogici de "La Sapienza". In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 987-993). Lecce: Pensa MultiMedia.

Tippin G.K., Lafreniere K.D., Page S. (2012). Student Perception of Academic Grading: Personality, Academic Orientation, and Effort. *Active Learning in Higher Education*,*13*(1), 51-61.

# Saper prendere decisioni. Tra empirismo educativo ed esperienze innovatrici

Monica Tombolato
*Ricercatrice - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"*
*monica.tombolato@uniurb.it*

## 1. Posizione del problema

In questo complesso momento storico si assiste ad una crescente diffusione, grazie anche ai social media, di presunte sperimentazioni pedagogiche innovative che catturano l'interesse di un vasto pubblico grazie a sapienti operazioni di marketing (Raimo, 2022). Il pericolo è che queste suggestioni, non adeguatamente supportate dalla letteratura scientifica, alimentino interpretazioni fuorvianti del *learning by doing* di origine deweyana (Calvani, Trinchero, Vivanet, 2018) e inducano chi svolge professioni educative ad enfatizzare unilateralmente la dimensione attiva della pedagogia a discapito della sua componente razionale (Baldacci, 2007).

La difficoltà di distinguere tra "mode educative" ed evidenze empiriche rese disponibili dalla ricerca è emersa anche durante i laboratori di Pedagogia Sperimentale (Cdl in Scienze della Formazione Primaria, Università di Urbino Carlo Bo) condotti dalla sottoscritta dal 2014 al 2021. Sollecitati a riflettere sulle modalità con cui la ricerca educativa può costruire conoscenza scientifica, la maggioranza degli studenti non solo rivela una scarsa comprensione delle pratiche epistemiche disciplinari, ma tende a giudicare tali tipi di apprendimenti poco pertinenti al loro profilo professionale. Questo impone, seguendo Mario Gattullo (1969, pp. 13-19), di ripensare la professione docente – e più in generale qualsiasi professione educativa – a partire da un tipo di ricerca autenticamente "sperimentale", in equilibrio tra l'empirismo educativo dei singoli insegnanti e le esperienze innovatrici.

Un modo per farlo è cercare di promuovere negli insegnanti – in formazione e in servizio – la consapevolezza del ruolo che la conoscenza e la pratica della ricerca scientifica possono rivestire nell'esercizio competente della loro professione. Ciò richiede, innanzitutto, di vincere le diffidenze dei docenti e far evolvere le loro misconcezioni specificando in che modo l'acquisizione dell'*habitus della ricerca* può contribuire allo sviluppo della loro professionalità.

## 2. L'insegnante come decisore competente

Coltivare l'abito della ricerca non significa, per l'insegnante, doversi trasformare in un ricercatore. Come chiarisce Laurillard (2015, p. 1), gli insegnanti, in genere, non sviluppano teorie sull'insegnamento basate su prove sperimentali, ma sono principalmente interessati a progettare percorsi di azione volti a cambiare lo stato di cose esistente nello stato di cose desiderato. Questo implica, tuttavia, saper prendere decisioni informate dalle migliori evidenze scientifiche (Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof, Van Petegem, 2017) in merito alla loro didattica, selezionando tra i dispositivi teorici e metodologici forniti dalla ricerca quelli più idonei al contesto scolastico in cui operano.

Proprio in relazione a questo tipo di competenze sosteniamo il valore formativo della ricerca. Praticarla con rigore metodologico e consapevolezza epistemologica può, infatti, contribuire allo sviluppo della professionalità docente relativamente a due aspetti distinti ma correlati:

– può migliorare le capacità decisionali degli insegnanti (Parmigiani, 2012; Calvani, 2011) fornendo loro strumenti critici per evitare almeno i principali bias cognitivi;
– può accrescere la loro capacità di distinguere i risultati di ricerche scientificamente fondate da mere suggestioni non sufficientemente supportate da evidenze.

In relazione al primo punto, la formazione alla ricerca consente l'esercizio controllato di forme di ragionamento (induttivo, deduttivo, per analogia, abduttivo, probabilistico, ecc.) sottese anche al decision-making dei docenti, facilitando l'individuazione delle fallacie più comuni che viziano quei processi inferenziali (Tombolato, 2020) e delle credenze che in maniera esplicita o implicita indirizzano l'agire didattico (Vannini, 2012). Praticare la ricerca, preferibilmente in forma collaborativa (D'Ugo, Marani, 2020), può dunque aiutare i docenti a guadagnare consapevolezza dei limiti cognitivi della mente umana e ad evitare, o almeno a limitare, gli errori sistematici che rischiano di compromettere i processi decisionali implicati nelle scelte didattiche.

In relazione al secondo punto, la pratica della ricerca consente agli inseganti di familiarizzare con le pratiche epistemiche di costruzione, validazione, giustificazione della conoscenza (Kelly, Licona, 2018) e quindi di comprendere come le conoscenze pedagogiche e didattiche sono state prodotte e legittimate e perché ed entro che limiti le riteniamo affidabili.

Sviluppare tale consapevolezza epistemologica, che si basa non solo su conoscenze di contenuto ma anche su conoscenze procedurali ed epistemiche (Duschl, 2008; PISA, 2015), può accrescere la loro disponibilità a recepire i risultati della ricerca pedagogico-didattica e a implementarli nei processi di insegnamento-apprendimento.

In sintesi, sosteniamo che le competenze di tipo metodologico (Lucisano, Sa-

lerni, 2002) ed epistemologico che la pratica della ricerca aiuta a sviluppare contribuiscano a migliorare le competenze di decision-making degli insegnanti.

## 3. Verso la progettazione di un corso di formazione per lo sviluppo delle competenze decisionali dell'insegnante

Alla luce del quadro delineato, l'obiettivo della ricerca di cui abbiamo sinteticamente chiarito le motivazioni consta nella progettazione di un corso di formazione finalizzato alla promozione delle capacità decisionali degli insegnanti attraverso una focalizzazione sugli aspetti metodologici ed epistemologici della pratica della ricerca. A questo fine, il lavoro, che verrà svolto in collaborazione con Rossella D'Ugo, sarà articolato nelle seguenti fasi.

La prima fase consiste in una ricognizione della letteratura scientifica nazionale e internazionale sulla relazione tra pratica della ricerca e competenze decisionali degli insegnanti al fine di stabilire se esistono evidenze in questo senso e, nell'eventualità, di che tipi di evidenze si tratta.

La seconda fase prevede un'indagine esplorativa, articolata in due parti, rivolta ai/alle tutor di tirocinio e agli studenti e alle studentesse del secondo e terzo anno del Cdl in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Urbino Carlo Bo. Nella prima parte, attraverso la somministrazione di un questionario e successivi focus group intendiamo rilevare la percezione dei soggetti indagati circa il potenziale ruolo formativo della pratica della ricerca per lo sviluppo di una professionalità docente di qualità (Perla, Martini, 2019). Raccogliere questo tipo di informazioni è, infatti, utile per meglio comprendere e "gestire" eventuali resistenze dovute a pregiudizi, stereotipi e misconcezioni riferibili sia al profilo professionale del ricercatore che a quello dell'insegnante.

Nella seconda parte, attraverso compiti che simulano situazioni in cui si richiede di compiere scelte didattiche s'intendono indagare, utilizzando la tecnica del *Thinking Aloud* (Ericsson, Simon, 1993), i processi di pensiero sottesi alle decisioni. In questo modo è possibile intercettare eventuali fallacie e credenze ingenue alla base delle scelte compiute. Analizzare questo tipo di informazione è invece importante per capire su quali aspetti metodologici ed epistemologici della pratica della ricerca è utile focalizzare l'attenzione per poter migliorare le competenze di decision-making dei docenti.

## Bibliografia

Baldacci M. (2007). *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.

Calvani A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, 77-99.

Calvani A., Trinchero R., Vivanet G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in

educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.IE. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 311-339.
D'Ugo R., Marani G. (2020). *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
Duschl R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic, and social learning goals. *Review of research in education*, *32*(1), 268-291.
Ericsson A., Simon H. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge (MA): MIT Press.
Gattullo M., Lodini E., Panizza S. (1970). *Educazione e ricerca sperimentale. Problemi e metodi. Dispense del Corso di Pedagogia I dell'anno accademico 1969-1970*. Bologna: Cooperativa Libraria Universitaria.
Kelly G.J., Licona P. (2018). Epistemic practices and science education. In M. Matthews (Ed.), *History, philosophy and science teaching: New research perspectives* (pp. 139-165). Dordrecht: Springer.
Laurillard D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
Parmigiani D. (2012). Teachers and Decision-Making Processes: An Italian Exploratory Study on Individual and Collaborative Decisions. *Canadian Journal of Education*, *35*(1), 171-186.
Perla L., Martini B. (Eds.). (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli.
PISA (2015). *Draft Science Framework*.
Raimo C. (2022). *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*. Firenze: Ponte delle Grazie.
Tombolato M. (2020). Il ruolo della pratica della ricerca nello sviluppo delle competenze di decision making degli insegnanti. In R. D'Ugo, G. Marani (Eds.), *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica* (pp. 150-182). Milano: FrancoAngeli.
Vanlommel K., Van Gasse R., Vanhoof J., Van Petegem P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75-83.
Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti: metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.

# L'Hackathon come strategia educativa. Osservazioni del progetto "Wellbeethon"

Giusi Antonia Toto
*Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Foggia*
*giusi.toto@unifg.it*

## 1. L'Hackathon come strategia educativa: storia ed evoluzione

Termine che deriva dalle parole "hack" e "marathon", un *hackathon* è un evento dal vivo della durata di uno o più giorni, simile ad un *design-sprint*, destinato all'informazione e alla formazione dei suoi partecipanti e dedicato alla collaborazione intensiva e dinamica su un progetto in un gruppo di lavoro, specialmente in materia di software e nuove tecnologie, in cui individui con diverse abilità lavorano cooperativamente per sviluppare, in un arco temporale limitato, un progetto innovativo e a basso costo.

L'obiettivo è quello di realizzare un artefatto tecnologico innovativo e originale, di creare una soluzione funzionale al problema entro la fine dell'evento stesso, evocando spesso scene di lavoro non stop, che prosegue dal giorno alla notte (Alamari et al., 2019). Da qui, la definizione di *hackathon* inteso come un'occasione per lo sviluppo di soluzioni tecnologiche da pianificare con velocità e dinamismo.

Questo presuppone avere, per ogni *hackathon*, un obiettivo specifico che gli studenti, supportati da un team di specialisti, si adoperano per raggiungere in un determinato intervallo di tempo.

Avvalendosi delle competenze chiave, sviluppate nel corso degli anni, come la capacità di *problem solving*, le parti interessate lavorano – preferibilmente in team – per ideare e progettare una soluzione creativa ad un determinato problema, annunciato preliminarmente dagli organizzatori attraverso una *call to action*. Il progetto finale, frutto di sforzo congiunto, adattabilità e concentrazione, viene poi presentato, accompagnato anche da un prototipo funzionale e valido, dinanzi ad una giuria di esperti e da essi valutato.

È ormai noto come a livello globale stia crescendo la domanda formativa riguardante le nuove tecnologie didattiche e come, dinanzi a questa necessità, si sollevino ancora numerose difficoltà nel garantire a tutti uguale accesso alle opportunità formative. Un incentivo in tale direzione è stato creato dalla pandemia da Covid-19, che in breve tempo ha costretto il mondo della scuola e non solo a rivoluzionare e rimodulare le proprie proposte pedagogiche, per preservare il flusso educativo (Tino, Stefanini, 2021), ma ciò non senza difficoltà per docenti e studenti.

Questi ultimi, in particolare, si sono sentiti meno motivati e concentrati, in quanto la *virtual room* non assicura socialità e interazione, rendendo gli approcci didattici poco dinamici e partecipativi.

Dunque, dischiuse le porte delle università, con il ritorno in presenza, un'iniziativa come l'Hackathon diventa l'occasione giusta e attesa per migliorare le capacità comunicative e il benessere degli studenti, così come dimostrano numerosi studi sul funzionamento e la possibile applicazione degli *hackathon* nei contesti di apprendimento (Gama et al., 2021).

Terminata la scuola superiore, di fatti, ci si aspetta che gli studenti si interfaccino con il mondo del lavoro e con la realtà universitaria, con le quali però non si sono mai rapportati concretamente, ovattati in un mondo di sapere spesso lontano dalla quotidianità.

Per questo le realtà accademiche dovrebbero implementare le metodologie *hackathon*, al fine di coinvolgere maggiormente gli studenti e permettere di validare tale metodologia anche nelle scuole (Cwikel, Simhi, 2021).

Utilizzare l'evento *hackathon* come strategia educativa, di fatti, è utile per favorire un primo approccio con le realtà imprenditoriali e accademiche e per sviluppare nei discenti quelle *soft skills* e *digital competence* di cui tanto si parla. Ancora, un *hackathon*, con la sua realtà multiforme, è utile per promuovere e supportare il pensiero innovativo, favorire l'apprendimento attivo e collaborativo, incentivare il lavoro di squadra multidisciplinare, stimolare la produzione di nuove idee, esercitare la capacità di autovalutazione e fattibilità e da ultimo orientare gli studenti verso la scelta migliore e più attinente alle proprie abilità (Duhring, 2014).

Presentato come una competizione, una manifestazione a tema o un evento, è possibile delineare precisi obiettivi da perseguire durante l'organizzazione di un *hackathon*: dal riunire in team individui che competono tra loro per sviluppare prototipi innovativi o migliorare un progetto esistente, all'instaurare relazioni significative e orientate all'obiettivo, creando una rete tra programmatori, ingegneri informatici e imprenditori e condividendo informazioni di contatto; dall'aggiungere valore al curriculum ed incrementare le competenze (oltre alla premiazione finale, è previsto in genere il rilascio di un attestato che dimostri le *skills* di programmazione acquisite), al generare nuovi prodotti e idee; dallo sviluppare competenze imprenditoriali – l'*hackathon* fornisce ai partecipanti un'occasione per osservare da vicino le attività condotte in contesti aziendali – all'incentivare un'azione orientativa per gli studenti agli ultimi anni della scuola secondaria di II grado; dal reclutare nuovi talenti, in quanto i soggetti coinvolti nella *challenge* ottengono una concreta possibilità di produrre risultati ad alto livello per le missioni aziendali o accademiche, al favorire lo sviluppo e la creazione di prodotti volti a migliorare il problema oggetto del dibattito; dal mettere in atto strategie di *problem solving* avvalendosi della creatività e dei principi del Design Thinking, al valutare gli svantaggi di un *hackathon*, tra cui la non possibilità (per questioni di tempo e risorse) di esplorare nelle loro molteplici sfaccettature le problematiche proposte; o ancora, spesso gli studenti, essendo alla loro prima esperienza, non hanno competenze specifiche nella progettazione (Tapia-Gonzàlez et al., 2021).

## 2. L'esperienza dell'Università di Foggia e il progetto "Wellbeethon"

In questo contesto si inserisce l'evento "Wellbeethon: la Maratona del Benessere", titolo ufficiale dell'*hackathon* di 24h organizzato dall'Università di Foggia nel maggio 2022, appena riaperte le porte in presenza per l'intera comunità accademica, nell'ambito del "Progetto Benessere – Pro.be".

In particolare, il progetto Wellbeethon nasce per stimolare una riflessione e un agire atti a promuovere una cultura consapevole del benessere psico-fisico fra studenti e lavoratori dell'Università di Foggia (coniugando diversi ambiti, salute e istruzione, cultura, gioventù e sport), con relativo impatto sul territorio locale.

Preceduto da una serie di eventi di "riscaldamento", con finalità promozionali sui temi dell'*hackathon*, il progetto Wellbeethon ha posto al centro della sua riflessione i temi del benessere psicologico, relazionale e ambientale e ha previsto il coinvolgimento di stakeholder diversificati: studenti, docenti, esperti esterni ed interni all'Università di Foggia. In particolare, beneficiari diretti sono state le persone coinvolte nelle fasi di progettazione e realizzazione: i partecipanti hanno ricevuto una formazione di alto livello sul tema del benessere e si sono sfidati mettendo a frutto le competenze progettuali e digitali in possesso.

L'esperienza "Wellbeethon" si inserisce, quindi, in un contesto florido rispetto alla promozione di una cultura del benessere, dell'attenzione verso l'ascolto al bisogno e dell'agire verso un miglioramento della qualità della vita, in linea con quanto profuso recentemente dall'Unione europea per la promozione dello stato di salute della collettività.

L'Hackathon si è diviso in due giornate, prevedendo diversi momenti tra formazione, realizzazione e attività di *team building*, il tutto basato su due metodologie (Challenge-based Learning e Design Thinking) e strutturato in quattro fasi: raccolta di dati, *need-analysis* dell'utente, ricerca di necessità specifiche e strutturazione del progetto.

La formazione dei partecipanti è stata affidata a esperti di diversi settori disciplinari o professionali, con lo scopo di stimolare in essi i processi di *need finding* e *design thinking*, nel corso di 6 *inspirational sessions* distribuite nell'arco della prima giornata; gli *speech* sono stati intervallati da fasi operative: i team, disposti in aree di lavoro con copertura di rete internet, riforniti di materiali (penne, canvas di progettazione, postazioni di ricarica per dispositivi mobili, etc.) ed edotti dallo staff, hanno lavorato alla propria idea supportati da 9 *mentors* attentamente selezionati, i quali hanno svolto attività di *coaching* nell'arco dell'intero evento; le ventiquattr'ore hanno incluso anche momenti di *entertainment* interattivo, con lo scopo di incoraggiare il *team building* e stimolare la creatività, ingrediente essenziale per garantire risultati soddisfacenti sia per il leader del gruppo di lavoro che per i singoli componenti (Toto et al., 2023).

Per concludere, è chiaro come uno dei punti di forza di un *hackathon* sia la motivazione che spinge i partecipanti a lasciarsi coinvolgere, ma anche il vivere un momento di *empowerment* e l'acquisire abilità, comprese quelle di progetta-

zione, oggi fondamentali nei contesti didattici, accademici e nel mondo del lavoro in generale.

## Bibliografia

Alamari N., Alabdulkarim A., Al-Wabil A. (2019). Accelerating healthcare innovation in time-bound multidisciplinary hackathons. In *2nd International Conference on Computer Applications and Information Security, ICCAIS.*

Cwikel J., Simhi M. (2021). Using the Hackathon Model in Social Work Education. *Social Work Education*, 1-14.

Donadio A. (2021). *Learning organization: l'apprendimento diffuso come leva di antifragilità*. Milano: FrancoAngeli.

Duhring J. (2014). *Pedagogie Hackathon come tecnologia educativa*. Atti della 18ª riunione annuale dell'NCIIA, 1-8.

Gama K., Zimmerle C., Rossi P. (2021). Online Hackathons as an Engaging Tool to Promote Group Work in Emergency Remote Learning. In *Proceedings of the 26th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 345-351), V. 1.

Tapia-Gonzàlez G., Martìnez-Gutiérrez R., Papia-Gonzàlez F. (2021). Hackathon-Edu: a global competitiveness perspective. In *International Conference on Intelligent Human Systems Integration* (pp. 294-300). Cham: Springer.

Tino C., Stefanini A. (2021). Apprendimento a distanza all'università nel periodo del Covid-19 e confronto con la modalità F2F: percezioni di studenti e studentesse. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *19*(2), 96-111.

Toto G.A., Valerio S. (Eds.). (2023). *Evoluzioni di hackathhon. L'esperienza del Wellbeethon*. Milano: FrancoAngeli.

# Il *mismatch* occupazionale: l'educazione alla scelta come educazione alla libertà

Alessandro Versace
*Professore Associato - Università degli Studi di Messina*
*aversace@unime.it*

Uno dei problemi che maggiormente investe il panorama occidentale in relazione ai giovani è la loro futura e possibile occupazione nel momento in cui termina il loro "apprendistato" formativo conseguito a scuola e nelle università. Da più parti la letteratura è concorde nell'affermare che il "sostare" più a lungo a casa dei genitori, sposarsi a una più tarda età e, di conseguenza, aprire la stessa vita a nuove possibilità di esistenza con l'affermarsi di una nuova famiglia, sia frutto essenzialmente dell'impossibilità di inserirsi nel mondo lavorativo. Né, tantomeno, aiutano quegli epiteti provenienti da forme di pseudopolitica che tendono a denigrare, a trovare un *capro espiatorio*, a far scivolare la responsabilità su quel mondo giovanile che, invece, dovrebbe essere orientato, guidato e soprattutto tutelato. Qual è, in fin dei conti, il compito primario degli adulti se non quello di garantire, o cercare di garantire, quelle forme di autonomia che consentano alle nuove generazioni di non dover più dipendere dal mondo adulto? Già lo avvertiva Francoise Dolto, il compito dei genitori non è quello di rendere felici i figli, semmai quello è un desiderio, il compito è di renderli autonomi (Dolto, 1994/1995) e, allo stesso modo, seppur con i precisi distinguo, vale per il rapporto tra mondo giovanile e mondo adulto. Se, dunque, da un lato pare si sia eclissato quel compito tipico dell'adulto che "consegnava" alle nuove generazioni gli strumenti, le risorse, le direttive per poter compiere quel salto che li trasportava da una realtà ancora un po' "acerba" a una più matura e, comunque, anche più complessa, dall'altro non si possono sottacere altre variabili che, in un modo o nell'altro, hanno influito, e continuano a influire, sull'emancipazione giovanile. Per quanto da più fonti si possa insistere sulla visione di una realtà giovanile che vive di soggettività, di eccessiva *cura sui* che confina con forme di narcisismo a volte esasperato, val la pena di ricordare la doppia dimensione, soprattutto emotiva, che investe i giovani che si presentano *spavaldi*, seppur con manifestazioni diverse dovute anche alla temperie culturale del tempo, oltre che ai comuni salti generazionali, che altro non è che una continua maschera che serve a celare, in particola modo, la propria *fragilità* (Pietropolli Charmet, 2008) e che assume contorni sempre più duri anche a causa di quella mancanza di autonomia dovuta all'impossibilità di entrare, adeguatamente e per tempo, nel mondo del lavoro. La questione non è solo economica, essa investe la dimensione morale ed etica, quella spirituale, quella sociale, quella esistenziale,

insomma una serie di dimensioni che si sovrappongono e che hanno, ognuna di loro, la propria importanza ai fini del benessere integrale del soggetto. Non si tratta, dunque, solo di un lavoro che potrebbe produrre quelle risorse tali da garantire un benessere materiale, ma di un *lavoro* che andrebbe a costituirsi, per usare le parole di Spranger, come parte dell'intera personalità dell'individuo, se si vuole come quel processo di autorealizzazione indicato da Maslow. Il lavoro, infatti, è uno *spazio* attraverso il quale ogni soggetto esprime la propria individualità e, nella maggior parte dei casi, risulta utile per la collettività; è espressione axiologica poiché il valore implicito del e nel lavoro è riconosciuto dagli altri ma, purtroppo, al di là delle connotazioni soggettive che investono il campo delle scelte di ogni singolo soggetto, vi è anche la dimensione oggettiva del mondo del lavoro che va tenuta in debita considerazione e, una delle variabili che maggiormente va presa in considerazione, o per meglio dire un processo che merita un'opportuna analisi è il *mismatch occupazionale*. Esso indica il divario esistente, un *gap* tra le competenze richieste dalle aziende e quelle effettivamente in possesso dei lavoratori o aspiranti tali, siano esse tecniche e/o umane e sociali; in particolare questo *gap* riguarda i giovani[1]. Stando ai dati che la rete riporta, secondo il report di Boston Consulting Group, nel 2016 la produttività del lavoro mondiale si è ridotta di circa il 6%, circa 1,3 miliardi di persone e, secondo le stime, le previsioni, nel 2030 arriverà a 1,4 miliardi di persone. Pare sia una "piaga economica" in crescita dove livello retributivo di partenza, redistribuzione della ricchezza prodotta, strategie di crescita della produttività, sistema informativo non adeguato, strutturato su piani non allineati tra imprese e nuove generazioni rappresentano alcuni degli elementi che dovrebbero essere rimossi[2]. L'attenzione, poi, deve essere anche orientata verso le nuove professioni tecnologiche che stanno nascendo e che ne metteranno in ombra altre. L'occupazione, in sintesi, è la principale preoccupazione degli italiani e in una ricerca promossa da *Ipsos* è emerso che domanda e offerta si focalizzano su aree differenti, le imprese cercano soprattutto in ambito produttivo (37%) e information technology (25%) e le persone nel settore marketing/vendite (15%) e assistenza clienti (12%); inoltre, emerge la criticità della scarsità di offerte adatte ai profili di chi cerca lavoro e, soprattutto, le retribuzioni appaiono molto basse. Infine, alla base del mismatch pare esista un percorso scolastico estraneo al mondo del lavoro e, inoltre, la pecca del sistema scolastico italiano di non riuscire a promuovere forme motivazionali verso gli studi tecnici e Stem, più idonei dal punto di vista occupazionale[3]. Ciò starebbe a significare, però, che l'unica prospettiva utile è quella di intraprendere un percorso finalizzato solo ed esclusivamente all'inserimento lavorativo, mettendo da parte le eventuali e possibili aspirazioni di ogni singolo soggetto generando, così, possibili frustrazioni; dall'altro lato, in ve-

1 https://asnor.it/it-schede-577-skill_mismatch
2 https://www.vicenzawelfare.it/it/blog/lo-skill-mismatch-e-i-danni-che-sta-provocando-alleconomia
3 https://group.intesasanpaolo.com/it/research/consumi-indagini-di-mercato/scenario/2022-/indagine-mismatch-lavoro-in-italia

rità, le frustrazioni potrebbero però essere generate dall'impossibilità di inserirsi nel mondo lavorativo e, dunque, avere maggiori spazi di autonomia.

Una delle implicazioni pedagogico-educative che inevitabilmente ne viene fuori è la possibilità, da parte del mondo della formazione, in particolare la scuola, di *educare alla scelta*, anche quella lavorativa, poiché questa diventa esercizio pratico di *educazione alla libertà*. Scuola e lavoro, spesso, appaiono come due realtà distaccate, la prima all'insegna della trasmissione teorica dei contenuti, il secondo come una dimensione all'interno della quale non solo mettere in pratica la teoria, ma addirittura ridiscuterla, supervisionarla se non escluderla, a volte, del tutto. In realtà, sosteneva Kurt Lewin, non c'è miglior pratica di una buona teoria. Si palesa, però, tutt'oggi, una sorta di "atto mancato" che rispecchia la mancanza di un raccordo tra scuola e mondo del lavoro o, per meglio dire, la scuola, a detta di tanti, non prepara adeguatamente per l'ingresso nel mondo del lavoro che non è solo strumento di sopravvivenza o di possibilità per vite opulente, ma è la possibilità di presentarci al mondo. Dunque, se la scuola vuole realmente educare al lavoro e, in tal senso, educare alla libertà come esercizio di scelta, al di là di quei momenti che sono stati realizzati attraverso l'Alternanza scuola-lavoro – che al di là dell'aspetto quantitativo potrebbe realmente rappresentare un momento educativo dove scuola e lavoro si incontrano – dovrebbe assumere una posizione critica nei confronti del lavoro, ponendo quelle domande che spingono alla consapevolezza, ad esempio, come funziona il mercato del lavoro? Chi decide quanto costa il lavoro? Quali sono le implicazioni sociali di quest'ultimo aspetto? Quali sono le risorse, e quali gli strumenti, che i lavoratori possiedono? Educare al lavoro, dunque, non significa fare delle "lezioncine" con tanto di "manualistica prefabbricata" ma innescare, ancora una volta attraverso l'agire educativo, quel dubbio che diventa strada verso la ricerca, che spinge alla consapevolezza, che orienta nel percorso dell'esistenza, che indichi quei percorsi di salvaguardia dell'umanizzazione del lavoro (Costa, 2011), che faccia comprendere come anche il lavoro sia foriero di insegnamenti (Cegolon, 2020) e consideri l'orientamento come nucleo centrale dell'apprendimento e della formazione (Ricciardi, 2022) anche di matrice problematicista che porti a superare l'idea di un lavoro visto solo come produttività (Dato, 2009) anche per leggere le nuove geografie del lavoro (Alessandrini, 2018) e per delineare, attraverso le forme di cura educativa, orizzonti esistenziali per la costruzione di un percorso di senso, di rinascita  e di dinamicità (Mannese, 2020).

## Bibliografia

Alessandrini G. (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Cegolon A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Studium.

Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione.* Milano: FrancoAngeli.

Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.

Dolto F. (1994). *I problemi dei bambini*. Milano: Oscar Mondadori.
Mannese E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo*. *Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
Ricciardi M. (2022). *Pedagogia generale e pedagogia del lavoro. Intersezioni culturali*. Padova: Libreria Universitaria.

# La figura del *peer-tutor* universitario, una scelta professionalizzante per il futuro

Franca Zuccoli
*Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca*
*franca.zuccoli@unimib.it*

## 1. Introduzione

Nella maggioranza delle università nazionali e internazionali, nell'ambito dei percorsi di orientamento, sono presenti i *peer-tutor*, studenti più "esperti", che accompagnano le matricole nei primi passi in università (Fabbris, 2009). Gli obiettivi del percorso di tutorato non sono solo informativi, volti a migliorare la conoscenza di questa istituzione e dei suoi servizi, ma anche formativi, pensati per: alimentare le relazioni, attivare gruppi di studio e di dibattito, riflettere sul percorso intrapreso (Annovazzi, Camussi, Meneghetti, Stiozzi, Zuccoli, 2018). Proprio per incrementare i rapporti tra studenti della prima annualità si predispongono occasioni di incontro per confrontarsi sulla vita universitaria, sul passaggio allo status di studente universitario (Biasin, 2018) sull'organizzazione degli esami, sui metodi di studio adottati, sulle difficoltà riscontrate, sulle strategie utilizzate, sulle numerose occasioni offerte dall'ateneo, legate non solo al singolo corso di laurea, al fine di rendere gli studenti sempre più attivi e partecipi nella vita del campus. All'università di Milano-Bicocca i tutor, dal 2013, anno della loro prima apparizione, sono costantemente cresciuti: dai 17 di quel primo anno, agli attuali 150 nel 2022. Ormai in ogni dipartimento vi è una presenza capillare di queste figure di studenti. È aumentato, infatti, il numero dei corsi di laurea che ne ha chiesto l'attivazione, scoprendo la validità del loro intervento sul campo. Gli unici corsi che, attualmente, non ne usufruiscono, sono quelli che hanno difficoltà nel reperirli, perché non hanno un corso magistrale dopo il percorso triennale.

## 2. Una crescita unita alla differenziazione dei compiti

Oltre alla tipologia di tutor, che potremmo definire più classica, legato alla prima forma di orientamento dedicata alle matricole, ampliatasi in senso numerico nel tempo, in contemporanea sono nate, o si sono sistematizzate, figure diverse, ricoperte sempre da studenti con compiti specifici. Queste si sono differenziate gradatamente, a seconda degli obiettivi del singolo progetto. A partire dai tutor matricole destinati ai corsi triennali e a ciclo unico, ai tutor matricole magistrali,

dai tutor secondo anno (figure richieste dagli stessi studenti, dopo l'avvento della pandemia), ai tutor plus (dedicati a studenti con un percorso migratorio), dai tutor impegnati nei *walking tour* (visite mirate agli edifici universitari, con la scoperta non solo dei luoghi del campus diffuso nel quartiere, ma anche delle azioni universitarie che lì si svolgono), agli *erasmus angel* (figure specifiche per gli studenti stranieri *in-coming*). Queste specializzazioni riferite ai compiti affidati ai tutor, hanno sempre mantenuto il carattere specifico di rivolgersi direttamente a uno stesso destinatario: altri studenti, non solo matricole universitarie o di anni successivi, ma anche studenti delle superiori, lavorando nell'ambito sia delle *soft skills,* come pure in quello delle *study skills* (Baisini, 2018, p. 153), in una visione legata alla reciprocità e intenzionalità (Topping, 1994, 2005). Gli stessi tutor, nel proseguire del tempo, sono stati sempre più riconosciuti, da parte degli organi di governo dei corsi di laurea o dai vari docenti. Con loro si è verificata la possibilità di contatto diretto e immediato con gli studenti, in merito alle riflessioni sull'andamento dei corsi, alle necessità sentite dagli studenti, al fine di attivare azioni di miglioramento, non andandosi a collocare in sostituzione del ruolo dei rappresentanti, fondamentale e politicamente fondato in funzione rappresentativa, ma di integrazione dedicata alle specificità di molti corsi di laurea e alle loro evoluzioni rispetto ai nuovi studenti.

## 3. Le ricadute sull'università e sugli stessi tutor

Il contributo qui presentano vuole riflettere su alcuni degli effetti che l'inserimento di queste figure ha portato sia nei confronti dell'università, sia nella stessa formazione dei tutor. In primo luogo l'intervento di queste diverse forme di professionalità, ormai pervasive, sia come numero, sia come presenza nel tempo ha permesso di attivare processi di trasformazione nella stessa istituzione. I tutor per poter agire necessitano di una formazione mirata, di conoscenze dirette dei servizi presenti in università, di contatti con le segreterie, di attivazioni di pagine elearning personali, di iniziali presentazioni agli studenti, mediate da docenti, durante le prime lezioni universitarie, di un monitoraggio e un confronto costante che coinvolge a vario titolo tutte le strutture di questa istituzione. La scelta di aumentare lo spazio e il ruolo degli studenti più "esperti", riesce a favorire l'ascolto e la presa diretta della voce di molti studenti, intendendoli come una realtà in continua evoluzione, mantenendo così un'attenzione autentica e trasformativa, in un dialogo che travalica l'idea di domanda e offerta, ma contempla una partecipazione costante ai processi anche decisionali (Passalacqua, Zuccoli, 2021). Perché, però, si possa parlare di successo nei confronti del *drop-out* e non solo di un miglioramento parziale (Da Re, 2017), è necessario che vi sia un passaggio ancora più radicale, come Emmanuelle Annoot già sottolineava nel 2012, collegato a una trasformazione in cui l'università stessa si impegni ad agire sulla didattica, promuovendo la spinta verso un'innovazione pedagogica, che deve coinvolgerla pienamente (Annoot, 2012).

Un ulteriore passaggio significativo, che si vuole qui sottolineare, è quello evidenziato dagli stessi tutor nella crescita delle competenze che hanno dovuto e saputo mettere in campo per svolgere questo incarico. Il percorso di formazione e di conoscenza della struttura universitaria da un punto di vista diverso, potremmo dire interno, unito alle azioni realizzate con gli studenti, sia in incontri collettivi, sia individuali, in presenza o a distanza, la costruzione di proposte legate alle varie azioni individuate come necessarie, il lavoro di gruppo tra tutor dei singoli corsi, ma anche tra tutor di diversi corsi di laurea hanno permesso di favorire la crescita di una serie di capacità e competenze necessarie, che talvolta gli stessi tutor non pensavano di possedere, oltre che di una maggior riflessività sul proprio percorso (Bianchi, Bosco, Garofano, Romano, 2021) e una riflessività nel corso della stessa azione (Schön, 1983). Analizzando i dati tratti dagli interventi dei tutor con le matricole, documentati e registrati, uniti alle interviste e ai questionari è emerso come per gli stessi tutor questo percorso sia riuscito a restituire molti aspetti positivi, in termini di crescita personale e professionale. Alcune competenze come: *problem solving*, creatività, negoziazione, *lateral thinking*, capacità decisionale, intelligenza emotiva sono risultate necessarie, nello specifico durante il *lockdown* e ancora ora per incentivare a ripristinare una frequentazione attiva da parte degli studenti.

## 4. Conclusioni

Il valore di una maggiore presenza degli studenti all'interno dell'organizzazione universitaria, in termini propositivi attivi e professionali, è un elemento ormai imprescindibile per tutti gli atenei, o almeno così dovrebbe essere. In questo senso la figura del tutor, pensando al *peer-tutor*, è quella di un indispensabile attivatore di collegamenti con gli studenti e di relazioni tra gli stessi. Questo impegno intrapreso da molti studenti, diventa a sua volta un dispositivo che riesce ad ampliare le loro competenze, anche nei termini di un futuro professionale, sperimentato direttamente nello svolgimento di questo incarico, in un percorso che li prospetta in una visione più articolata del loro futuro, fatta di assunzione di responsabilità, sapendo riconsiderare in modo flessibile gli obiettivi posti, arricchendoli e implementandoli (Savickas, 2012; Soresi, 2021).

## Bibliografia

Annoot E. (2012). *La réussite à l'université.* Bruxelles: De Boeck.

Annovazzi C., Camussi E., Meneghetti D., Stiozzi S.U., Zuccoli F. (2018). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 201-209.

Bianchi F., Bosco N., Garofano C., Romano A. (2021). Tradurre l'orientamento in pratica:

laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse. *Educational reflective practices*, 2, 5-19.
Biasin C. (2018). Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 149-157.
Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università. Strategie per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Fabbris L. (Ed.). (2009). *I servizi a supporto degli studenti universitari*. Padova: Cluep.
Passalacqua F., Zuccoli F. (2021). Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza: la voce degli studenti nel valutare l'esperienza del primo semestre nel corso di studi di Scienze della Formazione Primaria. *CQIA RIVISTA*, 33, 187-215.
Savickas M.L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, *90*(1), 13-19.
Schön D. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
Soresi S. (Ed.). (2021). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*. Roma: Edizioni Studium.
Topping K.J. (1994). A Typology of Peer Tutoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 2*(1), 23-24.
Topping K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology, 25*(6), 631-645.