

Anno XI, Numero 33
marzo 2021

I SISTEMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE: PARADIGMI, MODELLI E PROSPETTIVE PER IL FUTURO

HIGHER EDUCATION SYSTEMS:
PARADIGMS, MODELS AND PERSPECTIVES
FOR THE FUTURE

**DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO**



Anno XI, Numero 33 – Marzo 2021

I SISTEMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE: PARADIGMI, MODELLI E PROSPETTIVE PER IL FUTURO

HIGHER EDUCATION SYSTEMS: PARADIGMS, MODELS, AND PERSPECTIVES FOR THE FUTURE

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato di redazione:

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

Consiglio scientifico:

Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Alberto Brugnoli, Ilaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Andrea Greco, Patrice Jalette, Silvia Ivaldi, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Adolfo Scotto di Luzio, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Stefano Tomelleri

Hanno collaborato a questo numero:

Paolo Bertuletti, Virginia Capriotti, Francesca Fratangelo, Alice Locatelli

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due e nei casi incerti a tre referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati cinque.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista, aggiornato annualmente, è disponibile al seguente link:
<https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/referee>

INDICE

- Introduzione. Le università tra dilemmi del passato e sfide contemporanee
Introduction. Universities between past dilemmas and contemporary challenges 6-9
(F. Magni)
- Ciò che è vivo e ciò che è morto dell'università. Prime riflessioni pedagogiche nel mezzo della pandemia globale
What is alive and what is dead about the university. First pedagogical reflections in the midst of the global pandemic 10-26
(F. Magni)
- A che punto siamo con l'apprendimento permanente? Una ricerca sulla consapevolezza dell'Università nel sostenere il lifelong learning
Lifelong learning: where are we? A research on the awareness of University of Catania in promoting LLL 27-43
(R. Piazza, S. Rizzari)
- Ripensare la formazione terziaria nella prospettiva del paradigma della sostenibilità
Sustainability and Higher Education's redesign 44-57
(V. M. Marcone)
- Per una formazione sostenibile nell'Università che cambia: quando personalizzare vuol dire valorizzare
Towards a sustainable learning in the changing University: when personalizing means enhancing 58-74
(A. Lo Piccolo, M. Mingrino, V. M. Passaniti)
- The third mission that looks to the future: for a sustainable, transformative, civic university*
Una terza missione che guarda al futuro: per una università sostenibile e trasformativa 75-89
(G. Calvano)
- L'università come comunità che si impegna. Il Service-Learning come pratica di formazione e trasformazione
University as an Engaged Community. Service-Learning as a formative and transformative practice 90-105
(P. Scotton)
- L'Higher education in trasformazione: tra il potenziamento dell'employability e stakeholder view
Higher education evolution: between employability enhancing and stakeholder view 106-118
(M. Albanese)

- Gli studenti raccontano sé stessi al tempo del Covid: un'esperienza nell'esperienza autobiografica
Students talk about themselves during Covid period: an experience into an autobiographical experience 119-148
(M. Capo)
- Verso un modello di *self-directed career management*: una proposta di tirocinio digitale
Toward a model of self-directed career management: a digital internship proposal 149-170
(G. Del Gobbo, D. Frison, M. Pellegrini)
- Sperimentare forme di tirocinio a distanza: il Progetto "Coinvolgimento in attività di ricerca educativa sperimentale sul campo in tempo di Covid-19"
Experimenting forms of distance traineeship: the project "involvement in experimental field educational research activities in time of SARS-CoV-2" 171-186
(S. Premoli, E. Dodi, S. Conti, S. Ghioldi, M. Lamberti, N. Michilini)
- 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
Peer tutoring in remote learning context: students' voice for evaluating the first semester of Primary Education Master's Degree 187-215
(F. Passalacqua, F. Zuccoli)
- University education and digital technologies. A critical reflection on the flipped learning model*
 Istruzione universitaria e tecnologie digitali. Una riflessione critica sul modello didattico flipped 216-230
(R. Strongoli)
- La valutazione dei sistemi universitari: un confronto tra Italia e Finlandia
The evaluation of university systems: a comparison between Italy and Finland 231-248
(E. Mattarelli, S. Zanazzi)
- Ripensare le scienze motorie e sportive tra didattica e normative: l'esperienza dell'Università di Bergamo
Rethinking motor and sports sciences among teaching and rules: the experience of the University of Bergamo 249-261
(V. Agosti, A. Borgogni)

RECENSIONI

- B. De Serio, G. A. Toto, *Media ed Emozioni. Una sfida per l'apprendimento*, FrancoAngeli, Milano 2020 263-264
(F. Doronzo)
- S. A. Scandurra, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo 2019 265-267
(M. Dati)
- P. Felten, L. M. Lambert, *Relationship-Rich education. How human connections drive success in college*, Johns Hopkins University Press, Baltimora 2020 268-271
(V. Capriotti)
- James A. Athanasou, Harsha N. Perera (eds.), *International Handbook of Career Guidance*, Second Edition, Springer Nature Switzerland AG., 2020 272-275
(A. Taravella)

Introduzione

Le università tra dilemmi del passato e sfide contemporanee

Introduction

Universities between past dilemmas and contemporary challenges

FRANCESCO MAGNI

Il numero che qui presentiamo fornisce un quadro ampio e variegato che ben rappresenta la complessità del momento storico che stiamo vivendo. La pandemia del Covid-19 ha travolto le vite di ciascuno di noi, chiedendoci di cambiare abitudini e stili di vita, di ripensare strutture e procedure, di mettere in discussione paradigmi e antiche certezze che pensavamo ormai acquisite e consolidate. Per le scuole¹ e le università la pandemia ha rappresentato – nella sua tragica drammaticità – anche un’occasione (ancorché “forzata” e catastrofica) per tornare a riflettere sul nostro modello di formazione superiore e per sperimentare nuove forme e modalità di formazione superiore. I saggi che vanno a comporre il n. 33 della rivista «Formazione, lavoro, persona» ben fotografano questo tempo di transizione tra ciò che era e ciò che c’è e (forse) ci sarà, in una tensione indagatrice e generatrice tra teorie e modelli pedagogici generali e declinazioni e sperimentazioni didattiche particolari. Il dialogo tra generale e particolare si innerva in una disamina a tutto campo, che coinvolge alcuni tra gli aspetti centrali della vita delle università oggi e che diventano importanti approfondimenti e spunti di riflessione pedagogica per immaginare paradigmi e modelli per la formazione superiore del presente e del futuro: dalle questioni fondanti circa la *mission* e la natura delle università, all’orizzonte dell’apprendimento permanente; dalla riscoperta della terza missione nella chiave della sostenibilità, al potenziamento di prospettive di *employability* e al *service learning* come occasione trasformativa; dalle sperimentazioni dei tirocini digitali effettuate in diversi contesti durante i mesi della pandemia fino a prospettive comparate riguardanti la valutazione dei sistemi universitari.

Il fascicolo si apre con un contributo del sottoscritto dove ci si interroga, nel mezzo della pandemia mondiale, su che cosa sia “ancora vivo” e cosa invece sia “morto” o “moribondo”, facendo così eco al celebre binomio crociano, dell’università oggi. La situazione emergenziale legata al diffondersi dell’epidemia del Covid-19, infatti, ha forse

¹ Con riferimento all’ambito scolastico si veda il recente saggio di G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d’attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020, così come l’ampio numero monografico della rivista “*Dirigenti Scuola*” (n. 39/2020) dedicato al tema “*Le scuole durante la pandemia. L’occasione per un ripensamento dei paradigmi pedagogici, didattici, organizzativi e gestionali*”.

messo ancor più in luce quali possano essere i paradigmi pedagogico-didattici sulle quali costruire un rilancio delle istituzioni di formazione superiore e quali elementi, invece, appaiano ormai come inutili anacronismi, inadeguati a rispondere all'imponenza delle sfide imprevedute e complesse dell'epoca contemporanea. Ne emerge un quadro in chiaroscuro, dove le luci del sistema, pur diffuse e presenti, sembrano talvolta essere offuscate dalle ombre, in una prospettiva pedagogica che da un lato richiede con forza una rinnovata scoperta e consapevolezza della *mission* fondamentale dell'università, dall'altro richiede un rilancio nella capacità e disponibilità di ciascuno degli attori in gioco di ampliare, sostenere e incoraggiare quei punti ancora luminosi, vivi e vivificanti della realtà universitaria.

In una tensione tra generale e particolare che percorre tutto il fascicolo, il contributo che segue, a partire da un'indagine qualitativa sulle modalità di sviluppo della prospettiva dell'apprendimento permanente dell'ateneo di Catania, prosegue l'approfondimento sulle mission di un ateneo all'interno della società contemporanea, questa volta con uno specifico focus sulla prospettiva dell'apprendimento permanente. Paragonando i risultati di un'indagine del 2006 con una del 2020, infatti, Roberta Piazza e Simona Rizzari nel loro studio individuano alcuni suggerimenti e consigli per lo sviluppo di strategie e politiche più efficaci, in grado di far riscoprire pienamente la dimensione sociale dell'università e il suo ruolo di presidio indispensabile sul territorio, non solo come agenzia di formazione e ricerca, ma anche come ente promotore di sviluppo e benessere per tutti.

L'articolo di Valerio Massimo Marcone prosegue idealmente la discussione proponendo di ripensare la formazione terziaria superiore a partire dal paradigma della sostenibilità: quest'ultima, infatti, viene vista non solo come un elemento cardine dell'agenda per il 2030 dell'ONU, ma nella prospettiva di un nuovo patto formativo per favorire una vera e propria cultura diffusa della sostenibilità, a partire dalle scuole, dai giovani, dai formatori per poi espandersi in tutta la società. Le declinazioni concrete di questo paradigma possono essere molteplici, particolarmente importanti anche nell'ottica di provare a rispondere alle sfide più recenti: dall'attenzione alle nuove frontiere disciplinari come l'economia circolare, all'esigenza di contrasto all'aumento delle disuguaglianze, dall'attenzione della vulnerabilità dei nuovi gruppi sociali, ad un ruolo propositivo degli atenei negli ecosistemi complessi.

Il tema della sostenibilità ritorna anche nel contributo di Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino, Viviana Maria Passaniti, dove viene riletto in chiave didattica alla luce delle trasformazioni che stanno attraversando l'università, così come in quello di Gabriella Calvano, dove il tema della terza missione delle università viene sviluppato nell'ottica di contribuire alla costruzione di ecosistemi socialmente sostenibili e sempre più attenti alla dimensione civica.

Anche l'articolo di Paolo Scotton approfondisce il tema relativo alla terza missione delle università, prendendo però l'avvio da alcune suggestioni del passato circa il ruolo delle università nella società contemporanea per poi arrivare ad osservazioni critiche circa metodologie e finalità degli studi universitari odierni. In particolare l'autore declina la questione della terza missione, secondo la prospettiva del *critical service-learning*, inteso come promozione della coscienza e della partecipazione civica.

Quindi Martina Albanese nel suo articolo offre una rilettura pedagogica della categoria dell'*employability*, presentando i risultati di un'indagine conoscitiva svolta presso l'Università di Palermo e riguardante in particolare i corsi di laurea in Scienze dell'Educazione, Scienze Pedagogiche e Scienze della Formazione Continua, consentendo una ristrutturazione dei corsi di studio con un rilancio della prospettiva dell'*employability* dei futuri laureati.

Marianna Capo nel suo contributo adotta un approccio narrativo-autobiografico, presentando i risultati di uno studio condotto nel secondo semestre dell'anno accademico 2019/2020 presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II" a margine delle attività laboratoriali di scrittura autobiografica condotte dagli studenti. Agli studenti sono state presentate alcune macro categorie (tempo, spazio, volti, emozioni, riflessività) con le quali interagire e raccontarsi, in un periodo storico particolarmente drammatico e complesso come quello attraversato dalla pandemia globale.

Seguono poi due contributi riguardanti il tirocinio universitario, un elemento sempre più centrale nel percorso formativo universitario e uno degli elementi ad essere maggiormente intaccati dall'emergenza pandemica del Covid-19. Nel primo articolo, Giovanna Del Gobbo, Daniela Frison e Marta Pellegrini espongono l'esperienza di tirocinio digitale "Tirocinio ON" implementata presso alcuni corsi di laurea Magistrale ad indirizzo pedagogico dell'Università di Firenze nel corso del 2020. La sperimentazione, basata sul principio del *work-related learning*, ha riservato particolare attenzione alle prospettive di *employability* e di *self-directed management* volte alla costruzione dell'identità professionale degli studenti coinvolti. Nello studio emerge come l'esperienza del tirocinio digitale "Tirocinio ON", nata come risposta alla situazione emergenziale, abbia dimostrato buone potenzialità nel coniugare istanze di orientamento e atteggiamento pro-attivo degli studenti, al fine di aumentare la consapevolezza relativamente al proprio ruolo e di stimolare una maggiore responsabilità nella costruzione del percorso professionale di ciascuno.

Nel secondo articolo, il gruppo di ricerca guidato da Silvio Premoli espone invece la sperimentazione di tirocinio a distanza che ha coinvolto nel corso dei mesi di lockdown gli studenti del corso di studi triennale in Scienze dell'Educazione dell'Università Cattolica di Milano, con particolare riferimento ai tirocini nell'area della prima infanzia. Il modello formativo proposto in questo caso faceva leva sull'alternanza tra spazi di attivazione

individuale, lavori in piccoli gruppi e webinar formativi finalizzati a sviluppare quelle competenze necessarie per lo svolgimento del tirocinio curricolare.

Quindi Franco Passalacqua e Franca Zuccoli presentano la sperimentazione del progetto di *peer-tutoring* attivato presso il corso di studio in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Milano-Bicocca: tale progetto prevede l'istituzione di alcuni studenti "esperti" che possano affiancare le matricole nei loro primi passi all'interno del contesto universitario, in un'ottica di accompagnamento, condivisione e orientamento. L'indagine si concentra sull'analisi dell'esperienza degli studenti nel primo semestre dell'a.a. 2020-21, individuando punti di forza e di debolezza.

Raffaella Strongoli nel suo contributo affronta il tema del rapporto tra istruzione universitaria e tecnologie digitali, offrendo una riflessione critica circa l'implementazione a livello della didattica superiore dei modelli di apprendimento/insegnamento *flipped*. Dopo un'ampia *literature review* nazionale e internazionale, l'autrice individua potenziali, limiti e criticità del *learning flipped model*.

Il tema della valutazione dei sistemi universitari è invece al centro del contributo di Eleonora Mattarelli e Silvia Zanazzi. Attraverso una comparazione tra Italia e Finlandia, le due autrici, a partire dai dati raccolti attraverso analisi documentali, visite di studio e interviste a testimoni privilegiati e dopo aver delineato le principali caratteristiche delle istituzioni preposte alla valutazione dell'università e della ricerca nei due sistemi (ANVUR e KARVI-FINEEC), l'articolo discute le criticità del caso italiano, identificando nel modello finlandese quello caratterizzato da una valutazione pluralista, partecipata e volta ad una logica migliorativa e di sviluppo del sistema.

Infine, Valeria Agosti e Antonio Borgogni nel loro studio presentano l'esperienza della recente attivazione del corso di studio triennale in Scienze Motorie dell'Università di Bergamo. Dopo aver tracciato un inquadramento dell'evoluzione storica e della situazione attuale dei corsi di studio triennali e magistrali nell'ambito delle Scienze Motorie e Sportive, gli autori presentano la progettazione pedagogica e didattica del corso di studi in Scienze Motorie attivato dall'a.a. 2020-2021 all'Università di Bergamo, presentando al contempo un'analisi dei primi 92 studenti iscritti al corso al fine di individuarne la provenienza socio-culturale e comprenderne le aspirazioni e le aspettative.

FRANCESCO MAGNI
University of Bergamo

**Ciò che è vivo e ciò che è morto dell'università.
Prime riflessioni pedagogiche nel mezzo della pandemia globale**

**What is alive and what is dead about the university.
First pedagogical reflections in the midst of the global pandemic**

FRANCESCO MAGNI

Educational institutions have been heavily involved in the Covid-19 global pandemic: schools and universities have faced a situation unprecedented and unexpected. In the midst of this worldwide crisis, the article aims to return to the fundamental questions about the authentic mission of university institutions, wondering which elements should be relaunched and which one should be abandoned because they have been overtaken by the course of history and can no longer be justified from a pedagogical point of view.

KEYWORDS: Higher Education; University; Education system; Education policies; Mission of the University.

1. Il game changer del Covid-19

La pandemia globale del Covid-19 ha investito ogni livello della nostra esperienza umana: dall'ambito lavorativo a quello familiare non vi sono campi rimasti inalterati da questo evento che ha scosso il mondo intero nel corso del 2020. In qualche modo, lo si può affermare già adesso, nulla sarà più come prima e gli eventi trascorsi segnano inequivocabilmente un prima e un dopo con cui ciascuno di noi dovrà fare i conti.

Anche le istituzioni educative sono state tra le più coinvolte dall'emergenza sanitaria: scuole e università si sono trovate in prima linea nel fronteggiare una situazione tanto inedita quanto imprevedibile. Una vera e propria "crisi" che ha messo tutti alla prova, mettendo in luce con ancor più drammaticità le molte falle già presenti nei sistemi educativi di tutto il mondo¹, ampliando le forti disparità e diseguaglianze in termini di opportunità formative², ma anche rappresentando al tempo stesso una occasione – purtroppo in molti casi per il momento andata sprecata³ – per il ripensamento dell'intero sistema di istruzione e formazione.

In Italia, nonostante alcuni pesanti ritardi dal punto di vista tecnologico e infrastrutturale (come per esempio la diffusione e la copertura della banda larga ultraveloce che rimane ben al di sotto della media europea⁴), il sistema universitario è riuscito a rispondere complessivamente in maniera rapida e soddisfacente di fronte all'emergenza⁵: nel giro di pochi giorni, le università, le

accademie e le altre istituzioni di formazione superiore – dotate di una ancorché limitata ma di certo maggiore autonomia e flessibilità delle scuole⁶ – hanno dimostrato di riuscire a garantire (seppur a distanza) i propri servizi essenziali, attività didattica *in primis*. Lezioni, esami, lauree non hanno sostanzialmente registrato alcuno stop. Le prime stime della CRUI (la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) hanno rilevato un dato pari a oltre il 94% dei corsi universitari confermati e “migrati” online, con più di 70.000 esami svolti, 27.000 sedute di laurea e più 1,4 milioni di studenti coinvolti. Certo, lo si approfondirà anche più avanti, non è la stessa cosa svolgere e seguire lezioni virtuali a distanza e non si pensa che il destino delle università e della formazione superiore sia ormai una loro definitiva trasformazione in massa in atenei telematici. Va però innanzitutto rilevata la “tenuta” del sistema di fronte ad una situazione oggettivamente imprevista ed emergenziale. Una tenuta che, guardata a posteriori, può apparire ovvia e scontata ma che non lo è affatto per chi conosce e vive il mondo universitario.

Interessante poi al riguardo notare come uno dei primi report sull’esperienza di didattica a distanza nelle università, pubblicato dall’Università di Oslo⁷, abbia parlato di una «involontaria riforma dell’insegnamento» registrando come solo un terzo dei docenti intervistati avesse insegnato online in precedenza e come la maggioranza dei docenti abbia privilegiato forme di didattica online che preservano – per quanto possibile – modalità di interazione con gli studenti (via audio/video o tramite chat e altre applicazioni). Un tema centrale, quello della relazione con gli studenti, sul quale si tornerà più avanti.

Se quindi l’attenzione nei primi mesi della pandemia è stata quella di rispondere all’emergenza e garantire, seppur a distanza, l’erogazione di un importante servizio pubblico, dall’altra vi è ora l’occasione per riflettere sulle conseguenze di breve-medio periodo, così come quelle di più ampio respiro, che questa esperienza ha portato con sé.

Vi sono innanzitutto gli effetti più immediati e facilmente riscontrabili: come segnalato soprattutto nel contesto americano, molti studenti universitari hanno pensato di rimandare l’iscrizione ai college oppure hanno optato per una iscrizione part-time⁸, rendendo ancor più problematiche le situazioni di sostenibilità economica di alcuni college statunitensi⁹. Un effetto, quello del calo dei tassi di immatricolazione, che almeno nell’a.a. 2020-2021 non sembra essersi verificato nel caso italiano.

L’emergenza sanitaria ha poi avuto impatti indiretti conseguenti alla chiusura o alla diminuita attività delle università; un settore che, solo in Italia, comprende circa 1,7 milioni di studenti iscritti e più di 200.000 persone impegnate nelle attività accademiche e amministrative. Come è stato recentemente rilevato, infatti, la formazione terziaria superiore contribuisce in maniera significativa all’indotto dell’economia locale in diverse modalità: accanto a benefici economici più immediati, quali quelli associati alla creazione di posti di lavoro e della domanda di beni e servizi locali derivante dall’attrazione di studenti e lavoratori sul territorio, vi sono altri vantaggi più impliciti e riscontrabili nel lungo periodo, quali quelli relativi alla formazione di persone altamente qualificate e lo sviluppo in termini di innovazione che vanno a fecondare il territorio e l’economia locale. Per esempio, alcuni recenti studi di ambito economico hanno stimato che una crescita del 10% della dimensione dei sistemi universitari genera un incremento dello 0,27% del PIL pro capite regionale nell’anno successivo¹⁰.

In quest'ottica è stato impressionante assistere al fenomeno delle città universitarie di piccole-medie dimensioni che si sono trasformate di colpo in "città fantasma", con gravi ripercussioni di carattere socio-economico. Per esempio, la cittadina di Ithaca nello stato di New York (circa 30.000 abitanti), sede sia della Cornell University sia dell'Ithaca College, con il passaggio alla didattica a distanza ha visto la partenza di quasi 25.000 studenti e una perdita per l'economia locale stimata in circa 4 milioni di dollari a settimana. E così in numerose altre cittadelle universitarie di tutto il mondo¹¹.

L'emergenza del Covid-19 ha poi portato alla luce ed aggravato situazioni di debolezza e fragilità (di sostenibilità finanziaria e/o di capacità e flessibilità didattica e organizzativa) già presenti in precedenza¹². Oppure, ancora, i tentativi di riapertura delle attività didattiche in presenza, con tutte le incertezze e problematiche connesse¹³, così come la decisione di alcuni atenei di prevedere fin dall'estate lo svolgimento di tutto l'anno accademico 2020/21 online, ha suscitato ulteriori interrogativi e problematiche (si pensi, per esempio, alla questione relativa al pagamento delle alte rette di iscrizione: perché, infatti, si domandano alcuni studenti, dover pagare l'intera quota dei costosi campus della c.d. "Ivy League", Harvard in testa, se si può usufruire solo di alcuni servizi ed esclusivamente "a distanza" in modalità virtuale?).

Tali eventi qui rapidamente accennati a titolo di esempio ci richiamano al fatto che stiamo vivendo "non un'epoca di cambiamenti ma un cambiamento d'epoca"¹⁴, con l'immediata conseguenza che alcune certezze che potevamo dare per scontate fino a qualche tempo fa non lo sono più.

L'anno pandemico appena trascorso ha perciò solo messo in risalto alcuni ritardi cronici e arretratezze strutturali del nostro Paese che erano in parte noti da tempo. Per quanto riguarda l'università basti qui richiamare un dato. La strategia "Europa 2020" aveva tra i target per l'istruzione l'innalzamento della quota di 30-34enni in possesso di un titolo di studio terziario. La fotografia dell'ISTAT per il 2019 segnala il nostro Paese in una situazione di forte stallo: la quota di giovani laureati (30-34 anni) non cresce ma anzi registra una lieve flessione (27,6% con un -0,2% punti rispetto al 2018), mentre la media europea, così come i dati di Francia, Spagna e Regno Unito, pur avendo già superato l'obiettivo strategico del 40%, registrano, nel 2019, un ulteriore aumento (+0,9%, +1,3%, +2,3% e +1,2% punti).

Se poi si guarda la quota di popolazione tra i 25 e i 64 anni con titolo di studio universitario/terziario continua a essere molto bassa in Italia: il 19,6% contro il 33,2% dell'UE per l'anno 2019, consegnando al nostro paese il poco invidiabile penultimo posto appena prima della Romania¹⁵.

Dopo l'università "elitaria" e quella "di massa" avviatasi a partire dalla fine degli anni '60¹⁶, i contorni dell'università "della terza fase"¹⁷ rischiano di rimanere ancora incerti e confusi. Certamente la vita delle università oggi non è più limitata alle sole funzioni di didattica e di ricerca, ma abbraccia svariati ambiti di azione, proprie di un'organizzazione complessa e articolata: spin-off, start-up, brevetti, progetti europei, orientamento in entrata e in uscita tramite uffici *placement*, iniziative di *public engagement* con il territorio e così via¹⁸.

2. Ripartire dalla *mission* e dalle domande di fondo

Alla luce del contesto sopra brevemente richiamato e a fronte delle numerose riforme promesse, mancate¹⁹ o laddove attuate risultate in fin dei conti troppo spesso «frammentarie, compulsive e prive delle necessarie risorse umane e finanziarie»²⁰, è quindi necessario tornare alle domande di fondo sul senso e lo scopo dell'università e della formazione superiore e così domandarci: a che cosa servono oggi le università?²¹ Perché esistono? Su quali paradigmi culturali, pedagogici, ordinamentali, didattici, organizzativi devono re-inventarsi? Qual è il loro senso profondo da riscoprire e quali sfide devono ancora essere affrontate con maggior coraggio?²²

Nel prosieguo di questo contributo non si ha l'ardire di affrontare tutte queste domande fondanti, che necessiterebbero per essere anche solo declinate nelle loro molteplici implicazioni una trattazione ben più ampia, ma ci si limiterà a riprendere una celebre diade formulata da Benedetto Croce per indagare, alla luce del mutato contesto storico qui delineato, "ciò che è vivo e ciò che è morto"²³ dell'università attuale, provando così a delineare nuove possibilità pedagogiche da riscoprire o intraprendere.

Su quest'ultimo aspetto, prima di procedere, è forse opportuna una premessa per togliere il campo da possibili fraintendimenti. Discutendo su "ciò che è vivo e ciò che è morto" del sistema di istruzione superiore del nostro paese si vuole offrire una riflessione non solo appena di ciò che c'è, ma soprattutto di ciò che sarebbe bene che ci fosse. Ed è evidente che in questo lavoro si ha a che fare «con il mondo del possibile da realizzare nell'essere storico-mondano del reale»²⁴. Nello svolgimento di questo discorso, però, come è stato sottolineato, vi è una profonda differenza tra la dimensione che riguarda le politiche da intraprendere ed una che ha invece come prima preoccupazione, pur non disdegnando le declinazioni di concreta attuazione, una dimensione autenticamente pedagogica. Il *possibile* da realizzare sotto un approccio di analisi delle politiche da introdurre, infatti, «riguarda prevalentemente i possibili che consolidano la potenza di chi esercita o si candida al Governo di un Paese e delle sue istituzioni»²⁵, mentre quello delle *pedagogie* (al plurale, perché anche nello stesso ambito pedagogico possono esserci – e in effetti ci sono – differenti approcci) «riguarda i possibili che sarebbe bene introdurre nell'esistente» – in questo caso del sistema universitario – «per consolidare al meglio l'educazione e la formazione non di un'umanità generale e astratta, ma di ciascuno e, attraverso questo ciascuno, proprio per le relazioni che intrattiene, di tutti»²⁶.

3. Ciò che è morto

- *Il tramonto del paradigma separativo*

I mesi appena trascorsi hanno sancito la fine di alcuni paradigmi che resistevano immutati nel tempo. Il primo fra tutti è il tramonto – nella realtà fattuale anche se non ancora nei "decreti" formali, né tanto meno a livello di diffusa consapevolezza culturale – del paradigma separativo²⁷ di luoghi, tempi e spazi dell'apprendimento. Il Covid-19, anche per quanto riguarda la formazione

terziaria superiore, sembra aver inaugurato bruscamente, senza chiedere il permesso a nessuno, l'epoca del *learning everywhere and anytime*.

Per esempio, la virtualizzazione della vita universitaria ha fatto sì che molti studenti, stanchi di essere isolati dopo mesi di lockdown più o meno forzati, si trasferissero in piccoli gruppi presso case in zone di villeggiatura (da Salt Lake City al Lago Tahoe fino ad Aspen) per trascorrere insieme il prossimo anno accademico ricreando una piccola comunità universitaria perché ormai "il college universitario può essere ovunque"²⁸. Questa tendenza ha dato vita anche a offerte di pacchetti commerciali dove si offrono interi semestri da vivere in un campeggio attrezzato a contatto con la natura, insieme ad altri studenti universitari e tutor, in un originale mix tra contatto con la natura, didattica digitale e comunità di apprendimento²⁹.

L'esperienza trascorsa ha quindi reso concretamente sperimentabile – pur con limiti e contraddizioni – quello che appariva chiaro ormai da tempo: non esistono più luoghi dove si impara e luoghi dove non si impara: se, infatti, la propria casa può trasformarsi in aula universitaria, anche l'ufficio o la fabbrica (o anche un bosco o un campeggio sembrano dirci queste recenti esperienze americane – *why not?*) possono trasformarsi in un luogo di apprendimento, in una commistione di ambiti personali e comunitari, di sfere private e professionali che forse susciterà ulteriori interrogativi e problematiche ma che contribuisce di certo al superamento della catena formativa di natura fordista ormai oltrepassata dalla realtà, ancorché non del tutto abbandonata nei principali schemi di pensiero e *frameworks* culturali.

- *Il declino del monismo universitario*

La pandemia, con il conseguente massiccio utilizzo di didattica a distanza online, ha poi inevitabilmente risvegliato le mire delle grandi *tech company* per l'erogazione di formazione a distanza a costi più contenuti (soprattutto rispetto agli standard anglosassoni). E così se il fondatore di Facebook Mark Zuckerberg, insieme alla moglie Priscilla Chan, tramite la loro fondazione filantropica hanno annunciato un investimento plurimilionario nella piattaforma di corsi online "Eruditus"³⁰, Google ha annunciato nel mese di luglio 2020, con un post di Kent Walker, *Senior Vice President for Global Affairs*³¹, di intraprendere con più decisione il progetto circa una propria "università telematica" con corsi di ingegneria, informatica ed economia³². Analoga direzione sembra voler intraprendere il social network LinkedIn, con un'offerta già disponibile di decine di migliaia di corsi di aggiornamento professionale gratuiti e a pagamento³³. Generalmente non si tratta di veri e propri percorsi di laurea (al termine non si consegue un titolo di studio "avente valore legale"), ma si configurano piuttosto come corsi brevi di formazione/specializzazione su determinate tematiche, della durata di massimo 6 mesi, svolti in modalità a distanza e attestati dai *Google Career Certificates*. Oltre alla durata limitata e alla fruibilità online, un'altra caratteristica di questi corsi risiede nel loro costo particolarmente contenuto (attorno a poche centinaia di dollari). I corsi (ospitati sulla piattaforma *Coursera*³⁴) al momento si concentrano sulle professioni tecnologiche e digitali per la formazione di *IT Support Specialist; UX Designer; Project Manager; Data Analyst*³⁵.

Questa iniziativa segue una decisione analoga di Microsoft (*Global skills initiative*³⁶) che ha l'obiettivo di aiutare milioni di giovani americani a sviluppare nuove competenze digitali, anche alla luce degli effetti della crisi da Covid-19.

Gli sviluppi di questi progetti sono ancora almeno parzialmente incogniti, né è possibile prevedere se tali iniziative metteranno a repentaglio l'esistenza stessa di alcuni settori della tradizionale didattica universitaria³⁷. Di certo già oggi qualche commentatore ha iniziato a domandarsi: "se è possibile guadagnare \$ 93.000 dopo aver seguito un corso da appena \$ 300, qual è allora il futuro dell'istruzione superiore?"³⁸.

L'impatto dei cambiamenti epocali che stiamo vivendo non ci consente di fornire facili previsioni sul futuro. In ogni caso, l'epoca del privilegio dell'università come unico dispensatore di formazione superiore sembra giunta ormai al tramonto. Accanto ad essa, infatti, non solo è prevedibile ma anche auspicabile che sorgano differenti centri di formazione terziaria di alta qualità, compresi quelli con declinazioni più professionalizzanti come IFTS e ITS, andando così a disegnare uno scenario contraddistinto da un crescente pluralismo di opzioni formative³⁹ che, senza rappresentare una minaccia per nessuno, potrà invece costituire un'occasione per un deciso rilancio del sistema e di superamento di alcuni decennali ritardi del nostro paese⁴⁰, contribuendo forse così a farci lentamente risalire la china della classifica già riportata che ci vede penultimi a livello europeo come percentuale di laureati.

L'esperienza nel complesso positiva, ancorché recente (2010), degli Istituti Tecnici Superiori (ITS) dovrebbe infatti farci riflettere sull'inadeguatezza di un "unico" canale formativo superiore rispetto alle mutevoli e multiformi necessità del XXI secolo. Ampliare gli spazi e i sostegni alla libera iniziativa, pur all'interno della governance e del controllo pubblico (statale o regionale), di soggetti in grado di promuovere offerte formative innovative e flessibili, oltre a fornire nuove possibilità, costringerebbe tutto il sistema d'istruzione ad una sua rimodulazione, permettendo così di ibridare maggiormente percorsi e discipline, aumentando e favorendo il prolifico rapporto tra accademia, territorio locale e partner internazionali, secondo il motto *think globally, act locally*.

- *L'eclissi del formalismo pedagogico/formativo*

Una diretta conseguenza di quanto appena esposto riguarda la scomparsa del diploma di laurea come unico lasciapassare verso il mondo delle professioni e della vita adulta. Emblematico a questo riguardo il fatto che alcune grandi multinazionali (tra queste Google, Apple, IBM) da qualche tempo pubblicino offerte di lavoro senza che sia richiesto uno specifico titolo di studio⁴¹. L'ultima ad aggiungersi a questo elenco è stata la famosa piattaforma di streaming musicale *Spotify*: la società ha infatti pubblicato una offerta di lavoro dove «cerca il capo degli *studios* per l'Europa meridionale e orientale. Base: Milano e Madrid. Obiettivo: creare o acquistare contenuti audio che celebrino le storie e le vite di chi lavora con la musica. Dieci i requisiti richiesti. Manca il titolo di studio. Irrilevante»⁴².

In realtà, al di là di facili quanto mendaci slogan quali "la laurea non serve più", il conseguimento di un titolo di studio superiore è ancora il modo migliore per ampliare e cogliere maggiori opportunità lavorative. Ma già oggi si registra che il titolo in quanto tale, il "pezzo di carta" avente

“valore legale di titolo di studio” è ancora predominante nelle procedure assunzionali di tipo pubblicistico/concorsuale, ma sempre meno (almeno per i suoi aspetti meramente formali) per quanto riguarda il mercato del lavoro di tipo privato.

È appena il caso qui di accennare alle classiche pagine di Luigi Einaudi sulla “vanità dei titoli di studio”⁴³ dove ha scritto:

Finché non sarà tolto qualsiasi valore legale ai certificati rilasciati da ogni ordine di scuole, dalle elementari alle universitarie, noi non avremo mai libertà di insegnamento; avremo insegnanti occupati a ficcare nella testa degli scolari il massimo numero di quelle nozioni sulle quali potrà cadere l’interrogazione al momento degli esami di stato. Nozioni e non idee; appiccicature mnemoniche e non eccitamenti alla curiosità scientifica ed alla formazione morale dell’individuo.

Sono vissuto per quasi mezzo secolo nella scuola; ed ho imparato che quei pezzi di carta che si chiamano diplomi di laurea, certificati di licenza valgono meno della carta su cui sono scritti. Per alcuni vogliamo giungere al 10 per cento dei portatori di diplomi? Il giovane vale assai di più di quel che sta scritto sul pezzo di carta o almeno, del pregio che l’opinione pubblica vi attribuisce; ma “legalmente” l’un pezzo di carta è simile ad ogni altro e la loro contemplazione non giova a chi deve fare una scelta tra coloro che offrono se stessi agli impieghi ed alle professioni⁴⁴.

Oppure ancora lo stesso Einaudi nel 1959 affermava che la verità essenziale secondo lui era la seguente:

non avere il diploma per se medesimo alcun valore legale, non essere il suo possesso condizione necessaria per conseguire pubblici e privati uffici, essere la classificazione dei candidati in laureati, diplomati medi superiori, diplomati medi inferiori, diplomati elementari e simiglianti indicativi di casta, propria di società decadenti ed estranea alla verità ed alla realtà; ed essere perciò libero il datore di lavoro, pubblico e privato, di preferire l’uomo vergine di bolli⁴⁵.

Forse Luigi Einaudi era troppo in anticipo rispetto ai tempi. Ma la capacità di prefigurare i tempi è propria dell’animo geniale che per questo rimane il più delle volte incompreso. Ciò che qui interessa sottolineare – al di là di una approfondita disamina delle ragioni storiche e giuridiche che possono o meno giustificare la permanenza del valore legale del titolo di studio nel nostro ordinamento, già peraltro ampiamente svolta da autorevoli studiosi in altra sede⁴⁶ – è che l’illusione del valore assegnato *ex lege* ai titoli di studio (e dell’uguaglianza di tale valore tra titoli conseguiti al termine di differenti percorsi formativi) nel mondo sempre più globalizzato e complesso che stiamo vivendo riduce ulteriormente il proprio peso specifico. Quanto finora esposto dovrebbe quindi portare il sistema di istruzione e formazione, inteso sia a livello di struttura gerarchico-burocratica sia a livello dei singoli attori in gioco, a favorire la formazione della persona nella sua integralità rispetto alla collezione di “bollini” e “certificati” come in una raccolta punti di un qualsiasi supermercato. Ciò non vuol dire destrutturare o abbandonare ogni

forma di certificazione, ma semplicemente avere la consapevolezza di privilegiare, ad ogni livello, la crescita sostanziale della persona rispetto agli aspetti meramente formali.

- *La fine dei riduzionismi disciplinari*

Seguendo quanto si è finora detto, risulta dunque chiaro come il nostro tempo sia contraddistinto dal paradigma epistemologico della complessità e da quello pratico dell'incertezza: la realtà nelle sue differenti declinazioni è sempre più complessa da conoscere e la nostra capacità di agire bene nelle circostanze date è messa alla prova dal rapido susseguirsi di eventi imprevedibili e imprevedibili.

Per poter conoscere la realtà (razionalità teoretica) e per poter saper agire bene, con *phrónesis*, in un dato contesto spazio/temporale (razionalità pratica)⁴⁷ occorre perciò, pur salvaguardando le singole prospettive e i distinti approcci disciplinari, recuperare uno sguardo più ampio in grado di far dialogare e interrogare le singole prospettive scientifiche all'interno di un unico orizzonte, recuperando in primo luogo la capacità di evidenziare i nessi tra le cose o, per dirla con Newman, le «loro mutue e autentiche relazioni»⁴⁸, riuscendo così a distinguere «la fine in ogni inizio, l'origine in ogni fine, la legge in ogni interruzione»⁴⁹.

Risultano a tal proposito illuminanti alcune pagine proposte quasi un secolo fa dal filosofo spagnolo José Ortega y Gasset dove si interroga attorno alla missione dell'università. Egli, accanto alla preparazione alle "professioni intellettuali" della borghesia e alla preparazione dei futuri ricercatori, assegna all'università come primario compito quello che lui sintetizza come la "trasmissione della cultura", giustificandola in questi termini:

"Cultura generale!". [...] La "cultura", riferita allo spirito umano – non al bestiame o ai cereali – non può essere che generale. Non si è "colti" in fisica o in matematica. Ciò significa essere dotti in una materia. Usando questa espressione "cultura generale" si dichiara il proposito che lo studente riceva una certa conoscenza ornamentale e vagamente educativa del suo carattere o della sua intelligenza. Per un proposito così vago, va bene qualsiasi disciplina [...].

Ma il fatto è che se risaliamo all'epoca in cui l'Università fu creata – il Medioevo – vediamo che il residuo attuale è l'umile sopravvivenza di quanto costituiva allora, interamente e propriamente, l'insegnamento universitario. [...] Ma ciò che oggi chiamiamo "cultura generale" non lo era per il Medioevo; non si trattava di ornamento della mente o disciplina del carattere; si trattava, al contrario, del sistema delle idee sul mondo e sull'umanità che l'uomo d'allora possedeva. Era, dunque, il repertorio delle convinzioni che doveva dirigere effettivamente la sua esistenza. La vita è un caos, una selva selvaggia, una confusione. L'uomo si perde in essa. Ma la mente reagisce di fronte a questa sensazione di naufragio e smarrimento: lavora per trovare nella selva le "vie", i "cammini", cioè idee stabili e chiare sull'Universo, convinzioni positive su quel che sono le cose e il mondo. Il loro insieme, il loro sistema è la cultura nel senso vero della parola; tutto il contrario, dunque, di un ornamento. La cultura è ciò che salva dal naufragio vitale, quel che permette all'uomo di vivere senza che la sua vita sia una tragedia senza senso e un radicale avvilitamento⁵⁰.

L'avversario contro cui si scaglia Ortega y Gasset è il "nuovo barbaro" – l'ingegnere, il medico, l'avvocato, lo scienziato – che nonostante sia «più dotto che mai» è allo stesso tempo «anche più incolto»⁵¹. Tale situazione comporta che uomini così formati non siano più in grado di vivere «all'altezza dei tempi»⁵², in grado cioè di comprendere e affrontare le sfide e i problemi posti dal tempo presente.

È infatti "oltremodo inverosimile" che possano diventare veramente un buon medico, un buon giudice o un buon tecnico: così come è certo che «tutte le altre azioni della sua vita o tutto ciò che nelle stesse professioni va al di là del lavoro abituale, risulteranno deplorable. Le sue idee e le sue attività politiche risulteranno inette; i suoi amori, a seconda del tipo di donna che preferirà, inopportuni e ridicoli; porterà nella sua vita familiare un clima inattuale, pazzesco e misero, che amareggerà per sempre i propri figli, e nelle riunioni di società esprimerà dei pensieri mostruosi e una torrenziale volgarità»⁵³. Al contrario, «per muoversi con successo nella selva della vita bisogna essere colti, bisogna conoscere la sua topografia, i suoi cammini o "metodi"; cioè bisogna avere un'idea dello spazio e del tempo in cui si vive, una cultura attuale»⁵⁴.

Ora, senza necessariamente dover arrivare a conclusioni tanto radicali come quelle del filosofo spagnolo, la provocazione appare meritevole di essere adeguatamente raccolta. Uno stimolo che vale tanto per le dinamiche di insegnamento/apprendimento, quanto per ciò che concerne l'organizzazione della ricerca scientifica.

Per iniziare a recuperare l'attualità e l'importanza di una simile visione integrale delle cose è forse sufficiente partire dall'affronto dei problemi concreti che la realtà ci pone davanti: ciascuno poi li affronterà secondo le sensibilità, gli strumenti e i campi di indagine che appartengono alla propria prospettiva epistemologica. Ma si eviterà così di trasformare i dipartimenti universitari, per utilizzare una vivida espressione di Giovanni Battista Montini, in un «rifugio dei mediocri, presuntuosi e arrivisti, degli eruditi raccoglitori di frammenti e compositori di grammatiche, che per aver l'occhio troppo fisso su atomiche ed infinitesimali porzioni dell'essere, impercettibili dai profani, son poi divenuti miopi e ciechi davanti all'ampiezza degli umani orizzonti»⁵⁵.

Recuperare questa "ampiezza degli umani orizzonti" appare ormai una urgenza non più rimandabile e l'università dovrebbe procedere in questa direzione anziché crogiolarsi su un'infinità di procedure burocratiche e formalismi vari che rischiano di ridurla ad una versione odierna del labirinto di Cnosso, senza però alcun "filo di Arianna" a disposizione per recuperare la via d'uscita.

- *Il fallimento delle strutture burocratiche*

Infine occorre essere ben consapevoli che la stessa organizzazione universitaria intesa come entità amministrativa – a tutti i suoi livelli internazionale, nazionale, locale – non è affatto "neutra" nei confronti degli statuti epistemologici delle discipline, delle modalità e degli esiti delle differenti attività di didattica, ricerca e di relazioni socio-culturali con il territorio.

In questi mesi di riorganizzazione flessibile del lavoro di docenti e personale tecnico amministrativo le università hanno potuto sperimentare – accanto ad innegabili difficoltà – innovazioni e nuove modalità di collaborazione finora inedite o poco praticate⁵⁶. Ma non si tratta appena di ripensare continuamente prassi e abitudini lavorative.

Meccanismi e procedure eccessivamente buro-tecnocratici rischiano, infatti, di irrigidire il contesto universitario andando a consolidare e confermare stereotipi e chiusure già presenti all'interno delle singole discipline (o dei settori scientifico disciplinari), in una autoreferenzialità lesiva di prospettive di studio e ricerca interdisciplinari che potrebbero essere ben più feconde e in grado di intercettare le grandi questioni "complesse" del nostro tempo. Sia chiaro, come nel punto precedente non si tratta di "annacquare" alcunché, in un *mare magnum* indistinto e indefinito. Al contrario, invece, si pone il tema di come far sì che le singole sensibilità e peculiarità epistemologiche possano essere davvero protagoniste della loro ricerca senza inutili quanto insensati e controproducenti riduzionismi.

Un esempio di possibile miglioramento degli attuali sistemi che governano la vita degli atenei viene dalle procedure valutative⁵⁷, che rischiano spesso di cadere in una vera e propria "tirannia della valutazione"⁵⁸, riducendo la realtà a mero dato quantitativo, misurabile e certificabile statisticamente, innescando comportamenti e pratiche discutibili e sacrificando così talvolta proprio quella "qualità" che si dovrebbe invece tutelare e incoraggiare. Al contrario, come scrive Angélique Del Rey, occorrerebbe «accettare la complessità, l'incertezza, l'imprevedibilità, la specificità, la singolarità, la contestualizzazione, rimpiazzando la linearità e il riduzionismo sistematico» facendo diventare ogni «errore uno strumento e un'occasione irrinunciabile di crescita (e non di condanna)»⁵⁹.

D'altronde per superare questa ineludibile antinomia tra una valutazione ridotta a mero calcolo quantitativo ed una prospettiva che vuole invece mantenersi di piena educazione, bisogna riscoprire la consapevolezza che la valutazione «è un processo, non uno stato; un percorso, non un traguardo; un passaggio, non un luogo»⁶⁰. In quest'ottica la valutazione (della ricerca, della didattica, di ogni altra attività) dovrebbe rappresentare più che un ulteriore ostacolo amministrativo e burocratico, un'occasione «per sollecitare la crescita della responsabilità personale e sociale di tutti gli attori coinvolti nei processi interni ed esterni di valutazione e per aumentare le loro pratiche di giustizia e di solidarietà»⁶¹, recuperando così le categorie aristoteliche di fiducia, collaborazione reciproca e amicizia (*philia*).

4. Ciò che è vivo

- *La dimensione relazionale e la riscoperta della communitas universitaria*

Diverse sono invece le (ri)scoperte a livello di consapevolezza pedagogica dei punti di vita che permangono nell'esperienza dell'università e che questo periodo ha portato ulteriormente a galla. Tra queste il primato spetta forse al ritorno della centralità della dimensione relazionale nella dinamica educativa. Una riscoperta che si può declinare sotto differenti prospettive.

In primo luogo tutti noi abbiamo potuto sperimentare – ciascuno "sulla propria pelle" – come ogni singola persona sia innanzitutto relazione: con se stesso, con gli altri, con la realtà e il mondo che ci circonda⁶². La persona, nella prospettiva pedagogica, non solo *ha* relazioni, ma innanzitutto è *relazione/i*⁶³. Senza questa dimensione non ci sarebbe quello che va sotto la categoria di "persona umana", né tantomeno sarebbe possibile instaurare processi pienamente educativi. La

dimensione relazionale non è emersa, infatti, nella sua importanza solo rispetto alla singola persona o ad un generico ambito sociale: forse come non mai è affiorata la trama costitutiva di ogni autentica formazione che vuole al contempo essere pienamente educativa. Senza relazione la formazione si riduce ad addestramento. Per esempio, la fruizione di lezioni esclusivamente “asincrone” da parte degli studenti può certo condurli all’apprendimento di determinati concetti e nozioni, così come talvolta al conseguimento di un titolo di studio, ma non potrà farli crescere e maturare come persone nella loro interezza all’interno di una autentica relazione educativa e, per questo, anche formativa: senza relazione non c’è infatti possibilità di educazione e formazione, così come senza libertà.

Nella relazione pedagogica e nei processi di insegnamento/apprendimento, infatti, «all’avanzamento di una persona in una direzione non può che corrispondere il ritrarsi volontario, ragionato, libero e responsabile dell’altra, e ciò proprio per riconoscere e valorizzare ambedue nel tendere insieme, via via, al meglio possibile di sé»⁶⁴.

L’esperienza di disagio e di mancanza della relazione tra studenti e docenti, tra *magister* e allievi⁶⁵ che tutti noi abbiamo provato nei mesi trascorsi, trova conferma in un interessante studio condotto dall’americano Peter Felten, direttore del *Center for Engaged Learning* della Elon University in North Carolina (USA)⁶⁶. Nella sua ricerca, condotta insieme a Leo Michael Lambert, Felten è andato alla scoperta di quale sia il fattore che, più di tutti, contribuisce a creare all’interno di un campus universitario un ambiente di apprendimento eccellente. Nella loro indagine i due ricercatori hanno visitato 17 differenti atenei tra tutte le tipologie possibili (*community colleges, research universities, liberal arts colleges, technical college, comprehensive public institutions, online university*), incontrando e intervistando oltre 350 persone tra studenti, docenti e personale tecnico amministrativo, con i quali hanno intrattenuto colloqui individuali e *focus group*. La ricerca ha mostrato come la creazione di un ambiente di apprendimento dove le relazioni sono incoraggiate e piene di significato influisce positivamente sull’apprendimento degli studenti, aumentando i tassi di conseguimento della laurea, lo sviluppo del pensiero critico, le competenze comunicative e di leadership. La presenza o meno di una rete di relazioni efficaci all’interno del campus, inoltre, consente agli studenti non solo di affrontare al meglio i momenti di difficoltà ricevendo un sostegno diffuso, ma anche di incoraggiarli ad affrontare le grandi domande della propria vita. D’altronde – si chiedono Felten e Lambert – quando anni dopo ci troviamo a domandarci che cosa ci ricordiamo degli anni universitari, la risposta è innanzitutto nella relazione con quelle persone – un docente, un compagno di corso, un coach sportivo, un tutor – che ci hanno offerto un senso di appartenenza, su di noi, sul mondo e sulla realtà, contribuendo così a formare la nostra attuale identità, quello che oggi siamo e che senza la relazione con queste persone non saremmo mai diventati.

Quella della relazione non può dunque essere ridotta ad una dimensione meramente psico-emotiva (“mi sento solo e ho bisogno di qualcuno”), ma va invece riguadagnata anche nel suo intero spessore pedagogico e formativo. In questo, che sia a distanza o in presenza, ciò che conta è che le persone che si mettono in relazione siano disposte a “ballare insieme” quella danza creatrice ed armonica che è rappresentata dalla traiettoria formativa ed educativa del rapporto tra docente e studente già richiamata. Si tratta, in altre parole, di recuperare

l'importanza di quella dimensione cooperativa e collaborativa che anche un autorevole filone della letteratura scientifica di area economica ha recentemente riportato al centro del dibattito⁶⁷. La ricerca di Felten e Lambert rappresenta dunque un richiamo per un ritorno alla *communitas* universitaria originaria di stampo medievale, dove maestri e allievi si sceglievano liberamente e reciprocamente, in una comune corsa alla scoperta della verità (*universitas magistrorum et scholarium*). Un'armonia talmente desiderabile che ha portato uno studioso contemporaneo a descrivere quella libera forma associativa (*corporazione*) tra studenti e docenti come qualcosa di simile a un vero e proprio paradiso⁶⁸.

- *La complementarità tra virtuale e reale*

Un secondo elemento, fortemente collegato rispetto a quanto appena detto, riguarda l'impatto delle nuove tecnologie nei processi di insegnamento/apprendimento. La didattica a distanza ha fatto irruzione nelle case e nelle stanze di studenti e docenti obbligandoli ad un repentino cambio di abitudini e a un aggiornamento forzato sul campo. Improvvisamente il *virtuale* è sembrato più vicino al *reale*, la *distanza* ha rappresentato un'altra modalità – obbligata dalle circostanze – di *presenza*. Non è questa la sede per una disamina dettagliata su un punto che richiederebbe ben altri approfondimenti. Qui ci si limita a segnalare alcune rinnovate consapevolezza.

La prima. Ciò che funziona dal punto di vista pedagogico-didattico *in presenza* non è detto (anzi quasi mai lo è) che funzioni ugualmente *nella distanza virtuale*. Riproporre inalterate forme, modalità, contenuti di una lezione a seconda che si tratti di una situazione a distanza o in presenza rappresenta quindi il primo errore da evitare. Come è stato fatto notare, infatti, «lo studente, con una didattica a distanza impostata allo stesso modo di quella in presenza vede solo il docente e non le relazioni che egli intrattiene o no con i compagni in classe, tantomeno con gli altri coetanei posti come lui a distanza»⁶⁹. Fare finta che sia la stessa cosa non aiuta a guardare in faccia il cambiamento che stiamo vivendo.

La seconda consapevolezza risiede nella scoperta che proprio per sfruttare le potenzialità del digitale, orizzonte strumentale ormai ineludibile, senza però perdere quella dinamica relazionale di cui si è sopra richiamata l'importanza, occorre passare dalla prospettiva esclusiva dell'*aut/aut* (o a distanza o in presenza) a quella integrativa/inclusiva dell'*et/et*, del *non solum..., sed etiam*: non solo la didattica in presenza ma anche quella a distanza e vice-versa. Ovviamente non come è stato fatto durante i mesi di lockdown dove alcuni studenti sono rimasti in aula, in presenza con il docente, mentre altri studenti seguivano la lezione a distanza, da remoto: una situazione che rischia di generare ulteriori disparità tra gli studenti.

Si dischiude, invece, l'occasione di concepire la *distanza* e la *presenza* non come possibilità univoche o alternative, ma come stili e modalità didattiche che si possono ibridare, in una prospettiva di didattica sempre più intrecciata, mista e *blended*.

- *Personalizzazione e interdisciplinarietà dei percorsi formativi per favorire creatività e pensiero critico*

Si è già accennato al tema che non esiste possibilità di educazione e formazione senza relazione. Allo stesso modo senza *libertà* non c'è possibilità di educazione e di formazione. E neppure di *scholé*. Ma solo un orizzonte di costrizione e di *imperium*⁷⁰. Che può servire per qualche scopo organizzativo o amministrativo ma che non assolve alcuna *mission* pedagogicamente valida.

Anche l'università deve dunque tornare a scoprirsi come *luogo di libertà*, dove la singola persona umana – all'interno di relazioni piene di significato che si sviluppano tra distanza e presenza, virtuale e reale – possa esercitare ampiamente il pensiero critico e allenare e far maturare le proprie doti di creatività.

Non è un caso forse che fin dal 2006 le istituzioni europee hanno richiamato l'importanza, tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, di dimensioni quali il senso di iniziativa, di imprenditorialità, di creatività, di innovazione e di assunzione dei rischi. Lo sviluppo del pensiero creativo e critico rientra infatti tra quelle competenze chiave previste ormai da anni dalle istituzioni comunitarie per favorire l'apprendimento permanente⁷¹, l'*employability* (intesa preferibilmente in una prospettiva olistica e integrale⁷²) e quelle forme di cittadinanza consapevole che consentono di partecipare attivamente in un mondo sempre più polifonico e multiculturale. Uno degli insegnamenti della pandemia dal punto di vista delle pratiche didattiche è certamente quello della necessità di superare un paradigma passivo-trasmissivo-riproduttivo dei processi di insegnamento/apprendimento indirizzandosi verso modalità trasformative, dialogiche e riflessive, che sappiano illuminare il vissuto e l'agito, preparando così al meglio la persona per l'imprevisto e l'inatteso⁷³. La creatività intesa come la competenza di pensare *out of the box* in maniera originale e innovativa, così come la capacità di sviluppare un pensiero critico – in un mondo contraddistinto dalla post-verità e dominato dalle *fake news* propagate tramite social networks⁷⁴ – che si concretizza nel saper sostenere una discussione, nel formulare ipotesi e interrogativi, nel porre alternative, rappresentano ormai dimensioni alla cui maturazione non è più possibile sottrarsi fin dalla scuola secondaria⁷⁵. Recenti studi ne hanno infatti evidenziato non solo la loro valenza orientativa nel preparare al meglio gli studenti nel passaggio dalla scuola secondaria all'università⁷⁶, ma anche per quanto riguarda le future traiettorie dei singoli percorsi formativi e professionali di eccellenza⁷⁷.

Anche sotto questa luce appare dunque indispensabile un pronto recupero del principio pedagogico dell'alternanza formativa⁷⁸ intesa come inesausto intreccio di teoria e pratica, sia come dimensione epistemologica sia come metodologia didattica in grado di innervare il concreto declinarsi di tutte le attività proposte. In questa direzione appare interessante l'esperienza americana dei *work colleges* dove il percorso formativo di ogni studente vede, accanto alle tradizionali ore di lezione e studio, una commistione di vere e proprie attività lavorative all'interno del campus e di esperienze di *service learning* a beneficio della comunità socio-territoriale circostante⁷⁹, in un recupero della piena dignità della dimensione formativa del lavoro per la maturazione delle competenze personali di ciascuno di cui oggi si sente un crescente e rinnovato bisogno⁸⁰.

5. Nota conclusiva: più ombre che luci?

Nelle pagine che precedono si avrà forse avuto modo di notare che i punti in affannoso declino risultano forse più numerosi e apparentemente imponenti delle occasioni che si dischiudono al nostro orizzonte. Così come le resistenze e le ritrosie al cambiamento sembrano impermeabili a qualsiasi avvenimento, anche di scala planetaria. Questo non può stupire, né scoraggiare. Né significa, come si è visto, che non esistano motivi di ragionevole speranza e di possibilità di costruzione e di innovazione.

Sempre Ortega Y Gasset, nell'introdurre le sue riflessioni sull'università, ricordava al proprio uditorio rappresentato dagli studenti universitari della Federazione Universitaria di Madrid che «ci sono date solo delle possibilità; delle *possibilità* per fare da noi stessi questa o quest'altra cosa»⁸¹. Spetta quindi a ciascun attore dell'università – a partire da chi riveste importanti ruoli decisionali apicali fino all'ultima matricola che muove i primi passi nelle aule reali o virtuali – far sì che queste possibilità diventino sempre più realtà.

La possibilità che l'università sappia nuovamente riaffermare la propria "promessa"⁸² di centralità nella società del mondo post-pandemico risiede dunque innanzitutto nella sua stessa capacità di ampliare e rilanciare quei punti ancora vivi e fondanti della *mission* universitaria e, al contempo, correggere e abbandonare quei punti ormai senza linfa e quelle zone d'ombra che rischiano semmai di immobilizzare e frenare anche i numerosi tentativi di bene di cui le nostre università sono – per fortuna – ancora così riccamente disseminate.

FRANCESCO MAGNI
University of Bergamo

¹ E. Christakis, *School Wasn't So Great Before COVID, Either*, «The Atlantic», dicembre 2020

<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2020/12/school-wasnt-so-great-before-covid-either/616923/>.

² M. H. Rafalow, *Digital Divisions. How schools create inequality in the tech era*, University of Chicago Press, Chicago 2020.

³ È la tesi di G. Bertagna che, con riferimento in particolare al contesto scolastico, avrebbe sperato in un maggior coraggio nel ripensare il sistema educativo e formativo italiano: G. BERTAGNA, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020. Un radicale cambiamento per l'università è stato invocato, seppur da prospettive differenti, anche da Ernesto Galli della Loggia, *Università. La svolta necessaria*, «Corriere della Sera», 23 luglio 2020.

⁴ Commissione Europea, *Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI). Relazione nazionale per il 2019. Italia*, 2019.

⁵ Per un primo confronto sull'esperienza delle università italiane nel fronteggiare l'emergenza sanitaria si vedano T. Agasisti, M. Soincin, *Higher education in troubled times: on the impact of Covid-19 in Italy*, in «Studies in Higher Education», 2020, pp. 1-10; M. Mincu, L. Statham, *Universitari protagonisti nella didattica online*, lavoce.info, 14 luglio 2020.

⁶ Su questo tema si rimanda a G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; A.M. Poggi, *Per un «diverso» Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Il Mulino, Bologna 2019.

⁷ M. Langford, C. Damşa, *Online Teaching in the Time of COVID-19: Academic teachers' experiences in Norway*, Centre for Experiential Legal Learning (CELL), University of Oslo, 17 aprile 2020 <https://www.jus.uio.no/cell/digitaldugnad/report-university-teachers-16-april-2020.pdf>.

⁸ J. MARCUS, *While focus is on fall, students' choices about college will have a far longer impact*, «The Hechinger Report», 29 maggio 2020 <https://hechingerreport.org/while-focus-is-on-fall-students-choices-about-college-will-have-a-far-longer-impact/>; M. Korn, *Tumbling Community-College Enrollment Highlights Pandemic's Broad Impact*, «Wall Street Journal», 22 novembre 2020, <https://www.wsj.com/articles/tumbling-community-college-enrollment-highlights-pandemics-broad-impact-11606064400>.

⁹ Per un approfondimento su questa tematica, già particolarmente critica prima dell'emergenza pandemica, si veda R. Zemsky, S. Shaman, S. Campbell Baldrige, *The College Stress Test. Tracking Institutional Futures across a Crowded Market*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2020.

¹⁰ T. Agasisti, A. Bertolotti, *Higher education and economic growth: A longitudinal study of European regions 2000-2017*, in «Socio-Economic Planning Sciences», 2020.

¹¹ E. Richmond, *Little-noticed victims of the higher education shutdowns: college towns*, «The Hechinger Report», 11 maggio 2020 <https://hechingerreport.org/little-noticed-victims-of-the-higher-education-shutdowns-college-towns/>.

¹² Per esempio la *Missouri Western State University* ha dichiarato l'emergenza finanziaria J. Marcus, *How higher education's own choices left it vulnerable to the pandemic crisis*, «The Hechinger Report», 4 agosto 2020, <https://hechingerreport.org/how-higher-educations-own-choices-left-it-vulnerable-to-the-pandemic-crisis/>; mentre l'*University of Akron* in Ohio a causa del calo delle immatricolazioni si è vista costretta a licenziare ben 97 professori full-time, C. Flaherty, *Budget 'Bloodbath' at University of Akron*, «Inside Higher Ed», 16 Luglio 2020 <https://www.insidehighered.com/news/2020/07/16/budget-bloodbath-university-akron>. In generale molti college americani hanno riscontrato difficoltà finanziarie S. BUTRYMOWICZ, P. D'AMATO, *Analysis: hundreds of colleges and universities show financial warning signs*, «The Hechinger Report», 4 agosto 2020 <https://hechingerreport.org/analysis-hundreds-of-colleges-and-universities-show-financial-warning-signs/>.

¹³ L. Willen, *Welcome to college! The virus is winning, so please, quarantine or go home*, «The Hechinger Report», 19 agosto 2020 <https://hechingerreport.org/column-come-back-to-campus-were-opening-oh-wait-not-so-fast/>.

¹⁴ Papa Francesco, *Incontro con i rappresentanti del V convegno nazionale della Chiesa italiana*, Firenze, 10 novembre 2015.

¹⁵ ISTAT, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali, anno 2019*, report del 22 luglio 2020.

¹⁶ Solo per citare alcuni dati: nel 1861 vi erano circa 7.000 studenti universitari, nel 1920 si arriva a 53.000, nel 1946 diventano 248.000 per poi salire a 550.000 nel 1968. Da questo momento in poi le cifre raddoppiano rapidamente e superano il milione nel 1978 (1 milione e 33.000 studenti universitari) per poi arrivare agli attuali 1.721.790 iscritti nell'a.a. 2018/2019. Fonte: ISTAT serie storica e Portale dei dati dell'istruzione superiore <http://ustat.miur.it/>.

¹⁷ M. Baldacci, *L'università della terza fase*, in «Studi sulla Formazione», vol. 22, n. 2, 2019, pp. 11-13.

¹⁸ M. G. Riva, *Università Oggi: polarità, scarti e problematicità*, in «Studi sulla Formazione», vol. 22, n. 2, 2019, pp. 43-46.

¹⁹ G. Bertagna, *Riforme mancate e qualità pedagogica dell'insegnamento superiore*, in «Studi sulla Formazione», vol. 22, n. 2, 2019, pp. 15-26.

²⁰ M. Fiorucci, *Accesso al sapere, Università e "società della conoscenza"*, in «Studi sulla Formazione», vol. 22, n. 2, 2019, p. 26, pp. 25-29.

²¹ In questo senso richiamato il titolo del volume del docente di Cambridge S. COLLINI, *What are universities for?*, Penguin Books, London 2012.

²² In proposito è interessante rilevare che la rivista *Educational Philosophy and Theory* nel suo numero monografico di giugno 2020 intitolato *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19* abbia pubblicato un ampio dossier internazionale che apre una approfondita discussione attorno a interrogativi di questo tipo. Cfr. M. A. Peters et al., *Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19*, in «Educational Philosophy and Theory», 2020, pp. 1-45.

²³ B. Croce, *Ciò che è vivo e ciò che è morto della filosofia di Hegel*, Laterza, Bari 1907.

²⁴ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, cit., p. 34.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Sul tema si rimanda ai lavori di Giuseppe Bertagna, tra cui: G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Id., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

²⁸ T. Lorenz, *College Is Everywhere Now*, «New York Times», 28 agosto 2020 <https://www.nytimes.com/2020/08/28/style/college-collab-houses-coronavirus.html>.

²⁹ È questo il caso di *A Place Beyond* che sul proprio sito internet presenta così: «Stay Enrolled in Your School. Study from here instead. Live in a community. Grow as an individual. Keep earning your degree». <https://www.aplacebeyond.com/location/bradshaw-mountains>.

³⁰ J. Kim, *Why the Chan Zuckerberg-Backed \$113 Million Investment in Eruditus Is a Big Deal*, «Inside Higher Ed», 3 settembre 2020 <https://insidehighered.com/blogs/learning-innovation/why-chan-zuckerberg-backed-113-million-investment-eruditus-big-deal>.

³¹ K. Walker, *A digital jobs program to help America's economic recovery*, 13 luglio 2020

<https://blog.google/outreach-initiatives/grow-with-google/digital-jobs-program-help-americas-economic-recovery/>.

³² Si vedano per esempio i seguenti links: <https://edu.google.com/why-google/higher-ed-solutions/>; <https://edu.google.com/latest-news/future-of-the-classroom/>.

³³ <https://www.linkedin.com/learning/me>.

³⁴ <https://www.coursera.org/google-it>.

³⁵ <https://grow.google/certificates/>.

³⁶ <https://blogs.microsoft.com/blog/2020/06/30/microsoft-launches-initiative-to-help-25-million-people-worldwide-acquire-the-digital-skills-needed-in-a-covid-19-economy/>.

³⁷ J. Bariso, *Google Has a Plan to Disrupt the College Degree*, Inc.com, 19 agosto 2020

<https://www.inc.com/justin-bariso/google-plan-disrupt-college-degree-university-higher-education-certificate-project-management-data-analyst.html>.

³⁸ D. Leibowitz, *You Don't Need College Anymore, Says Google*, Medium.com, 29 Luglio 2020, <https://medium.com/discourse/you-dont-need-college-anymore-says-google-102d4beec668>.

- ³⁹ G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna, V. Cappelletti (eds.), *L'Università e la sua riforma*, Edizioni Studium, Roma 2012, pp. 111-157. Sul tema del pluralismo educativo si segnala anche il testo di A. R. Berner, *Non scuola ma scuole. Educazione pubblica e pluralismo in America*, trad. it. a cura di F. Magni, Edizioni Studium, Roma 2018 [ed. originale *No One Way to School. Pluralism and American Public Education*, Plagrave Macmillan, New York 2017].
- ⁴⁰ Analoghe considerazioni vengono avanzate anche in contesti, come quello inglese, dove per esempio la pratica di apprendistati di alta formazione è già molto più diffusa. Cfr. P. Brown, *Some observations on the race to higher education, digital technologies and the future of work*, in «Journal of Education and Work», vol. 33, n. 7-8, 2020, pp. 491-499.
- ⁴¹ *15 More Companies That No Longer Require a Degree—Apply Now*, 10 gennaio 2020 <https://www.glassdoor.com/blog/no-degree-required/>.
- ⁴² R. Luna, *L'Università non serve più, almeno non per trovare lavoro*, «La Repubblica», 3 settembre 2020 <https://www.repubblica.it/dossier/stazione-futuro-riccardo-luna/2020/09/02/news/l-universita-non-serve-piu-almeno-non-per-trovare-lavoro-266105250/>.
- ⁴³ L. Einaudi, *Vanità dei titoli di studio*, in Aa. Vv., *Scritti di sociologia e politica in onore di Luigi Sturzo*, Zanichelli, Bologna 1947. In merito si veda anche l'intervento che lo stesso Luigi Einaudi fece all'Assemblea Costituente del 29 aprile 1947 dove affermò: «Mi si consenta di fare appello alla mia quasi cinquantennale esperienza di insegnante: ciò che turba massimamente le università è il fatto che gli insegnamenti, invece di essere indirizzati alla pura e semplice esposizione della verità scientifica, sono indirizzati al conseguimento di diplomi di nessun valore, né morale né legale. Poiché questo articolo consacra ancora una volta il valore legale a tutti questi pezzi di carta, io voterò contro».
- ⁴⁴ L. Einaudi, *Scritti di sociologia e politica in onore di Luigi Sturzo*, Zanichelli, Bologna 1953, pp. 115-125, pubblicato con il titolo *La libertà della scuola*. Poi pubblicato anche in L. Einaudi, *Il buongoverno. Saggi di economia e politica (1897-1954)*, Laterza, Bari 1954, pp. 549-556.
- ⁴⁵ L. Einaudi, *Scuola e libertà*, in *Prediche inutili*, Torino, Einaudi, 1959, p. 57.
- ⁴⁶ Si vedano *ex multis* gli approfondimenti di S. Cassese, *Il valore legale del titolo di studio*, in «Annali di storia delle università italiane», n. 6, 2002, pp. 9-16; A. Romano, *Alcune considerazioni sul valore legale delle lauree universitarie: note storiche e prospettive*, in «Annali di storia delle università italiane», n. 13, 2009, pp. 9-44.
- ⁴⁷ Per una rilettura in chiave pedagogica delle dimensioni della razionalità aristotelica si rimanda a G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, in particolare il capitolo 5, § 5 dedicato alla razionalità pratica, pp. 216-247.
- ⁴⁸ J. H. Newman, *L'idea di Università*, a cura di Angelo Bottone, Edizioni Studium, Roma 2005, VI, 5, p. 132.
- ⁴⁹ *Ivi*, VI, 6, p. 135.
- ⁵⁰ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università [1930, Misión de la Universidad]*, trad. it. a cura di A. Savignano, Guida Editori, Napoli 1972, pp. 45-46.
- ⁵¹ *Ivi*, p. 47.
- ⁵² *Ivi*, p. 46.
- ⁵³ *Ivi*, p. 49.
- ⁵⁴ *Ibidem*.
- ⁵⁵ G. B. Montini, *Coscienza universitaria. Note per gli studenti [1930]*, a cura di G. Tonini, Edizioni Studium, Roma 2014, p. 28.
- ⁵⁶ C. Smyth, N. Cortis, A. Powell, *University staff and flexible work: inequalities, tensions and challenges*, in «Journal of Higher Education Policy and Management», 2020, pp. 1-16 doi: 10.1080/1360080X.2020.1857504.
- ⁵⁷ Per un approfondimento si veda per esempio il recente numero monografico della rivista *Form@re*, vol. 20, n. 1, 2020: «La valutazione dell'apprendimento in Università».
- ⁵⁸ A. Del Rey, *La tirannia della valutazione*, Elèuthera, Milano 2018 [trad. it. a cura di A. L. Carbone, *La Tyrannie de l'évaluation*, Éditions La Découverte, Paris 2013].
- ⁵⁹ *Ibid.*, p. 15.
- ⁶⁰ G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 136.
- ⁶¹ *Ibid.*, p. 137.
- ⁶² G. Bertagna, *Tra educazione e formazione: plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in G. Bertagna (Ed.), *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 89-127.
- ⁶³ G. Bertagna, *Persona e relazione. Per un'epistemologia pedagogica*, in «Ricerche di Psicologia», vol. 42, n. 1, 2019, pp. 119-141.
- ⁶⁴ G. Bertagna, *La pedagogia e le scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in G. Bertagna (Ed.), *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 7-60, qui p. 27.
- ⁶⁵ Sul tema della relazione educativa tra *magister* e *minus* si veda G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna-S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Edizioni Studium, Roma 2017, pp. 34-111.
- ⁶⁶ Si veda in particolare il recente libro di P. Felten, L. M. Lambert, *Relationship-Rich education. How human connections drive success in college*, Johns Hopkins University Press, Baltimora, 2020.
- ⁶⁷ Si vedano al riguardo gli studi di Stefano Zamagni: *ex multis*, S. Zamagni, *L'economia del bene comune*, Città Nuova, 2007; Id. (con L. Bruni), *L'economia civile*, Il Mulino, Bologna 2015; così come il recente articolo di S. Zamagni, *Educare con l'ausilio dell'economia: perché e come*, in *MeTis*, vol. 10, n. 2, 2020, pp. 39-56.
- ⁶⁸ O. Weijers, *A Scholar's Paradise: Teaching and Debating in Medieval Paris*, Brepols, Turnhout, 2015. L'autore si riferisce all'Università di Parigi del XIII secolo.
- ⁶⁹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020, p. 85.
- ⁷⁰ Sul tema si veda G. BERTAGNA, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna-S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Edizioni Studium, Roma

2017, pp. 34-111; Id., *Le condizioni della scholé. Una rilettura storico-epistemologica*, in E. Balduzzi (Ed.), *L'impegno educativo nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Edizioni Studium, Roma 2020, pp. 29-57; Id., *Per un sistema educativo e formativo della persona. Autonomia, merito e pari opportunità*, in Amici di Marco Biagi, *Popolo ed Élite, Come ricostruire la fiducia nelle competenze*, Marsilio, Venezia 2020, pp. 93-131.

⁷¹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 18 dicembre 2006 (2006/962/CE). In particolare si vedano il punto 6 relativo alle "Competenze sociali e civiche" e il punto 7 "Senso di iniziativa e di imprenditorialità".

⁷² Spunti di riflessione in merito si trovano nel recente studio di C. Bonnard, *What employability for higher education students?*, in «Journal of Education and Work», vol. 33, nn. 5-6, 2020, pp. 425-445.

⁷³ Accanto ai testi classici di J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina editore, Milano 2003 e di D. A. Schön, *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987 [trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006], si veda anche per una loro declinazione in chiave didattica L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2018.

⁷⁴ M. Ferraris, *Postverità e altri enigmi*, Il Mulino, Bologna 2017. Per una declinazione delle problematiche pedagogiche si veda il recente saggio di E. M. Bruni, *L'educazione nel tempo della post-verità. Pedagogia e massmedia*, in «Education Sciences & Society», n. 2, 2020, pp. 177-191.

⁷⁵ F. Bracci, A. Romano, *Educare al pensiero critico e creativo*, in C. Tino, D. Frison, *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*, Pearson, Milano 2018, pp. 96-108.

⁷⁶ P. J. A. C. van der Zanden, E. Denessen, A. H. N. Cillessen, P. C. Meijer, *Fostering critical thinking skills in secondary education to prepare students for university: teacher perceptions and practices*, in «Research in Post-Compulsory Education», vol. 25, n. 4, 2020, pp. 394-419. doi: 10.1080/13596748.2020.1846313.

⁷⁷ B. Leest, M. H.J. Wolbers, *Critical thinking, creativity and study results as predictors of selection for and successful completion of excellence programmes in Dutch higher education institutions*, in «European Journal of Higher Education», 2020, pp. 1-15 doi: 10.1080/21568235.2020.1850310.

⁷⁸ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

⁷⁹ Sull'esperienza americana dei *work colleges* sia consentito rimandare a F. Magni, *Studiare-lavorando e lavorare-studiando all'università: il caso dei work colleges americani*, in «Formazione, lavoro, persona», anno IX, n. 27, 2019, pp. 87-93.

⁸⁰ G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, Franco Angeli, 2017, pp. 49-89; G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Edizioni Studium, Roma 2018.

⁸¹ J. Ortega y Gasset, *La missione dell'università*, cit., p. 30.

⁸² R. K. Vedder, *Restoring the Promise. Higher Education in America*, Independent Institute, 2019.

A che punto siamo con l'apprendimento permanente? Una ricerca sulla consapevolezza dell'Università nel sostenere il lifelong learning

Lifelong learning: where are we? A research on the awareness of University of Catania in promoting LLL

ROBERTA PIAZZA, SIMONA RIZZARI¹

The paper aims to explore the ways in which the University of Catania has conceptualized its role in supporting lifelong learning (LLL). The focus of the research is essentially on identifying the level of awareness of the University with respect to its ability to disseminate and promote LLL and to meet cultural, educational, economic and productive needs of the local community. The data are compared with those of a similar research conducted by the researchers 15 years ago.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, LIFELONG LEARNING, GOVERNANCE, COMMUNITY ENGAGEMENT, SUSTAINABILITY.

Premessa

Sono trascorsi 13 anni dalla pubblicazione della Carta delle università europee sull'apprendimento permanente (AP)². Elaborata in seno all'AEA (Associazione delle Università Europee), essa individuava dieci impegni che le università e i governi avrebbero dovuto assumere nel sostenere lo sviluppo dell'AP, al fine di garantire quella che allora era chiamata "l'Europa della conoscenza".

Ispirata dalle aspettative di apprendimento del ventunesimo secolo, in un contesto di globalizzazione, di cambiamento demografico e di rapido progresso tecnologico, la Carta riconosceva che l'espressione "apprendimento permanente" abbracciava per la prima volta l'educazione per gruppi svantaggiati, la formazione continua per i lavoratori, la formazione per i laureati e le opportunità successive al pensionamento. In particolare, sottolineava l'importanza dell'accesso all'AP e il riconoscimento degli apprendimenti progressi.

A più di un decennio da allora, il tema ritorna negli Obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite, che invitano il mondo a «garantire un'istruzione inclusiva e di qualità per tutti e offrire opportunità di apprendimento per tutti» (Obiettivo 4)³.

È quindi il momento giusto per chiedersi a che punto sono le università nel perseguire gli obiettivi di democratizzazione degli accessi e per riesaminare l'importanza dell'AP nella politica accademica, al fine di orientare al meglio le azioni future.

L'apprendimento permanente nell'Università: tra istanze economiche e bisogni sociali

La diffusione dell'AP è stata troppo spesso legata a motivazioni di carattere economico. Le politiche europee degli anni Novanta, valorizzando il ruolo dell'apprendimento come motore dell'innovazione e della crescita economica, hanno riconosciuto nell'AP lo strumento in grado di realizzare l'aggiornamento delle competenze per l'occupabilità, in un mercato del lavoro dominato da modelli di sviluppo di pura crescita economica. L'OECD, l'Unesco, ma anche molti governi nazionali, giunti alla conclusione che l'economia globalizzata avrebbe favorito un'accentuazione del ruolo della conoscenza, avevano ritenuto necessario sottolineare l'importanza di adeguati investimenti nell'istruzione e nella formazione. Ciò al fine anche di sostenere un'idea di innovazione come progresso sociale e di combattere la presenza di sacche di svantaggio e di marginalizzazione formative e, quindi, sociale⁴. La risposta educativa è stata offerta dalla prospettiva dell'AP che, basandosi sulla possibilità del soggetto di apprendere per tutta la vita, avrebbe dovuto consentirgli di svilupparsi personalmente, socialmente e culturalmente, vedendo garantiti, al contempo, i diritti di democrazia⁵.

Anche l'Università si è trovata coinvolta nel processo di revisione delle sue finalità. Per contribuire allo sviluppo economico e assecondare le richieste del sistema produttivo, è stata chiamata ad accompagnare alle modifiche di carattere quantitativo – che hanno visto, a partire dalla seconda metà del XX secolo, l'incremento del sistema universitario –, cambiamenti di natura strettamente qualitativa, quali l'ampliamento e la riformulazione degli obiettivi e la diversificazione dell'offerta formativa. La trasformazione del modello di università va senz'altro collegata alla pressione che la società dell'apprendimento ha esercitato sulle persone per l'acquisizione di nuove competenze e abilità e al nuovo ruolo assegnato ai soggetti quali attori capaci di esprimere in prima persona richieste di un'istruzione superiore sempre più rispondente ai propri bisogni personali e professionali. Ciò ha determinato la trasformazione dell'università «da luogo della religione incondizionata del vero, e [...] per ciò stesso luogo dell'utile [...], in una impresa utile socialmente»⁶, finalizzata sempre più allo sviluppo del territorio.

Oggi, il legame tra sviluppo economico sostenibile e AP è diventato essenziale. Una recente ricerca dell'Università di Oxford indica come circa metà dei posti di lavoro che conosciamo scomparirà nel prossimo decennio con l'avanzare della quarta rivoluzione

industriale e che i lavoratori con scarse competenze dovranno riallocarsi in compiti che non sono suscettibili di informatizzazione, ma che, ad esempio, richiedono l'acquisizione di competenze legate all'intelligenza creativa e sociale⁷.

Se poi guardiamo all'aggiornamento professionale dei lavoratori di età più avanzata, come mostra l'analisi dei dati PIAAC⁸, le opportunità di formazione continua offerte dai datori di lavoro sono fornite principalmente ai dipendenti più giovani e meglio istruiti, con il rischio, per i lavoratori senior, di rimanere esclusi dal mercato del lavoro. Come ampiamente sottolineato⁹, i lavoratori con modeste abilità sono quelli più a rischio di non potersi ricollocare nel mercato del lavoro, proprio perché è debole la loro capacità di adattarsi al cambiamento, gestire la transizione e apprendere le nuove competenze necessarie. Niente è più dispendioso dal punto di vista economico, sociale e personale che non riconoscere e investire sulle abilità e competenze acquisite *lifelong*.

Infine, non è possibile trascurare che, nell'ambito del quadro strategico per la cooperazione e la formazione europea (ET 2020), l'Unione europea non sia ancora riuscita a raggiungere il suo obiettivo di avere il 15% della popolazione adulta nell'apprendimento permanente entro il 2020. In effetti, i progressi sono modesti. Rispetto al 2011, quando partecipa all'apprendimento permanente appena il 9,1% dei lavoratori, nel 2019 la percentuale cresce solo all'11,3% (per l'Italia è all'8,1%) (Eurostat), 0,2 punti percentuali al di sopra del tasso del 2018. Sebbene si registri un miglioramento, il che induce a considerare l'AP quale facilitatore per il cambiamento, tuttavia esso appare ancora non adeguatamente compreso e utilizzato.

Malgrado «la nozione di educazione e apprendimento permanente non rappresenti più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma [...] un principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto di apprendimento»¹⁰, l'università non sembra ancora certa del ruolo centrale che le compete nella promozione dell'AP, inteso come concetto e strumento politico per il cambiamento sociale ed economico della società contemporanea. Per quanto l'AP sia considerato nei documenti politici un mezzo per consentire il continuo sviluppo intellettuale della società, lo sforzo volto all'armonizzazione delle strutture di istruzione superiore tradisce il permanere di resistenze, di lentezze, di ambiguità da parte del mondo accademico.

Fermiamoci a considerare solo alcuni aspetti nell'implementazione dell'AP. La creazione di opportunità di apprendimento per nuove tipologie di soggetti, gli studenti 'non tradizionali' - adulti interessati a programmi di formazione continua o ad un approfondimento di interessi personali, studenti di ritorno, occupati, soggetti che hanno lasciato il mercato del lavoro temporaneamente o permanentemente, come nel caso degli studenti della terza età - costituisce una risposta dell'Università alle richieste provenienti dalla società. Per quanto le università, da sole, non siano in grado di garantire l'accesso universale all'istruzione, l'incremento quantitativo e qualitativo degli accessi ha

significato, laddove si è realizzato, una maggiore attenzione alle richieste di imprese e di organizzazioni professionali che mirano al trasferimento, al loro interno, della conoscenza prodotta dalle università attraverso la ricerca; di enti locali e regionali, che guardano alle istituzioni di istruzione superiore come a possibili partner per lo sviluppo economico, sociale e culturale del proprio territorio.

Tuttavia, l'attenzione a queste tipologie di studenti richiede da parte degli Atenei una riprogrammazione dell'offerta formativa e l'individuazione ben chiara di finalità di benessere sociale, che vanno ben oltre le missioni della ricerca e della didattica. Quest'ultima, poi, impone una revisione profonda delle modalità di erogazione dei corsi e degli strumenti utilizzati, in funzione della specificità dell'utenza, delle storie professionali e di vita di cui gli adulti sono portatori¹¹.

La facilitazione dell'accesso all'istruzione formale, che costituisce uno dei pilastri di un sistema improntato all'AP, ha richiamato a livello internazionale la necessità di migliorare il riconoscimento delle competenze acquisite dopo l'istruzione iniziale, sviluppando opportunità di formazione ulteriore e favorendo l'aumento della flessibilità nel rapporto tra tempo di lavoro e tempo di formazione. La presenza di rifugiati e migranti, spesso in possesso di titoli di studio e di esperienza lavorativa, che dovrebbero ottenere il riconoscimento delle loro qualifiche e dell'apprendimento precedente (anche non formale e basato sul lavoro) il più rapidamente possibile, in modo da inserirsi proficuamente nella società, ha significato per le università progettare e gestire attività di riconoscimento degli apprendimenti pregressi¹². Malgrado ciò, se guardiamo alla situazione nazionale, i Centri per l'AP dedicati a tali complesse funzioni sono decisamente pochi in Italia e il personale specializzato in numero non sufficiente. La possibilità di riconoscimento è infine legata, in Italia, sul piano normativo, alla legge 28 giugno 2012, n. 92, che, seppure costituisce una sfida importante per la certificazione delle competenze e per il ruolo delle Università, limita la creazione di un sistema coerente, lasciando l'AP "ai margini sia degli statuti che delle nuove regole di funzionamento degli atenei italiani"¹³.

Se conveniamo che le università possano svolgere un ruolo centrale nell'AP, in modo da sostenere l'Europa nel raggiungimento dei suoi ambiziosi obiettivi, affinché offrano il loro miglior contributo – in linea con le indicazioni europee – devono poter colmare il divario tra intenzioni politiche e pratiche istituzionali. Gli esiti dell'indagine di cui si discute nei paragrafi seguenti intendono contribuire a una visione sul ruolo dell'Università quale istituzione aperta ai bisogni sociali e locali, inclusiva, sostenibile. Il percorso verso la definizione di un'università *engaged*¹⁴ rappresenta la risposta più efficace per trasformare gli Atenei in istituzioni responsabili verso le comunità, capaci di sostenere il futuro economico e sociale dell'Europa.

La consapevolezza dell'Ateneo di Catania per l'apprendimento permanente

Finalità e obiettivi della ricerca

Lo studio qui presentato trova i suoi presupposti in una precedente indagine realizzata dalle Autrici nel 2006 nell'ateneo catanese. La ricerca, prendendo le mosse da un progetto internazionale al quale l'Ateneo aveva partecipato¹⁵, era nata dall'esigenza di esplorare i modi attraverso i quali l'Università catanese si stava muovendo nella direzione dei cambiamenti proposti dal movimento di riforma del sistema di istruzione superiore avviato nel 1999 dal Processo di Bologna e verso l'attuazione delle politiche di AP¹⁶.

Dal 2006 a oggi sono trascorsi quindici anni. Durante questo periodo molte delle trasformazioni richieste dal Processo di Bologna sono diventate una realtà all'interno delle istituzioni di istruzione superiore. Possiamo inoltre affermare che il paradigma dell'AP si è affermato pienamente a livello europeo e internazionale come nuovo modello formativo verso cui tendere per la promozione dello sviluppo economico e sociale delle comunità e il benessere dei cittadini.

Per l'università ciò implica l'apertura a nuovi utenti, al fine di creare un ecosistema di apprendimento improntato ai principi dell'AP e a forme di apprendimento più flessibili¹⁷. Se il suo ruolo le impone maggiori responsabilità verso l'intera società, come richiamato dall'UNESCO, è lecito chiedersi, anche in considerazione degli eventi legati al COVID-19¹⁸:

1. se e come è cambiata la percezione dell'AP all'interno dell'Ateneo di Catania;
2. come l'Ateneo si sta muovendo strategicamente verso l'adesione ai principi dell'AP.

L'indagine ha inteso promuovere, nello specifico, il conseguimento dei seguenti obiettivi:

- individuare la presenza di una visione politica e strategica dell'AP all'interno dell'Ateneo;
- identificare i fattori che consentono all'Ateneo di progredire verso un maggiore sviluppo dei principi dell'AP o gli eventuali ostacoli;
- riconoscere il livello di engagement dell'Università con la comunità in cui opera;
- costituire una base per il confronto con le università di altre città o regioni.

Gli obiettivi relativi alla somministrazione dello strumento sono stati:

- stimolare la riflessione sul concetto di AP e sulla necessità che esso venga maggiormente preso in considerazione all'interno della comunità accademica;
- testare la significatività dello strumento e il suo possibile impiego come modello di riferimento nel corso delle attività svolte all'interno dell'Università, per monitorare costantemente gli avanzamenti fatti.

Metodologia e strumento di rilevazione

La ricerca ha adottato un approccio di tipo qualitativo ed è stata realizzata mediante il coinvolgimento di testimoni privilegiati, esperti di politiche universitarie e AP.

Per la raccolta dei dati è stato riutilizzato lo strumento di rilevazione messo a punto nell'indagine del 2006: un audit incentrato sulle politiche di sviluppo del sistema universitario in accordo con i principi del Processo di Bologna e sulla promozione dell'AP, articolato in 10 sezioni tematiche¹⁹. Nell'ambito della ricerca del 2006 l'audit era stato utilizzato in quanto strumento interattivo e propositivo, in grado di consentire la raccolta di dati sul livello di implementazione dell'AP all'interno dell'Ateneo e, al contempo, di stimolare la riflessione degli intervistati sulle possibili traiettorie di sviluppo e di miglioramento delle politiche e delle pratiche esistenti²⁰.

Lo strumento messo a punto per l'indagine qui presentata è stato opportunamente modificato e adattato alle mutate condizioni. Si è proceduto all'eliminazione delle domande inerenti ad aspetti ormai ampiamente consolidati all'interno dell'Ateneo, quali ad esempio la tipologia di corsi offerti, la promozione della mobilità, l'adozione del sistema di accumulazione dei crediti e l'introduzione del Diploma Supplement, sui quali è possibile acquisire facilmente tutte le informazioni all'interno del sito internet dell'Ateneo. Al contempo, sono state aggiunte o riformulate alcune sezioni e/o domande relative alle dimensioni considerate oggi prioritarie per la costruzione del futuro sistema di istruzione superiore europeo e che rappresentano anche i pilastri valoriali dell'AP: inclusione, innovazione, interconnessione e sostenibilità²¹. Rispetto alla precedente rilevazione, hanno assunto maggiore rilievo: il riconoscimento dell'apprendimento esperienziale pregresso; l'apprendimento a distanza, anche in considerazione delle vicende legate alla pandemia; la formazione e lo sviluppo professionale continuo dei docenti universitari; l'impegno dell'università nei confronti della comunità locale e, in particolare, con le associazioni del Terzo settore; la sostenibilità ambientale e il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030. Questi ultimi non erano stati considerati nella rilevazione precedente.

L'audit è stato, pertanto, articolato in nove sezioni:

1. Dimensione sociale
2. Attività in rete tra le università in Europa
3. Sistema di riconoscimento dei crediti
4. Apertura verso l'esterno
5. Strategie di apprendimento permanente
6. Apprendimento a distanza e apprendimento permanente
7. Promozione della qualità
8. *Community engagement*
9. Commenti finali

La struttura delle domande prevede, come nella versione del 2006, sia domande di tipo chiuso – formulate in modo da consentire un’unica risposta tra cinque alternative date (sì, no, in programma, non lo so, non rilevante) – sia di tipo semichiuso, con la possibilità, per gli intervistati, di scegliere una o più risposte in un insieme di alternative o di fornirne una propria. È presente anche una domanda a scala, di tipo graduato (molto, in parte, poco, per nulla). In aggiunta, tutte le sezioni dell’audit contengono alcune domande aperte, a risposta libera, nelle quali gli intervistati possono inserire i propri commenti e le proprie riflessioni personali sulle tematiche affrontate, o specificare meglio le risposte date alle domande chiuse.

In relazione alla situazione di emergenza attuale dovuta all’epidemia di Covid-19, a differenza di quanto era avvenuto nella rilevazione del 2006, non è stato possibile effettuare la compilazione dell’audit in presenza – condizione che avrebbe garantito un livello maggiore di interazione tra le ricercatrici e i partecipanti e una esplicitazione delle risposte date. La somministrazione è avvenuta pertanto in modalità on-line, tramite l’utilizzo di un modulo di Google. Se da una parte ciò ha comportato una maggiore velocità ed economicità nella rilevazione delle risposte e nell’analisi dei dati, dall’altra, ha creato qualche problema nella interpretazione di alcune risposte fornite dai soggetti intervistati.

Si è proceduto inizialmente alla somministrazione dell’audit (pre-test) a un gruppo ristretto di soggetti, scelti tra docenti universitari dell’Ateneo e di altre università italiane. Tale fase è servita a vagliare: la corretta interpretazione delle domande da parte degli intervistati, in relazione agli obiettivi predeterminati dalle ricercatrici; la rilevanza dei contenuti e la chiarezza del linguaggio utilizzato; l’organicità e la sequenzialità delle domande; l’eventuale necessità di eliminare domande superflue o aggiungere domande su importanti aspetti che non erano stati presi in considerazione. I docenti che hanno testato l’audit hanno valutato positivamente la chiarezza del linguaggio e il format di compilazione proposto, reputando le domande congruenti con gli obiettivi della ricerca e il tempo di compilazione adeguato. In negativo è stata segnalata, invece, la lunghezza del questionario, che ha reso non sempre agevole la comprensione della sequenza logica delle domande. Nonostante la revisione effettuata, che ha richiesto un alleggerimento delle domande, la vastità e la complessità delle tematiche affrontate hanno costituito degli elementi di criticità per i soggetti intervistati. Alcuni di loro hanno infatti dichiarato, in sede di compilazione, di non essere a conoscenza di tutte le dimensioni prese in esame, le quali, spesso, non erano corrispondenti alle aree di loro specifica competenza. Per tale ragione, pur avendo gli intervistati risposto a tutte le sezioni dell’audit, nell’analisi dei risultati le ricercatrici hanno tenuto conto prioritariamente delle informazioni date dai delegati/esperti di ciascuna sezione analizzata, riportando le risposte degli altri rispondenti non come dato informativo ma come opinione. Nel caso di incongruenze

riscontrate nelle risposte date tra il delegato/esperto e il secondo rispondente, inoltre, laddove se ne è ravvisata la necessità, quest'ultimo è stato ricontattato dalle ricercatrici per ottenere un chiarimento sulla risposta fornita.

I partecipanti

In analogia con la ricerca del 2006, i soggetti da intervistare sono stati scelti tra i responsabili e/o i componenti dei principali organi rappresentativi e centri di servizio dell'Ateneo, attualmente in carica o che hanno ricoperto cariche istituzionali negli ultimi tre anni, tenendo conto dei cambiamenti intervenuti nel corso degli ultimi anni all'interno dell'Ateneo che hanno determinato la scomparsa e/o l'accorpamento di alcuni centri di servizio²².

Sono stati interpellati e hanno accettato di compilare l'audit:

- la delegata del Rettore per l'internazionalizzazione;
- il delegato del Rettore come presidente del Comitato all'Incubatore di Ateneo, alle Start-up e agli Spin-off (area della Terza missione);
- il delegato per la comunicazione esterna e i rapporti con l'utenza;
- il delegato alle attività culturali dell'Ateneo;
- il presidente del Centro per l'Integrazione attiva e partecipata - Servizi per la disabilità e i Dsa (CInAP);
- la delegata alla formazione continua per il biennio 2017-2019;
- il direttore del Centro Orientamento Formazione & Placement (COF&P) dell'Ateneo;
- la delegata del Rettore per la Terza Missione;
- la delegata del Rettore alle pari opportunità;
- il presidente del Presidio di qualità.

L'analisi dei dati

L'analisi dei dati, in linea con la natura esplorativa della ricerca, è stata finalizzata non all'acquisizione di dati oggettivi, ma alla messa a fuoco delle principali variabili implicate nella definizione e nell'implementazione dell'AP, da approfondire successivamente con ulteriori studi. L'analisi del contenuto, pertanto, ha rispettato il principio del *fitness for purpose* della ricerca²³ ed è stata condotta con l'intento di pervenire alla generazione di unità/categorie di significato a partire dai dati, mediante una codifica sistematica delle risposte dei partecipanti e l'identificazione di elementi comuni, similarità e differenze tra le opinioni espresse²⁴. I dati sono stati organizzati in base alle domande di ricerca iniziali e raggruppati all'interno di tre aree tematiche definite a priori dalle ricercatrici: a) dimensione strategica a favore dell'AP, b) apertura agli studenti non tradizionali, c)

apertura al territorio. Al contempo, l'analisi delle domande a risposta libera, mediante una codifica aperta dei dati, è servita a cogliere il significato implicito contenuto nelle affermazioni degli intervistati e a scoprire eventuali questioni emergenti inerenti alla tematica di ricerca che non erano state inizialmente prese in considerazione. Si è effettuata, infine, una costante comparazione dei dati acquisiti con quelli scaturiti dalla precedente ricerca effettuata nel 2006.

I risultati

a) *Dimensione strategica a favore dell'AP.* La mancanza di una strategia dichiarata sembra costituire il punto debole che ostacola maggiormente la piena implementazione dell'AP all'interno dell'Ateneo, come attestano le risposte fornite dagli intervistati, spesso però contraddittorie tra loro. Gli intervistati non concordano sulla priorità dell'implementazione (alta priorità 3, media priorità 3, bassa priorità 3, nessuna priorità 1), sulla presenza di una politica/strategia formale (una parte degli intervistati non sa rispondere), sull'individuazione dei responsabili di Ateneo dell'AP (che per più della metà degli intervistati non si verifica). Quasi tutti sono concordi invece sulla mancanza di una comunicazione pienamente efficace delle attività di AP all'interno e all'esterno dell'Ateneo. Circa il finanziamento delle attività, gli intervistati (solo 3) dichiarano che i fondi sembrano essere legati soprattutto al finanziamento pubblico dell'Unione europea, ma non c'è consapevolezza sull'individuazione di un budget interno all'Ateneo (1 sola risposta affermativa). L'incertezza prevale anche per ciò che riguarda la presenza di un delegato o di una struttura dedicati all'AP. Solo due dei rispondenti ritengono che vi sia una specifica unità e/o un delegato che si occupa della promozione dell'AP. Un altro ricorda che in passato ci sono state iniziative portate avanti da alcuni colleghi, individuati dal Rettore come delegati per l'AP, ma allo stato attuale non ritiene però che vi siano docenti investiti di una responsabilità formale da parte della governance d'Ateneo. La quasi totalità degli intervistati non ha saputo dire se esista un'associazione di AP nell'ambito del territorio e se all'interno dell'Ateneo siano in corso attività di ricerca e di sviluppo connesse alle modalità con le quali le persone apprendono, alle abilità/risorse principali presenti nel proprio territorio e alle risorse necessarie per lo sviluppo dell'AP. Anche la dimensione inerente alla sostenibilità e alle politiche dell'AP a favore dell'ambiente, della democrazia e della cittadinanza sembra non essere pienamente al centro dell'attenzione all'interno dell'Ateneo. La metà degli intervistati non sa se è presente una politica di apprendimento permanente finalizzata al raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 e solo due intervistati si esprimono in termini positivi sulla questione, affermando anche che esiste una commissione e/o un referente per la sua implementazione. Secondo un altro intervistato, inoltre, «alcuni Dipartimenti di UNICT

hanno nel loro Piano Strategico obiettivi ben definiti in relazione ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SGDs) di Agenda 2030» e «non è da escludere che altri Dipartimenti, seppur in modo più parziale (vedi sostenibilità ambientale), riconoscano l'importanza degli SGDs». A suo avviso, pertanto, «sarebbe auspicabile a livello di Ateneo verificare come le diverse attività di ricerca, didattica, internazionalizzazione, terza missione e comunicazione siano allineati o meno rispetto agli SGDs, come avviene, ad esempio, nel caso dell'Ateneo di Bologna».

b) Apertura agli studenti non tradizionali. La dimensione dell'inclusività sociale è qui intesa come capacità dell'Ateneo di garantire a tutti gli studenti, qualunque sia il loro background, un accesso equo e un supporto costante all'apprendimento per tutta la durata del percorso di studi intrapreso.

Secondo gli intervistati, all'interno dell'Ateneo esiste un'ideologia politica di ingresso per alcune tipologie di studenti "non tradizionali", rivolta principalmente agli studenti disabili, stranieri, lavoratori e con difficoltà di apprendimento. Dalle risposte appare invece come non ci sia ancora una politica per gli studenti della terza età, gli studenti delle minoranze etniche (per i quali però, tale politica sembra essere in programma), gli studenti titolari di protezioni internazionali, le "mamme studentesse" (che sono assimilate agli studenti con difficoltà)²⁵, gli studenti con diversa identità di genere, gli studenti con difficoltà economiche, gli studenti con problemi di salute e/o impegnati nella cura o assistenza di familiari.

I supporti offerti dall'Ateneo si rivolgono essenzialmente agli studenti disabili e, anche se in minor misura, agli studenti con difficoltà di apprendimento. Per i primi, in particolare, sono previsti l'accertamento iniziale degli stili di apprendimento, la disponibilità di tutor/consulenti di apprendimento e un sistema formale di tutorato per tutto il corso di studi, la predisposizione di percorsi di apprendimento individualizzati. Per gli studenti stranieri i supporti offerti si limitano al tutorato e a un supporto economico; per quelli lavoratori, oltre al tutorato e alla concessione di appelli d'esame straordinari, esiste la possibilità di un percorso formativo part-time.

Tra le forme di supporto destinate agli studenti non tradizionali, emerge che il sistema di riconoscimento dei crediti formativi (CFU) è valido principalmente per la mobilità Erasmus o per lo studio all'estero. Da parte degli intervistati permangono numerose incertezze sulla politica di riconoscimento dell'apprendimento esperienziale pregresso, soprattutto per ciò che attiene alle competenze acquisite nei contesti professionali, fondamentale per agevolare l'accesso ai corsi di studio degli studenti lavoratori. Si conferma la rigidità del sistema, vincolato alla normativa nazionale²⁶ che consente di riconoscere massimo 12 CFU, in genere all'interno dell'area del tirocinio (un intervistato rileva la difficoltà di alcuni corsi di laurea a dover decidere a quali attività riconoscere i CFU acquisiti esternamente). Un intervistato avanza la richiesta di creare "un'autorità

unica” per la certificazione delle competenze, includendoci anche le otto competenze chiave di AP riconosciute dall’Unione Europea, così da accelerare i tempi di laurea.

Ma quale supporto offre l’Ateneo allo sviluppo professionale dei docenti, affinché essi possano promuovere l’inclusività? La sezione dedicata alle procedure di qualità e allo sviluppo professionale continuo dei docenti universitari per la realizzazione di pratiche didattiche innovative e *learner-centered* mostra come siano presenti, all’interno dell’Ateneo: una politica di sviluppo della qualità e un presidio preposto al controllo della stessa, in grado di assicurare meccanismi formali per l’approvazione; la revisione periodica e il monitoraggio delle attività svolte; un sistema efficiente di divulgazione delle informazioni sui programmi di studio e sulle attività realizzate all’interno dell’università. Sebbene per i membri del personale siano disponibili programmi di miglioramento continuo e corsi di sviluppo delle competenze professionali e trasversali, non sono presenti, però, strutture stabili di sostegno all’attività di insegnamento e mancano degli standard comuni di riferimento per la gestione di queste ultime. Vi è dunque la necessità di un maggiore investimento dell’Ateneo nella formazione dei docenti sul piano della didattica. Le principali aree di potenziamento, secondo gli intervistati, concernono soprattutto la conoscenza della psicologia dell’apprendimento e della più recente ricerca sull’apprendimento, la gestione delle risorse umane e la costruzione di piani personali di apprendimento per gli studenti. Andrebbero maggiormente riconosciute e implementate, altresì, le competenze valutative e le competenze di utilizzo delle tecnologie informatiche come strumenti per promuovere l’apprendimento e la motivazione. Di ciò ne è conferma il fatto che, prima del lockdown determinato dall’epidemia di Covid-19, l’Ateneo non erogava quasi per nulla corsi a distanza (a parte alcuni MOOC) e che non esiste una strategia formale di sviluppo dell’*e-learning*. Pur tuttavia, gli intervistati ne riconoscono l’importanza a seguito della forzata attività didattica a distanza e auspicano che l’esperienza maturata possa costituire la base, previa un’adeguata formazione dei docenti, per un ampliamento dell’offerta formativa online, a beneficio soprattutto della partecipazione alla vita universitaria delle categorie di studenti “non tradizionali”.

In parallelo, risultano assenti anche idonee strutture di sostegno all’apprendimento degli studenti, per i quali il principale supporto è costituito dal tutorato qualificato e dai servizi di consulenza offerti dal COF. In merito all’esistenza all’interno dell’Ateneo di una esplicita politica per garantire l’uguaglianza degli esiti formativi, la metà degli intervistati non è in grado di fornire una risposta. Solo tre intervistati rispondono affermativamente e solo due ritengono che esista una commissione che vigila sul rispetto dei principi di uguaglianza. Un intervistato reputa tale tematica non rilevante all’interno dell’Ateneo.

c) *Apertura al territorio*. La terza dimensione presa in esame è stata quella dell’interconnessione, intesa come capacità dell’Ateneo di relazionarsi e cooperare con le

altre istituzioni universitarie e di soddisfare i bisogni e le esigenze (culturali, educative, economiche e produttive) del territorio in cui opera.

In relazione alle risposte degli intervistati, sembra che l'Ateneo sia dinamico e presente nell'ambito delle attività in rete con altre università, sia sul territorio nazionale sia a livello europeo, anche per la realizzazione di corsi congiunti. Come rileva opportunamente un intervistato, però, tale intensa attività di raccordo con altre realtà universitarie non è adeguatamente pubblicizzata all'interno dell'Ateneo, che potrebbe trarre vantaggio dalla ricchezza dei rapporti stabiliti. Prevale, comunque, l'impressione che l'Ateneo si sia aperto molto all'esterno negli ultimi anni per promuovere le proprie attività, soprattutto per aumentare l'attrattività dei potenziali iscritti (come dimostra l'organizzazione di saloni dell'apprendimento, di Open Day e di Welcome day dei Dipartimenti, considerati come attività di orientamento e placement) e che i contatti con il territorio locale costituiscano un obiettivo trasversale di tutte le attività dell'Ateneo. Tuttavia, alla domanda su quali sono i luoghi presso i quali l'Ateneo realizza corsi di formazione (al di fuori dell'Università), la maggioranza degli intervistati individua soprattutto le carceri e i luoghi di lavoro. Solo pochi ritengono che vengano svolte attività anche presso ospedali e associazioni culturali e, tra gli altri luoghi possibili, un intervistato indica le scuole superiori.

Gli intervistati concordano sull'esistenza di un piano strategico di impegno dell'Università con le comunità locali, con gli enti locali e con le associazioni del terzo settore, mediante l'organizzazione di lezioni, seminari, workshop pubblici e la messa a disposizione di spazi e di strutture di supporto per attività di apprendimento liberamente accessibili dai cittadini. Estremamente positivi risultano essere i rapporti di collaborazione dell'Università con l'industria locale che si concretizzano nella costituzione di joint venture, progettazione e realizzazione di corsi di formazione e di progetti di ricerca condivisi, nel coinvolgimento dei professionisti del mondo del lavoro nelle attività didattiche e nello sviluppo dei curricula dei Corsi di studio. A beneficio delle imprese l'Ateneo organizza anche dei corsi incentrati sull'occupabilità e sullo sviluppo delle abilità/competenze di base, nonché sullo sviluppo delle abilità imprenditoriali.

L'impegno dell'Università con le comunità locali sembra, in definitiva, essere molto attivo, anche se occorrerebbe estendere maggiormente l'offerta di attività formative a luoghi come ospedali e associazioni culturali e, come sottolinea uno degli intervistati, predisporre «un Piano Strategico per l'AP che individui bene le diverse categorie di soggetti a vario titolo coinvolti (studenti, docenti, imprenditori nel territorio, lavoratori nel territorio, NEET etc.)». È evidente, in ogni caso, come rileva un altro intervistato, che «il collegamento con le associazioni del territorio è particolarmente importante e, nell'ottica di una sua ulteriore valorizzazione, si potrebbero definire dei momenti di consultazione costanti con le associazioni».

Dal 2006 al 2021: cosa è cambiato per l'AP?

Dal confronto tra i dati emersi nel 2006 e quelli risultanti dalla presente indagine, possono essere tratti interessanti spunti di riflessione in merito alla mutata percezione dell'AP all'interno dell'ateneo catanese negli ultimi quindici anni e indicazioni utili per orientare le politiche e le azioni future da promuovere.

Ciò che emerge chiaramente è come il sistema di istruzione superiore sia andato sempre più complessificandosi nel corso del tempo e sia diventato sempre più articolato, anche per venire incontro alle necessità e richieste provenienti dalla società civile. Tale complessificazione ha avuto importanti conseguenze sul piano della circolazione delle informazioni in merito alle attività svolte all'interno dei singoli Dipartimenti e dell'Ateneo. Laddove, quindi, i referenti intervistati nella ricerca del 2006 avevano mostrato piena consapevolezza di tutto ciò che l'Ateneo svolgeva al suo interno, i referenti attuali, che rivestono una funzione omologa a quella dei loro predecessori, incontrano maggiori difficoltà nell'essere pienamente al corrente di tutte le politiche e azioni realizzate. Tuttavia, a differenza di quanto registrato nel 2006, gli intervistati conoscono il significato e il valore dell'AP. Nell'indagine precedentemente realizzata tutte le domande riferite alle politiche di promozione e di sviluppo del LLL all'interno dell'Ateneo erano state motivo di alcune perplessità e di fraintendimenti, legati soprattutto ad una conoscenza non approfondita della valenza semantica del termine. La maggior parte degli intervistati, infatti, era portata a collegare il termine LLL soprattutto «alle iniziative volte alla riqualificazione e all'aggiornamento professionale, trascurando il carattere più ampio degli apprendimenti cui il termine fa riferimento»²⁷.

Se però tra i delegati è cresciuta nel corso del tempo la consapevolezza del significato e dell'importanza dell'AP, sul piano della governance d'Ateneo si registrano, viceversa, dei passi indietro, come testimonia la progressiva scomparsa del Centro per l'aggiornamento ricorrente per le professioni (CARIP) – uno tra i primi centri universitari creato in Italia per la formazione continua (FC) dei professionisti (fondato nel 2003) – confluito, nel 2010, nel Centro per l'Aggiornamento delle professioni e per l'Innovazione ed il trasferimento Tecnologico (CAPITT) e definitivamente disattivato nel 2018, con l'attribuzione delle sue competenze all'Area della Terza missione. Tale centro, in realtà, garantiva una gestione integrata delle attività di FC non solo all'interno dell'Ateneo, ma anche con tutti i soggetti attivi presenti sul territorio regionale (in primis con gli ordini professionali e con le varie associazioni di categoria), nell'ottica della costituzione di una *learning region*. Tra le sue funzioni rientrava, tra l'altro, anche quella del riconoscimento delle competenze pregresse²⁸. La decisione di sopprimerlo non ha tenuto conto della necessità del servizio per sostenere l'AP. Ciò ha determinato una significativa riduzione delle attività di FC

all'interno dell'Ateneo e la rinuncia da parte dell'attuale governance a un coordinamento a livello centrale.

In relazione alle specifiche tematiche indagate, appare evidente come dal 2006 a oggi l'Ateneo abbia portato a termine il processo di adeguamento delle sue strutture e delle sue modalità di funzionamento ai principi del Processo di Bologna, soprattutto in termini di politiche e attività a sostegno della mobilità, della cooperazione interuniversitaria, dell'adozione del sistema dei crediti formativi e del Diploma Supplement. Sul fronte dell'AP, invece, i cambiamenti intervenuti hanno una portata più ridotta e la definizione di una strategia di AP non costituisce ancora una priorità a livello di governance.

Relativamente alla dimensione sociale, ad esempio, l'inclusione di tutti gli studenti e la predisposizione per essi di adeguate strutture di supporto al loro apprendimento – non soltanto al momento dell'ingresso ma per tutta la durata del loro percorso di studi – non sono ancora compiutamente realizzate all'interno dell'Ateneo, sebbene dei progressi siano certamente stati fatti negli ultimi anni. Per quanto concerne, in particolare, l'apertura verso gli studenti non tradizionali, infatti, nonostante l'Ateneo ancora non consideri adeguatamente alcune categorie (soprattutto quelle delle minoranze etniche e della terza età), va sottolineato l'ampliamento dell'interesse verso nuove tipologie di studenti, come ad esempio le "mamme studentesse", gli studenti titolari di protezioni internazionali, quelli con diversa identità di genere, con difficoltà economiche, con problemi di salute e/o impegnati nella cura o assistenza di familiari.

Maggiore attenzione è assegnata anche allo sviluppo delle abilità di studio e di autogestione dell'apprendimento da parte degli studenti, anche se allo stato attuale, come quindici anni fa, non esiste ancora una specifica struttura di supporto in grado di accompagnare gli studenti per tutta la durata del loro percorso formativo. Il sostegno maggiore sul quale gli studenti attualmente possono contare rimane il tutorato informativo-didattico, la cui erogazione, però, risente della limitatezza e della saltuarietà dei fondi disponibili e della scarsa professionalità di alcune delle figure a tale compito dedicato (spesso si tratta di studenti tutor).

Un altro ambito nel quale sono stati registrati dei passi avanti, ma che ancora oggi necessita di essere preso maggiormente in considerazione sul piano politico e strategico, è lo sviluppo professionale continuo del personale docente per l'attuazione di metodologie didattiche attive, *learner-centered*, l'acquisizione di nuove strategie e strumenti di valutazione e la gestione degli ambienti di apprendimento online. L'istituzione, a partire dall'a.a. 2012/13, del Presidio della Qualità dell'Ateneo (PQA) e la realizzazione di diverse attività formative rivolte ai docenti negli anni 2016-2019 – docenti neoassunti, docenti impegnati nell'insegnamento dei primi anni dei corsi di laurea triennali e a ciclo unico, docenti senior dell'Ateneo per attività di mentoring – rappresentano, in tal senso, un chiaro indicatore del nuovo indirizzo che si è inteso

intraprendere in questa direzione. L'interruzione delle suddette attività nel corso dell'a.a. 2020/21 ha però bloccato questo flusso positivo, che avrebbe potuto sostenere i docenti anche nella complessa transizione verso le modalità dell'insegnamento a distanza.

Considerevoli progressi sono stati indubbiamente compiuti, rispetto al 2006, sul piano dell'apertura verso l'esterno (anche se su tale fronte l'Ateneo si muoveva già abbastanza bene) e negli ultimi anni l'Ateneo ha stretto sempre più proficui rapporti di collaborazione con i principali attori operanti nell'ambito del territorio, *in primis* con le industrie locali, per lo sviluppo economico e l'occupabilità. È cresciuta significativamente soprattutto la consapevolezza della responsabilità sociale dell'università ai fini della sostenibilità, intesa non solo, come accadeva in precedenza, in termini ambientali, ma di promozione del benessere globale delle comunità e dei cittadini, come attestano anche l'introduzione e l'utilizzo di un lessico consapevole su questi temi (*community engagement, learning region e learning city, sostenibilità educativa*).

Considerazioni conclusive

Sebbene lo studio faccia emergere per l'Ateneo catanese la consapevolezza ormai acquisita dell'importanza dell'AP, si rivelano alcune necessità: la definizione a livello centrale di una strategia articolata e coordinata dell'AP; l'acquisizione di un orientamento stabile da parte della governance; una comunicazione efficace (interna e esterna) sulle strategie di AP.

Gli intervistati riconoscono quale punto di forza all'interno dell'Ateneo la presenza di molte professionalità che potrebbero essere in grado di progettare e implementare una politica dell'AP. Tuttavia, come rileva opportunamente più di un intervistato, sarebbero necessari, in tal senso, "l'individuazione di figure preposte allo studio dell'azione, alla costituzione di strutture organizzative permanenti e al monitoraggio costante delle azioni, ad esempio attraverso l'utilizzo di piattaforme online". Un limite vistoso è riconosciuto inoltre nella scarsa consapevolezza dell'AP da parte della dirigenza di Ateneo.

L'assenza di un chiaro coordinamento delle attività, del conseguente monitoraggio e della loro divulgazione, così come la sospensione delle attività di FC e di riconoscimento delle competenze sono segnali di una visione strategica che non ha ancora riconosciuto nell'AP una priorità. Tutto ciò va a detrimento delle pur molteplici e diversificate azioni che l'Ateneo realizza nel territorio, come emerge dalle parole della delegata alla TM: «spesso ci sono molte attività ma, a volte, sono frammentate e non inquadrare in un contesto globale. [...] sono stati trascurati magari aspetti di engagement della cittadinanza. Adesso si sta un po' più lavorando su questo aspetto con un po' di

sofferenza sul primo. Ritengo che sarebbe fondamentale avere più risorse umane per far sì che si proceda in parallelo su più linee e non si sia costretti a tirare più da un lato o dall'altro».

Certamente il tema della penuria delle risorse umane (e anche finanziarie) ritorna fra diversi intervistati quale limite all'implementazione dell'AP, per cui anche le proposte di «giornate di Ateneo dedicate all'apprendimento permanente e agli obiettivi strategici dell'Agenda 2030», che sono pienamente in linea con una visione dell'AP quale momento comunitario da celebrare e condividere con la città²⁹, si scontrano con le difficoltà di una possibile realizzazione.

Un'altra consapevolezza che emerge riguarda la dimensione sociale dell'Ateneo. Sebbene non pienamente raggiunta negli esiti, gli intervistati concordano sulla necessità della sua implementazione e di realizzare sempre più «percorsi flessibili finalizzati ai nuovi bisogni sociali che, inoltre, tengano conto delle diversità della popolazione e delle mutate condizioni lavorative». Gli ambiti da potenziare maggiormente rimangono quelli relativi alle politiche di ingresso per le diverse tipologie di studenti "non tradizionali" – presenti in numero crescente all'interno dell'Ateneo – e alle politiche di supporto all'apprendimento di tutti gli studenti le quali, allo stato attuale, non possono essere ritenute sufficienti nell'ottica dell'apprendimento per tutto il corso della vita. Ciò che più conta, è che l'Ateneo ha compreso l'importanza della sua presenza nel territorio non solo come agenzia di formazione e ricerca, ma anche come ente promotore di sviluppo e benessere per tutti.

Sebbene sembri «che sia necessario ancora un po' di tempo perché l'Ateneo comprenda l'importanza di erogare corsi e attività per la città tutta», fa ben sperare la presenza di una visione consapevole fra i delegati sull'importanza dell'AP. Molto lavoro deve essere fatto per radicare il concetto di AP all'interno delle strategie e pratiche operative dell'Ateneo. E, certamente, il lavoro dell'università richiede di essere più coerente e meglio coordinato con gli altri aspetti dello sviluppo locale, se essa vuole rafforzare il suo ruolo di istituzione impegnata nella comunità e contribuire a creare una regione dell'apprendimento.

ROBERTA PIAZZA, SIMONA RIZZARI
University of Catania

¹ Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra le due Autrici, che ne hanno discusso collegialmente ogni parte. A fini concorsuali si specifica che il paragrafo "Premessa", il paragrafo "L'apprendimento permanente nell'Università: tra istanze economiche e bisogni sociali" e il paragrafo "Considerazioni conclusive" sono attribuibili a Roberta Piazza, il paragrafo "La consapevolezza dell'Università di Catania per l'apprendimento permanente" e il paragrafo "Dal 2006 al 2021: cosa è cambiato per l'AP?" sono attribuibili a Simona Rizzari.

² EUA, *Carta delle università europee sull'apprendimento permanente*, 2008, disponibile a http://www.processodibologna.it/documenti/Doc/Pubblicazioni/EUA_Carta_web.pdf

³ Nel 2015 le Nazioni Unite (ONU) hanno adottato all'unanimità l'Agenda 2030 e i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) per dare forma agli sforzi internazionali nel promuovere un mondo sostenibile, pacifico ed equo. Sei anni dopo, le Nazioni Unite (UN) e l'Unione Europea (UE) in particolare, sono impegnate nell'Agenda 2030, considerandola fondamentale non solo per la ripresa globale, ma anche per la ricostruzione di un mondo più equo per tutti. Recentemente, le domande sulla capacità, capacità e volontà delle istituzioni globali di attuare l'Agenda hanno assunto una rinnovata urgenza. La pandemia Covid-19, in particolare, per quanto riguarda l'Obiettivo 4, ha spostato il dibattito sulla garanzia dell'accesso all'istruzione per tutti, indicando gli adulti come uno dei gruppi target di azioni specifiche, e richiamando, nell'obiettivo 4.7, il ruolo dell'educazione allo sviluppo e alla cittadinanza globale.

⁴ Cfr. R. Piazza, *LLL ed educazione democratica*, Guerini, Milano 2009, p. 36.

⁵ Cfr. A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 154.

⁶ G. Bertagna, *Università e mondo del lavoro: la diversificazione dell'offerta di istruzione e formazione superiore*, in C. Xodo (a cura di), *Università Sapere/i Formazione Mercato*, CLEUP, Padova 2000, pp. 212-215.

⁷ Cfr. C. B. Frey, M. A. Osborne, *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?*, «Technological Forecasting and Social Change», 114 (2017), pp. 254-280, <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>.

⁸ Cfr. R. Desjardins, *PIAAC Thematic Review on Adult Learning*, 2020.

⁹ OECD (2019), *Preparing for the changing nature of work in the digital era*, OECD Going Digital Policy Note, OECD, Paris, www.oecd.org/going-digital/changing-nature-of-work-in-the-digital-era.pdf.

¹⁰ Cfr. Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) 1832, Bruxelles, 30 ottobre 2000, p. 3.

¹¹ K. Krüger., M. Parellada, M. Alvarez, M. Houston, M. Osborne, *Core Dimensions of Social Effectiveness in University Adult Education*, Fundación Conocimiento y Desarrollo, Barcelona 2013.

¹² Cfr. R. Piazza, S. Rizzari, *Dare un senso alla Terza Missione: politiche e strategie delle Università per facilitare l'integrazione dei rifugiati e dei migranti*, «Lifelong Lifewide Learning (LLL)», 33 (2019), pp. 1-12.

¹³ M. Palumbo, M. Startari, *Come l'università considera le competenze?*, «Epale Journal», 1 (2017), p. 9.

¹⁴ D. Watson, R. Hollister, S. E. Stroud, E. Babcock, *The engaged university: International perspectives on civic engagement*, Taylor & Francis, 2011.

¹⁵ *Indicators: Developing and testing indicators for monitoring and measuring stakeholder organisations in Learning Cities and Region (2004-2006)* 02-EUR01-S2G02-00017-1. Cfr. N. Longworth, *Città che imparano*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.

¹⁶ Per una disamina completa della ricerca si rimanda a R. Piazza, S. Rizzari, *L'università nella learning society. Un'indagine sul lifelong learning nell'Ateneo catanese*, «Annali», Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania, V, (2006), pp. 309-352 e a R. Piazza, *The role of the university in the creation of a learning region. A study in the athenaeum of Catania*, «Journal of Adult & Continuing Education», vol. XIV, 1 (2008), pp. 3-16.

¹⁷ UNESCO, *Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the Futures of Education initiative*, 2020, disponibile a: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>

¹⁸ UNESCO), UNESCO COVID-19, *Higher education and community engagement*, Issue note n° 5.3, August 2020.

¹⁹ Le sezioni tematiche, nello specifico, erano le seguenti: Corsi offerti; Dimensione sociale; Mobilità e attività in rete tra le università in Europa; Sistema di accumulazione dei crediti e Diploma Supplement; Apertura verso l'esterno; Promozione della qualità; Sviluppo di competenze del personale docente; Impiego dell'apprendimento a distanza, degli strumenti multimediali e di internet; Promozione del lifelong learning; L'Università e il territorio; Commenti.

²⁰ Cfr. R. Piazza, S. Rizzari, *L'università nella learning society. Un'indagine sul lifelong learning nell'Ateneo catanese*, op. cit.

²¹ Cfr. EHEA, *Rome Ministerial Communiqué*, 19 novembre 2020; UIL-IAU, *Global Survey on Higher Education Institutions' contribution to lifelong learning*, 2020.

²² È questo il caso del CARIP e del Liason office (confluiti nell'area della Terza missione), dell'Ufficio Europa (le cui competenze sono gestite adesso dall'area della mobilità internazionale) e del Centro Servizi per le Disabilità (che ha assunto la nuova denominazione di Centro per l'Integrazione Attiva e Partecipata). Il Comitato unico di garanzia, infine, ha unificato, in un unico organismo, le competenze del Comitato per le pari opportunità e del Comitato paritetico sul fenomeno del mobbing.

²³ Cfr. L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education*, Routledge, London - New York 2007.

²⁴ Cfr. R. Trincherò, D. Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano 2019.

²⁵ Si fa presente che nel *Regolamento per il riconoscimento dello status di studente lavoratore, studente atleta, studente in situazione di difficoltà e studente con disabilità*, la categoria è presente tra coloro che possono beneficiare del part time (se non sono presenti in famiglia altri familiari che possono occuparsi dei minori) (art. 4). Cfr. https://www.unict.it/sites/default/files/files/Regolamento%20studenti%20art_%2027.pdf

²⁶ La legge 28 giugno 2012, n. 92 costituisce una sfida importante per la certificazione delle competenze e, al suo interno, per il ruolo che le Università sapranno giocare in questo campo. Essa prevede infatti la costruzione di un sistema nazionale pubblico di certificazione, articolato regionalmente, ancorato a "repertori codificati a livello nazionale o regionale" (c. 67), disciplinati poi dal D.Lgs. 13/2013 e resi operativi dal DM 30 giugno 2015.

²⁷ R. Piazza, S. Rizzari, *L'università nella learning society. Un'indagine sul lifelong learning nell'Ateneo catanese*, op. cit, pp. 344-345.

²⁸ L'esperienza dell'attività di riconoscimento delle competenze del centro è documentata in R. Piazza, S. Rizzari, *Il ruolo dell'università nel riconoscimento degli apprendimenti nei contesti di formazione continua. L'esperienza dell'Università di Catania*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», Firenze, 3 (2018), pp. 301-310.

²⁹ Cfr. N. Longworth, *Città che apprendono*, op. cit.

Ripensare la formazione terziaria nella prospettiva del paradigma della sostenibilità

Sustainability and Higher Education's redesign

VALERIO MASSIMO MARCONE

The academic activity should be rethought in the light of the concept of sustainability. There are many issues linked to that problem: from attention to new disciplinary frontiers such as the circular economy, to the need to tackle the increase in inequalities, to the vulnerability of new social groups. In this context a new role for Universities comes out: a stronger commitment in the local skill ecosystem in order to make easier the transition of young people to the job market. This article offers some interesting insight into this topic.

KEYWORDS: HIGER EDUCATION, SUSTAINABILITY, SKILL ECOSYSTEM

Le attuali politiche internazionali e nazionali pongono sempre di più al centro delle loro agende il tema dello sviluppo sostenibile attraverso i 17 goals e 169 target propri dell'Agenda 2030¹, che in Italia è sostenuta e promossa dall'ASviS². In tale storica occasione, è stato espresso un chiaro giudizio sull'*insostenibilità* dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale, ma anche su quello sociale ed in particolare educativo. In tale modo - ed è questo il carattere fortemente innovativo dell'Agenda 2030 - viene definitivamente superata l'idea che la sostenibilità sia unicamente una questione ambientale ed economica, mentre si afferma una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo³.

In questa prospettiva, la questione pedagogica diviene quella di creare una cultura della sostenibilità, a partire dalla formazione delle nuove generazioni attraverso un processo di natura eminentemente trasformativa e generativa⁴ nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente "prendendoci cura" del pianeta terra e delle persone che vi abitano⁵.

Come ben sottolineava Irina Borokova⁶ «intraprendere il cammino dello sviluppo sostenibile richiederà una profonda trasformazione del modo in cui pensiamo e agiamo. Per creare un mondo più sostenibile come riportato negli SDG (obiettivi di sviluppo sostenibile), gli individui devono diventare agenti del cambiamento verso la sostenibilità». Essi dunque hanno bisogno di conoscenza, abilità, valori e attitudini che li rendano più forti in vista del contributo allo sviluppo sostenibile. Gli individui devono inoltre essere messi in condizione di agire in situazioni complesse e di partecipare ai processi sociopolitici indirizzando le proprie comunità civili verso lo sviluppo sostenibile.

Il goal 4 dell'Agenda 2030 (*assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*), ed in particolare i target 4.4. 4.7. ribadiscono con vigore come, entro il 2030, occorre aumentare il numero dei giovani e adulti che abbiano le competenze necessarie per assicurarsi un lavoro dignitoso⁷ (goal 8) e per promuovere lo sviluppo sostenibile, la cittadinanza globale⁸ e la valorizzazione della diversità culturale.

In questa prospettiva, diviene centrale la *mission* educativa della formazione terziaria nel promuovere le competenze trasversali fondamentali per la sostenibilità⁹ a partire dalla formazione iniziale. Competenze tra le quali spiccano le seguenti: l'empatia, la capacità di riconoscere e capire le relazioni, la capacità di imparare dagli altri, il *problem solving*, il pensiero critico in stretta correlazione con gli obiettivi 4 (un'istruzione di qualità) e 8 (lavoro dignitoso) dell'Agenda 2030.

Competenze fondamentali per persone che devono imparare a capire la complessità del mondo in cui vivono, che devono essere orientate alla capacità di collaborare, di parlare e agire in vista di un cambiamento positivo. Persone che possono essere definite "cittadini della sostenibilità"¹⁰.

Un nuovo patto formativo per la cultura della sostenibilità

Per intraprendere un nuovo patto formativo centrato sul paradigma della sostenibilità è necessario ripartire dalla formazione delle nuove generazioni, dal ripensare a metodologie didattiche centrate su un approccio educativo in chiave di generatività sociale¹¹.

Occorre evidenziare come l'Agenda ONU 2030 ed i 17 goals, sono tutti attraversati dal fil rouge della dimensione educativa: l'educazione come "bene pubblico"; come fattore di contrasto alla povertà; come strumento di inclusione sociale; come garanzia della qualità dei risultati dell'apprendimento, *lifelong e wide learning*.

Dimensione educativa della sostenibilità vuol dire inclusione e dialogo come *turning point* di un cambio di paradigma nella prospettiva della convivenza umana: riconoscimento della diversità e confronto per il raggiungimento di obiettivi comuni a livello planetario¹².

Il fine più generale dunque è quello di contribuire a creare una cultura della sostenibilità a partire dalle scuole, tra i formatori, tra i giovani ed in definitiva nella società civile nella sua interezza¹³.

Riprogettare, ad esempio, curricula di apprendimento sempre più interconnessi alla vita reale, ai temi dell'ambiente, dell'economia circolare, della green economy, dei diritti umani, del lavoro dignitoso (goal 8 dell'Agenda 2030).

Ripensare la metodologia dell'alternanza formativa¹⁴ (ad esempio rivalorizzando l'"alto apprendistato") nella formazione terziaria con percorsi di apprendimento duale che

coinvolgono gli studenti in esperienze concrete di sostenibilità ed in contesti che possano capacitare in misura più significativa la loro agency al fine di sviluppare quelle competenze soft sempre più richieste nel mercato del lavoro. Mi riferisco ad esempio agli enti del Terzo settore, quali organizzazioni non profit, cooperative sociali, fondazioni, associazioni di volontariato, enti di promozione sociale, organizzazioni non governative. Apprendere da un'attività di volontariato significa poter sviluppare quelle soft skills quali ad esempio l'empatia, il *problem solving*, il pensiero critico, la socializzazione, la responsabilità. La funzione in particolare auto-orientativa di questa tipologia di attività è significativa anche in una ottica di trasferibilità e spendibilità delle competenze in altri ambiti e contesti diversi da quelli del Terzo settore, dove essi sono maturati e dove sono stati costruiti¹⁵.

Occorre ripensare dunque l'attività del volontariato anche in questa nuova "veste" ponendo una maggiore attenzione ai processi di *work-based learning*¹⁶ nell'ambito del Terzo settore.

Gli obiettivi di sviluppo sostenibile infatti disegnano un modello di sviluppo inclusivo dove molti principi e valori si allineano a quelli perseguiti dagli enti del Terzo settore¹⁷. Pensiamo anche al mondo produttivo delle aziende "sostenibili" che stanno adottando sempre di più una visione centrata sui valori dell'economia circolare, o su policy di inclusione della diversità (età, genere, cultura)¹⁸.

Su questo fronte, la Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile (RUS)¹⁹ ha recentemente pubblicato una lettera aperta nella quale, facendo leva sui principi della Terza Missione e sulle competenze di cui è portatrice, si propone di diventare un vero e proprio "think thank" per la *resilienza trasformativa* del Paese contribuendo a costruire una visione del futuro con al centro lo sviluppo sostenibile²⁰.

Il tema dell'impegno delle Università nei confronti de sostenibilità è correlato a diversi elementi che sono stati focalizzati recentemente anche da un importante progetto europeo "il Progetto Eusteps"²¹. In sintesi, dal punto di vista pragmatico possiamo individuare questi elementi come segue:

a) la riforma dei curricula con l'inserimento di corsi o moduli specifici in ogni disciplina sui temi della sostenibilità; b) la ricerca sui *topics* della sostenibilità verso la dimensione interdisciplinare e sistemica dei saperi; c) la messa in atto di modalità organizzative che rispettino i valori della sostenibilità (ad esempio dal *diversity management* a strategie di *wellbeing*; d) l'attenzione a spazi ed edifici, e servizi che rispettino le norme relative alla salvaguardia dell'ambiente; e) lo sviluppo di attività di public engagement, ovvero di supporto alle comunità locali orientate ad una cultura della sostenibilità.

Le sfide della sostenibilità attengono ai 17 goals dell'Agenda 2030 e si innestano su aspetti interconnessi che disegnano sfide di diverso segno e significato. È indubbio che i sistemi formativi del settore terziario siano caratterizzati da meccanismi di

trasformazione complessi, che esigono tempi di maturazione lunghi e soprattutto processi di riforma, la cui *governance* coinvolge diversi attori istituzionali. Sarà necessaria dunque un'azione importante di sostegno alla diffusione dei temi della sostenibilità nelle Università del paese anche grazie al lavoro importante che organizzazioni come l'Unesco da una parte e l'ASviS dall'altra, sta compiendo da qualche anno a questa parte.

Il tema della sostenibilità nelle sue diverse realizzazioni e prospettive dovrà sicuramente espandersi come leva di modernizzazione della gestione degli Atenei. È un tema infatti, che sta acquisendo proprio in questi mesi una diversa e crescente rilevanza come abbiamo già sottolineato citando le attività della RUS.

Di fronte a questo scenario di cambiamento verso un nuovo modello di sviluppo, l'Università ribadisce con vigore il suo ruolo di "bene pubblico" come era stato definito dal *Berlin Communiqué*

nel settembre del 2003, evidenziando la possibilità del sistema universitario di dare risposte alle differenti esigenze della società civile ed economica anche a livello locale.

L'Università nello spirito del documento citato avrebbe dovuto essere «un soggetto in grado di agire nell'assetto istituzionale con lo sviluppo di attività sia di base che di ricerca in grado di incentivare e diffondere quella conoscenza che è la base dello sviluppo dei sistemi locali».

Come è noto, la tempesta pandemica Covid-19 ha sollevato nuove questioni in questi mesi introducendo l'esigenza di una didattica emergenziale a distanza (DaD). Emergono, dunque alcune macro-questioni rispetto alle responsabilità educative della formazione terziaria, tra le quali di seguito:

- in che misura e secondo quali traiettorie a causa dell'emergenza pandemica è cambiata la riflessione sulle capacità progettuali specifiche dei singoli atenei?
- Come sta cambiando l'accountability dell'Università in rapporto a fenomeni come la crescente digitalizzazione, le conseguenze della disuguaglianza sociale (digital divide), il permanere di differenze territoriali molto significative nel paese (ad esempio tra alcune aree del nord ed alcune aree del sud)?²².
- È possibile evitare il sovraccarico funzionale del corpo docente introducendo figure educative intermedie (orientatore, coordinatore del sostegno, rapporti con il territorio) che possano supportare la didattica universitaria ma anche innovare sostanzialmente le dimensioni relazionali docente-allievo, allievo-allievo? Come progettare il ruolo ed il profilo professionale relativo a queste figure?
- Quale spazio ha la formazione di una coscienza critica rispetto alla preparazione professionale e al lavoro negli obiettivi educativi della formazione terziaria?

- Come incentivare attraverso una didattica universitaria adeguata, le capacità riflessive e di agency degli studenti?
- Quale spazio dovrebbe avere l'apprendimento ad una relazionalità cooperativa tra gli studenti e come favorire con ambienti didattici funzionali tale orientamento alla relazionalità?

Riprogettare la didattica universitaria. Nuovi obiettivi di apprendimento sostenibile²³

L'Università ha una natura tipicamente *multidimensionale* centrata sui tre compiti fondamentali: la ricerca, l'insegnamento e la formazione delle élite professionali e culturali del paese.

Gli stakeholder hanno o possono avere obiettivi diversi, in merito a queste tre aree. Un discorso sulle strategie innovative della didattica in tempo post-Covid non può prescindere da questa riflessione. L'offerta formativa degli atenei deve tenere conto, come è noto di due elementi: la rispondenza ai *megatrend* che incidono sulle trasformazioni della società e del mercato del lavoro, e la risposta a quella che viene definita la vocazione produttiva del territorio²⁴.

Ripensare, dunque, le forme di erogazione della didattica implica il coinvolgimento di una molteplicità di fattori istituzionali che superano la singola responsabilità del docente. È indubbio anche che i contesti di innovazione tecnologica, richiedano nuove dimensioni di interdisciplinarietà dell'offerta formativa e di individuazione delle skills richieste dagli scenari futuri (si pensi ad esempio all'economia circolare, alla finanza sostenibile, all'area della gestione dei big data, o, nelle scienze umane, alla cura pedagogica di categorie specifiche, o della bioetica).

L'emergenza Covid-19 ha posto gli istituti di istruzione superiore di fronte alla necessità di ri-programmare le modalità di erogazione dell'offerta formativa, eliminando le attività che richiedevano la presenza fisica e sostituendole con attività di presenza on-line. Tale rapido processo di cambiamento ha testato le capacità dei singoli istituti di riconvertire le attività didattiche, facendo anche emergere le disuguaglianze sia sociali che economiche tra i diversi contesti. Alcune Università di fatto già prevedevano l'erogazione dell'offerta formativa in modalità blended o online e dunque il passaggio alla didattica a distanza non ha richiesto grandi "sforzi". Diversamente è avvenuto per tutti quegli istituti che si sono trovati ad essere quasi completamente impreparati ad affrontare una didattica mediata esclusivamente da dispositivi digitali, sprovvisti di strumenti, personale e competenze adeguate ad una tale impresa.

L'esperienza di questi mesi è stata dunque la base sulla quale avviare una approfondita riflessione sull'adeguatezza dei metodi e strumenti adoperati per una progettazione didattica che deve, inevitabilmente essere adattata ai cambiamenti in atto.

La progettazione didattica è, da un lato una competenza imprescindibile per qualunque docente nell'ambito di qualunque grado di istruzione si trovi ad operare; dall'altro, tuttavia, nell'ambito della formazione superiore, rientra tra quelle competenze rispetto alle quali il personale docente non è necessariamente, né uniformemente, formato.

Il passaggio alla didattica a distanza già dal mese di marzo 2020 secondo i dati della ricerca condotta dal MIUR e dalla CRUI, ha portato 88 atenei (sui 97 complessivi nel paese) a trasferire on-line le proprie attività didattiche previste raggiungendo così potenzialmente circa un milione e trecentomila studenti²⁵. Dall'indagine svolta nei primi mesi della fase emergenziale, non sono mancate alcune criticità in particolare riguardo al segmento della ricerca in ambito universitario.

Il dato più significativo è che più del 45% dei docenti intervistati ha visto la propria attività di ricerca bloccata (18%) e messa in difficoltà (23%).

Il tema cruciale per le Università non è tanto quello dei contenuti di apprendimento disponibili nelle piattaforme, bensì quello dell'attivazione di ambienti digitali che possano incentivare una didattica collaborativa e laboratoriale. La digitalizzazione dei contenuti, nella forma di lezioni trasmissive on-line, ha riscontrato un indubbio incremento dal punto di vista quantitativo a fronte delle sfide emergenziali fin dal marzo 2020.

Riprogettare una didattica post- emergenziale che sappia coniugare aspetti pre e post-Covid, ci porta indubbiamente a pensare ad una didattica sempre più blended, sempre più funzionale nel combinare i vantaggi della didattica on-line e della didattica in presenza.

Le sfide più urgenti che ci attendono nel presente riguardano il possibile avvio di sperimentazioni che si avvalgano di ambienti digitali per sviluppare processi di apprendimento di tipo cooperativo e laboratoriale. È questo tipo di processi che può sostenere una forma mentis degli studenti centrata su capacità discorsive e critiche in grado di interagire con la complessità del mondo contemporaneo.

In questa fase di rimbalzo verso il futuro (o i futuri possibili) diventa fondamentale allora il ruolo del *reskilling* di fronte al mutato scenario indotto dalla riconversione ecologica (si pensi ad esempio alla decarbonizzazione), o dallo smart working²⁶ inteso correttamente come ripensamento dei modelli organizzativi in un'ottica di sostenibilità.

Il ruolo del sistema formativo universitario dovrebbe essere ripensato sempre rispetto al grande tema dell'*upskilling e reskilling*²⁷ verso le aree della transizione verde e quella digitale²⁸. Permangono ad oggi senza dubbio alcuni problemi da affrontare e approfondire legati alla progettazione ed all'erogazione di insegnamenti *blended*.

In particolare, la formazione dei docenti, la loro motivazione, il supporto didattico ed il contrasto al *digital divide* sono alcune delle questioni sollevate nello sviluppo di questo tipo di didattica.

Un faro acceso sulle “disuguaglianze digitali”

La tempesta pandemica ha colpito indifferentemente e trasversalmente ogni studente di scuola ed Università a prescindere dalla nazionalità, livello di istruzione, reddito o genere. Ma lo stesso non è stato per quanto riguarda le conseguenze che hanno colpito le persone più vulnerabili a livello digitale²⁹. E l'istruzione non fa eccezione. Una volta chiuse le scuole e le Università, sono emerse dunque forti disuguaglianze per coloro che provengono da ambienti svantaggiati dal punto di vista dell'apprendimento digitale. Questa crisi ha messo in luce ancora di più le molte inadeguatezze nei nostri sistemi educativi – dall'accesso alla banda larga alla disponibilità di computer necessari per l'istruzione on-line. Fondamentale, inoltre, è il supporto di ambienti di apprendimento capacitanti³⁰.

A tal proposito ricordiamo che l'Italia si colloca al 24° posto tra i 28 Stati membri della UE nell'indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI) della Commissione europea per il 2019³¹. Tra i dati più significativi di questo trend negativo: tre persone su dieci non utilizzano ancora Internet abitualmente e più della metà della popolazione non possiede competenze digitali di base; solo il 20% degli insegnanti ha effettuato corsi di alfabetizzazione digitale; la frequenza dei corsi di formazione è la meno diffusa tra le attività svolte on-line (Commissione Europea, 2019).

È interessante fare riferimento al 54° Rapporto Censis (2020), per evidenziare come nel 2019 la quota degli italiani 14-74 anni con un livello di competenze digitali di base o superiori era pari al 42% (14 punti inferiori rispetto alla media Europea). Gli analfabeti digitali sono presenti nelle classi di età più elevate (ad esempio il 30% delle classi di età 55 -64 anni). Tra gli ostacoli al miglioramento delle competenze digitali vi sono soprattutto la carenza di opportunità formative e, dato ancora più significativo, è che il 24% degli “analfabeti digitali” non sente il bisogno di migliorare le proprie competenze digitali. Mancanza di motivazione, in altri termini, e difficoltà nel comprendere – a livello di visione lunga – le aree su cui investire per migliorare il proprio futuro.

Le difficoltà fondamentali per le Università nel periodo di *lockdown* sono state legate a due elementi negativi: la scarsità di infrastrutture tecnologiche disponibili nelle famiglie degli studenti che potessero consentire la didattica digitale e la non sempre efficace preparazione dei docenti, non tutti in grado di predisporre tecniche ed approcci metodologici adeguati.

L'emergenza pandemica è stata indubbiamente un acceleratore verso la transizione digitale nel 2020, provocando cambiamenti che avranno effetti di lunga durata e che rischiano di lasciare indietro i Paesi che non sono pronti ad abbracciare un approccio più tecnologico. In questo rapido processo di cambiamento sono emerse le capacità dei singoli Istituti ed Atenei di "riconvertire" le attività didattiche in modalità on-line³².

Le disuguaglianze nell'accesso all'istruzione ed educazione in questa fase di didattica emergenziale hanno subito un incremento, contravvenendo al dettato costituzionale ed ai pilastri dei valori Europei relativi al valore universale del diritto all'apprendimento.

La dimensione educativa della DaD³³. Verso il possibile ruolo di figure educative intermedie

Da alcune ricerche svolte nei mesi scorsi, in particolare da una indagine denominata *Universi-DaD*³⁴ condotta attraverso interviste e questionari su un campione di docenti (3.398 Professori e Ricercatori) di varie Università statali italiane coinvolte nella modalità emergenziale della didattica a distanza, sono emersi alcuni dati significativi.

Per quanto riguarda gli aspetti positivi, secondo gli intervistati vi è stata una continuità nella didattica, con un contenimento dei ritardi delle lezioni, una programmazione poco distante da quelle in presenza; la maggior parte dei docenti è riuscita a svolgere il programma di insegnamento; la maggioranza dei docenti ha adattato le proprie metodologie didattiche alla DaD; il numero degli studenti non è diminuito e gli esami si sono svolti regolarmente.

Non sono però mancate delle difficoltà incontrate da parte dei docenti rispondenti di fronte all'emergenza didattica. In particolare, la maggior parte dei docenti ha visto aumentare il tempo necessario a preparare le lezioni e quello per organizzare e condurre gli esami. I docenti intervistati inoltre hanno soprattutto incontrato problemi didattici connessi al poco tempo disponibile per adattare i loro insegnamenti alla didattica online, alla scarsa familiarità con le nuove piattaforme tecnologiche, alle difficoltà di interazione con gli studenti, al minore accesso alle risorse didattiche e alla difficoltà di svolgere esercitazioni pratiche.

Alcuni dei docenti rispondenti invece hanno segnalato problemi logistici legati alla mancanza di spazi adeguati a casa, alla difficoltà di conciliare la didattica con la compresenza e la cura dei familiari, alla necessità di prestare assistenza tecnica agli studenti.

Il dato più significativo che emerge dall'indagine, è che i docenti che hanno espresso l'intenzione di passare in forma permanente alla DaD, risulta una esigua minoranza. La

quasi totalità di loro invece ritiene che la didattica a distanza non possa e non debba sostituire quella in presenza.

La modalità a distanza ha evidenziato inoltre alcune fragilità delle Università relativamente al forte stress di sovraccarico di lavori riversato su strutture tecnico-amministrative e su un corpo docente in forte carenza di organico.

Altro aspetto significativo da considerare emerso nel corso dell'emergenza didattica è relativo al *deficit* di formazione dei docenti universitari, sia sulla didattica in generale sia sulle nuove piattaforme tecnologiche.

Le domande dunque che ci poniamo all'interno di una riflessione su un approccio nuovo della professionalità docente è se sia possibile evitare il sovraccarico funzionale del corpo docente introducendo figure educative intermedie (orientatore, coordinatore del sostegno, rapporti con il territorio) che possano supportare la didattica universitaria ma anche innovare sostanzialmente le dimensioni relazionali docente-allievo, allievo-allievo? E come progettare il ruolo ed il profilo professionale relativo a queste figure?

Una dimensione educativa fondamentale da considerare è senza dubbio quella relazionale tra docente-studente e la conseguente paura insita di una perdita di qualità della dimensione relazionale di fronte ad un'adozione massiva delle tecnologie nella didattica.

Il tema della relazione educativa diviene centrale nella riflessione pedagogica e nelle prassi educative in quanto tiene "viva" negli educatori (genitori, insegnanti, coach, etcc), la consapevolezza sul fatto che ogni atto educativo non può prescindere dalla capacità di stabilire efficaci relazioni, né quindi dalla necessità di essere ad essa formati.

Come ci ricorda Umberto Margiotta «non c'è educazione senza relazione. E la relazione è pratica della cura³⁵. Cura intesa come l'insieme degli atti, delle pratiche e delle teorie, dotati di transitività circolare tra bisogno - risposta, dipendenza-autonomia, in cui è sempre incluso anche il bisogno del curante»³⁶. *La dimensione relazione* è correlata ad alcuni fattori che stabiliscono la formatività di una relazione educativa quali: *il conservare, il preservare, riparare, promuovere, trasformare, coltivare*. Sei verbi che definiscono dimensioni significative e che in questo periodo di didattica emergenziale spesso non sono stati utilizzati.

Da qui occorre interrogarsi sui limiti educativi della DaD; sul ripensare ad una nuova professionalità docente; sul ruolo di figure educative intermedie che sappiano intercettare nuovi fabbisogni educativi dei discenti e nuovi ambienti di apprendimento in chiave digitale.

Come è emerso dalla ricerca *Universi-DaD*, le piattaforme tecnologiche tuttavia non sono state di per sé capaci di rinnovare la didattica sia per il loro limite educativo e anche perché la loro efficacia richiede una adeguata formazione dei docenti e dunque anche

una riflessione matura sulle architetture educative e strategie didattiche. Sono emerse inoltre alcune criticità collegate a fattori:

- *tecnologici*: connessi alla qualità della connessione internet o della strumentazione informatica (14% dei docenti rispondenti).
- *tecnico-logistici*: connessi alla mancanza di spazi adeguati a casa, alla difficoltà di conciliare la didattica con la compresenza e la cura dei propri familiari (31% dei docenti).
- *di privacy*: connessi al timore che i materiali creati per la didattica possano essere utilizzati e diffusi in maniera impropria (31% dei docenti).
- *didattici*: connessi con il poco tempo a disposizione, con la scarsa familiarità con le piattaforme per la DaD, con le difficoltà di interazione con gli studenti, con il minore accesso alle risorse didattiche (bibliotecarie ecc.), con le difficoltà ad adattare la propria materia all'insegnamento online, con la problematicità delle esercitazioni pratiche (70% dei docenti).

In prospettiva futura, dall'indagine sopra descritta e da alcune ricerche³⁷ condotte in questo periodo di didattica emergenziale, emerge la consapevolezza di come sia necessario ripensare profondamente la didattica universitaria in direzione "ibrida"³⁸ sulla qualità degli apprendimenti degli studenti, sull'innovazione della didattica universitaria e sulle competenze altamente specializzate richieste al docente³⁹.

Si va dunque verso una strategia didattica sempre più collaborativa e innovativa in cui la trasmissione delle conoscenze andrà di pari passo con il contributo fornito dagli studenti non solo all'interpretazione e rielaborazione delle informazioni ricevute, ma anche alla loro trasformazione in competenze personali (si pensi alla metodologia della flipped classroom).

In questa ottica, si valorizza indubbiamente una didattica fondata sull'interazione tra docente e discente e tra gli studenti stessi, con logiche di valutazione e discussione *peer to peer* e sviluppo di competenze soft volte a stimolare la creatività e la capacità di *problem solving* degli studenti⁴⁰.

Università e cultura della prossimità

Tra le diverse domande che possono emergere rispetto ad uno sguardo sul futuro delle Università sottolineo in particolare le ulteriori questioni correlate al discorso fatto fin qui.

Quale spazio ha la formazione di una coscienza critica negli studenti rispetto alla preparazione professionale e al lavoro sugli obiettivi educativi della formazione terziaria? Come incentivare, dunque, attraverso una didattica universitaria adeguata, le capacità riflessive e di agency e di pensiero critico degli studenti? E dunque quale spazio dovrebbe avere l'apprendimento ad una relazionalità cooperativa tra gli studenti, e come favorire con ambienti didattici funzionali tale orientamento?

L'Università come *corpo intermedio*⁴¹ con una sua autonomia funzionale esprime una cultura della prossimità nella comunità civile a livello sia locale che a livello allargato.

La costruzione e condivisione di una rete sociale comunitaria nei contesti universitari tra pari ma anche tra diversi *stakeholders* (providers educativi, agenzie per il lavoro, mondo produttivo) è (o dovrebbe) essere la condizione di base per lo sviluppo del capitale sociale ed umano di un paese.

La sostenibilità educativa in sostanza deve essere correlata allo sviluppo della società civile⁴². La formazione terziaria in definitiva non può oggi rimanere relegata ad una visione utilitaristica tesa solo alla *performatività* ed al raggiungimento di fini formativi nelle giovani generazioni collegate al mercato del lavoro.

Quando Papa Francesco nel 2013 è stato invitato nell'Ateneo di Roma Tre, si è espresso nei seguenti termini «l'Università è il luogo dove si elabora la cultura della prossimità». Il luogo, dunque, dove si genera la cultura del dialogo e del confronto costruttivo arricchendo e stimolando la consapevolezza comunitaria.

La terza missione dell'Università, a parere di molti, può essere interpretata come missione civile, non solo per la formazione continua rispetto ai fabbisogni formativi del territorio, ma soprattutto come garanzia del miglioramento della qualità della vita delle persone, e soprattutto inclusione sociale.

Il tema della prossimità è anche correlato all'idea della *fraternità aperta* cuore della nuova enciclica "Fratelli tutti" e ai valori cardine quali: il valore della dignità, l'amore come legame tra persone, ed infine l'integrazione tra le diverse dimensioni della complessità nella relazione locale/globale.

Lo "sguardo lungo" richiederebbe la comprensione di quella che il Cedefop definisce "intelligenza delle skills"⁴³ ed anche una visione complessa dei futuri possibili. Le nuove fragilità emerse dall'emergenza pandemica ha focalizzato l'attenzione su discontinuità⁴⁴ inattese nei percorsi di sviluppo economico e sociale.

La stessa terza missione – come sopra evidenziato – è stata reinterpretata correttamente dal dibattito più recente non tanto nel senso di "adattamento" alla domanda rilevata dal mondo produttivo ma come riformulazione di obiettivi in riferimento ai bisogni della comunità civile secondo una prospettiva di medio e lungo periodo.

La ricerca scientifica a livello universitario ha un impatto anche nei confronti della produzione di benefici a vantaggio della collettività, come le recenti cronache sulle soluzioni degli scienziati virologi rispetto all'emergenza pandemica hanno dimostrato.

Osservazioni conclusive

I temi principali sui quali riflettere in riferimento all'orizzonte della prospettiva della sostenibilità rispetto alla formazione terziaria sono molti: dall'attenzione alle nuove frontiere disciplinari come l'economia circolare, all'esigenza di contrasto all'aumento delle disuguaglianze, alla vulnerabilità di nuovi gruppi sociali, ad un ruolo propositivo degli atenei negli ecosistemi. È emersa, al tempo stesso, una nuova consapevolezza del valore cruciale della dimensione di solidarietà in ottica globale e generativa⁴⁵ ed una nuova vitalità di corpi solidali al servizio del sociale⁴⁶.

Tra tutti questi temi, il focus è sul nuovo possibile ruolo delle Università anche in riferimento alla dimensione territoriale ed al contrasto della difficile transizione dei giovani verso il mondo del lavoro.

Sottolineo, concludendo, la consapevolezza che la sostenibilità sia una responsabilità collettiva per le istituzioni da realizzare insieme al cittadino, facendo crescere una cultura della formazione centrata sul rispetto dell'ambiente, e su un equilibrio tra vita privata e lavoro partecipe del valore della qualità della vita⁴⁷. Una cultura del lavoro e della formazione che integri etica e profitto, produttività e giustizia sociale, dialogo intergenerazionale e partecipazione civica.

L'Università è sempre stata dal suo sorgere il luogo del confronto critico e del dialogo all'interno della comunità scientifica come area di diffusione della conoscenza nella società civile ma anche luogo di relazione e di confronto nell'interazione tra pubblico e privato, tra mondo dell'impresa e stato, tra esigenze dei cittadini e servizi.

Le nuove emergenze non potranno che enfatizzare il valore sostanziale dell'istituzione universitaria negli scenari del futuro.

VALERIO MASSIMO MARCONE
University of Roma Tre

¹ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.

² L'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) è nata il 3 febbraio del 2016, su iniziativa della Fondazione Unipolis e dell'Università "Tor Vergata" di Roma, per far crescere nella società italiana, nei soggetti economici e nelle istituzioni la consapevolezza dell'importanza dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e per mobilitarli alla realizzazione degli Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs - Sustainable Development Goals). Per ulteriori approfondimenti vedasi <https://asvis.it/#>

³ Cfr. E. Giovannini, *L'Utopia sostenibile*, Laterza, Bari-Roma 2018.

⁴ Cfr. J. Mezirow, *Transformative dimension of adult learning*, Jossey Bass, San Francisco 1991; U. Margiotta, *Teorie della formazione. Ricostruire la Pedagogia*, Carocci, Roma 2015.

⁵ Cfr. E. Morin, *Le 15 lezioni del Corona virus. Cambiamo strada*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.

⁶ Irina Borokova è stata direttrice generale dell'UNESCO dal 2009 al 2017.

⁷ Secondo la definizione dell'ILO, il "decent work" significa «svolgere un lavoro produttivo e che garantisca un equo compenso, sicurezza sul posto di lavoro e protezione sociale per le famiglie, migliori prospettive di crescita personale e integrazione sociale, libertà di esprimersi, organizzare, partecipare a discussioni che riguardano la propria vita, pari opportunità per donne e uomini» (1999).

⁸ Il tema della cittadinanza globale è perfettamente in linea con il periodo di emergenza sanitaria che abbiamo vissuto e le conseguenze del post-Covid nella consapevolezza che esiste un solo pianeta e che non si può prescindere dall'interdipendenza tra paesi, tra esseri viventi ed ecosistemi (Asvis, 2020).

⁹ Unesco, *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, Unesco Education 2030, 2017.

¹⁰ Cfr. A. E. J. Wals, *Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene*, Wageningen University, Wageningen 2015. <https://arjenwals.les.wordpress.com> (2016/02/8412100972_rvb_inauratie-wals_oratieboekje_v02.pdf (Accessed 14 June 2016)

¹¹ Cfr. C. Giaccardi, M. Magatti, *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Feltrinelli, Milano 2014.

¹² Cfr. E. Morin, *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Egdar Morin e Guastavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*, Mimesis, Milano 2012.

¹³ Cfr. G. Alessandrini, *Sostenibilità e capability approach*, Franco Angeli, Milano 2019.

¹⁴ Cfr. E. Massagli, *Il Metodo dell'alternanza formativa*, ebook vol. 42. Adapt, Modena 2015.

¹⁵ Cfr. V. M. Marcone, *L'approccio Work-Based Learning nell'ambito delle policies per il lifelong learning. Capacitare le competenze nel Terzo settore* in «LLL (Lifelong Lifewide Learning)» 35 (2020), pp 269-288.

¹⁶ Cfr. V. M. Marcone, *Work-based learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹⁷ Nel nostro Paese nel corso del 2017 è stato avviato il percorso di Strategia nazionale per lo sviluppo sostenibile (SNSS) centrata sui principi di integrazione, di trasformazione e inclusione dell'Agenda 2030 a cui hanno aderito anche gli enti aderenti al Forum del Terzo Settore. Per ulteriori approfondimenti vedasi Forum nazionale del Terzo settore (2017) Il Terzo settore e gli obiettivi di sviluppo sostenibile Rapporto 2017.

¹⁸ Cfr. G. Alessandrini, M. Mallen, *Diversity management. Generi e generazioni per una sostenibilità resiliente*, Armando Editore, Roma 2020.

¹⁹ Promossa dalla CRUI - Conferenza dei Rettori delle Università Italiane - da luglio 2015 la RUS - Rete delle Università per lo Sviluppo sostenibile è la prima esperienza di coordinamento e condivisione tra tutti gli Atenei italiani impegnati sui temi della sostenibilità ambientale e della responsabilità sociale. La finalità principale della Rete è la diffusione della cultura e delle buone pratiche di sostenibilità, sia all'interno che all'esterno degli Atenei (a livello urbano, regionale, nazionale, internazionale).

²⁰ ASVIS, *Rapporto ASvisS 2020. L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*, 2020.

²¹ EUSTEPs è un progetto realizzato (ed ancora in corso), sotto la guida dell'Università Aristotele di Salonicco, e della partnership strategica tra quattro Università Europee e l'organizzazione non governativa Global Footprint Network, che ha sviluppato la metodologia dell'impronta ecologica. Il progetto intende studiare gli aspetti istituzionali, le pratiche di coinvolgimento di studenti e docenti, ma anche il cambiamento delle pratiche di management e dei processi interni di cambiamento ed innovazione nelle Università, così come i processi di interazione tra mondo del lavoro ed istituzioni formative. EUSTEPs: Enhancing Universities Sustainability Teaching and practices through Ecological Footprint, KA203, Strategic Partnership in Higher Education 2019-2022, Accordo n. 2019 -1-EL01-KA203-062941

²² Vedasi per ulteriori approfondimenti il Rapporto ASvisS 2020. I territori e gli obiettivi di sviluppo sostenibile.

²³ Alcune riflessioni inserite in questo paragrafo sono state argomentate grazie anche al contributo del laboratorio di didattica universitaria svolto durante la Summer School Siref 2020 (Società italiana ricerca educativa) dal titolo "Le declinazioni della sostenibilità come proposta della Pedagogia: La ricerca educativa e formativa nelle complessità Post-Covid 19".

²⁴ Si veda su questi temi il capitolo a cura di G. Alessandrini, L. Ribolzi, V. Campione dedicato all'Università nel volume miscelaneo in via di pubblicazione. (AA. VV. *Una società di persone? I corpi intermedi nella democrazia di oggi e di domani*, Il Mulino, Bologna 2021.

²⁵ Secondo l'indagine della CRUI solo 8 enti universitari, con circa 75mila studenti, fornirebbero meno del 50% dei corsi previsti on line (con una media del 41% ed un valore mediano del 42%). Sui 51 Atenei interrogati, 22 (oltre il 40%) utilizza come piattaforma di riferimento Teams, 6 Google Meet (poco più del 10%), 5 (poco meno del 10% Webex), mentre gli altri atenei (comunque un terzo del campione) impiega altre modalità di connessione (Adobe Connect, Zoom e varie altre). Vedasi per ulteriori approfondimenti <http://www.flcgil.it/universita/i-universita-nell-emergenza-covid-19.flc>

²⁶ Per ulteriori approfondimenti vedasi G. Alessandrini, *Smart working. Nuove skill e competenze*, Pensa Multimedia, Lecce 2016; D. De Masi, *Smart working. La rivoluzione del lavoro intelligente*, Marsilio Editori, Venezia 2020.

²⁷ Commissione Europea, *Indice di digitalizzazione dell'economia e della società (DESI). Relazione nazionale per il 2019. Italia*, 2019.

²⁸ European Commission, *Pact for skills*, 10 November 2020.

²⁹ Oecd, *The impact of COVID-19 on Education - Insights from Education at a Glance*, 2020.

- ³⁰ Cfr. M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012.
- ³¹ Cfr. L. Casano, *Scuole e Università. Le sfide della didattica a distanza e del lavoro agile* in D. Garofalo, V. Fili, F. Seghezzi, M. Tiraboschi (ed.), *Welfare e lavoro nella emergenza epidemiologica. Contributo sulla nuova questione sociale*. Volume IV, Scuola, Università e formazione a distanza, Adapt Labour studies, E-book series n 92, 2020.
- ³² Un'indagine CRUI a fine marzo, su 88 atenei (sui 97 complessivi nel paese) ha sottolineato come l'88% delle attività didattiche previste siano state trasferite on line (con una varianza del 2,87%), mentre più di metà degli Atenei erogava più del 96% dei corsi previsti in DAD, raggiungendo così potenzialmente circa 1 milione e trecentomila studenti
- ³³ La definizione di DaD prende spunto anche da una serie di lavori italiani che hanno approfondito negli anni le molteplici interconnessioni tra didattica e tecnologie (Cfr. L. S. Agrati et Alii, *Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale*, Franco Angeli, Milano 2020).
- ³⁴ La ricerca è stata svolta dal Centro "Luigi Bobbio" del Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino, in collaborazione con UNIRES, il centro interuniversitario di ricerca sui sistemi di istruzione superiore, istituito nel 2009, a cui aderiscono le Università di Milano, Pavia, Bologna, Firenze, Torino, la Scuola Normale Superiore, la Liuc, e la Fondazione Crui (cfr. F. Ramella, M. Rostan, *Working Papers - CLB - CPS. Universi-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, 2020).
- ³⁵ Per ulteriori approfondimenti vedasi anche L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.
- ³⁶ U. Margiotta, *Teorie della formazione. Ricostruire la Pedagogia*, Carocci, Roma 2015.
- ³⁷ Vedasi in particolare L. S. Agrati et Alii, op. cit.
- ³⁸ Cfr. L. Perla, A. Scarinci, I. Amati, *Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context* in L. Agrati, D. Burgos, L. Perla et Alii (Eds.), *Bridges and mediation in Higher Distance Education. Second International Workshop, 1092*, Springer 2020.
- ³⁹ Cfr. L. S. Agrati et Alii, op. cit.
- ⁴⁰ Cfr. F. Ramella, M. Rostan, op. cit.
- ⁴¹ Per ulteriori approfondimenti vedasi F.G. Brambilla, *I corpi intermedi, figure del noi sociale: per lo sviluppo della persona e la giustizia nella società*, Vita e Pensiero, Milano 2019.
- ⁴² E. Giovannini, *L'Utopia sostenibile*, Laterza, Bari-Roma 2018.
- ⁴³ K. Pouliakas, *Strengthening feedback between labour market signals and vocational education and training* in G. Alessandrini, *Atlante di Pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- ⁴⁴ F. Bellusci, M. Ceruti, *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis Edizioni, Milano 2020.
- ⁴⁵ E. Morin, *Le 15 lezioni del Corona virus. Cambiamo strada*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.
- ⁴⁶ G. Alessandrini, M. Mallen, *Diversity management. Generi e generazioni per una sostenibilità resiliente*, Armando Editore, Roma 2020.
- ⁴⁷ M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna 2012.

Per una formazione sostenibile nell'Università che cambia: quando personalizzare vuol dire valorizzare

Towards a sustainable learning in the changing University: when personalizing means enhancing

ALESSANDRA LO PICCOLO, MARTA MINGRINO, VIVIANA MARIA PASSANITI¹

Just like society is changing also higher educational institutions have to adopt new approaches and methodologies to respond to their important social function. As university is the privileged place where knowledge and competences are produced, it has to be oriented to the enhancement of knowledge and intended as a workshop for a new management. In a multi and interdisciplinary perspective the collaboration with the whole system is essential. Moreover, an education open to change and ready to listen and understand, the promotion of creativity and the promotion of a personalized education which takes care of the person in his richness, complexity and potential are the main issues to be taken into account.

KEYWORDS: UNIVERSITY; EDUCATION; CREATIVITY; COMPLEXITY; TEACHING

I cambiamenti che la società tutta, il sistema d'istruzione e di formazione, il mondo del lavoro stanno attraversando, investono a pieno titolo l'università che ha dovuto iniziare a mettere in discussione molte pratiche accademiche consolidate.

Nel momento storico attuale assistiamo a una nuova ridefinizione nazionale e internazionale delle *mission* delle Università alle quali si chiede, produzione di nuovi saperi, competenti profili professionali, realizzazione della terza *mission*².

Prendersi cura dei giovani adulti nel percorso universitario e nell'inserimento occupazionale è oggi uno dei compiti primari dell'alta formazione. Educare nell'ottica di sostenere il progetto di vita dei giovani, passa dalla comprensione del valore dell'attività culturale e professionale nel processo formativo della persona. Queste riflessioni impongono la messa in discussione del format accademico, procedendo ad una ricostruzione, il ripensamento dei curricula, dei saperi, delle metodologie e non ultimo dei sistemi del processo di valutazione nella sua complessità.

In linea con quanto asserito dalla Dichiarazione di Lisbona, sono radicalmente cambiati i concetti di conoscenza e apprendimento, non perché essi abbiano subito una trasformazione linguistica, ma piuttosto si è ampliato e riempito il loro significato. In che modo andranno modificati gli assetti disciplinari nei loro contenuti, nelle scelte metodologiche e didattiche ma, soprattutto in termini valutativi?

La mera acquisizione di conoscenze viene superata dalla necessità di acquisire competenze immediatamente spendibili³. Il sapere interiorizzato va riutilizzato in modo creativo in un contesto nuovo. “Sapere” diventa “saper fare” e poi “saper essere”. L'apprendimento è “lifelong learning” inteso come diritto/dovere del cittadino che nel mondo globalizzato necessita di acquisire competenze sempre più specialistiche per far fronte alle sfide continue del mercato del lavoro contemporaneo⁴. Competenza è «possesso di sapere e saper fare, applicabili a contesti diversi, trasferibili, integrabili, affinabili, rinnovabili»; è «saper acquisire competenze e utilizzarle, implicando in ciò un percorso meta-cognitivo, di forma mentis fondato sull'apprendere-ad-apprendere e su una *testa ben fatta*”; esser capace di ripensare la propria formazione e ricostruirla se necessario e – insieme – dominare il contesto in cui la prassi lavorativa si colloca e dominarlo criticamente⁵.

Si va delineando, sempre più chiaramente, una nuova idea di università aperta, impegnata nel ridurre ovvero annullare, lo scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l'impiego della conoscenza per uno sviluppo sostenibile sociale, culturale ed economico. Sono, dunque, molteplici le linee di intervento che possono essere intraprese soltanto in una prospettiva sistemica ed ecologica, multi e interdisciplinare, in cui sia la pedagogia che la didattica assumono un ruolo di principale responsabilità.

In tale contesto elemento fondamentale diventa, ad es., riconoscere, valutare e promuovere il valore di conoscenze e delle competenze tecnico-professionali e strategiche, trasversali, cognitive e metacognitive, riflessive, in un nesso di co-costruzione tra apprendimenti e competenze nella formazione superiore universitaria che sappia valorizzare tutto e tutti in una visione olistica della persona e dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e attraverso di esso.

1. L'Università che cambia nella società complessa

La qualità e la quantità dei profili professionali richiesti da un mercato del lavoro in permanente trasformazione⁶ appaiono internamente modificate: nel corredo di competenze e di *expertise*, nei tempi, nei luoghi e nelle forme di attivazione, nelle modalità di realizzazione. Nel momento storico attuale assistiamo a una nuova ridefinizione nazionale e internazionale delle *mission* delle Università alle quali si riconosce (e si chiede) oltre alla produzione di nuovi saperi e competenti profili professionali, un nuovo impegno nella realizzazione della “terza missione” attraverso processi comunicativi, di *management*, di “engagement”, di reperimento di fondi, partecipazione dei cittadini e responsabilità civica, quando non “responsabilità sociale

d'impresa"⁷. In tale prospettiva sempre più pertinente si delinea una nuova idea di "università aperta", impegnata nel promuovere una riduzione dello scarto tra teorie e prassi, modelli teorici e sistemi operativi, per valorizzare l'impiego della conoscenza per lo sviluppo sociale, culturale ed economico. Una società globalizzata, dai punti di vista economico, politico, sociale, culturale e tecno-logico, sempre più interdipendente, articolata e allo stesso tempo complessa, e consistenti flussi migratori che accentuano ulteriormente le differenze etniche, linguistiche, di classe e di genere già presenti nei centri urbani, pongono alle agenzie educative di ogni ordine e grado nuove e urgenti sfide. I paradigmi che fanno da sfondo a questo contesto sono la *learning organization*, organizzazione come soggetto in continuo apprendimento⁸ e la *transformative learning*, azione riflessiva volta all'interpretazione di significato. E dunque un ruolo importante giocano le discipline come la pedagogia e la didattica in un confronto interdisciplinare con le altre scienze umane e sociali.

Nello specifico, la pedagogia del lavoro, in questo caso particolare, si offre come spazio di costruzione di reti (di saperi e di pratiche) con il territorio, finalizzate alla promozione di progetti di sviluppo formativi e professionali individuali e collettivi.

In tale contesto elemento fondamentale diventa, ad es., riconoscere il peso e il valore di conoscenze e competenze tecnico-professionali e strategiche, trasversali, cognitive e metacognitive, riflessive, in un nesso di co-costruzione tra apprendimenti e competenze; in tale contesto in cui esperienza e competenza si incontrano e condividono spazi educativi, si possono sviluppare nuovi scenari formativi per l'evoluzione della pratica. In effetti, l'apprendimento – inteso come trasformazione del sapere – si può caratterizzare come modifica dell'allineamento tra esperienza e competenza, che possono ambedue guidare il processo di riallineamento in un determinato momento⁹.

Il riferimento è all'approccio dell'*humanistic management*, capace di dare risposte più idonee alle radicali trasformazioni del mondo del lavoro, considerato che, oggi sempre di più, il cambiamento è diventato una variabile strutturale e non più occasionale, essendo oggi le organizzazioni chiamate ad essere, scrive Minghetti, sempre più "mutanti" e dunque a fondare le nuove organizzazioni "sulla creatività, sulla imprevedibilità, sulla sorpresa e sull'emozione"¹⁰. Scrive Rossi, l'organizzazione come *comunità di formazione e di apprendimento* e la risorsa umana altamente formata rappresentano le componenti strategiche per poter rispondere meglio alle sfide del mercato, costituiscono un sicuro vantaggio concorrenziale nel breve e nel lungo termine, una leva fondamentale per dare qualità al lavoro e generare conseguentemente benessere personale e organizzativo. [...] le qualità umane, ottenute in larga misura grazie all'educazione e alla formazione, svolgono una funzione fondamentale nel promuovere e sostenere lo sviluppo e il benessere dei singoli e delle nazioni¹¹.

Centrale diventa dunque, ancora una volta, la *formazione* come leva strategica di innovazione del sistema produttivo che poi si “allarga” fino a ricomprendere anche gli altri sistemi: politico, sociale e culturale, da realizzarsi attraverso condizioni generalizzate di benessere personale e collettivo.

L’educazione e la formazione sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale¹², possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflessione, azione e presa di decisioni coerenti al contesto¹³.

In questa direzione dobbiamo imparare e riflettere sulla necessità di una progettualità formativa che si ponga come strumento di apertura al cambiamento, in cui flessibilità cognitiva e l’adattamento socio-relazionale possano rappresentare le leve attraverso cui espandere e moltiplicare la conoscenza¹⁴. Fondamentale in tutto ciò si rivela “la rete”, come strumento di generazione del valore, delle idee e delle pratiche che si possono concretizzare con altre. Si impone, a tal fine, una riflessione che ricollochi anche l’Università al centro di un sistema di rete dialogante, aperto alla complessità e sistemico all’interno del quale prevalga una rappresentazione globale dei processi educativi e formativi, anche alla luce delle più attuali indicazioni europee; una università che sia soggetto-oggetto di riflessione su se stessa e in cui ciascuna disciplina per sé e nel dialogo con le altre cerchi di rielaborare modelli e metodologie rispondenti alle attuali necessità di carattere antropologico e sociale, coerentemente alle attuali emergenze educative e formative.

Una università aperta, dunque, e orientata alla valorizzazione della conoscenza, in vista dello sviluppo personale e collettivo, culturale e sociale: non più una università votata alla sola produzione di saperi disciplinari, focalizzata sui profili professionali, bensì una università intesa come officina di nuovo management.

Secondo Quaglino, il percorso formativo non dovrebbe ridursi, per chi ne fruisce, ad un momento istruttivo, mera trasmissione di conoscenze di base, bensì dovrebbe contemplare un’azione trasformativa da parte del soggetto e rispondere, dunque, ad una domanda interna della persona, dettata dal desiderio di conoscersi meglio e di realizzarsi nel rispetto delle proprie potenzialità, piuttosto che aderire solamente all’esigenza esterna di doversi collocare o ricollocare professionalmente¹⁵.

Il discorso ci porta naturalmente alla questione della competenza come insieme di fattori legati ad abilità superiori quali l’attenzione, la memoria, la percezione¹⁶, la motivazione, lo sviluppo di competenze lungo tutto l’arco della vita.

“Competente è l’individuo che valuta, giudica, decide, trova la soluzione e agisce dopo aver esaminato e discusso quella determinata situazione in modo conveniente ed adeguato”. Come espressione della creatività umana, e quindi della capacità dell’uomo di trovare soluzioni originali ai problemi, la competenza rappresenta una “capacità complessa che si manifesta nella pratica, una struttura dinamica organizzata del pensiero che permette di analizzare, valutare e comprendere il contesto nel quale la persona agisce”¹⁷.

L’agire competente costituisce *un’attività riflessiva* e critica che caratterizza il comportamento della persona in uno specifico ambito della sua attività senza risposte automatiche o di routine, necessita di un approccio critico, aperto e dinamico.

Si tratta, quindi, di ascrivere il concetto di competenza ad una pedagogia dell’azione umana che permetta di affrontare l’imprevedibilità, l’incertezza e le difficoltà poste dalla complessità della *persona*, riuscendo a tirar fuori risorse mentali ed emotive anche nascoste o inaspettate.

La competenza può solo emergere a partire da un compromesso/mediazione tra i bisogni, i saperi e le motivazioni del soggetto, la volontà di agire e la complessità delle situazioni reali¹⁸. Questa premessa non può che trovare un positivo riscontro anche nel dibattito pedagogico sulla formazione al lavoro, in particolare in merito al *valore educativo* del lavoro ed al bisogno di sollecitare una riflessione sulle leve per creare un nuovo *approccio alle capabilities*¹⁹.

La pedagogia, dichiara Cambi, trova in questa condizione attuale del lavoro un terreno nel quale rilanciarsi, e rilanciarsi come elemento centrale della formazione professionale proprio perché regola i processi di apprendimento del soggetto [...]. Inoltre, la pedagogia ci sollecita a pensare in senso organicamente unitario formazione cognitiva, formazione sociale e formazione professionale, sottolineando che la professionalità nasce, oggi, soltanto dall’integrazione sistematica e dialettica dei tre fattori²⁰. In ciò si sostanzia lo scopo di una riflessione pedagogica che mira ad affermare il protagonismo della persona entro la sfera lavorativa e formativa. Rientra a pieno titolo, in tale contesto il concetto di competenza strategica²¹.

Si va affermando sempre più un pensiero che vede i processi educativi e formativi nella loro globalità, rispetto allo sviluppo personale e sociale: l’accento è posto sempre più sulla responsabilità nelle organizzazioni lavorative, sull’etica del lavoro, sul lavoro come opportunità di crescita e di confronto a livello identitario oltre che professionale, luogo in cui esprimere competenze e responsabilità.

Nel far ciò, l’intento manifesto della pedagogia del lavoro è quello di valorizzare la centralità del soggetto-persona nei percorsi formativi e lavorativi.

A tal fine sarà necessario promuovere una cultura d’impresa, investire sulla capacità di essere protagonisti della propria vita; e ciò sostenendo la ‘creatività’, l’iniziativa che

sgorga dalla soggettività creativa della persona umana; educando al 'senso della comunità', consapevoli che il lavoro è lavoro con gli altri e lavoro per gli altri; educando alla fatica, alle attese, ecc.

2. L'apprendimento complesso, sistemico, personalizzato: luogo di incontro virtuoso di intelligenze, creatività

Coerentemente con quanto affermato fin qui, cerchiamo di evidenziare, in chiave didattica, i principi che muovono la prassi educativa in tali direzioni.

A tal fine proponiamo un'interpretazione di alcuni dei nodi fondamentali che contraddistinguono il percorso di definizione dell'uomo della complessità, che vive consapevolmente la prospettiva sistemica, all'interno della quale si percepisce soggetto attivo e trasformatore di una realtà multiforme, ricca e complessa in cui tutti trovano spazi identitari e modalità espressive in cui svelarsi e riconoscersi.

Ma, a ben guardare, è proprio una condizione tanto complessa e in continuo cambiamento, ad esigere un'azione creativa e autorganizzata perché la complessità della situazione va oltre i processi base di *problem-solving* che avvengono esattamente secondo quanto programmato.

Al fine di raggiungere un tale ambizioso traguardo, si parla oggi di competenze chiave, ossia di attributi specifici realizzare una autentica e consapevole azione a auto-organizzazione nei diversi contesti e nelle situazioni complesse: vi ritroviamo elementi cognitivi, affettivi, intenzionali e motivazionali. Tali competenze stanno alla base della possibilità che ognuno ha di impegnarsi costruttivamente e responsabilmente nella vita e nella sua storia di apprendimento²².

Conoscenze, capacità e abilità, motivazioni e disposizioni affettive, apertura al cambiamento, capacità riflessive rimandano tutte a concetti e a competenze trasversali, multidimensionali, necessari a tutti, a tutte le età e in tutto il mondo.

Le competenze fondamentali per la sostenibilità rappresentano ciò di cui i cittadini della sostenibilità hanno particolare bisogno per gestire le complesse sfide della società attuale²³: vi troviamo espresse tutte le dimensioni costitutive della persona: la dimensione cognitiva relativa alle conoscenze e l'apprendimento, la dimensione socio emotiva, relativa alle abilità sociali di cooperazione, comunicazione e negoziazione e che sottendono alle capacità di autoriflessione, i valori, le attitudini e le motivazioni; infine la dimensione comportamentale relativa all'azione vera e propria.

Si fa chiaramente avanti una proposta educativa orientata ad un pensiero sistemico, che promuove un cambiamento orientato all'azione, all'apprendimento generativo e

significativo volto alla formazione di un pensiero autonomo, attivo, riflessivo, partecipe di un progetto di co-costruzione di nuovi sapere e di una realtà complessa.

Una tale configurazione teorica non può che orientare verso la scelta di una formazione personalizzata²⁴.

La personalizzazione dell'educazione accoglie l'istanza dell'individualizzazione e delle differenziazioni didattiche, reinterprete secondo l'approccio sapienziale – umanistico, mirando alla *totalità del processo educativo*, all'integralità della persona e della sua vita²⁵.

L'educazione personalizzata è tale, pertanto se si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie e che coltiva tali caratteristiche affinché, attraverso le proprie capacità personali offra sé stesso e il proprio vivere, operando in un contesto sociale per il bene proprio e per quello altrui. In questa prospettiva «la relazione educativa deve essere impegnata a sostenere il soggetto nello sforzo, nelle difficoltà, nell'esercizio delle sue capacità di scelta, nell'assunzione delle responsabilità» e il suo impiego deve rivolgersi soprattutto alla promozione dell'educazione²⁶.

3. Personalizzare per Educare alla creatività

Investire sulla capacità di scelta e sull'esercizio della libertà personale esige di orientare anche l'educazione affettiva che è indispensabile per la maturazione dell'identità, che si realizza attraverso la graduale conquista di atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità e di motivazione ad apprendere.

Affinché ciascuno offra alla società il proprio contributo, deve prima conoscersi, scoprire il proprio potenziale umano, le proprie risorse, le proprie specifiche peculiarità: le proprie *eccellenze*: l'intero percorso di apprendimento deve essere progettato per valorizzare le caratteristiche individuali e promuovere l'eccellenza personale. Si rende necessario, a tal fine, ipotizzare ed attuare un progetto di formazione che sia flessibile ed aperto, il quale sia, cioè, in grado di delineare strategie capaci di rapportare ed adattare l'intervento formativo alle caratteristiche personali ed alle esigenze di ciascuno. Da qui il bisogno di una progettazione didattica articolata e flessibile, in grado di valorizzare tutti gli elementi conoscitivi preliminari del processo di istruzione in modo da garantire l'equivalenza e l'uguaglianza dei risultati formativi.

L'insegnamento dovrà tener conto delle caratteristiche individuali dello studente con l'offerta di percorsi, che meglio rispondano ai requisiti personali, alle tendenze, alle attitudini, alle motivazioni ed ai bisogni formativi e che, nello stesso tempo, favoriscano lo sviluppo di talenti personali; si fa avanti un apprendimento, costruito su basi logico-dialogiche e critico-riflessive, sulla dimensione cooperativa, sulla possibilità di una

comunicazione distribuita e sulla opportunità di far emergere una forte base dialogico-riflessiva, fondata su argomentazioni condivise, conoscenze comuni e su significati e definizioni negoziate.

Ci si avvia sempre più verso un sapere sistemico che, se da un lato alimenta ed incoraggia la sistematicità, dall'altro attua una sinergia tra il sapere in sé, inteso come conoscenza a livello teorico, il sapere operativo, in cui la conoscenza diventa essenziale per l'agire dello studente, ed il sapere creativo, in cui essa viene elaborata, modificata, reimpostata e reinventata in modo completamente nuovo per dare risposte gratificanti a situazioni critiche e complesse.

La persona si presenta nella sua interezza ed integrità ma anche nella sua articolata complessità; è un'identità in continuo divenire, che si costruisce nella relazione, e, pur essendo costituita dalla singolarità, ossia di unicità, si presenta caratterizzata dalla pluralità, ossia da un insieme composito di presenza consapevole ed attiva interattiva nei rapporti e nei confronti con gli altri, con le conoscenze ed i saperi e con l'ambiente²⁷. Si tratta di riconoscere dignità pedagogica e didattica alle varie forme di intelligenza, sviluppando attività e pratiche in direzione dell'intera trama delle poliedriche forme dei talenti umani; il piano didattico personalizzato deve essere capace di rispondere ad un adeguato processo di crescita umana e culturale in rapporto ad interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze precedenti di vita e di apprendimento.

Se l'educazione esige uno sviluppo armonico, integrale e integrato della persona, il percorso formativo deve essere orientato a coinvolgere tutti gli aspetti della persona nella sua integrità, tenendo quindi presente le sue caratteristiche culturali, sociali, di genere, di età, ma anche riconoscendole e valorizzandole tutte le potenzialità che possiede sotto il profilo cognitivo, espressivo, caratteriale²⁸.

Diversi sono i riferimenti e gli studi scientifici sull'intelligenza umana e le sue articolazioni tutti certamente utili per comprendere l'importanza della relazione educativa per il buon esito del processo di apprendimento²⁹.

Robert J. Sternberg nel saggio *Stili di pensiero* spiega come il successo nella vita quotidiana non dipenda solo da *quanto* pensiamo, ma anche da *come* pensiamo³⁰. «Tutti possediamo un bagaglio di stili, [...]. Gli stili, inoltre, variano nell'arco di una vita e cambiano a seconda dei ruoli che rivestiamo nei diversi momenti della nostra vita, sono decisi alla nostra nascita ma sono in larga parte determinati e sviluppati dall'ambiente»³¹. Gli insegnanti, dunque, dovrebbero rispondere alla pluralità degli stili di pensiero attraverso un'azione insegnativa consapevole e differenziata.

La ricerca nel campo delle neuroscienze ha dato un notevole contributo all'indagine sul funzionamento della mente e del cervello, consentendo una mappatura dell'attività

cerebrale ed evidenziando le analogie tra connessioni elementari e interazioni più complesse³².

La conoscenza perde, dunque, il suo carattere autoreferenziale e si realizza come processo relazionale di co-costruzione dialogica ed esperienziale. Essa, dunque, si rivela un processo d'interpretazione reticolare e multiforme, per sua natura provvisorio, con il quale la scuola deve confrontarsi.

L'elemento costitutivo dell'impegno creativo è la passione, intesa come motivazione intrinseca, l'esigenza cioè di agire per il semplice piacere e non per ricavarne un compenso, quella *sintonia emotiva*, come direbbe Gardner, con ciò che ci circonda in cui si intersecano complessi sistemi affettivi, emotivi e relazionali, innescando percorsi cognitivi e, di conseguenza, creativi direttamente funzionali allo sviluppo del potenziale umano e all'emergenza del talento.

Affermare che l'odierna domanda di educazione e formazione è, in fin dei conti, domanda di creatività, significa avvertire una «forte correlazione tra la richiesta di uno sviluppo più autentico della personalità e di una rigenerazione morale della società e la richiesta di una proposta valoriale che include le mete della difesa e della coltivazione della dignità e singolari della persona»³³. Lo spirito creativo, avverte Goleman, appartiene a ciascun individuo, «è dentro di noi, qualsiasi cosa facciamo. Il difficile, naturalmente, sta nel liberarlo»³⁴.

Il legame tra fattori cognitivi ed emozionali comporta numerose implicazioni sul piano didattico, la componente creativa, a scuola deve essere utilizzata per fare emergere gli stili cognitivi degli alunni e favorire le procedure di didattica differenziata, consentendo all'insegnante di conoscere davvero il proprio alunno e allo studente di avere valorizzate le proprie capacità. La possibilità di *essere*, per mezzo dell'espressione creativa, favorisce negli alunni la motivazione allo studio e la partecipazione di tutti.

Educare alla creatività, dunque, risponde all'esigenza di liberare il potenziale educativo dell'individuo, al fine di concedergli lo spazio necessario per una consapevole autorealizzazione e di avviare una relazione educativa in cui il docente svolga un ruolo di promotore e mediatore³⁵.

Tale considerazione legittima l'urgenza di pianificare adeguate azioni metodologiche e didattiche, muovendo dalla convinzione profonda che attraverso un'adeguata educazione alla creatività possa essere compiuta la piena attuazione del potenziale umano. Da qui, la necessità di una didattica che miri a una conoscenza integrata di saperi, e alla formazione di una coscienza critica, funzionale alla ricerca di nuovi percorsi.

L'esperienza dell'apprendimento rappresenta quella mediazione che ha lo scopo di favorire lo sviluppo della creatività, dell'autonomia e della flessibilità necessarie a far fronte ai continui cambiamenti che la società postmoderna richiede, al fine di vivere il

cambiamento come una sfida. Una buona esperienza di apprendimento mediato renderà lo studente capace di analizzare, programmare, modificare a suo favore gli stimoli presenti nel contesto³⁶.

4. La cura della formazione all'Università: nuovi scenari e proposte didattiche

Alla luce di quanto affermato da più parti si afferma sempre più un pensiero che vede i processi educativi e formativi nella loro globalità, rispetto allo sviluppo personale e sociale: l'accento è posto sempre più sulla responsabilità nelle organizzazioni lavorative, sull'etica del lavoro, sul lavoro come opportunità di crescita e di confronto a livello identitario oltre che professionale, luogo in cui esprimere competenze e responsabilità.

Tra i cambiamenti avvertiti innumerevoli sono quelli relativi all'aggiornamento continuo delle professionalità e allo sviluppo dell'*empowerment*³⁷.

Trattare il tema della formazione in termini educativi e formativi significa, dunque, capire, in primo luogo, come le persone acquisiscono conoscenze ed abilità che permettano loro di svolgere in modo adeguato il proprio lavoro, ricercando costantemente un punto d'incontro tra le esigenze e i bisogni dell'individuo e quelli dell'organizzazione, tra il sapere individuale e il saper fare organizzativo. Le metodologie attive e cooperative valorizzano il rapporto tra apprendimento ed azione: i *training group ed il role-play*, ad esempio, facilitano la presa di coscienza da parte del soggetto di alcune dinamiche relazionali e comunicative messe in atto durante il processo di "scambio", per cui vengono utilizzati soprattutto per favorire la capacità di lavorare all'interno del gruppo³⁸.

Il "tempo" universitario si dovrà far carico di tutte queste necessità e, in alcune già diffuse buone realtà, lo ha già fatto: i luoghi delle lezioni disciplinari, specie di quelle di ambito pedagogico e psicologico si sono via via trasformati in campi esperienziali in cui il divario teoria-prassi cerca di annullarsi in favore di una sinergia con il territorio, attraverso le attività di tirocinio e di stage, e con scelte metodologiche già in aula che mettono lo studente in situazione, permettendogli di acquisire e sperimentare le più attuali forme di inserimento e cooperazione all'interno delle organizzazioni, alla luce delle attuali emergenze educative di *life-long-learning*.

Gli spazi della lezione diventano, così, luoghi in cui promuovere modelli organizzativi e competenze personali, dei veri ponti di scambio di esperienze e di buone prassi, con le professionalità presenti nel territorio.

Le attività di tirocinio, sempre più orientate a esperienze che nascono da consultazioni con il territorio e sinergie tra cattedre e docenti universitari e organizzazioni lavorative e ordini professionali, dimostrano anche l'interesse da parte dei giovani studenti, quasi la presa di coscienza di una necessità: quella di essere orientati sia a livello formativo sia a

livello professionale e di verificare quanto appreso all'interno di contesti multi ed interdisciplinari; le azioni di Job Placement rappresentano un momento fondamentale per la costruzione della carriera, del lavoro e del progetto di vita di ogni giovane adulto in uscita dai percorsi universitari.

In un contesto sociale che chiede sempre maggiori e finalizzate competenze per un numero maggiore di laureati e per la crescita produttiva, diventa centrale riflettere sulla categoria di *employability* per comprendere in quale direzione impostare gli sforzi di miglioramento nella didattica universitaria, nella creazione di tirocini e forme di apprendistato, nella costruzione di collegamenti specifici con imprese, associazioni, comparti produttivi pubblici e privati. La possibilità di riflettere sui percorsi didattici, sulle pratiche didattiche e sui contenuti pedagogici della categoria³⁹.

Tutto ciò concorre ad affermare uno stringente nesso fra formazione all'*employability* e buoni risultati in termini di apprendimento, di insegnamento, di valutazione didattica⁴⁰, indirizzati all'obiettivo di una crescita più consapevole di ogni studente e delle proprie capacità.

Alcuni tipi di modelli sono stati costruiti a partire dalle diverse concezioni di *employability*, di configurazioni di competenze, di *skills* tecniche o generiche o trasversali, ponendo l'attenzione di volta in volta sulle qualità personali, le capacità individuali, suggerendo come sia compito del soggetto, l'acquisizione di *employability*, evidenziando come quest'ultimo sia un processo fortemente correlato con i luoghi dell'apprendimento e con tutto ciò che ha a che vedere con la formazione del soggetto.

Alla luce di ciò sarà necessaria una riflessione sulle nuove forme di insegnamento e di apprendimento.

L'implementazione di pratiche per la costruzione di competenze professionali legate all'*employability* lungo tutta la vita risulta una tendenza sempre più condivisa nel panorama internazionale⁴¹ (Candia & Cumbo, 2016; Montefalcone, 2016). In questo scenario, oggetto dunque non più solo di infervorati *pamphlet* ma di un numero crescente di osservazioni e studi scientifici che l'Università dedica a se stessa, si è fatto strada in tempi relativamente recenti l'interesse per la Terza Missione. Il fenomeno, inerente all'impatto socio-economico dell'attività accademica, spicca fra i temi emergenti e attualmente più dibattuti a livello internazionale, oltre a rappresentare oramai una realtà di fatto per le istituzioni di educazione superiore di buona parte del mondo⁴².

Il paradigma complesso richiede necessariamente una riformulazione dell'azione didattica: la complessità, intesa come orizzonte in cui collocare l'esigenza di una nuova identità educativa, diviene criterio di formazione affinché i soggetti acquisiscano un'autentica cittadinanza nel mondo contemporaneo⁴³.

Le Agenzie educative e formative sono luoghi di apprendimento ed esperienza dello sviluppo sostenibile e dovrebbero perciò orientare tutti i loro processi verso i principi della sostenibilità. Un tale approccio complessivo mira a integrare la sostenibilità in tutti gli aspetti dell'istituzione educativa e in tali processi assume un ruolo centrale il *feedback* come dispositivo efficace per promuovere l'apprendimento⁴⁴. A tal fine sarà necessario formare soggetti attivi, critici, autonomi, consapevoli capaci di promuovere cambiamento e trasformazione; l'educatore diviene un vero e proprio mediatore dei processi di apprendimento.

Ritorna allora utile l'indicazione di Dewey, al quale appare fondamentale che in una scuola democratica avvenga il passaggio da un'educazione ricettiva ad un'educazione creativa, considerando gli individui nelle loro qualità distintive e uniche: si concretizza una profonda correlazione tra la dimensione cognitiva, affettivo-relazionale e comunicativa.

L'educazione e la formazione sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflettere, agire e decidere in maniera adeguata al contesto⁴⁵.

5. Le metodologie attive a sostegno di una formazione di "competenze"

Le metodologie attive e cooperative risultano scelte didattiche vincenti per promuovere lo scambio e la negoziazione, la consapevolezza di sé stessi e degli altri. Una disposizione mentale che entri in dialogo con la propria e con l'altrui esperienza: è determinante sviluppare una buona dose di sensibilità per le pratiche di cui ci si occupa nella quotidianità, attivando una doppia riflessione volta sia ad indagare la situazione, sia il proprio modo di apprendere o disapprendere dalla pratica esperienziale.

Occorre promuovere la creazione e la sperimentazione di una proposta didattica personalizzata che metta al centro dell'azione lo studente e i suoi bisogni, anche in termini di spendibilità e trasferibilità delle competenze acquisite nel corso di studio universitario. Per far ciò sarà, a sua volta, necessario impegnarsi a offrire programmi sempre aggiornati sui sempre nuovi bisogni formativi delle professionalità in formazione, che se da una parte rispondono alla necessità dei contenuti disciplinari minimi, dall'altro assicurino allo studente la formazione di una mente aperta, flessibile, interdisciplinare. Occorre realizzare contesti d'insegnamento-apprendimento maggiormente adeguati al contesto sociale, culturale ed economico attuale,

focalizzando l'attenzione, in particolare, sulla diversa relazione che studenti e staff accademici dovrebbero stabilire per dare vita, insieme, ad una formazione universitaria più attenta alle esigenze delle persone e delle istituzioni nel mondo attuale⁴⁶.

Al fine di raggiungere un tale ambizioso traguardo, si parla oggi di competenze chiave, ossia di attributi specifici realizzare una autentica e consapevole azione a auto-organizzazione nei diversi contesti e nelle situazioni complesse: vi ritroviamo elementi cognitivi, affettivi, intenzionali e motivazionali; pertanto, costituiscono un'interazione di conoscenze, capacità e abilità, motivazioni e disposizioni affettive. Tali competenze stanno alla base della possibilità che ognuno ha di impegnarsi costruttivamente e responsabilmente nella vita e nella sua storia di apprendimento.

Non si fa riferimento a competenze innate bensì a competenze da sviluppare attraverso percorsi personali di ricerca e di apprendimento per tutta la vita; sono abilità acquisite sulla base dell'esperienza e della riflessione⁴⁷.

Conoscenze, capacità e abilità, motivazioni e disposizioni affettive, apertura al cambiamento, capacità riflessive rimandano tutte a concetti e a competenze trasversali, multidimensionali, indipendenti dai contesti, e per queste ragioni, necessari a tutti, a tutte le età e in tutto il mondo. Queste competenze fondamentali sono generalmente viste come cruciali per promuovere lo sviluppo sostenibile.

Le competenze fondamentali per la sostenibilità rappresentano ciò di cui i cittadini della sostenibilità hanno particolare bisogno per gestire le complesse sfide della società attuale. Vi troviamo espresse tutte le dimensioni costitutive della persona: la dimensione cognitiva relativa alle conoscenze e l'apprendimento, la dimensione socio-emotiva, relativa alle abilità sociali di cooperazione, comunicazione e negoziazione e che sottendono alle capacità di auto riflessione, i valori, le attitudini e le motivazioni; infine, la dimensione comportamentale relativa all'azione vera e propria.

Si fa chiaramente avanti, anche in questo caso, una proposta educativa orientata ad un pensiero sistemico, che promuove il cambiamento come elemento determinante e impone la necessità di evidenziare e riflettere su percorsi e processi che possano rendere il cambiamento consapevole e significativo per tutti e per ciascuno. Un cambiamento orientato all'azione, all'apprendimento generativo e significativo volto alla formazione di un pensiero autonomo, attivo, riflessivo, partecipe di un progetto di co-costruzione di nuovi sapere e di una realtà complessa⁴⁸.

Il problema, con il quale è necessario confrontarsi, consiste nell'ipotizzare ed attuare un progetto di formazione in direzione personalizzata, che sia flessibile ed aperto, il quale sia, cioè, in grado di delineare strategie capaci di rapportare ed adattare l'intervento formativo alle caratteristiche personali ed alle esigenze di ciascuno. Da qui il bisogno di una progettazione didattica articolata e duttile, che possa avvalersi di procedure in grado di valorizzare tutti gli elementi conoscitivi preliminari del processo di istruzione in

modo da garantire l'equivalenza e l'uguaglianza dei risultati formativi. Altri fattori vanno inoltre presi in considerazione, come gli stili cognitivi ed i processi messi in atto da ogni studente nel momento in cui interagisce con l'ambiente sociale ed instaura rapporti con i propri pari e con gli adulti.

6. La promozione dell'autovalutazione

Da qui la necessità di un insegnamento, che tenga conto delle caratteristiche individuali dello studente con l'offerta di percorsi, che meglio rispondano ai requisiti personali, alle tendenze, alle attitudini, alle motivazioni ed ai bisogni formativi e che, nello stesso tempo, favoriscano lo sviluppo di eccellenze personali. Sulla base di tali premesse diventa essenziale promuovere percorsi formativi in grado di far acquisire le competenze e di allestire e creare le condizioni per la valorizzazione di ogni risorsa e potenzialità dello studente. Ci si avvia sempre più verso un sapere sistemico, globale e spaziale, cioè organico che se, da un lato, alimenta ed incoraggia la sistematicità, dall'altro attua una sinergia tra il sapere in sé, inteso come conoscenza a livello teorico, il sapere operativo, in cui la conoscenza diventa essenziale per l'agire dello studente, ed il sapere creativo, in cui essa viene elaborata, modificata, reimpostata e reinventata in modo completamente nuovo per dare risposte gratificanti a situazioni critiche e complesse. I cambiamenti hanno come obiettivo primario quello di elevare la qualità dell'istruzione, che si concretizza su criteri legati ad una formazione cognitiva ampia e problematico-critica, nel senso che diventa necessario padroneggiare i saperi sia come competenze sia come metacognizione e riflessività.

L'educazione e la formazione sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale, possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflessione, azione e presa di decisioni coerenti al contesto⁴⁹.

In questa direzione dobbiamo imparare e riflettere sulla necessità di una progettualità formativa che si ponga come strumento di apertura al cambiamento, in cui flessibilità cognitiva e l'adattamento socio-relazionale possano rappresentare le leve attraverso cui espandere e moltiplicare la conoscenza⁵⁰. L'atteggiamento metacognitivo diventa dunque un forte predittore della motivazione all'insegnamento efficace, stimola non solo l'incremento delle competenze metacognitive negli studenti, ma diventa per loro fonte di motivazione ad apprendere.

A tal fine sarà necessario promuovere momenti e strumenti di auto valutazione; occasioni volte a far acquisire consapevolezza, competenza, conoscenza e miglioramento della performance da parte degli apprendenti; azioni didattiche con approccio collettivo e collaborativo, anche in presenza di figure di sostegno e di facilitazione; percorsi di apprendimento flessibili in cui il ruolo del docente si trasforma da quello di trasmettitore della conoscenza a quello di facilitatore dell'apprendimento, di consigliere, che sa far emergere le domande giuste⁵¹. La recente letteratura segnala la necessità che, anche nell'ambito dei processi valutativi, così come in quelli d'apprendimento, lo studente dovrebbe assumere un ruolo maggiormente attivo al fine di migliorare il suo apprendimento e sviluppare, contemporaneamente, capacità di valutazione autonoma⁵².

La valutazione è strettamente integrata con l'apprendimento e il processo insegnamento-apprendimento-valutazione deve mirare ad offrire agli studenti la possibilità di agire in modo consapevole nell'ambito dei processi valutativi⁵³. Il processo valutativo, inteso in questi termini, permetterebbe agli studenti di riflettere sui propri processi di apprendimento, stimolando momenti di autovalutazione⁵⁴ e favorendo, di conseguenza, una maggiore autonomia. In linea con queste posizioni, Boud⁵⁵ precisa che le pratiche valutative universitarie non dovrebbero solo garantire la certificazione delle competenze degli studenti (approccio *assessment of learning*) e il supporto ai processi di apprendimento (*assessment for learning*), ma anche la capacità, da parte degli studenti, di esprimere giudizi valutativi autonomi sul proprio lavoro e su quello dei colleghi.

Le pratiche autovalutative⁵⁶, dunque, potrebbero risultare una risorsa fondamentale per favorire l'apprendimento, esperienze da attivare intenzionalmente durante il percorso universitario, responsabilizzando, di conseguenza, gli studenti verso i propri percorsi d'apprendimento⁵⁷.

Gli studenti possono migliorare l'apprendimento e rafforzare le proprie competenze a condizione che siano date loro le strategie per farlo. Tali strategie dovrebbero essere proposte dai docenti, a partire dalla realizzazione di ambienti d'apprendimento caratterizzati da cooperazione e coinvolgimento degli studenti stessi che, in tal modo rimarrebbero i soggetti attivi del loro stesso processo di apprendimento.

ALESSANDRA LO PICCOLO, MARTA MINGRINO
Università degli Studi di Enna "Kore"

VIVIANA MARIA PASSANITI
Insegnante

¹ L'articolo è il frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, l'introduzione e i paragrafi 2 e 6 sono da attribuire a Alessandra Lo Piccolo, i paragrafi 3 e 4 a Marta Mingrino e i paragrafi 4 e 5 a Viviana Maria Passaniti.

² S. Collini, *What Are Universities For?*, Penguin Books, London 2009; UNESCO, *World conference on higher education: The new dynamics of higher education and research for societal change and development*, UNESCO, Paris 2009; D. Cooper, *The university in development: Case studies of use-oriented research*, HSRC Press, Cape Town 2011.

³ I. Loidice, *Educare ed educarsi in età adulta nella prospettiva dell'educazione permanente*, in «Pedagogia più didattica», n. 1, 2008, pp. 42-43. F. Frabboni, R. Maragliano, *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2004.

⁴ A. Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002; J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma 1997; A. Luciano, *Educazione, economia e società: una vecchia storia*, in *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria* di L. Galliani (a cura di), Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2003, pp. 147-166.

⁵ F. Cambi, *Lo spazio dell'incontro: una costruzione pedagogica*, in A. Porcheddu (ed.), *Educare e formare nella società multiculturale*, Anicia, Roma 2004, pp. 39-40.

⁶ I. Loidice, *Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto*, «MeTis», VII, 1 (2017).

⁷ S. Collini, *What Are Universities For?*. Penguin Books, London 2012; Unesco, *World Conference on Higher Education - The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*, Paris 2009.

⁸ C. Argyris, D. Schon, *Theory in Practice*, Jossey-Bass, San Francisco 1974; P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione*, Edup, Roma 2006; A. Lipparini (a cura di), *Le competenze organizzative*, Carocci, Roma 1997; C. Lipari, *Lineamenti per un modello unitario di azienda*, in «Scritti di Economia Aziendale in memoria di Raffaele D'Oriano», Tomo I, Cedam, Padova 1997; M. Caroli, A. Lipparini, *Piccole imprese oltre il confine*, Carocci Editore, Roma 2002; F. Miggiani, *Imprese ed ecosistemi tra analogie e differenze*, «L'Impresa», (3), 1994, pp. 62-66.

⁹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina, Milano 2006, p. 160.

¹⁰ M. Minghetti - F. Cutrano (a cura di), *Le nuove frontiere della cultura d'impresa, Manifesto dello Humanistic Management*, Etas, Milano 2004.

¹¹ B. Rossi, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 22.

¹² J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/?uri=CELEX%3A51994IE0751>, 1993.

¹³ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma 2006.

¹⁴ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

¹⁵ G.P. Quaglino, *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

¹⁶ J. Sidnell, *Competenza*, in A. Durati (a cura di), *Culture e Discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma 2001.

¹⁷ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, cit.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo e libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000 (Original work published 2001); M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2010, (original work published 2011).

²⁰ F. Cambi, M. Contini, *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma 1999.

²¹ «Con competenze strategiche rispetto al lavoro, si intendono le competenze di processo e funzionali alla formazione continua e all'apprendimento permanente, come risorse individuali e per le organizzazioni; le competenze sono l'insieme delle strategie, cioè la messa in uso delle risorse (conoscenze, abilità/skills) cognitive, emotive, relazionali, sociali, tecnologiche, professionali, necessarie agli individui per vivere, lavorare e partecipare alla vita delle comunità nei diversi contesti e nelle diverse situazioni, storico-culturali, sociali» (Alberici, p. 40).

²² S.D. Rychen, L.H. Salganik, *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli, Milano 2007.

²³ Agenda 2030 offre una chiara descrizione delle competenze chiave per la sostenibilità: Competenza di pensiero sistemico, competenza di previsione; competenza normativa, competenza strategica, competenza collaborativa, competenza di pensiero critico, competenza di auto-consapevolezza, competenza di *problem-solving* integrato.

²⁴ V. Garcia Hoz, *Educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005.

²⁵ G. Chiosso, *Verso la nuova scuola*, «Scuola Italiana Moderna», 18, 1999.

²⁶ S.S. Macchietti, *Ripensare la scuola*, «Studium Educationis», 1, 1996.

²⁷ F. Cambi, *Soggetto come persona, statuto formativo e modelli attuali*, Carocci Editore, Roma 2007.

²⁸ Si pensi alle Intelligenze multiple e agli Studi sulle emozioni di matrice neurobiologica.

²⁹ Per Hans J. Eysenck l'intelligenza può assumere tre significati: si parla, infatti, di intelligenza biologica, psicometrica e sociale. Glover, Ronning e Reynolds del 1989 sembrano dimostrare che i test di intelligenza divergente e convergente siano correlati a bassi livelli di quoziente intellettivo e concludono sostenendo che i livelli di creatività e originalità misurati dai test, potevano avere origine nella personalità prima ancora che nella cognizione.

³⁰ R. Sternberg, *Stili di pensiero*, «Tecnologie Didattiche», 10, 1996, p. 5.

³¹ *Ibidem*.

³² M. Annarumma, *Emozionalità e creatività*, in M. Annarumma, R. Fragnito (a cura di), *La creatività tra pedagogia e didattica*, Aracne, Roma 2010.

³³ B. Rossi, *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 13.

³⁴ D. Goleman, M. Ray, P. Kaufman, *Lo spirito creativo* (trad. it.), Bur, Milano 1999.

³⁵ C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1969.

³⁶ A. Antonietti, M. N. Armellin, *Creatività in classe*, La Scuola, Brescia 1999.

Secondo Antonietti, l'educazione alla creatività può avvenire attraverso due modalità di intervento didattico: da una parte è necessario mettere a punto procedure strutturate volte a sviluppare, attraverso esercizi *ad hoc*, stili creativi di pensiero e di condotta; d'altro canto vi è la

possibilità di agire indirettamente sulla creatività, favorendo lo stabilirsi di climi psicologici e relazionali che incoraggino la libera espressione e l'iniziativa personale.

³⁷ Con il termine *empowerment* ci si riferisce ad un concetto multidisciplinare e multilivello che indica tanto una esperienza psicologica soggettiva quanto le condizioni oggettive di contesto entro le quali i soggetti sviluppano le loro esperienze. M.A. Zimmerman, J. Rappaport, *Citizen Participation, Perceived Control and Psychological Empowerment*, in «American Journal of Community Psychology», 1998, 5, 725-750; M. Burton, C. Kagan, *Edge effects and resource utilization*, in *Community psychology European Community Psychology Conference*, 2000.

³⁸ B. Tombak, S. Altun, *The Effect of Cooperative Learning: University Example*, «Eurasian Journal of Educational Research», 2016, Issue 64, 2016, pp. 173-196.

³⁹ Il gruppo scientifico dell'Higher Education Academy, coordinato dal Prof. Mantz Yorke nella prima decade degli anni 2000, era composto da: Prof. Peter Knight (Open University), Prof. Lee Harvey (Sheffield Hallam University), Prof. Stephen McNair (Surrey University), Dr. Brenda Little (CHERI), Prof. Kate Purcell (University of the West of England), Mike Hill (Graduate Prospects), Val Butcher (Higher Education Academy).

⁴⁰ M. Yorke, P.T. Knight, *Embedding employability into the curriculum*, The Higher Education Academy, York 2006.

⁴¹ G. Candia & T. Cumbo (eds.), *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement*, Italia Lavoro, Roma 2015; M. Montefalcone, *I modelli organizzativi dei servizi di orientamento e placement. Spunti per la discussione*, Italia Lavoro, Roma 2016.

⁴² A partire dalle definizioni generali precedentemente passate in rassegna, il "sistema" di Terza Missione può essere scomposto, al suo interno, in molteplici filoni e anime: innovazione e trasferimento tecnologico, educazione permanente (*lifelong learning*), *social (o public) engagement* (Boffo e Moscati, 2015). Nel primo ambito – innovazione e trasferimento tecnologico – la ricerca è trasformata in conoscenza spendibili a fini produttivi, attraverso un approccio di tipo imprenditoriale (Clark, 1998). Rientrano in questo filone la gestione della proprietà intellettuale e dei brevetti, l'imprenditorialità accademica e le *partnership* territoriali (per esempio, la partecipazione a *spin-off*, incubatori e consorzi di impresa), le attività didattiche e di ricerca su commissione (o "conto terzi"). Come ben suggerito dall'ormai classico modello della «tripla elica» (Etzkowitz e Leydersdorff, 1997; Etzkowitz et al., 2000), questo insieme di attività si basa, di fatto, su un'integrazione funzionale tra ricerca, Stato e imprese, in linea con un'economia fondata sulla conoscenza quale quella contemporanea. Diversamente, è una logica di servizio alla comunità a prevalere negli altri filoni, caratterizzati dallo sviluppo di attività universitarie di contenuto culturale, sociale, educativo o civile, in grado di valorizzare le risorse collettive e moltiplicarle (Binetti e Cinque, 2015, p. 198). In questo ambito, una delle voci più rilevanti è rappresentata dalla formazione permanente (*lifelong learning*), rivolta a un'utenza adulta e spesso *post experience*: energeticamente incoraggiata in sede europea, essa resta tuttavia una realtà assai frastagliata nel panorama internazionale e, ancor più, in quello italiano (de Viron e Davies, 2015; Serbati, 2014).

⁴³ E. Morin, *Il Metodo 5. L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

⁴⁴ V. Grion, A. Serbati, *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.

⁴⁵ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, cit.

⁴⁶ M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.

⁴⁷ UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. Report, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2017.

⁴⁸ G. Aleandri, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Armando Editore, Roma 2011.

⁴⁹ V. Grion, *Assessment for Learning all'università: uno strumento per modernizzare La formazione*, in M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche per la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.

⁵⁰ G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, cit.

⁵¹ R.G. Brockett, R. Hiemstra, *A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning in Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, Reproduced in the informal education archives, Retrieved from http://www.infed.org/archives/etexts/hiemstra_self_direction.htm, Routledge, London and New York 1991.

⁵² D. Boud & R. Soler, *Sustainable assessment revisited. Assessment and Evaluation* in «Higher Education», 41 (3), 2016, pp. 400-413. D. Boud, *Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society*, in «Studies in continuing education», 22 (2), 2000, pp. 151-167; S. Brown, *Assessment Imperatives: reflections on ways of Using Assessment to Engage students and foster learning*, in V. Grion & A. Serbati (eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Toward a culture of sustainable assessment in higher education*, Pensa Multimedia, Lecce 2018; D. Nicol, *Reconceptualising feedback as an internal not an external process*, in «Italian Journal of Educational Research», 12, 2019, pp. 71-83.

⁵³ Secondo quanto riportato dai più noti e recenti approcci di ricerca sulla valutazione a supporto dell'apprendimento in contesto internazionale, Assessment for Learning, Learning Oriented Assessment e Sustainable Assessment (Grion & Serbati, 2019).

⁵⁴ B. Jackel, J. Pearce, A. Radloff, & D. Edwards, *Assessment and feedback in higher education*, in «A review of literature for the higher education academy. Higher Education Academy. Transforming teaching inspiring learning», Higher Education Academy & Australian Council for Educational Research, York 2017.

⁵⁵ D. Boud, *Standards-based assessment for an era of increasing transparency*, in D. Carless, S. Bridges, C. Chan, & R. Glofcheski (eds.), *Scaling up assessment for learning in higher education*, Springer, Dordrecht 2017, pp. 19-31. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_2.

⁵⁶ B. Doria, V. Grion, *L'autovalutazione nel contesto universitario: una revisione sistematica della letteratura*, Form@re, vol. 20, n. 1, Firenze University Press, 2019, pp. 78-92.

⁵⁷ S. Pastore, *Research designs and methods in self-assessment studies: A content analysis*, «International Journal of Evaluation and Research in Education», 2017, 6(4), pp. 257-264.

The third mission that looks to the future: for a sustainable, transformative, civic university

Una terza missione che guarda al futuro: per una università sostenibile e trasformativa

GABRIELLA CALVANO

After going through the meaning and the historical path that led to the current definition of the Third Mission (TM), this work highlights the transversality of TM compared to the other two missions of the university and the primary importance of the identifying and implementing sustainability paths, strategies and solutions for the territory. TM allows universities to regain awareness of their civic, political and transformative role, also through education.

KEYWORDS: Education, University, Third Mission, Civic University, Sustainable University

Introduction

The University has an irreplaceable role in the transformation processes of our time: for the skills it expresses, for its potential to transform itself and to generate transformation. In a period, such as the one in which we live, characterized by profound changes and by a crisis that affects people both in health and well-being as well as economic, financial and social aspects, it is urgent to ensure that the institutions responsible for tertiary training recover the awareness of its social and political role by rediscovering and redesigning, in an ever new way, the functions of its three Missions: the social and political role of the University also moves from a reconsideration about teaching, research and the Third Mission in response to what social, economic, political, environmental needs highlight and demand.

In this way, universities will be able to put themselves at the service of the society to which they belong, creating and training qualified social and human capital, educating and preparing students and stakeholders so that they can contribute to the development of local, national, and global communities. They have the duty to contribute to the common good and to the public good, as part of the contexts, territories, and societies in which they are inserted but also of those far away, in space and time. Only in this way they will be able to present themselves as institutions incline to and able of change and

transformation, even starting from education, in view of a more just, equitable and sustainable world, so that 'no one is left behind'.

The Third Mission: historical path and progressive implications

Universities are dynamic systems that have on the one hand, a central role in the capacity building of human capital and in the creation and dissemination of new knowledge¹ and, on the other hand, a decisive role in territorial development and social innovation. This second function must be conceived and built together with other institutions, companies, the non-profit sector, citizenship in a broad sense, in order to encourage that 'relational'² change that is increasingly required of universities.

If the medieval *universitas* was established with the aim of «sharing, circulating, refining and producing forms of knowledge that could contribute to human and social development»³, over the decades this original purpose has become increasingly marginal, to the advantage of others objectives dictated mostly by new needs of social and cultural nature, as well as economic: a place dedicated to the training of politicians and intellectuals in the modern age, an institution for the mass teaching of young generations in the last century⁴.

Traditionally, the mission of universities has been twofold: to train young minds and carry out research activities to deepen and study social, natural, and economic phenomena. Only in more recent times universities have begun to enter into dialogue with the outside world.

Weber already spoke of the mission of academics in 'Science as a profession', highlighting how

«It is important that every young person who is interested to the profession of scholar is aware of the duplicity characteristic of the task that awaits him. He must have not only the requirements of the scholar, but also those of the teacher. And the two things do not coincide at all»⁵.

Alongside these two missions, a further task of responsibility has emerged over the years which, by linking the universities with the surrounding world, has made it possible to renounce the stereotypical image of the University as an 'ivory tower' to mark a new attention of the academy to the context in which it is inserted and operates and to the society to which it addresses and to which it relates. In facts, the activities and practices that fall within the definition of the so-called Third Mission (enhancement and marketing of research results, continuous training and lifelong learning, activities aimed at companies, individuals and PA, social and public engagement, technology transfer...) are not absolutely 'new' to the academic world. It was rather the progressive process of

industrialization of these activities that led to the theory of a Third Mission (TM) of the University⁶.

The National Agency for the Evaluation of the University and Research System (ANVUR) with the expression TM means:

«The set of activities with which universities enter into direct interaction with society, alongside traditional teaching missions (first mission, which is based on interaction with students) and research (second mission, mainly in interaction with scientific or peer communities). Through the Third Mission, the universities come into direct contact with subjects and social groups other than the consolidated ones and therefore make themselves available to ways of interaction with a very variable content, form and dependent on the context»⁷.

The same Agency specifies that the TM can have a double implication:

1. it can be economic enhancement of knowledge or transformation of what is produced through research into useful knowledge for productive purposes;
2. it can propose itself in a cultural and social dimension or as an establishment to produce public goods that increase the well-being of the society.

Different meanings have been attributed to TM over time. Angela Perulli identified three different and consecutive phases that led to the definition of Third Mission as it is intended today. Each phase is characterized by a different semantic coverage, to which different activities, actors and relationships between academy and non-academy correspond. Those phases, in their succession and overlap, have led to an enlargement and a diversification of the activities themselves contained within it and to a different, and tendentially increased, degree of their institutionalization⁸.

The first phase took place at the end of the last century, when the University began to commit to give a contribution to the economic development of its contest. The idea of the entrepreneurial university⁹ spread. Universities become parts of a process of social construction of innovation; identify, create, and market intellectual property; improve regional and national economic performance; generate financial benefit for themselves and their teachers.

The second phase expands the semantic content of the TM expression that had previously established itself and includes academic engagement activities (commissioned research, consultancy, third parties) and public engagement, or «forms of knowledge transmission aimed at social, cultural, political as well as economic of societies, locally and beyond it»¹⁰. The emergence of different Third Mission models reinforces and legitimizes the concept of 'useful knowledge', that is, knowledge that does not have the sole objective of generating almost exclusively economic effects.

Similarly, 'useful knowledge' coincides with research and training that are 'expendable' in a broader context as they are not ends in themselves.

In the third and last phase, the TM assumes its maximum extension in terms of semantic content to become a synthesis of the different forms of connection between the university and the outside world that have been structured separately in the previous phases and whose effects «have a value in themselves - economic, social, political and cultural - for the community or parts of it»¹¹. It is the phase in which all disciplines find a legitimacy of the TM activities implemented.

Through TM, universities become a 'bridge' between science and society, activating networks and building relationships with the communities that surround them, contributing to the socio-economic development of the territory and the activation of innovation processes able of creating social inclusion and dissemination of knowledge, positively influencing society through initiatives and solutions able of generating value too. They have the opportunity to increase the 'surface contacts' with society and the market¹². Not surprisingly, TM has 'more porous borders'¹³ than the first and the second missions: «it aims to sanction the end of the closed community [...] it is configured as an attempt at a hypothetically two-way dialogue between the scientific community and ordinary people»¹⁴. The progressive interest of the University in TM is due to several contextual factors. Firstly, the emergence of the knowledge economy: the Lisbon Strategy recognized universities as a key role in the debate on the development policies of the knowledge economy, helping to transform the European economy «into the most dynamic knowledge-based economy in the world»¹⁵. In the knowledge economy, the link between the advancement of scientific research and its application can only be close¹⁶. The second determining factor coincides, then, with the increase in attention to regional innovation systems. In the context of the knowledge economy, the innovative capacity of companies is highly dependent on the local context¹⁷, bearing in mind that the word knowledge refers not to information and codified culture but to the importance that human capital and intellectual skills assume¹⁸. This is the reason why those territories that manage to produce, attract, and retain human capital are the most competitive ones. Human capital, like natural capital but unlike many of the other forms that capital can take, is difficult to reproduce, especially if it is of high quality, and must always be placed

«in a dialectical equation with human development, which sees initial training in the context of the expansion of the effective freedoms that human beings can enjoy, and therefore in the perspective of the training of humans and citizens able of living as protagonists the own era»¹⁹.

For this reason, the specific weight that universities can assume is unmatched and therefore the stakeholders increasingly need to have opportunities for comparison with them as to think and create, together, sustainable development paths for the territory, cities, economy and companies. Indeed, there is a broad variety of opportunities for institutionalized discussion between universities and relevant stakeholders for different reasons: effectiveness of degree courses, business training, and use of historical sites owned or managed by universities.

«Memory and future, general knowledge and specialist knowledge, theoretical knowledge and empirical knowledge, initial training and lifelong education, academic community and local institutions, culture and professionalism, educational institutions and the labor market can and must find a suitable place in the university to meet and to dialogue together»²⁰.

When the Third Mission meets the territory: co-building sustainable development

The environmental, climatic, social and health crises we are experiencing have a double repercussion: globally, where common problems are highlighted in every part of the planet, and at a local level, as each city and territory always presents specific challenges to face (it is no coincidence that one of the principles on which the 2030 Agenda²¹ is based territoriality, given that each context has its own characteristics that can have a non-negligible influence on the achievement of the Sustainable Development Goals). To meet the needs that sustainable development urges, universities can play a pivotal role in supporting national and local governments to understand the phenomena and to identify solutions²². Since universities are 'containers' of innumerable skills and expression of multiple disciplines, they are generators of social as well as technological innovation, and can therefore promote the development of critical, complex thinking which they also connect together²³.

As a response to the needs that sustainable development poses, the relationship with the territorial context has become, therefore, through the Third Mission, central to the Universities. The relationship with the territorial context has therefore become central for universities. Over the years, they have become protagonists aware of the realities in which they are inserted, called to modify their strategies to meet the requirements expressed by the territory itself²⁴, so much that a double adaptability to universities is required: external, to the context and to the territory; internal, in research, in teaching and in governance. For these reasons, the tasks and roles of universities should be increasingly flexible, actives and militant in relation to both economic development processes and a number of new local authorities, first of all those of social and environmental sustainability to which actually more and more attention is paid²⁵. The complexity of the challenge of sustainability calls into question all educational

institutions, first of all the University, which is now confronted with «the need for a deep cultural renewal to interpret profound socio-economic transformations both on a local scale and global»²⁶.

Although sustainability and sustainable development have been at the attention of governments around the world²⁷ for years, it is with the approval of the 2030 Agenda, on 25th September 2015, that this interest begins to become a concrete commitment both through the definition of strategies and national and international policies, together with the identification and development of a series of indicators which periodically allow each institution to verify its positioning with respect to the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) and the 169 targets that best specify them. This global impulse and attention have also assumed centrality in the prospects and research policies at EU level: the SDGs will guide the articulation of FP9 Horizon Europe²⁸, or the research program with which the European Union makes available about one hundred billion euro of funding in competitive calls between 2021 and 2027. As institutions for change, universities are, like other local authorities, interested in and the process of transition towards sustainable development, a path, among other things, that officially begun for the universities of the world as early as in 1991 with the Talloires Conference²⁹, in Haute-Savoie.

Sustainability has called universities to an unprecedented with synergistic and systemic attention to all the components that make it up: environment, economy, society, institutions, thus going beyond the (erroneous) still widespread idea that sustainability and environment are synonymous. A series of innovative strategies were thus developed whose purpose was mainly to harmonize the relationship between space, environment, and people, without however underestimating the importance of spreading a sustainable culture and sustainability, which should be addressed with a particular attention in order to pursue and achieve the Sustainable Development Goals by 2030.

The ability to respond effectively to the needs to which sustainable development calls, invites universities not only to strengthen TM activities but also to change its role. TM is no longer added downstream of training and research to ensure greater impact effectiveness and better dissemination and marketing of what is produced by universities. Its objectives must be fully integrated into training and research activities:

«We cannot speak of a third mission by detaching it from research or teaching activities. The three tasks that history assigns to the university are only three distinct faces of a single functional universe. [...] The task is one and indivisible»³⁰.

That is, TM is the main innovation agent of the other two university missions.

In order to be truly effective and generate the desired change and transformation in view of sustainability, TM's activities should be based on a university policy that is strongly

interconnected³¹ with the territory, driving co-creation³² processes whose purpose is basically that of accompany local authorities and institutions in identifying solutions for the benefit of sustainable development. In the process of co-creation for sustainability, the University «collaborates with various social actors to create societal transformations with the goal of materializing sustainable development in a specific location, region or societal sub-sector»³³, where the term of transformation indicates changes, which are physical and permanent, social, technological, and environmental types that co-creative partnerships can originate. The model that this perspective uses is that of a 'transformative university' in which a multi-stakeholder platform is engaged, while interacting with the context it is part of, in a continuous and reciprocal process of creation and transformation to generate sustainable development, as happens, for example, for the 'Città Studi - Campus Sostenibile' project activated jointly by the Polytechnic University of Milan and the State University of the same city³⁴.

The social and civic commitment that finds in the regeneration of territories, in transdisciplinarity, in living labs only some of the forms of expression that go hand in hand with the more traditional activities of technology transfer and entrepreneurship and research marketing; the collaboration of professors from the same university who are expression of different disciplinary sectors and the use of place-based and stakeholder-oriented approaches, based on open innovation, push Trencher and his collaborators to consider co-creation for sustainability a possible 'Fourth Mission' of 'University that adds to and expands the Third, which cannot be considered the definitive chapter of the evolution of the modern University since the challenges of sustainability require universities to become transformative, civic, able of welcoming and transform teaching, research and TM, together with the co-creation for sustainability.

If this approach is taken, the academic institutions and those who make up the community (students, teachers, technical-administrative staff) should be configured as subjects 'in change', protagonists of an active transformation, visible and consistent with the disciplinary contents taught and learned. All this becomes possible also thanks to the freedom and diversity of tools available to the University, which give it strength and authority on a social level, also in relation to the development of new ideas and real sustainability³⁵ experiments. Sustainability cannot be learned only as an effect of an educational process but must be experienced in participation in the life and dynamics of the University: sustainability can be affirmed only through participation³⁶.

Although, even today, the commitment to TM is not widely spread and above all felt among Italian academics, the centrality of it and its multiple declinations to allow and encourage the recovery of the civic, democratic, and political role of university institutions is indisputable: precisely through TM activities, universities can contribute to

the public good by supporting organizations in all society sectors in facing the crucial challenges of the present and the future.

Civil and political commitment: towards a civic and transformative university

The COVID-19 crisis has highlighted the need to promote innovation in order to better address social challenges³⁷ and on the other hand the civic role that universities can have in creating a more just, fairer and more sustainable world. The pandemic has had and will have, on the life of institutions, societies, and of each of us, impacts that we cannot foresee. However, we are certain that the future requires a change and a renewed commitment also in pedagogy. As knowledge that guides practice, it is called to support the world of education and universities so that they can rethink their role, their responsibilities (for people, knowledge and democratic society)³⁸, and their political, civil and civic positioning. The greater the awareness that universities and the world of education will have of this role, the greater change they can generate.

The role that the University must play, in an authentically democratic and sustainable society, in its function as TM

«It requires a collective reflection on the entire structure of the training systems, within which the University (in synergy with the other training agencies) can recover a cultural value and a vocational value, coming out of the market logic that enslaved it and supporting young people in a process of cultural and human growth that allows them to best express their potential»³⁹.

TM is a public citizenship function of the university. Through TM, the University places itself at the service of the Common Good, where the territory becomes a «political laboratory for social, political, economic and educational innovation»⁴⁰. Through TM, the University can become 'militant' in that

«Committed, involved in advancing man and science by contributing to improve human conditions and development, to raise the ethical and spiritual level, to cooperate to improve the living conditions of the most oppressed humanity, increasing critical consciousness and forming free consciences»⁴¹.

The civic role of the University has returned to attention in recent months, also by virtue of the requests contained in Call VQR-TM 2015-2019 published by ANVUR⁴², and it is a role that can manifest itself on two distinct levels:

1. On the individual level, which is expressed in the capacity of those who make up the academic community to be witnesses in the reference context.
2. On the institutional level, which asks us to look at how the University stands with respect to the outside world, to the context, how it communicates in order to try to

modify and propose measures for the political agenda (in this case it is the University that leads the political agenda and not the latter to 'impose' a research question, as unfortunately still often happens).

But the University can rediscover its civic role if it acts freely and responsibly, if it always questions itself about the good and evil of what it does or would like to do⁴³, to train informed and aware citizens, able of understanding political and social dynamics and making informed decisions, able to choose among all possible future scenarios, the most desirable ones. The creation, for example, of spaces for dialogues on problems that have to do with the city they live in, striving to co-construct solutions, can be a device to facilitate the recovery of the civic and political role of the University. It is a question of rediscovering that the space of education is the relationship itself⁴⁴, that «the educational experience is a civil experience that forms citizenship»⁴⁵.

The civic function places universities in front of a series of new challenges that are generated in societies both locally and globally: being able to mobilize their resources to face the most important challenges of the present and support communities in order to thrive in times of rapid transformation is one of the most mandatory functions to which a civic university is called.

In the model developed by Goddard⁴⁶, the civic university is a university that feels its responsibility towards the whole society (Fig. 1). Universities are considered, especially in the presence of weaker economies, as 'anchoring'⁴⁷ institutions as they can make available countless skills that express the different disciplinary sectors and different knowledge. However, civic universities, adopting the paradigm of open innovation, that is

«a new paradigm based on a Quadruple Helix Model where government, industry, academia and civil participants work together to co-create the future and drive structural changes for beyond the scope of what any organization could do alone. This model encompasses also used-oriented innovation model to take full advantage of ideas' cross-fertilisation leading to experimentation and to prototyping in real world setting»⁴⁸,

recognize the centrality of all the actors of the university and territorial community. Businesses and institutions ask for skills from the University but allow the former to be able to experience and experiment with innovation; students bring knowledge and ideas to the structures and realities in which they do their curricular internship but, at the same time, they represent an opportunity for connection between the outside world and the University they attend and the teachers who are their internal reference at the University.

Goddard, Hezelkorn, Kempton and Vallance have proposed a specification of Goddard's civic university model. This specification integrates teaching, research, and engagement

with external reality where each component does not dominate but enhances the other⁴⁹. This is a model that attributes⁵⁰ seven dimensions to civic university:

1. it is actively engaged in the social context and with the local community in which it is inserted.
2. its engagement involves a holistic approach that involves the entire institution, not just a part of it.
3. it has a strong sense of place and this allows it to develop a specific characterization.
4. it has a purpose: not only to understand what the University is able to do well but also what is appropriate and suitable for the University to do.
5. it is willing to invest to have an impact beyond the purely academic sphere.
6. it is responsible and accountable to stakeholders and to the community more generally.
7. it uses innovative methodologies such as team building and social media in engagement activities.

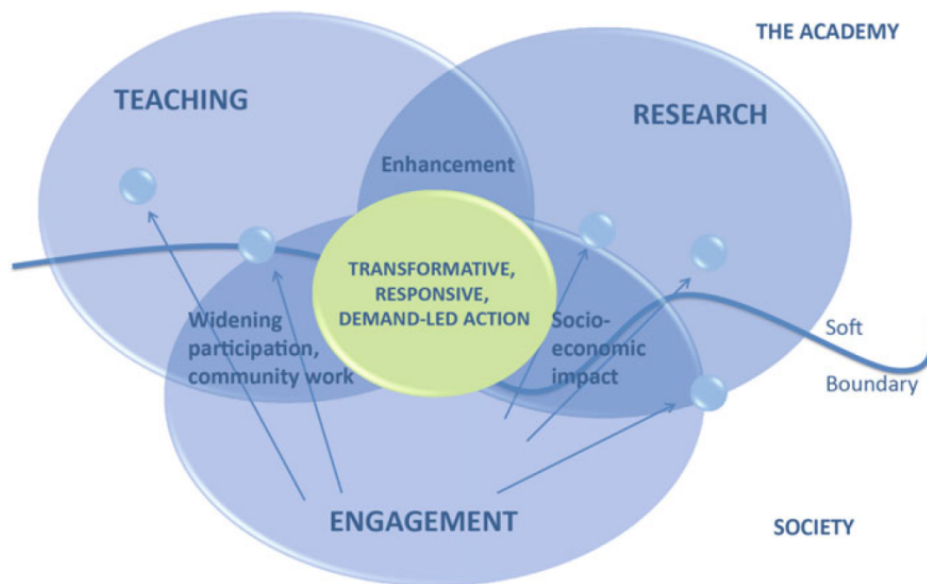


Fig. 1 - The civic university. Source: Goddard, 2018, p. 363.

In order to 'explode' their civic and transformative capacity, universities need a territory, institutions, local governments able of accompanying them in this process (also in this case 'no one saves himself alone'). Moreover, without a favorable socio-institutional, formative, and territorial background, Silicon Valley would hardly exist today.

The territory and the community are not only the recipients of what is produced by the universities and their teachers but subjects who express needs and expectations to be listened to and from which each university can measure its commitment in terms of

ethics and responsibility: «Universities might even become spaces of resistance and so promote social changes that both reflect and promote values of democracy, justice and equity»⁵¹. In this perspective, the civic university is also transformative in that

«attempts to transform the world so as to live under democratic values of freedom, inclusion, equality and justice. It is a university that contends with the status quo and the establishment and that promotes within and outside its walls a more equal society in which citizens can express a diversity of visions and values»⁵².

In it there are pedagogical spaces where students are no longer considered exclusively as consumers of knowledge but become producers of the same because together with other components of the university community, they question themselves about existing problems and work in order to identify possible solutions, also on the issues of sustainable development. The University thus becomes «a dialogue and reticular space that allows the creativity of teachers and students to be transformed into widespread cultural innovation»⁵³. Emblematic, in this sense, is the case of the Green Offices of Students who were born in some European and Italian universities which should also be observed from a TM perspective⁵⁴.

For the university, recovering its civic and transformative role is not a predictable and simple task but is, today more than ever, indispensable and needs and «urges to explore new avenues for pedagogical planning»⁵⁵. In the context of the knowledge society, university policies are called upon to create the conditions so that, also through TM, each person can fully develop their potential and contribute to the development of society. It is a University that promotes the person, that favors community empowerment that brings with it an innovative vision of University development that allows to activate the level of participation and interdependence between people and to promote the idea of an institution tertiary training as an open organization, as a place to exchange stimuli and resources with the reference social, economic, environmental, cultural, educational context⁵⁶.

Conclusions or the TM for the recovery of the educational role of the University

As for all the other institutions of the 197 signatory countries of the 2030 Agenda, also for the Universities the Sustainable Development Goals represent an action plan whose aim is to transform the world by acting for the benefit of people, planet, peace, future prosperity, and partnership⁵⁷. The more the values underlying sustainability become a widespread culture among all components of the university community, the greater the impact that universities can have on the sustainable development of the area. For this

reason, education is central in the discourse of sustainability and for this reason a «general rethinking of the pedagogical discourse» is required⁵⁸.

The challenge of sustainability, in particular, can be counted among those for which the TM of universities is asked for greater commitment and unprecedented attention. Those shall be dedicated to identify policies with a long-term vision that imply the involvement of stakeholders, the dissemination the culture of sustainability, the co-creation of solutions for problems of great importance (climate change, loss of biodiversity, fight against inequalities, digital citizenship, intergenerational justice) in the perspective of Trencher Fourth Mission. Promoting TM policies attentive to the present and projected into the future means, for universities, dealing with people and with the concrete requests that come from the local and global territory, from the economic and political world but also with issues concerning aspects such as personal well-being, the right to education, democratic life, citizenship education⁵⁹. This implies for universities to think of themselves as Goddard's civic university where TM is a perceived and acted responsibility towards society and the territory. A TM that promotes social engagement and that wants to contribute to the well-being of the territory is a TM that believes in the need of universities to recover their function and their educational vocation, as well as teaching and training.

The University, in fact, responsible for training future citizens, politicians, decision-makers and professionals, is called to take a more challenging step towards sustainability, addressing an open reflection on its impact from the educational point of view, in the knowledge that the training provided by universities must respond more closely to the demands of a rapidly changing society and a world of work that requires professionals not only with specific disciplinary skills, but framed in a systemic perspective, also based on knowledge of transversal and transdisciplinary aspects. This requires, first of all, the University to provide each student, regardless of their specialization, the possibility of carrying out educational programs focused on sustainability, also in view of the fact that the world of work is increasingly looking for graduates with professional knowledge, skills and skills related to this area.

Faced with a change of course not only considered necessary, but now advocated by many, there are still numerous evidences of initiatives/projects/activities that still move on the basis, often implicit, that high-quality training/information on the emergencies of the planet and/or sustainability is sufficient to guarantee new generations aware and ready for that much desired change. This form of education to/on sustainability, which considers the inclusion of sustainability issues and themes as sufficient within existing training paths, cannot be considered the only contribution to sustainability provided by the academic world at the educational level, whose the aim should instead be to train the «citizens of sustainability»⁶⁰. In this perspective, education for sustainability will also be

asked to undertake to rethink overall tertiary training: from teaching to research and TM, from management to leadership, from the role of students and teachers to governance⁶¹. TM, where training and research meet with civil society, can represent the place for the reconstruction of social values through which we undertake to work to favor the direct application, enhancement and use of knowledge to contribute to develop sustainable, cultural, and economic society. Finally, to learn to be able to imagine the future and to «to contribute to the emergence of a new way of thinking that is the background to an action inspired by the principle of living wisely the Earth»⁶².

GABRIELLA CALVANO

Università degli Studi di Bari

¹ European Commission, The role of universities in the Europe of knowledge, com., 58/2003, Brussels 05.02.2003. In <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:IT:PDF>. Last online consultation on 2nd January 2021.

² V. Martino, *Terza Missione e cultura delle università. Note per una sociologia del patrimonio accademico*, «Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione», 1 (2018), p. 6.

³ M. Striano, *Università oggi: problemi aperti*, «Studi sulla Formazione», 22 (2019), p. 47.

⁴ M. Baldacci, *Per un'idea di università*, «Metis», 6 (2014), pp. 18-22.

⁵ M. Weber, *La scienza come professione*, Bompiani, Milano, 2008, p. 71.

⁶ H. Etzkowitz, L. Leydesdorf, *The Dynamics of Innovation: From National Systems and «Mode 2» to a Triple Helix of University – Industry – Government Relations*, «Research Policy», 29 (2000), pp. 109-123.

⁷ ANVUR, *Rapporto sullo stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013. II.2.3 – La Terza Missione nelle Università*, 2013, p. 559. In http://www.anvur.it/attachments/article/882/8.Rapporto%20ANVUR%202013_UNI-.pdf. Last consultation on 31st December 2020.

⁸ A. Perulli, *La «Terza Missione» degli accademici: cosa si intende e cosa si fa*, in A. Perulli, F. Ranella, M. Rostan, R. Semenza (a cura di), *La Terza Missione degli accademici italiani*, il Mulino, Bologna 2018, pp. 22-23.

⁹ H. Etzkowitz, A. Webster, C. Gebhardt, B.R.C. Terra, *The Future of the University and the University of the Future: Evolution of the Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm*, «Research Policy» 29 (2000), pp. 313-331.

¹⁰ A. Perulli, *La «Terza Missione» degli accademici: cosa si intende e cosa si fa*, cit., p. 29.

¹¹ *Ibi*, p. 31.

¹² M. Morcellini, *Comunicare l'Università che cambia*, in A. Lezzi (a cura di), *La comunicazione da strumento a strategia: il fundraising e il bilancio sociale. Atti Forum AICUN 2007*, Martano Editrice, Lecce 2007, pp. 21-29.

¹³ M. Binotto, S. Nobili, *Università italiana e Terza Missione*, in M. Morcellini, P. Rossi, E. Valentini, *Unibook. Per un database sull'Università*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 200.

¹⁴ *Ibi*, p. 205.

¹⁵ Consiglio Europeo, *Strategia di Lisbona. Conclusioni della Presidenza*, Lisbona 23-24 marzo 2000. In https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm. Last consultation on 30th November 2020.

¹⁶ M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Society*, Sage, London 1994.

¹⁷ P. Cooke, *Regional Innovation Systems, Clusters and Knowledge Economy*, «Industrial and Corporate Change», 10 (2001), pp. 945-974.

¹⁸ W.W. Powell, K. Snellman, *The Knowledge Economy*, «Annual Review of Sociology», 30(2004), pp. 199-220.

¹⁹ M. Baldacci, *Per un'idea di università*, cit. p. 21.

²⁰ I. Loidice, *L'università per la formazione iniziale e continua e per l'orientamento permanente*, in I. Loidice, D. Dato, *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*, Progedit, Bari 2015, p. 10.

²¹ United Nations, *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, 25th September 2015. In <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>. Last consultation on 3rd January 2021.

- ²² S. Talwar, A. Wiek, J. Robinson, *User engagement in sustainability research*, «Science and Public Policy», 38 (2011), pp. 379-390.
- ²³ J.C. Stephens, M. Romàn, A.C. Graham, R.W. Scholz, *Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts*, in «International Journal of Sustainability in Higher Education», 9 (2008), pp. 317-338.
- ²⁴ D.B. Audretsch, *From the Entrepreneurial University to the University for the Entrepreneurial Society*, «The Journal of Technology Transfer», 39 (2012), 313-321; B.R. Clark, *Delineating the Character of the Entrepreneurial University*, in «Higher Education Policy», 17 (2004), 355-370.
- ²⁵ J. Goddard, P. Vallance, *The University and the City*, Routledge, London 2013.
- ²⁶ A. Vischi, *Alta formazione ed ecologia integrale*, in C. Giuliodori, P. Malavasi (a cura di), *Ecologia integrale Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*, Vita & Pensiero, Milano 2016, p. 104.
- ²⁷ Officially from 1987 by the publication of *Our Common Future*, also known as Brundtland Report, but specifically in 1968 when the Club of Rome was born and the publication in 1972 of report called *Limits of growth*.
- ²⁸ https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/research_and_innovation/strategy_on_research_and_innovation/presentations/horizon_europe_en_investing_to_shape_our_future.pdf. Last consultation on 3rd January 2020.
- ²⁹ G. Calvano, *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani. Esperienze in corso e buone pratiche*, Aracne Editrice, Roma 2017.
- ³⁰ N. Paparella, *A proposito di terza missione: una nuova versione del modello della tripla elica*, in C. Formica (a cura di), *Terza Missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Napoli: Giapeto Editore, Napoli 2014, p. 27.
- ³¹ S. Boffo, R. Moscati, *La Terza Missione dell'Università. Origini, problemi, indicatori*, in «Scuola Democratica», 2 (2015), pp. 263-264.
- ³² C. Trencher, M. Yarime, K.B. McCormick, C.N.H. Doll, S.T. Kraines, *Beyond the Third Mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability*, «Science and Public Policy», 41 (2014), p. 152.
- ³³ *Ibidem*.
- ³⁴ *Ibi*, pp. 157-158.
- ³⁵ A.D. Cortese, *The critical role of higher education in creating a sustainable future*, in «Planning for higher education», 31(2003), pp. 15-22.
- ³⁶ M.G. Riva, *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*, «Pedagogia Oggi», 1 (2018), pp. 34 - 50.
- ³⁷ OECD, *Fostering Innovation to Address Social Challenges. Workshop Proceedings*, 2011. Available online at <https://www.oecd.org/sti/inno/47861327.pdf>. Last consultation on 30th December 2020.
- ³⁸ J.C. De Martin, *Università futura. Tra democrazia e bit*, Codice Edizioni, Torino 2017.
- ³⁹ M. Striano, *Università oggi: problemi aperti*, cit. p. 49.
- ⁴⁰ L. Milani, *L'Università: un Bene Comune per il Bene Comune*, «Metis», 7 (2017), p. 9.
- ⁴¹ *Ibi*, p. 7.
- ⁴² <https://www.anvur.it/attivita/vqr/vqr-2015-2019/>. Last consultation on 3rd January 2021.
- ⁴³ G. Bertagna, *Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze, prospettive*, in «Formazione Lavoro Persona», 12 (2014), p. 21.
- ⁴⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione. Intorno alla filosofia dell'educazione*, Anicia, Roma 2018.
- ⁴⁵ L. Montedoro, G. Pasqui, *Università e Cultura*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna 2020, p. 64
- ⁴⁶ J. Goddard, *The Civic University and the City*, in P. Meusburger, M. Hefferan, L. Suarsana (Eds), *Geographies of the University*, Springer, Cham 2018, pp. 355-373.
- ⁴⁷ J. Goddard, M. Coombes, L. Kempton, P. Vallance, *Universities as anchor institutions in cities in a turbulent funding environment: vulnerable institutions and vulnerable place in England*, in «Cambridge Journal of Regions, Economy and Society», 7 (2014), pp. 307-325.
- ⁴⁸ European Commission, *Digital single market: Open Innovation 2.0*, Bruxelles 2015, in <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/open-innovation-20-yearbook-2015>. Last consultation on 15th December 2020.
- ⁴⁹ J. Goddard, E. Hezelkorn, L. Kempton, P. Vallance (Eds), *The civic university: The policy and the leadership challenges*, Elgar, London 2016.
- ⁵⁰ J. Goddard, *The Civic University and the City*, cit. pp. 362-363.
- ⁵¹ C. Guzmán-Valenzuela, *Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward the transformative university*, in «Higher Education», 71 (2016), p. 673.
- ⁵² *Ibidem*.
- ⁵³ U. Margiotta, *Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo*, «Metis», 6 (2014), p. 46.
- ⁵⁴ G. Calvano, A. Paletta, A. Bonoli, *How the Structures of Green Campus Promotes the Development of Sustainability Competences. The Experience of the University of Bologna*, in W. Leal Filho, U. Bardi (eds.), *Sustainability on University Campuses: Learning, Skills, Buildings and Best Practice*, Springer, Cham 2019, pp. 31-44; G. Calvano, *Shared Learning and Sustainability Commitment. The Green Office of University of Bologna*, «Metis», 8 (2018), pp. 249-258.
- ⁵⁵ Malavasi P. (a cura di), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010, pp. 68-69.
- ⁵⁶ E. Del Gottardo, *La terza missione come creazione di valore pubblico. Attività conto terzi: lavorare con le competenze non formali e informali*, in C. Formica (a cura di), *Terza Missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Napoli: Giapeto Editore, Napoli 2014, pp. 109-129.
- ⁵⁷ United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, cit.
- ⁵⁸ L. Mortari, *Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile*, «Pedagogia Oggi», 1 (2018), p. 17.
- ⁵⁹ U. Margiotta, *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della Pedagogia*, Carocci, Roma 2015.

⁶⁰ A.E.J. Wals, *Beyond Unreasonable Doubt. Education and Learning for Socio-ecological Sustainability in the Anthropocene*, Wageningen University, Wageningen 2015; A. Leicht, J. Heiss, W.J. Byun, *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, Unesco Publishing, Paris 2018.

⁶¹ Unesco, *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Unesco Publishing, Paris 2014.

⁶² L. Mortari, *Pedagogia ecologica, educare al vivere sostenibile*, cit., p. 18.

**L'università come comunità che si impegna.
Il Service-Learning come pratica di formazione e trasformazione**

**University as an Engaged Community.
Service-Learning as a formative and transformative practice**

PAOLO SCOTTON

Higher educative institutions are currently facing an historical period of radical changes, both regarding their pedagogical methodologies and the purposes of their educative action. This article offers a critical discussion of some problematic issues specifically related to the university teaching, such as its growing bureaucratization, its reduction to a mere process of information transmission, and its perceived social irrelevance. Thus, by questioning the scope and aim of the universities studies, both in diachronic and synchronic perspective, the article argues for the necessity of merging new didactic methods with the profound consciousness of the university social responsibility.

KEYWORDS: UNIVERSITY; EDUCATIONAL PROCESS; CRITICAL THINKING; SOCIAL RESPONSIBILITY; SERVICE-LEARNING

La realtà sociale nella quale siamo immersi, le istituzioni con le quali entriamo in contatto quotidianamente e nelle quali svolgiamo le nostre attività intellettuali o produttive, ci sembrano spesso formate da un insieme di elementi caratterizzato da una sostanziale immobilità, da un'aurea di eternità. Di fatto, nonostante la nostra coscienza storica ci ricordi che le cose non sono sempre state come ci appaiono e che il mondo che abitiamo è il risultato di un continuo processo di adattamento alle circostanze, tuttavia siamo soliti dimenticare che quest'ultimo non è né il necessario prodotto di un ordine metafisico, né il risultato casuale di uno spontaneismo naturale. Al contrario, esso rappresenta piuttosto un percorso articolato, mosso da quelle che il filosofo spagnolo Ortega y Gasset chiamava «le necessità profonde della nostra vita»¹.

I sistemi di istruzione in generale, e l'università in particolare, sono evidentemente parte di questo mondo sociale, la cui ragion d'essere non può, pertanto, essere slegata dalle esigenze esistenziali delle persone che lo hanno abitato – e lo abitano – in un determinato e sempre cambiante qui ed ora. Come afferma John Dewey:

Il problema della scoperta dello Stato non è un problema per ricercatori teorici impegnati solamente nell'analisi delle istituzioni sociali che già esistono. È un problema pratico di tutti gli esseri umani che vivono in associazione tra di loro, dell'umanità in generale².

Così se, da una parte, l'incoscienza della nostra posizionalità esistenziale, che caratterizza gran parte del nostro vivere in società, ci fa essere meri riproduttori dell'ordine istituito; dall'altra, la presa di coscienza dell'urgenza vitale che radica dentro di noi, permette di convertirci in produttori di nuove dinamiche relazionali le quali, a loro volta, possono far sorgere cambiamenti sociali paradigmatici.

Il momento storico che stiamo vivendo ci pone ora significativamente di fronte alla possibilità di un evento fuori dall'ordinario, vale a dire un accadimento «in cui io sento questo accadere come un accadere per me»³. Ed è proprio la coscienza dell'importanza di un evento nell'atto stesso del suo darsi ciò può produrre una nuova forma di vita sociale consapevole.

In questo contesto, una riflessione accorta circa la nuova dimensione che l'istruzione universitaria sta assumendo e potrebbe assumere nel futuro risulterebbe senz'altro carente se non si facesse carico di definire criticamente la propria ragion d'essere nella sua relazione con l'evento presente. Evitando, allo stesso tempo, che tale domanda di senso si riduca ad una risposta a pressioni contingenti dettate da un presente vissuto in modo incosciente.

Per evitare questo rischioso riduzionismo, quest'articolo rivolgerà in primo luogo uno sguardo ad alcune riflessioni pedagogiche circa la questione della ragion d'essere dell'università condotte nel prodursi di altri eventi storici epocali. A partire da queste considerazioni iniziali, rivolte al passato, si presterà poi attenzione a ciò che l'attuale paradigma dell'istruzione universitaria sta conservando o meno di tale eredità, in particolare in relazione alle metodologie e alle finalità degli studi universitari, in riferimento allo sviluppo personale e sociale che essa intende promuovere. In questo modo si potrà infine concludere offrendo una prospettiva critica riguardo alla cosiddetta "terza missione" – parte integrante dell'istruzione superiore – tracciando i contorni di un possibile cammino aperto al futuro.

La missione dell'insegnamento universitario in prospettiva storica

Se rivolgiamo la nostra attenzione a ciò che sono attualmente le nostre università, considerando non tanto la storia dei loro edifici e le date significative che ne marcano le celebrazioni secolari, cercando piuttosto di comprendere cosa accada concretamente in quei luoghi fisici – attualmente sempre più convertiti in spazi virtuali – ci imbattiamo da subito in una considerazione rilevante. Di fatto, scopriamo che, indipendentemente dalla loro differente età anagrafica, tutte le nostre istituzioni universitarie condividono una

stessa età spirituale, che nel caso italiano risale alle riforme immediatamente precedenti e successive all'Unità nazionale a metà del XIX secolo⁴. La nascita del concetto d'istruzione superiore, simile a come oggi la intendiamo, si può infatti far risalire alla creazione dell'università moderna, concepita a partire dalla fine del XVIII secolo⁵, in concomitanza con una serie di eventi epocali, vissuti come tali dai loro contemporanei. Questi possono essere riassunti brevemente in due aspetti essenziali: una rivoluzione politica, intesa come movimento di liberazione intellettuale di dimensioni globali; e una crescente industrializzazione della società, con la conseguente necessità di una nuova professionalizzazione e tecnicizzazione delle forme di vita⁶.

Come noto, una delle riflessioni più significative dell'epoca – e che costituirà il paradigma dominante dell'educazione universitaria durante il XIX secolo – è quella di Wilhelm Von Humboldt⁷. Secondo il ministro dell'educazione dello stato prussiano la nuova università da lui concepita avrebbe dovuto rivolgersi a due obiettivi principali: la formazione della personalità e l'accrescimento del sapere scientifico attraverso un continuo processo di ricerca. Egli concepiva dunque l'università come un luogo in cui avrebbe dovuto darsi una comunicazione vivace e collaborativa tra docenti e studenti, entrambi mossi dal desiderio vitale di elevarsi spiritualmente attraverso lo studio e la riflessione. I primi si sarebbero preoccupati maggiormente di avanzare nella ricerca e di trasmettere la propria passione per il sapere; i secondi, invece, di far proprie quelle nozioni, arricchendo il proprio spirito attraverso lo studio, cercando così di diventare cittadini capaci di apportare nuova linfa vitale allo spirito della nazione⁸.

Con la nascita delle scuole politecniche a partire dalla metà del XIX secolo, in virtù del progressivo aumento delle conoscenze tecnico-scientifiche, si conserva questa duplice finalità dell'istituzione universitaria: da una parte come formazione della personalità attraverso una disciplina di studio, dall'altra come strumento di direzione politica⁹. Tuttavia, l'istruzione superiore inizia, a partire da quegli anni, ad essere sempre più asservita ad immediate esigenze produttive.

Queste contribuiscono alla sempre più sofisticata suddivisione disciplinare delle materie di studio, con il fine di rendere più efficiente e rapido il processo di accumulazione, trasmissione e ricerca del sapere, garantendo a sua volta una sempre più efficiente gestione della vita sociale. Si svilupparono così quelle che Foucault definisce le «positività» che caratterizzano la scientificità moderna e che contribuirono a rendere sempre più strumentale la funzione dell'istruzione superiore¹⁰.

Di fronte a questi cambiamenti epocali, un giovane Nietzsche pubblicava nel 1872 una serie di conferenze volte a ripensare la funzione dell'istruzione universitaria del suo tempo. Il passaggio attraverso l'università si stava infatti convertendo allora in uno «sfruttamento quasi sistematico di quegli anni da parte dello Stato, che vuole formare il

più presto possibile impiegati utili, e assicurarsi la loro docilità incondizionata attraverso esami estremamente duri»¹¹.

L'utilità degli studi universitari stava diventando pertanto un'utilità intesa in termini di efficienza produttiva asservita ad esigenze economiche, interessata a istruire il maggior numero di persone possibile in campi del sapere molto ridotti e altamente specializzati, giacché «l'autentico problema della cultura consisterebbe nell'educare a quanti più uomini "correnti", nel senso in cui si definisce "corrente" una moneta»¹².

Al contrario, ricordando la sua esperienza come studente universitario al margine di un sistema in cui la cultura si convertiva in un prodotto rapidamente acquisibile e spendibile nel mercato, il filosofo tedesco rievoca quegli anni di giovinezza come un periodo di «speranza priva di preoccupazioni, un godimento legato all'istante e quasi fuori dal tempo»¹³. Il testo di Nietzsche risulta particolarmente interessante perché ci permette di indagare la ragion d'essere dell'istituzione universitaria passando attraverso la previa comprensione della ragion d'essere dello studente e dello studioso. Per essere studenti, secondo il filosofo tedesco, bisogna infatti possedere due qualità fondamentali:

Una energica capacità di giudizio, che possa rompere con facilità i vincoli del pregiudizio; e un intelletto orientato correttamente, che sia in grado di separare con chiarezza il vero dal falso, anche quando l'elemento distintivo risulta essere profondamente occulto e non, come invece avviene adesso, a immediata portata di mano¹⁴.

Chiaramente, per poter affinare queste due qualità, è necessaria la presenza di un'università che piuttosto che occuparsi di rispondere alle necessità strumentali del presente sia capace di farsi carico di trasmettere il significato profondo dello studio e della comprensione della cultura come valori fondamentali, capaci di suscitare emozioni e di spingere all'azione. Per far questo tale istituzione deve contare con autentici docenti, vale a dire persone che devono «possedere idee buone e nuove, e sapere che la vera genialità e la vera prassi si trovano necessariamente nello stesso individuo»¹⁵. Secondo Nietzsche, però, i docenti della sua epoca già allora si erano convertiti in «barbari impotenti, schiavi del giorno, legati alla catena dell'istante»¹⁶. Docenti incapaci di essere realmente tali, di guidare gli studenti nel loro cammino di formazione affinché potessero apprezzare l'armonia vitale della cultura attraverso l'esempio che ricevono, per esercitarsi così nella disciplina intellettuale e nella pratica dello studio riflessivo. I docenti, schiacciati dal peso del presente, erano quindi privati della possibilità di sperimentare e, conseguentemente, di far sperimentare ai propri alunni, le profondità esistenziali di uno studio universitario capace di convertirsi in una forma di vita.

In modo analogo si esprimeva colui che fu per quasi vent'anni, dal 1929 al 1945, *President* dell'Università di Chicago: Robert Maynard Hutchins. In occasione di un nuovo evento

epocale, rappresentato dalla crescita della società di massa e di consumo¹⁷, Hutchins si trova a vivere in una realtà universitaria caratterizzata da un considerevole aumento del numero degli studenti e da una generale riconsiderazione sociale della sua funzione: l'università si è massificata e ciò che ora si cerca in essa non è principalmente una occasione di formazione, quanto piuttosto un trampolino per l'ascesa sociale, un luogo in cui apprendere una professione, possibilmente ben remunerata, attraverso la certificazione rapida dell'acquisizione di determinate abilità tecniche.

L'intero mondo sociale sembra essersi convertito, agli occhi di Hutchins, in una macchina mossa dagli interessi del *business*, in cui la vita delle persone viene fagocitata dalla logica della produzione industriale. Quest'ultima, a sua volta, impone un'estrema specializzazione scientifica, priva di una reale profondità intellettuale, producendo così un totale conformismo sociale, culturale e politico. L'obiettivo dell'istituzione universitaria diventa allora quello di «produrre mani per l'industria o insegnare ai giovani come guadagnarsi uno stipendio»¹⁸.

Questa specializzazione estrema, questo conformismo culturale asservito alle logiche di mercato, si era impadronito, secondo il filosofo e pedagogista statunitense, della stessa mentalità dei docenti universitari, i quali, sempre più frustrati e sempre meno abituati ad uno sguardo intellettualmente critico, «vogliono formare i giovani per l'impiego perché non sanno nemmeno loro che altro fare con questi»¹⁹.

Gli stessi docenti sono dunque responsabili, almeno in parte, del fatto che l'istruzione superiore sia sempre più asservita alle esigenze del mercato, incapace di promuovere un'autentica riflessione critica. Di fronte a tale scenario Hutchins torna a chiedersi con insistenza quale sia la finalità dell'università, quale sia il suo scopo, in altre parole, a cosa serve. La sua risposta è chiara: lo scopo dell'università è quello di promuovere lo sviluppo intellettuale della popolazione. A partire da questa risposta, apparentemente semplice, prende le mosse nell'opera di Hutchins un affascinante progetto di riforma dell'università dai caratteri utopici.

Per il filosofo statunitense l'università avrebbe infatti dovuto essere concepita come una «comunità che pensa»²⁰, che dialoga, che si apre all'interdisciplinarietà e alla convivialità, che si pone incessantemente domande su temi di rilevanza esistenziale e non riduce la sua ricerca all'estrema specializzazione, che non aspira a promuovere l'occupabilità quanto piuttosto la saggezza, sia tra gli studenti sia tra gli insegnanti. Un luogo che si responsabilizza della formazione delle persone, di cittadini che non siano ridotti «ad uno stato subumano»²¹ regolato solo dalle logiche del guadagno, privi di interessi spirituali ed artistici, ed incapaci di distinguere tra «informazione e conoscenza»²².

Alla luce di queste considerazioni è pertanto possibile rintracciare una profonda continuità nella riflessione di questi filosofi, pedagogisti e docenti universitari dei secoli passati, la quale si fonda in particolare sulla reiterata insistenza con cui rivendicano

l'importanza di sviluppare, all'interno di tutta la comunità universitaria, una profonda capacità di comprensione critica. Questa, a sua volta, viene intesa come il felice effetto di uno studio approfondito, disciplinato e allo stesso tempo coinvolgente, il cui fine principale non risiede nella mera erudizione, quanto piuttosto nella piena coscienza delle problematiche sociali esistenti, la cui conoscenza e messa in discussione è indispensabile per poter vivere in modo responsabile, non alienato e quindi esistenzialmente significativo, all'interno del proprio tempo storico. Sembra quindi possibile affermare che la difesa di una "terza missione" dell'università – sia essa spirituale o sociale – finalizzata a superare la pura didattica erudita e la ricerca fine a se stessa, sia connaturata alla natura stessa di tale istituzione, costituendo un motivo di dibattito e critica che spesso si riaccende in concomitanza con alcuni momenti storici epocali che, a loro volta, determinano cambiamenti paradigmatici dei modelli educativi.

Insegnare e studiare nell'università di oggi

Le riflessioni di Nietzsche e di Hutchins, apparentemente lontane nel tempo, rivelano pertanto una profonda connessione con la nostra attualità in cui le dinamiche denunciate allora si sono oggi rafforzate. Qualche anno fa, in un libro convertitosi in un *bestseller* mondiale, la filosofa statunitense Martha Nussbaum tacciava di "vecchio paradigma" l'idea per cui l'educazione avrebbe come fine la crescita economica di un paese. Allo stesso tempo, tuttavia, considerava tale modello pedagogico così potente e pervasivo da mettere a rischio la funzione sociale dell'istruzione superiore, ripetendo, in altro contesto e con altri argomenti, le medesime preoccupazioni dei suoi illustri predecessori, dal momento che: «Distratti dalla ricerca della ricchezza, tendiamo sempre più spesso ad aspettarci dalle nostre scuole che formino persone capaci di generare denaro, piuttosto che cittadini capaci di riflettere»²³. Anche oggi, quindi, vengono riproposte con forza le medesime preoccupazioni, e ci si chiede se l'istituzione universitaria sia davvero in grado di formare persone capaci di comprendere la cultura in cui sono immerse, e di contribuire a darle un nuovo significato vitale, in risposta alle autentiche esigenze esistenziali che caratterizzano la nostra umanità.

La recente crisi sanitaria ha prodotto un rapido cambiamento all'interno dell'università, a livello mondiale. Un cambiamento legato in primo luogo alla metodologia didattica e, secondariamente, alla finalità dell'istruzione superiore. Siamo quindi di fronte ad una nuova possibile trasformazione paradigmatica del nostro modello educativo che, tuttavia, non costituisce uno strappo improvviso rispetto al passato, quanto piuttosto di una chiara manifestazione della forza onnipervasiva della tendenza storica sottolineata da Nietzsche, Hutchins e recentemente da Nussbaum. Una tendenza a cui spesso obbediamo in modo inconsapevole.

Infatti, nella società dei dati, aiutati dalla crescente digitalizzazione che caratterizza la nostra epoca, il processo educativo, soprattutto nell'ambito dell'istruzione universitaria, si sta rapidamente convertendo in un mero passaggio di informazioni su tematiche sempre più uniformi, omogenee, vincolate ad un curriculum standardizzato il cui fine principale è quello di preparare lo studente alla futura carriera professionale che lo aspetta²⁴.

In questo contesto, il *distance learning* che si è imposto come unica soluzione immediata possibile di fronte all'obbligatorio distanziamento fisico, sembra rispondere nel modo migliore alle esigenze di un'istruzione superiore che concepisce la propria missione nei termini di un necessario passaggio verso il mercato del lavoro. Il compito del docente si vede così ridotto a quello di produttore e agente di trasmissione di una informazione che si ritiene utile, la quale viene passata in modo impersonale e standardizzato a studenti atomizzati, il cui compito è quello di rispondere allo stimolo ricevuto secondo gli obiettivi previamente stabiliti dal docente stesso²⁵.

Centrale e prioritaria in questo paradigma pedagogico è pertanto l'informazione piuttosto che la comprensione. Infatti, dal momento che la priorità dell'istruzione superiore è quella di trasmettere un contenuto, non è importante né chi lo trasmette né come lo fa. Ci si accontenta che il processo sia inquadrato all'interno di un sistema di trasmissione dei contenuti efficiente e veloce. La didattica a distanza ci ha portati dunque a vedere come ancor più inutile e controproducente il fatto che durante il processo educativo possa accadere qualcosa di strano. Ad esempio che, durante tale percorso di azione e reazione, una persona cambi il proprio modo di pensare, percepisca la realtà esterna in modo diverso, dia un valore differente alla propria vita, regoli il proprio comportamento in base ad una nuova e meditata percezione della giustizia, sia in grado di capire con maggiore profondità se stesso e gli altri²⁶.

Tutto ciò non rivela affatto una negatività intrinseca alla didattica a distanza, la quale può chiaramente essere uno strumento utile e valido, potenzialmente capace di offrire una straordinaria occasione di apprendimento ad un'enorme quantità di persone. Al contrario, dimostra come la didattica universitaria *per se* si stia sempre più riducendo ad una dinamica di trasmissione d'informazioni priva di profondità intellettuale, in cui risulta assente la ricerca della verità e della saggezza di cui, al contrario, ci parla una lunga tradizione filosofica e pedagogica²⁷. In altre parole, in virtù della crescente diffusione di tale modello educativo, sembra scomparire rapidamente dalla scena la ricerca di una terza missione dell'università, sia essa di tipo spirituale o sociale.

La burocratizzazione dell'insegnamento universitario, con la sua conseguente conversione in una fabbrica per l'apprendimento, si piega così alle logiche globali di quello che si definisce attualmente come capitalismo cognitivo, il quale di fatto finisce per promuovere quella che Micheal Peters ha chiamato la "*googlization*"

dell'educazione²⁸. Si tratta di un totale dominio dell'informazione sulla conoscenza, che evidentemente apre la strada al rischio di perdere la capacità di discernere la qualità stessa dell'informazione, limitandosi così ad una accumulazione priva di gerarchia e valore. Inoltre, a tale perdita di capacità critica si unisce lo smarrimento della ricerca di senso esistenziale del nostro vivere, individuale e collettivo, e ciò contribuisce a ridurre sempre più la capacità dell'università di compiere con la propria missione formativa. Di fronte a questa realtà, che appare sempre più evidente anche a causa di un'esperienza docente sempre più incline a favorire la virtualità, o perlomeno a considerarla un'appendice ineludibile dell'attività didattica, vale la pena tornare a porsi le stesse domande che Nietzsche e Hutchins si ponevano: cosa significa educare e qual è lo scopo dell'insegnamento universitario nel tempo storico in cui viviamo.

Per rispondere a queste questioni è utile considerare l'essenza dell'atto educativo in sé, e ciò implica sondare il significato dell'essere studente e dell'essere docente oggi all'interno di un'istituzione d'istruzione superiore.

Come ci ricorda Roland Barthes in uno dei suoi seminari²⁹, il docente universitario dovrebbe essere colui che è capace di mostrare il pensiero in atto, nel suo svolgersi qui ed ora, nel momento in cui si esprime, presentando il materiale su cui sta lavorando con passione ed amore. Per questa ragione l'insegnamento è da intendersi come «una produzione più che un prodotto». Non importa che questa produzione si ripeta, qualora, però, non finisca per perdere la sua carica creativa originaria. Infatti, il principale obiettivo dell'insegnamento universitario non dovrebbe essere quello di trasmettere un contenuto definito, quanto piuttosto un'attitudine, una capacità di riflessione, una spinta a interrogarsi su di sé oltre che sui contenuti di una materia. Come rivolgendosi agli stessi docenti Barthes esprime con chiarezza il suo invito: «Bisogna arrischiarsi di più: scriviamo nel presente, produciamo di fronte agli altri e forse anche con loro un libro che si va facendo; mostriamoci in uno "stato di enunciazione"»³⁰.

Dall'altra parte della cattedra, o dello schermo, siede uno studente, il quale a sua volta, come ci ricorda Nietzsche, deve possedere alcune qualità che lo rendono davvero tale. Lo studente è l'interlocutore del docente, è una persona che si lascia accompagnare in un processo di ricerca in comune, che vi prende parte attivamente in quanto fa tutto ciò che può per percorrere lo stesso cammino che gli viene aperto lentamente. Lo studente è colui che considera lo studio un'occupazione seria, che dà valore al proprio tempo di riflessione, che si sforza per comprendere l'oggetto a cui gli viene richiesto di prestare attenzione perché lo considera interessante in quanto tale. Lo studente non sa se ciò che studia gli servirà o meno in un futuro, non è questa la motivazione che lo spinge a studiare. Lo studente universitario, come colui che decide volontariamente di lasciarsi catturare da un'esperienza estetica, è colui che sa mettere tra parentesi la propria

incredulità rispetto all'utilità finale di ciò che apprende, per concentrarsi esclusivamente su ciò che, per essere compreso a fondo, gli richiede uno sforzo qui ed ora.

Dall'interazione dinamica tra docente e studente, da questo movimento in comune del pensiero, nasce l'istruzione universitaria. Ciò che l'università può quindi promuovere è in primo luogo la capacità di studiare, essendo l'istituzione per eccellenza in grado di aprire uno spazio allo studio, inteso come quell'esperienza individuale, e allo stesso tempo collettiva, che favorisce la comprensione di essere parte di una comunità – presente e passata – che aspira alla verità e alla saggezza, alla piena realizzazione della propria esistenza nel mondo³¹.

Nella situazione storica epocale in cui ci è dato vivere risulta urgente chiedersi se, e in che misura, l'università in cui ci muoviamo e che contribuiamo a riprodurre sia capace di realizzare tali esperienze formative. Se, in altre parole, aspiri o meno ad occupare un ruolo rilevante nella formazione delle persone e della società, non limitandosi a riprodurre un sapere disciplinato, ma preoccupandosi piuttosto di tracciare nuovi orizzonti di senso. Vi è quindi da chiedersi se l'insegnamento universitario sia attualmente in grado di creare ciò che il filosofo dell'educazione Gert Biesta chiama «eventi educativi», vale a dire scorci di senso aperti sul presente e con uno sguardo al futuro, grazie ad una comprensione dialogica, tra studenti e docenti, della realtà³². Gli eventi educativi che l'università deve cercare di creare sono quelli in cui si verifica la meraviglia della scoperta di cui parla Pennac, quando lo studente – e similmente il docente- si rende conto che:

Sono qui, in questa classe, e finalmente comprendo! Ecco! Il mio cervello si sparpaglia per il mio corpo, s'incarna. Quando non è così, quando non comprendo nulla, sparisco, mi disintegro in un tempo che non passa, finisco distrutto e il minimo respiro mi disperde³³.

Se questa esperienza vitalmente significativa non si offre nell'ambito della formazione universitaria e se, al contrario, ripiegata su se stessa e incapace di rispondere ai grandi interrogativi circa la propria ragion d'essere e la propria missione, l'università si limita a sopravvivere alla sua intrinseca obsolescenza attraverso un mero *restyling* dei suoi metodi d'insegnamento, allora immancabilmente si finisce per ridurre la difficoltà della comprensione alla banalità dell'informazione, impedendo qualsiasi autentico esercizio critico, sia intellettuale che sociale.

Se questo rischio appare reale è allora necessario chiedersi come sia possibile invertire tale tendenza per rendere davvero possibile il compimento della funzione formativa dell'università.

Critical Service-Learning: la responsabilità dell'università nel futuro

Grazie all'indagine fin qui condotta, attraverso la ricostruzione storica del dibattito circa la missione dell'istruzione superiore e per mezzo dell'analisi della trasformazione paradigmatica del modello educativo attualmente in corso, è possibile concludere che le difficoltà che l'università si trova oggi ad affrontare non sono affatto nuove e rappresentano piuttosto l'esacerbazione di linee di tendenza storiche già da tempo in atto. Quest'ultime hanno ulteriormente accelerato la loro progressione negli ultimi anni a causa della crescente rilevanza del capitalismo cognitivo e della sempre più onnipresente digitalizzazione del mondo sociale. Una risposta efficace a queste problematiche, sia da parte delle istituzioni educative superiori ed universitarie, sia da parte dei docenti che operano in esse, non può certo essere di tipo reazionario. Al contrario, deve essere capace di guardare al presente con uno sguardo consapevole della propria funzione proiettata al futuro.

Se si accettano le conclusioni a cui si è giunti fino ad ora, cioè che il fine dell'educazione superiore ed universitaria consiste in primo luogo in un compito formativo – vale a dire di sviluppo di un pensiero critico che coinvolge tanto la ragione come la passione degli studenti, che si preoccupa di formare una comunità di persone unite dall'esercizio della disciplina dello studio, della profondità d'analisi, della ricerca di senso – e, in secondo luogo, in un compito sociale – volto a favorire un cambiamento in direzione di una società più riflessiva, consapevole e capace di dialogare e di deliberare collaborativamente per la risoluzione dei conflitti –, è necessario dunque chiedersi in che modo questa duplice finalità possa essere di fatto realizzata nell'attualità.

Oltre a favorire lo sviluppo di una consapevole e matura capacità di riflessione, l'università deve preoccuparsi dell'unione tra apprendimento accademico e comprensione della realtà sociale. Tale praticità dell'atto educativo, di cui già parlava Nietzsche, non dovrebbe intendersi, chiaramente, come una praticità economica, quanto piuttosto come una capacità di lettura del mondo e di azione trasformatrice sullo stesso. Quest'azione trasformativa dell'educazione, già sul finire del XIX, fu al centro della riflessione del pragmatismo filosofico americano che pose al centro dell'attenzione pedagogica l'importanza di integrare lo studio teorico con la realizzazione di attività pratiche. Così, John Dewey, per esempio, profondamente convinto che l'educazione non fosse altro che una preparazione alla vita democratica a partire dalla relazione dell'individuo con la sua comunità, sosteneva che la scuola stessa dovesse essere una sorta di comunità politica in miniatura, e che le istituzioni educative dovessero garantire opportunità formative che creassero un forte vincolo tra il mondo accademico e la società³⁴. Da queste teorizzazioni nacquero esperienze significative che cercarono di unire questi due mondi, sia nel contesto della *Laboratory School* di Chicago, come in altre

realtà sociali degli Stati Uniti a principio del Novecento, anche per mezzo di innovazioni metodologiche come, per esempio, la teorizzazione del *project method* di William Kilpatrick³⁵.

Molto spesso, però, tali esperienze non si allontanavano da quella logica di mercato che caratterizzava e caratterizza l'oggetto delle critiche di autori come Nietzsche, Hutchins e Nussbaum; una logica che promuove la conservazione piuttosto che la trasformazione della società³⁶. Tuttavia, a partire dalla seconda metà del ventesimo secolo, e in particolare nel contesto delle rivendicazioni sociali degli anni sessanta, questo legame tra istituzione universitaria e realtà sociale inizia a essere concepito non più nell'ottica di un pacifico funzionalismo, quanto piuttosto all'interno di una dinamica che privilegia il mutuo potenziale trasformatore della relazione tra pensiero ed azione³⁷. Così, dalla nuova coscienza e responsabilità civica che matura tra i giovani universitari che, allo stesso tempo, si nutrono dell'interazione con il mondo dell'associazionismo, si sviluppano negli anni '70 e '80 del secolo scorso numerose teorizzazioni e pratiche che consideravano indispensabile che la formazione universitaria si dia anche attraverso attività di servizio alla comunità. Queste, a loro volta, divengono oggetto di studio in ambito accademico. Si diffonde così il concetto e la pratica del *service-learning* che, in particolare a partire dagli anni novanta del Novecento, gode di un'ampia fortuna a livello internazionale³⁸.

Il *service-learning* si definisce come una metodologia didattica e, allo stesso tempo, una proposta pedagogica filosoficamente fondata, che integra l'apprendimento significativo di contenuti accademici e un'attività di servizio alla comunità³⁹. Come noto, l'equilibrio corretto tra apprendimento e servizio è questione delicata nella prassi pedagogica. Da un lato bisogna evitare di scadere in una sorta di volontariato, dall'altro è necessario evitare di convertire l'attività di servizio in una mera osservazione e inveramento della teoria. Di fatto, affinché un'esperienza di *service-learning* sia davvero efficace, è necessario che nel corso dell'attività il servizio sia di fatto un momento di apprendimento, e viceversa. Già esiste un'ampia letteratura riguardo all'utilità del *service-learning* in ambito universitario, sia per sviluppare abilità accademiche che sociali⁴⁰. Inoltre, in diverse realtà europee ed extraeuropee si tratta di una pratica già istituzionalizzata all'interno delle istituzioni d'istruzione superiore, costituendo in alcuni casi un prerequisito indispensabile per poter ottenere il titolo di studio desiderato⁴¹.

Esiste inoltre un dibattito assai ampio circa la dimensione socio-politica ed economica del *service-learning* in ambito universitario. Questo, secondo alcuni, sarebbe di fatto asservito alle logiche mercantili della società neoliberale mentre, secondo altri, sarebbe al contrario capace di promuovere un'autentica riforma del carattere delle persone che vi prendono parte e della società che di esso si beneficia⁴². È evidente come tale disputa sia la conseguenza di un diverso modo di concepire la "terza missione"

dell'università. Per questa ragione, risulta fondamentale tornare alle riflessioni fin qui condotte prima di decantarsi per una delle due opzioni.

Come più volte ribadito nel corso di tale saggio, risulta quindi fondamentale domandarsi quale sia lo spazio in cui può realizzarsi oggi una "terza missione" dell'università dotata di valore esistenziale e sociale. È significativo che questa missione, che costituisce parte integrante dell'organizzazione universitaria attuale, venga talvolta considerata come una mera appendice marginale rispetto alle due attività principali di didattica e di ricerca⁴³. Tuttavia, è evidente che l'apprendimento dei contenuti accademici non possa essere separato dalla costruzione di capacità e strumenti che sviluppino al contempo abilità sociali, che si nutrono della relazione complessa e sempre in via di definizione tra identità personale e collettiva. In altre parole: «Authentic critical thinking is challenging work, and students may need stronger motivations to move beyond heuristic strategies and engage in deep and meaningful critical thinking»⁴⁴.

Tale visione della docenza e dello studio universitario implica la necessità di assumere la responsabilità di tradurre in atto, nelle dinamiche di classe, una reale capacità di giudicare, criticare, capire se stessi e gli altri, per cambiare insieme la società⁴⁵. Ciò implica l'apertura ad un dibattito rispettoso che non lascia inascoltate le voci di coloro che stanno in disparte. È senz'altro vero, come sostengono Mortari e Ubbiali, che: «Di fronte alle sfide della società contemporanea abbiamo bisogno di una visione dell'educazione che sia in grado di dare forma a queste istanze, necessarie per l'essere umano, 'animale politico'»⁴⁶.

Per raggiungere questi obiettivi è dunque necessario comprendere se e come il *service-learning* sia uno strumento efficace in grado di revitalizzare il valore dello studio e della formazione, personale e collettiva, che l'università moderna sempre ha rivendicato come sua prerogativa principale, anche e soprattutto di fronte a cambiamenti epocali come quelli che nell'attualità mettono a rischio la sua propria ragion d'essere.

Si può senz'altro affermare che questo è possibile soprattutto in relazione a quello che sempre più spesso viene definito dalla letteratura come *critical service-learning*, vale a dire «academic service-learning experiences with a social justice orientation»⁴⁷. In particolar modo, uno degli aspetti più interessanti di tale *service-learning* è rappresentato dalla sua capacità di favorire un cambiamento sociale e, allo stesso tempo, un pensiero metacognitivo sull'attività che si realizza tanto dentro come fuori dalle pareti dell'università. Una pratica di riflessione in grado dunque di mettere in discussione pregiudizi e dogmi, intellettuali e sociali, ampiamente accettati, con la esplicita volontà di favorire la giustizia sociale⁴⁸.

Per comprendere tale affermazione è necessario riassumere, schematicamente, i vari passaggi che permettono la realizzazione di un'esperienza di *Service-learning*. Essa si articola infatti in: a) definizione dell'idea; b) costruzione di legami con la realtà extra-

accademica; c) pianificazione accurata; d) preparazione in gruppo del progetto in ogni sua fase; e) realizzazione; f) chiusura del progetto; g) valutazione da parte dei vari gruppi intervenuti nella sua realizzazione⁴⁹.

È in particolar modo quest'ultimo punto quello che realmente consente di convertire il *service-learning* critico in una pratica didattica altamente formativa, soprattutto riguardo alla riflessione tra gli studenti, e tra gli studenti e il docente⁵⁰. Infatti, se il processo di riflessione viene strutturato in modo adeguato, ciò implica che lo studente stesso sia portato ad analizzare criticamente l'esperienza che ha vissuto, considerando ciò che tale pratica gli ha apportato da un duplice punto di vista: l'acquisizione e applicazione di contenuti accademici e la realizzazione di reali obiettivi di miglioramento sociale.

L'analisi teorica del problema, che nasce dalla comprensione critica dello stesso, seguita dalla soluzione che viene posta in essere, s'arricchisce in questo modo dell'elemento più importante per la creazione di autentici eventi educativi, vale a dire la consapevolezza di ciò che si sta facendo, dei limiti, delle motivazioni e delle finalità del proprio pensare e del proprio agire in relazione a se stessi e al mondo in cui si vive, come persona adulta e responsabile, impegnata socialmente.

In questo modo è possibile favorire la comprensione critica tanto dei propri successi come dei propri errori, sviluppando quel desiderio di migliorare continuamente che è parte integrante del percorso formativo universitario, quell'incamminarsi lungo ciò che Fichte definiva come un cammino di «perfezionamento all'infinito»⁵¹ che è fondamentale nella formazione di ogni essere umano in generale, e dello studioso in particolare.

Per queste ragioni, la cosiddetta "terza missione" dell'università, quando si riferisce alla promozione della coscienza e partecipazione civica e non allo sviluppo di "competenze imprenditoriali", rappresenta un pilastro fondamentale della natura e della ragion d'essere di questa istituzione educativa. Quando condotte in modo critico e consapevole le esperienze di *service-learning* universitario non solo permettono d'interrompere il flusso dell'informazione per richiedere la necessaria comprensione indispensabile per poter convertire in prassi la teoria, ma allo stesso tempo sviluppano attitudini virtuose, nel senso che spingono studenti ed insegnanti a farsi carico delle questioni di cui si tratta, a prendere a cuore la possibilità di creare nuove realtà sociali che diano senso e valore alla propria missione intellettuale ed esistenziale, sia essa di studente o di insegnante.

La recente pandemia mondiale ha aperto nuove questioni e nuove problematiche sociali, alcune legate strettamente a tendenze storiche di lungo corso, altre più urgentemente vincolate alle circostanze attuali. In un momento storico come quello che stiamo vivendo l'università si trova probabilmente di fronte ad un nuovo bivio: da una parte può guardare fissamente il proprio ombelico, cercando di fare dell'innovazione metodologica attraverso la digitalizzazione il cavallo di battaglia della riproduzione di un sapere sempre più

informativo e meno comprensivo della realtà e, quindi, sempre più passivo di fronte ai cambiamenti sociali. Oppure può cercare di preoccuparsi che ciò che avviene dentro le proprie pareti o sullo schermo di un computer dialoghi realmente con ciò che succede all'esterno.

Riflettere su cosa si stia facendo e sul perché lo si stia facendo, qui ed ora, preoccuparsi che la propria attività, anche quando essa sembra approssimarsi ad un'esperienza di puro piacere intellettuale, sia capace di espandersi all'interno di una comunità aperta, con l'obiettivo di renderla un luogo migliore. Questo significa concepire l'università come una comunità formata da persone che si impegnano, che prendono a cuore il proprio studio e vi si dedicano con passione e dedizione, preoccupandosi di farne una materia viva capace di dare valore all'esistenza e di dar vita a nuovi mondi sociali.

PAOLO SCOTTON

Universidad Pública de Navarra

* "L'articolo è frutto della ricerca condotta all'interno del progetto "Educación holística para la ciudadanía activa", PJUPNA1931, finanziato dall'Universidad Pública de Navarra.

¹ J. Ortega y Gasset, *En torno a Galileo*, Tecnos, Madrid 2012. La responsabilità della traduzione all'italiano di tutte le citazioni delle fonti primarie utilizzate per la redazione di questo articolo è dell'autore dello stesso.

² J. Dewey, *The Public and its Problems. An Essay in political Enquiry*, Gateway Books Chicago 1946, p. 32.

³ C. Diano, *Forma ed evento. Principi per una interpretazione del mondo greco*, Marsilio, Venezia 1993, p. 73.

⁴ Sulla storia della riforma dell'università e la nascita dell'università liberale in Italia si veda in particolare M. Rossi, *Università e società in Italia alla fine dell'800*, La Nuova Italia, Firenze 1976; F. Colao, *La libertà d'insegnamento e l'autonomia nell'Università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, Giuffrè, Milano 1995; M. Moretti e I. Porciani, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in G. P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (a cura di), *Storia delle Università in Italia*, Sicania, Messina 2007, pp. 323-379.

⁵ Sulla rilevanza storico-concettuale e sui fondamenti filosofici dell'università si veda in particolare J. Derrida, P.A. Rovatti, *L'università senza condizione*, Cortina, Milano 2002; F. Oncina Coves (a cura di) *Filosofia para la Universidad, Filosofía contra la Universidad (De Kant a Nietzsche)*, Dykinson, Madrid 2009.

⁶ Particolarmente interessante per comprendere la rilevanza epocale di questi cambiamenti tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo in prospettiva globale è il saggio di J. Israel, *Una rivoluzione della mente. L'illuminismo radicale e le origini intellettuali della democrazia moderna*, Einaudi, Torino 2011.

⁷ Sulla riforma educativa di Humboldt si veda in particolare lo studio classico di C. Menze, *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Schroedel, Hannover 1975.

⁸ Infatti lo studente, secondo Humboldt, grazie all'insegnamento universitario «svincolato dalla costrizione, non passerà all'ozio o alla vita pratica, ma recherà in sé un desiderio struggente di elevarsi a quella scienza che finora, per così dire, gli era stata solo mostrata da lontano». W. von Humboldt, *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, in *Gesammelte Schriften*, vol X, hg. B. Gebhardt, De Gruyter, Berlin 1903, p. 256.

⁹ Si veda in particolare Walter Rüegg (a cura di), *A history of the University in Europe, V.3 Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, Cambridge University Press, Cambridge MA 2004.

¹⁰ M. Foucault, *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Rizzoli, Milano 1997.

¹¹ F. Nietzsche, *Sul futuro delle nostre istituzioni educative*, Edizioni di Ar, Padova 2010.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Per una presentazione della biografia intellettuale di questo autore si veda in particolare l'esauritivo studio di H.S. Ashmore, *Unreasonable Truths. The life of Robert Maynard Hutchins*, Brown and Company, Boston-Toronto-London 1989.

¹⁸ R.M. Hutchins, *The University of Utopia*, University of Chicago Press, Chicago 1964, p. 3.

¹⁹ *Ibi*, p. 29.

²⁰ «The university rests on the assumption that there should be somewhere in the state an organization the purpose of which is to think most profoundly about the most important intellectual issues. Its purpose is to illuminate the whole educational system and the speculative and practical issues that confront speculative thinkers and men of action. It is a community that thinks». *Ivi*, p. 41.

²¹ *Ibi*, p. 8.

²² «But there is a great difference between knowledge and information. Knowledge is organized information, that is, information that has been reflected upon, thought about. The collection of information for the purpose of thinking about it is a legitimate function of a member of a university, but only on the assumption that he goes on to think about what it collects». *Ibi*, p. 38.

²³ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2013.

²⁴ Si veda a tal proposito J.C. Scott, *The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations*, «The Journal of Higher Education» 77(1), (2006), pp. 1-39; M. Olssen, M.A. Peters, *Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism*, «Journal of Education Policy», 20(3), (2005), pp. 313-345.

²⁵ H. Giroux, *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket, Chicago 2014.

²⁶ Come scrive J. Masschelein, *Algunas notas sobre la Universidad como Studium. Un lugar de estudio público colectivo*, in F. Bárcena, M. V. López e J. Larrosa (a cura di), *Elogio del estudio*, Miño y Dávila, Barcelona 2020, p. 198: «Recuperare l'Università come *universitas studii* significa cercare di sviluppare o sperimentare vecchie e nuove tecniche e pratiche, con il fine di disegnare forme pedagogiche che ci rendano più lenti, che ci rendano più vigili ed attenti, che ci permettano di cercare di creare futuri possibili invece di definirli già nei termini di "risultati", come se già conoscessimo con chiarezza il nostro futuro».

²⁷ Si vedano a tal riguardo gli interessanti saggi di N. Hodgson, *The Researcher and the Studier: On Stress, Tiredness and Homelessness in University*, «Journal of Philosophy of Education», 50(1), (2016), pp. 37-48; e di F. Bárcena, *La intimididad del estudio como forma de vida*, «Teoría de la Educación», 31(2), (2019), pp. 41-67.

²⁸ M.A. Peters, *Algorithmic capitalism and educational futures: Informationalism and the googlization of knowledge*. «TruthOut», (2012).

²⁹ R. Barthes, *Au séminaire*, in *Œuvres Complètes*, Vol IV., 1972-1976, Seuil, Paris 2002.

³⁰ *Ibi*, p. 509.

³¹ Particolarmente interessante per comprendere l'importanza di tale missione dell'insegnamento e dello studio universitario risulta senz'altro il bel saggio di J. Larrosa, *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*, Candaya, Barcelona 2019.

³² G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, Abingdon 2016.

³³ D. Pennac, *Diario di Scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.

³⁴ J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, MacMillan, New York 1916. Circa l'interpretazione che, tradizionalmente, fa di Dewey uno dei precursori del Service-Learning si veda, tra gli altri, D.A. Kolb, *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1984; e D. E. Giles, & J. Eyler, *Theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of servicelearning*, «Michigan Journal of Community Service Learning», 1(1), (1994), pp. 77-85.

³⁵ Sulla diffusione di pratiche assimilabili al Service-learning negli stati uniti a principio del XX secolo si veda, in particolare, M. E. Kenny & L. A. Gallagher, *Service-learning: A history of systems*, In M.E. Kenny, L.A. Simon, K. Kiley-Bradeck & R.M. Lerner (a cura di) *Learning to serve: Promoting civil society through service learning*, Kluwer Publishers, Boston 2002, pp. 15-29.

³⁶ P. Tittlebaum, G. Williamson, C. Daprano, J. Baer, & J. Brahler, *An annotated history of service-learning*, University of Dayton, Dayton, OH 2004.

³⁷ Esempio assai rappresentativo di questa corrente è, per esempio, il saggio di A. Wight, *Participative education and the inevitable revolution*. «Journal of Creative Behaviour», 4 (4), (1970), pp. 234- 282.

³⁸ Sugli sviluppi del Service-Learning oltre i confini statunitensi si veda, tra gli altri, M. N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.

³⁹ Per un'introduzione al Service-Learning si vedano, tra gli altri, B. Taylor (a cura di), *Expanding boundaries: Service and Learning*, Corporation for National Service, Washington, DC 1996; B. Jacoby (a cura di) *Service-learning in higher education*, Jossey-Bass, San Francisco 1996; Stanton, T., Giles, D., & Cruz, N. (a cura di), *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*, Jossey-Bass., San Francisco 1999; D. W. Butin (a cura di), *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*, Palgrave Macmillan, New York 2005; C. Dolgon, T. Mitchell, T. Eatman, *The Cambridge Handbook of Service-Learning and Community Engagement*, Cambridge University Press, Cambridge 2017; L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.

⁴⁰ L.J. Vogelgesang, & A.W. Astin., *Comparing the effects of community service and service-learning*, «Michigan Journal of Community Service Learning», 7(1), (2000), pp. 25-34; Y. Wang, & R. Rodgers, R. Impact of service-learning and social justice education on college students' cognitive development «NASPA Journal», 43(2), (2006), pp. 316-337; M. Hart & J.R. King, J.R., *Service Learning and literacy tutoring: academic impact on preservice teachers*, «Teaching and Teacher Education», 23, (2007), pp. 323-338; M.L. Bernacki, & E. Jaeger, *Exploring the impact of service-learning on moral development and moral orientation*, «Michigan Journal of Community Service Learning», 14(2), (2008), pp. 5-15; A. Furco, S. Root, *Research Demonstrates the Value of Service Learning*, «Phi Delta Kappan», 91(5), (2010), pp. 16-20.

⁴¹ Si veda A. Furco, *Institutionalising service-learning in higher education*. In L. McIlrath, e I. M. Labhrainn (A cura di), *Higher education and civic engagement: international perspectives*, Ashgate, Aldershot 2007, pp. 65-82, o, più recentemente, in ambito spagnolo, M.A. Santos Rego e M. Lorenzo Moledo, (a cura di), *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela 2018.

- ⁴² Sui differenti modelli di Service-Learning si veda, tra gli altri, B. W. Speck & S. L. Hoppe (a cura di), *Service-learning: History, theory, and issues*, Praeger, Westport 2004. Per una interessante presentazione di alcuni degli argomenti che sottolineano il carattere surrettiziamente conservatore del Service Learning si veda in particolare M-B. Raddon & B. Harrison, *Is Service-Learning the Kind Face of the Neo-Liberal University?*, «Canadian Journal of Higher Education», 45 (2), (2015), pp. 134-153.
- ⁴³ P. Laredo, *Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities?*, «Higher Education Policy», 20 (4), (2007), pp. 441-456.
- ⁴⁴ C.G. Campbell, & B. R. Oswald, *Promoting Critical Thinking Through Service Learning: A Home-Visiting Case Study*, «Teaching of Psychology», 45(2), (2018), pp. 193-199.
- ⁴⁵ H.R. Kennedy & A.M.H. Gruber, *Critical thinking in a service-learning course: Impacts of information literacy instruction*, «Communications in Information Literacy», 14(2), (2020), pp. 182-226.
- ⁴⁶ L. Mortari, M. Ubbiali, *Service-Learning e Civic Engagement. Una nuova politica per l'educazione*, «Sapere pedagogico e pratiche educative», 2, (2018), pp. 9-22.
- ⁴⁷ T. Mitchell, *Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models*, «Michigan Journal of Community Service Learning», (2008), pp. 50-65.
- ⁴⁸ Una lettura utile per comprendere l'importanza di questo particolare approccio al service-learning è senz'altro il libro di B. Porfilio & H. Hickman (a cura di), *Critical-service learning as a revolutionary pedagogy: An international project of student agency in action*, Information Age Publishing, Charlotte, NC 2011.
- ⁴⁹ Per questa struttura dell'organizzazione di un'attività di Service-Learning si è fatto riferimento a Uruñuela, P.M., *La metodología del Aprendizaje-Servicio*, Narcea, Madrid 2018.
- ⁵⁰ L. M. Molee, L. M., M.E. Henry, M. E., V.I. Sessa, V. I., & E.R. McKinney-Prupis, *Assessing learning in service-learning courses through critical reflection*, «Journal of Experiential Education», 33, (2010), pp. 239-257.
- ⁵¹ J.G. Fichte, *La missione del dotto*, Mursia, Milano 2019, p. 62.

L'Higher education in trasformazione: tra il potenziamento dell'employability e stakeholder view

Higher education evolution: between employability enhancing and stakeholder view

MARTINA ALBANESE

The higher education evolution passes through the enhancement of employability. It is necessary to focus on the construction of professional skills on the one hand, and on the other to create a bridge with the work field. An exploratory survey was conducted with stakeholders for the internship of the SPPEfF Department of the University of Palermo in the A.Y. 2019/2020 with the aim of: identifying the skills valued in working contexts in order to modify the study plans of the departmental courses for the A.Y. 2020/2021.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, EMPLOYABILITY, STAKEHOLDER, UNIVERSITY, PARTNERSHIP.

Introduzione

Il crescente interesse per l'Higher Education ha incoraggiato negli ultimi decenni un interessante dibattito sull'employability come orizzonte di senso entro cui collocare la relazione con gli stakeholder come fattore incidente sulla trasformazione attualmente in atto dell'istruzione superiore.

Il presente studio si articola, in due parti: la prima inquadra concettualmente l'employability come categoria pedagogica; detta categoria la si rapporta in seguito all'Alta formazione e al ruolo assunto dai portatori d'interesse (*stakeholder*) rispetto al rinnovamento dell'Alta formazione. Nella seconda parte si presentano i risultati di un'indagine conoscitiva rivolta agli stakeholder di riferimento dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione, Scienze Pedagogiche e Scienze della Formazione Continua dell'Università degli Studi di Palermo, svolta nell'A.A. 2019/2020 per verificare l'esistenza di un collegamento tra i contesti lavorativi e l'ente universitario e al fine di predisporre una riorganizzazione dei corsi di studi.

Concettualizzare l'employability

In ambito pedagogico la categoria dell'*employability* si è sviluppata nel contesto anglosassone alla fine degli anni '90 e si è imposta come possibilità di riflettere e

dunque costruire percorsi educativi mirati alla costruzione della professionalità¹. Con riferimento al contesto anglosassone citato e analizzando lo sviluppo iniziale del concetto, è possibile tracciare alcune differenze nel modo di intendere l'*employability*.

Hillage e Pollard², fornendo una tra le prime definizioni di *employability*, affermano che: «In simple terms, employability is about being capable of getting and keeping fulfilling work». Quindi, inizialmente il focus è posto sull'abilità di saper cercare, trovare e mantenere un impiego, mantenendo accesa l'attenzione sulle competenze.

In alcuni studi successivi, come ad esempio quelli compiuti da Harvey³ e da Yorke e Knight⁴ l'*employability* comincia ad essere connessa al tema dell'*Higher education* e al tema delle *soft skills*, ovvero di quelle competenze trasversali, non necessariamente e specificatamente tecniche. Per approfondire maggiormente questo passaggio chiave è possibile far riferimento al Modello USEM costruito da York e Knight⁵. Esso prende in considerazione quattro elementi interconnessi: comprensione/intelligenza (*Understanding*), intese come conoscenza specifica e capacità di applicazione della stessa; competenze (*Skills*), intese come abilità specifiche e generiche; consapevolezza della propria efficacia (*Efficacy beliefs*), intese come consapevolezza e comprensione di sé e delle proprie capacità; ed infine, metacognizione (*Metacognition*), intesa come autoconsapevolezza del proprio apprendimento e di come esso è speso nell'azione e per l'azione.

Nel 2007 un altro modello è fornito da Dacre Pool e Sewell⁶: CareerEDGE; esso incorpora i modelli precedenti rendendoli così più completi.

Secondo la definizione fornita dall'Unione Europea l'*employability* è:

la combinazione dei fattori che consentono alle persone di prepararsi ed entrare nel mondo del lavoro, mantenere un'occupazione o fare progressi nella carriera, [...] determinata dalle attitudini personali (tra cui conoscenze e competenze adeguate); dal modo in cui tali attitudini vengono presentate sul mercato del lavoro; dal contesto ambientale e sociale; infine, dal contesto economico⁷.

Sintetizzando, se inizialmente, soprattutto su richiesta delle istituzioni europee, l'*employability* rappresenta un'indicazione per la formazione della persona per il mercato del lavoro (fine utilitaristico), gli studi successivi si concentrano sul considerare sullo stesso piano la formazione della persona e il mercato del lavoro. Dunque, emerge la necessità dell'acquisizione non solo di abilità tecniche e specialistiche, ma anche di un sapere autentico e trasversale orientato al saper essere oltre che al saper fare che possano incarnare il senso di una formazione di qualità, completa e *lifelong use*.

Tutto ciò è peraltro confermato dalla ricerca internazionale che ha sottolineato che sono le *soft skills* unitariamente alle *hard skill*⁸ e l'esperienza agita sul campo⁹ ad

assicurare una migliore occupabilità delle persone in quanto rendono possibile la formazione di capacità flessibili, critiche, di problem solving, atte a risolvere conflitti e perseguire obiettivi comuni¹⁰.

Studi più recenti sono in grado di fornire una visione d'insieme più complessa sull'*employability*. Ad esempio, Bennett¹¹, nel focalizzare cosa rappresenta oggi l'*employability*, invita a riflettere sulla necessità di distinguere alcuni termini che spesso sono confusi: «The uses and definitions of employability, then, must distinguish between job-getting (employment) and the ability to create and sustain work over time (employability)». Quindi, non si tratta di “*being employable or not*”, piuttosto di considerare l'*employability* come qualcosa avente una natura adattiva dinamica¹².

In altre parole, si parla di *employability* facendo riferimento all'abilità di trovare, creare e sostenere un lavoro significativo¹³; gestire le proprie competenze e conoscenze e le proprie caratteristiche personali al fine di scegliere un'occupazione soddisfacente¹⁴; la capacità di fare dei piani ponderati, ma allo stesso protesi all'adattabilità in un mondo che è in costante cambiamento¹⁵.

Ci si serve delle parole di McIlveen¹⁶, per rinforzare il concetto: «employability is not knowledge and skills *per se*; it is the propensity to understand their personal value and act toward their acquisition for deployment in a specific context».

A questo punto, risulta illuminante parlare di employability in termini di “*employABILITY thinking*”: quest'espressione, sviluppata da Bennett, punta a spostare il focus sull'acquisizione di un'abilità metacognitiva della persona. L'autore così si esprime:

The approach is grounded in social-cognitive theory and it prompts students to understand why they think the way they think, how to critique and learn the unfamiliar and how their values, beliefs and assumptions can inform and be informed by their learning, lives and careers. It is through this metacognitive process that students learn how to create and sustain meaningful work across the career lifespan¹⁷.

L'higher education in trasformazione in favore dell'employability

Dopo aver delineato, seppur brevemente, il cammino verso la concettualizzazione dell'*employability* si intende tracciare la connessione tra il concetto delineato e il ruolo dell'*higher education*. Questo obiettivo lo si persegue partendo da Bennett¹⁸ il quale invita a riflettere sul perché l'*employability* sia un tema caldo, riportando una stima rispetto all'incremento dell'impegno attivo nell'istruzione superiore: «Global secondary and higher education engagement is predicted to reach seven billion people by the year 2100, representing a ten-fold increase since 1970».

Così, parlare di *employability* con riferimento all'*higher education* significa preparare gli studenti affinché sappiano bilanciare competenze personali e caratteristiche del mondo del lavoro¹⁹ che risulta sempre più dinamico, cangiante e fluido.

Risulta consequenziale chiedersi: come le università promuovono l'*employability* dei giovani laureati? Chiaramente, al fine di evitare generalizzazione improprie sarebbe necessario approfondire la tematica metodicamente misurando le *skill* dei giovani laureati, obiettivo che esula dalla presente trattazione, ma che ci invita a riflettere sul fatto che lo sviluppo dell'occupabilità non è al centro dell'attività formativa universitaria. Questo perché probabilmente non c'è una definizione univoca e universalmente riconosciuta di cosa si debba intendere per occupabilità e troppo spesso si finisce per accostarne il significato alle soft skill che solitamente non sono oggetto diretto delle discipline universitarie²⁰.

Altri autori, hanno focalizzato altre criticità rispetto allo sviluppo dell'*employability* e il ruolo delle università e dell'alta formazione. Massagli²¹, ad esempio, fa riferimento alla recessione economica e ai pessimi dati sulla disoccupazione giovanile che hanno reso sempre più evidenti le criticità di un sistema scolastico e universitario incapace di dialogare con il mondo del lavoro, utilizzando un vocabolario diverso da quello delle imprese e dell'economia, indifferente ai risultati occupazionali dei suoi *alumni*.

Riflettendo su quanto ancora si possa migliorare, si sposa la visione di Boffo e Gioli²² le quali in riferimento all'Alta formazione, affermano che essa deve porsi il problema del lavoro e non solo dell'apprendimento e dell'insegnamento; altresì, deve interrogarsi sulla prospettiva di senso che i rapporti fra ricerca, didattica e terza missione sviluppano per il futuro dei laureati.

Oltre al divario tra le richieste del mondo del lavoro e la formazione universitaria, Ricchiardi ed Emanuel²³ riportano anche una discrepanza tra gli esiti attesi nei corsi universitari e le competenze valorizzate dai servizi di *recruiting*, facendo peraltro riferimento ad alcune indagini internazionali da cui emerge che gli stessi laureati non percepiscono il titolo di laurea come sufficiente per far fronte alle richieste del lavoro²⁴.

Citando questi studi, in altre parole, si vuole trasmettere il crescente interesse del mondo accademico, verso il tema dell'*employability* che assume sempre più valore non solo per i dati preoccupanti rispetto all'occupabilità dei giovani, ma anche per approfondire la riflessione pedagogica al fine di sviluppare nodi tematici concreti su cui lavorare. È sempre più evidente la necessità di implementare politiche che sostengano la transizione al lavoro dei giovani adulti²⁵.

Invero, molti altri sono i fattori in gioco. La Comunità Europea²⁶ ad esempio, in passato ha centrato l'attenzione su un'inversione di rotta che il modello formativo italiano dovrebbe compiere in favore dei modelli europei, ed in particolare del modello anglosassone, affinché diminuisca il divario tra le qualifiche dei laureati e il fabbisogno

del mercato del lavoro. Ad un livello macro, ciò che si auspica è un maggiore scambio multidirezionale tra l'istituzione formativa e il mondo dell'economia e la società. Il fine è quello di «sviluppare partenariati atti a valorizzare le conoscenze scientifiche e tecnologiche»²⁷. In tempi più recenti le direttive europee continuano a lavorare su questa linea di intervento tanto che nel 2015 i Ministri Europei dell'Educazione hanno ribadito e chiarito gli indirizzi strategici e politici per le università: migliorare la qualità e la significatività dell'apprendimento e dell'insegnamento; favorire l'occupabilità dei laureati durante la loro vita lavorativa; rendere i sistemi più inclusivi; attuare le riforme strutturali²⁸. Nel 2017, in ottemperanza a nuove evidenze e criticità emerse, le priorità sono diventate: contrastare gli squilibri di competenze e promuovere l'eccellenza nello sviluppo delle competenze; creare sistemi di istruzione superiore inclusivi e connessi; fare in modo che gli istituti di istruzione superiore contribuiscano all'innovazione; favorire l'efficacia e l'efficienza dei sistemi di istruzione superiore²⁹.

In ottemperanza a tutte queste sollecitazioni da parte degli organi politici e in conseguenza ai numerosi studi sviluppatasi sull'implementazione dell'employability, l'Anvur, in un documento del 2015, nota un terreno fertile all'interno del contesto universitario per la fioritura di percorsi di Alta formazione innovativi. Le attività di Terza Missione cominciano ad essere implementate, le relazioni con la società vengono approfondite in funzione dell'innovazione tecnologica.

Sono compresi in quest'area gli ambiti di valorizzazione della conoscenza verso la società e il mondo produttivo, come la gestione della proprietà intellettuale, l'imprenditorialità accademica, le attività conto terzi e la presenza di strutture di intermediazione come gli incubatori e gli uffici di Job Placement³⁰.

Quindi un notevole fervore è da tempo in via di sviluppo, ma è necessario non fermarsi affinché si possano raggiungere dei risultati d'eccellenza.

Il ruolo strategico degli stakeholder nel contesto universitario in favore dell'employability

La vocazione identitaria dell'università è quella di produrre conoscenze e competenze ed è necessario che quest'azione non si esaurisca in un'autoreferenzialità sterile; motivo per cui lo sforzo che viene richiesto all'istruzione superiore è quello di tradurre la conoscenza in «sviluppo dei territori, benessere per i cittadini, nuove occasioni di impresa e di lavoro»³¹. In altre parole, la valorizzazione delle conoscenze diviene risorsa dello sviluppo delle comunità e del territorio.

Gli *stakeholder* o "portatori di interesse" gravitano attorno alle università e incarnano una concreta possibilità per le stesse di realizzazione di un'autentica *occupability*, di

sviluppo armonico territoriale e di costruzione di *partnership* a sostegno dell'azione formativa. L'esigenza di sviluppare delle riflessioni in merito nasce dalle difficoltà riscontrate in quest'ambito, a causa di assetti organizzativi interni o inadeguate modalità di presenza nel territorio³² o a causa dell'aumento della pressione competitiva e la crescente complessità della società moderna³³ che richiede nuove e specifiche competenze.

La sfida che si pone allora per le organizzazioni universitarie è operare un rinnovamento rispetto ai sistemi di gestione, alle politiche di sviluppo delle risorse umane e al rinnovamento delle culture organizzative, in accordo con i soggetti economici che operano nel territorio pur mantenendo la propria missione tradizionale di ricerca e formazione³⁴.

È certo che il rafforzamento della rete di relazioni comporti dei benefici tra atenei e *stakeholder* e per l'accesso alle risorse e per la creazione di opportunità vitali per l'operatività degli atenei stessi³⁵; quindi si tratta di ripensare le collaborazioni in modo da creare nuove forme di governance e di responsabilità sociale di rete³⁶.

Quando si parla di *stakeholder* è possibile far riferimento ad un'ampia gamma di istituzioni politiche, amministrative, professionali, sociali³⁷; soprattutto in relazione al mondo universitario (a tal proposito la letteratura scientifica ha fornito diversi modelli di classificazione³⁸) che pur essendo radicato nel territorio, si sviluppa in relazione a standard e contenuti scientifici transnazionali. Ne consegue che il rilancio delle università, derivato dalle sfide di cui si è discusso finora, richiede il recupero di capacità strategiche complesse e multilivello.

Meloni nota che la definizione del concetto di *stakeholder* nasce nell'ambito delle teorie dell'impresa; nello specifico la delineazione del neologismo è ricondotta allo *Stanford Research Institute*. «Il termine identifica tutti coloro che hanno un interesse nell'attività di un'azienda e senza il cui appoggio un'organizzazione non è in grado di sopravvivere, includendo anche i gruppi non legati da un rapporto economico con l'impresa»³⁹.

La revisione sistematica della letteratura rispetto alle teorie sul ruolo degli *stakeholder* operata da Ferrero e colleghi⁴⁰ distingue: la teoria degli *stakeholder*, la teoria della legittimità, la teoria istituzionale. I sostenitori della prima teoria sostengono che le organizzazioni devono tener presente che gli *stakeholder* possono influenzare i propri risultati. I sostenitori della teoria della legittimità, invece, si focalizzano sulla necessità di un contratto sociale tra l'organizzazione e la società. Chi sostiene la teoria istituzionale, infine, si basa sul fatto che sono le pressioni istituzionali a spingere le organizzazioni a adottare comportamenti socialmente responsabili. Fernando e Lawrence⁴¹ sostengono che le tre teorie dovrebbero essere considerate complementari anziché in competizione tra loro poiché diversi sono gli elementi coinvolti.

Prestare grande attenzione alla gestione dei processi formativi orientandoli verso l'orizzonte della formazione continua, significa considerare la crescita personale e professionale dei giovani che si affacciano al mondo del lavoro. In quest'ottica, diventa imprescindibile lo sviluppo e il potenziamento delle *partnership*. Coinvolgere gli attori sociali, soprattutto rispetto ai processi di valutazione, significa assumere un punto di vista "multi-stakeholder"⁴², superando così la monodirezionalità dell'impresa.

Quindi, ne consegue che:

1. non è possibile pensare un'azione formativa unidirezionale e non aperta al confronto e alla condivisione;
2. trascurare il fabbisogno degli *stakeholder* comporta un'azione formativa difforme dall'esigenze del mercato del lavoro.

L'università rischia di venir meno alla sua intrinseca funzione di farsi ponte per i giovani laureati per favorire loro l'ingresso nel mondo del lavoro. La consultazione, quindi, diventa «un'opportunità di crescita in direzione di quella trasparenza (nel senso del termine inglese *accountability*) che è condizione imprescindibile di credibilità e qualità dell'offerta formativa di atenei ormai largamente autonomi»⁴³.

Lazzeroni⁴⁴ nota come in questo scenario la relazione con il territorio e con le organizzazioni esterne all'università non è una conseguenza della ricerca, ma piuttosto può essere considerata una componente strategica. L'università impegnata sul territorio e capace di interagire con la comunità esterna, lavora nell'orizzonte di una costruzione condivisa della *mission* formativa. Si struttura così, una vera e propria funzione sociale dell'università: non solo luogo di produzione della conoscenza e interazione tra diverse discipline e di promozione della cultura, ma luogo privilegiato di inclusione sociale, di apertura, di costruzione di coscienze critiche e di esperienze capacitanti⁴⁵.

Indagine sulla Consultazione delle parti sociali

Durante l'A.A. 2019/2020 si è svolta un'indagine con gli *stakeholder* dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione (L19), Scienze Pedagogiche (LM85) e Scienze della Formazione Continua (LM 57), afferenti al Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli studi di Palermo.

Il fine ultimo dell'indagine risulta quello di sviluppare una *partnership* costruttiva in grado di guidare il percorso verso il potenziamento dell'*employability* dei giovani laureati.

Le domande di ricerca sono state: vi è un collegamento possibile tra gli *stakeholder* e l'ente universitario? La collaborazione con gli *stakeholder* può giovare all'organizzazione dei corsi di studi?

Gli obiettivi specifici dell'indagine sono:

1. implementare un dialogo tra l'università e gli *stakeholder*;
2. delineare possibili modifiche ai piani di studio e ai percorsi di tirocinio dei corsi coinvolti.

La metodologia utilizzata si è basata sulla sinergia dei *Mixed methods*: la premessa di base di questa metodologia è che tale integrazione consente un utilizzo più completo e sinergico dei dati rispetto alla raccolta e all'analisi di dati quantitativi e qualitativi separati⁴⁶.

Destinatari

L'indagine ha preso avvio dal censimento di tutti gli enti che si occupano di formazione del territorio siciliano che hanno stipulato una convenzione con l'Università degli Studi di Palermo.

I destinatari sono stati 82 responsabili o portavoce delle corrispettive strutture e/o enti che operano nel territorio siciliano, perlopiù appartenenti alla provincia di Palermo (74,4%), di Trapani (6,1%), di Agrigento (14,6%) e di Caltanissetta (4,9%).

In linea con i corsi di studio sopracitati, gli *stakeholders* coinvolti nell'indagine operano nel settore socioeducativo, nello specifico si annoverano: strutture per la prima infanzia, strutture comunitarie, strutture rieducative, istituti scolastici.

Strumenti

Inizialmente, nel gennaio 2020, ciascun ente è stato contattato telefonicamente¹, i regerenti sono stati invitati a sottoporsi ad una intervista non strutturata che, attraverso alcune domande stimolo, ha sondato la volontà degli enti partner di sottoporsi al percorso di valutazione dell'esperienza legata al partenariato con l'università; ed ancora, la motivazione che orienta la scelta di un tirocinante, il titolo e le competenze richieste al fine di un'eventuale assunzione, la composizione dell'équipe della struttura. Tra marzo e aprile del 2020, i destinatari sono stati contattati via posta elettronica per la compilazione di un questionario semi-strutturato sulla Consultazione delle Parti Sociali. Si riporta una sintesi dei contenuti del questionario costruito:

1. Definizione delle generalità del corso di studio; osservazioni e suggerimenti.
2. Esposizione degli obiettivi formativi del corso; osservazioni e suggerimenti.
3. Esposizione delle abilità e competenze che il corso si prefigge di formare; osservazioni e suggerimenti rispetto alle abilità e competenze fornite dal corso di studio e rispetto alle attività formative da potenziare e/o inserire.

¹ A causa del numero elevato e della dislocazione nel territorio non è stato possibile il contatto in presenza con gli stakeholder; questo rappresenta un limite dell'indagine svolta a causa della difficoltà a reperire e a stabilire un contatto telefonico con le strutture e a causa della diffidenza mostrata dalle persone nel sottoporsi ad un'indagine per via telefonica.

4. Elencazione delle materie caratterizzanti il corso di studio; osservazioni e suggerimenti rispetto all'eventuali modifiche delle materie e rispetto all'eventuale aggiunta di materie assenti.
5. Espressione di un giudizio rispetto alle prestazioni offerte dagli studenti.
6. Espressione di un giudizio rispetto ai punti di forza del corso di studio e rispetto alle aree da migliorare.

Analisi dei risultati

Iniziando dall'analisi dell'intervista è possibile affermare che:

1. Il 43,2% delle persone intervistate ha dichiarato che l'interesse dell'ente si rivolge maggiormente alla figura dell'educatore. Questa affermazione è stata sempre seguita da una predilezione per la figura specifica dell'educatore della prima infanzia, laddove le strutture lavorano nell'area della crescita e dello sviluppo della prima infanzia, come ad esempio asili nido; oppure una preferenza dell'educatore di comunità, laddove la struttura ha una vocazione comunitaria.
2. Il 25%, ha affermato che, al di là delle specifiche attività condotte dalle strutture, non si ha una preferenza specifica per un corso di studio rispetto ad un altro. In questi casi, infatti, ciò che maggiormente si è evidenziato è che le strutture preferiscono porre l'attenzione sulle propensioni naturali dei tirocinanti, sulle conoscenze e sulle competenze che essi dimostrano a prescindere dal titolo posseduto.
3. L'11% degli intervistati ha affermato di avere poco interesse verso la figura del pedagogo e del formatore dell'età adulta. Infatti, essi, hanno dichiarato di non prendere in considerazione, a meno che non si evincano particolari doti, quest'ultima figura.
4. Alcuni responsabili hanno esposto delle criticità specifiche riscontrate in seno alle loro esperienze con i tirocinanti e vengono di seguito riportate in quanto significative: difficoltà nella stesura delle relazioni finali del tirocinio; debole comunicazione tra il tutor universitario ed il tutor dell'ente ospitante; scarsa conoscenza dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento; esiguità del monte ore del tirocinio di Scienze dell'Educazione; rispetto le conoscenze della normativa penitenziaria e dell'ordinamento giudiziale; basso coinvolgimento attivo da parte dei tirocinanti nelle attività che si limitano ad attività d'osservazione.
5. Infine, gli istituti scolastici coinvolti rappresentano un caso a sé stante, essi costituiscono il 20% degli intervistati e hanno dichiarato di accogliere tirocinanti provenienti dai corsi di studio in Scienze dell'Educazione ed in parte da Educazione di comunità avendo nel corpo docente la presenza di pedagogisti di

riferimento, ma chiaramente il loro interesse si volge maggiormente verso la figura dell'insegnante di scuola primaria.

Quanto concerne le risposte al questionario somministrato è necessario procedere nell'analisi distinta per corsi di studio specifici.

Per il corso di studio in Scienze della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche, il 75% delle risposte ha dichiarato che gli obiettivi che il corso si prefigge sono abbastanza adeguati alle esigenze del settore in cui opera l'azienda e viene indicato come suggerimento quello di incrementare le attività pratiche e metodologiche per gli studenti e il confronto tra enti. Spunti interessanti di riflessione giungono dalla sezione dedicata al tipo di attività da inserire o potenziare, le sollecitazioni giunte riguardano: l'attività di ricerca, attività inerenti la capacità di osservazione, analisi e rilevamento dei dati, attività che incrementano le competenze gestionali, di coordinamento e soprattutto di progettazione. In parte in coerenza con quanto affermato in precedenza, il 25% delle risposte suggeriscono di inserire una materia che possa centrare l'osservazione come tecnica e come metodologia. E sempre sulla stessa linea di coerenza, gli aspetti da migliorare indicati rispetto al corso di studio in generale sono: l'ambito della progettazione e della ricerca.

Le risposte ricevute rispetto al corso di Scienze dell'Educazione sono quelle che meritano maggiori approfondimenti. Quanto agli obiettivi del corso l'83% dichiara che essi sono adeguati alle esigenze del settore in cui si opera, ma vi è il 5,6% che afferma di non essere pienamente d'accordo. Diversi suggerimenti giungono in merito: gli intervistati infatti dichiarano che sarebbe auspicabile aumentare le ore di stage e tirocinio, incrementare le conoscenze in merito ai DSA, potenziare l'area della formazione specifica per la prima infanzia, incrementare le competenze relative alla progettazione. Quanto alle competenze e alle abilità, sebbene ci sia un trend di soddisfazione generale, l'88,9% dichiara infatti che esse sono corrispondenti alle richieste professionali, alcune indicazioni sono fornite rispetto al potenziamento delle stesse ed esse riguardano: abilità metodologiche e osservative, competenze specifiche per la prima infanzia. Ancora più specifiche risultano le risposte rispetto ai suggerimenti riguardanti le attività da potenziare: attività specifiche sulla compilazione e costruzione di Uda (Unità Didattica di apprendimento), *checklist* e sulla programmazione, conoscenza dei documenti normativi in materia scolastica, formazione sugli strumenti compensativi, potenziare la conoscenza degli strumenti di lettura dei bisogni educativi della prima infanzia, sulla formulazione delle ipotesi e degli obiettivi educativi, attività di ricerca in campo educativo. Quanto alle materie si suggerisce di potenziare Didattica Generale e di aggiungere delle materie di approfondimento specifico di Pedagogia Interculturale, Neurodidattica, Didattica Speciale, Pedagogia della Comunicazione. Alla richiesta di dare un giudizio sul livello di utilità dell'esperienza di accoglienza presso

l'organizzazione di giovani in stage o tirocinio il 39% la identifica con 'ottimo', il 55,6% con 'buono' e il 5,6% con 'mediocre'. Infine, si è chiesto agli intervistati di indicare secondo il proprio parere e la propria esperienza quali sono i punti di forza e di debolezza del corso. Per analizzare le risposte ricevute si sono identificate delle categorie che possano racchiudere tutte le risposte analoghe. Quanto ai punti di forza si identificano le seguenti categorie:

1. conoscenza generale e teorica sul mondo dell'educazione e sulle professioni ad esso connesso;
2. la spendibilità del titolo;
3. le materie pedagogiche e psicologiche studiate.

In relazione alle aree da migliorare:

1. le conoscenze delle metodologie educativo-didattiche;
2. il monte ore del tirocinio curriculare;
3. l'area della progettazione educativo-didattica;
4. la conoscenza e le metodologie spendibili dei bisogni educativi speciali.

Conclusioni

Dopo aver analizzato l'esito dell'indagine, nel complesso è possibile affermare che grazie alla consultazione delle parti sociali, si è rafforzata la congiunzione tra il mondo universitario e il mondo del lavoro al fine di implementare azioni volte al potenziamento dell'*employability* dei giovani laureati. Infatti, in seguito ai dati acquisiti è stato possibile riorganizzare i corsi di studio coinvolti per l'A.A. 2020/2021 puntando ad esempio ad una ristrutturazione complessiva dei corsi di studio di Scienze dell'Educazione e Educatore di Comunità. Il riassetto ha previsto la creazione di un unico corso di studio in Scienze dell'Educazione che al suo interno prevede un primo anno propedeutico a tre curricula ed un secondo e terzo specifici. Per ognuno dei tre indirizzi vengono indicate le materie base:

1. Educatore socio-pedagogico: Storia Della Pedagogia, Etnostoria, Pedagogia Sperimentale, Storia Contemporanea, Teoria E Tecniche Della Dinamica Di Gruppo.
2. Educatore della prima infanzia: Storie delle Teorie dell'Infanzia, Progettazione Documentazione E Valutazione Nell'infanzia, Storia Delle Istituzioni Educative Infantili Contemporanee, Modelli Psicodinamici Del Lavoro Di Rete, Pedagogia Dell'infanzia E Delle Famiglie, Psicopatologia Dello Sviluppo.
3. Educatore di comunità: Antropologia Culturale, Letteratura Per L'infanzia, Statistica Sociale, Psicologia Di Comunità, Pedagogia Speciale.

Un discorso analogo può essere sviluppato per i corsi di laurea magistrale presi in esame; infatti, ci si è orientati verso la costruzione di un unico corso di studio in Scienze Pedagogiche che contempla al suo interno la possibilità di scegliere tra due percorsi:

uno più metodologico, centrato sulla formazione del pedagogo e uno orientato maggiormente sulla formazione del progettista dell'educazione e della formazione. Inoltre, al fine di concretizzare anche le sollecitazioni giunte rispetto alle *skills* ritenute carenti si è ritenuto opportuno orientare i corsi delle materie in tal senso. Gli aspetti metacognitivi non sono esclusi da questa analisi in quanto i percorsi di studio vengono costantemente monitorati con l'obiettivo di raccogliere dati preziosi in itinere rispetto alle nuove modifiche effettuate, ma altresì per fornire dei momenti di riflessione ragionata agli studenti sul proprio percorso di studio in corso di svolgimento. In chiusa, si può osservare che, esattamente come esplicitato dalla letteratura, il potenziamento della rete relazionale e della *partnership* comporta dei benefici notevoli in termini di accesso alle risorse e creazione di nuove opportunità per gli atenei stessi. Quest'azione sociale di rete ha favorito, infatti, l'incremento della possibilità per l'ente universitario di sviluppare una reale *employability* in favore dei giovani laureati e, allo stesso tempo, si è rivelata proficua per un rinnovamento dell'offerta formativa operata in sinergia con il territorio.

MARTINA ALBANESE
University of Palermo

¹ V. Boffo, C. Terzaroli, *Lo sviluppo di employability in alta formazione. Il ruolo dei career service*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 7, 2 (2017), p. 437.

² J. Hillage, E. Pollard, *Employability: developing a framework for policy analysis*, Vol. 107, DfEE, London 1998.

³ L. Harvey, *New realities: the relationship between higher education and employment*, Keynote presentation alla European Association of Institutional Research, Lund, Sweden 1999.

⁴ M. Yorke, P. T. Knight, *Embedding employability into the curriculum*, The Higher Education Academy, New York 2006.

⁵ *Ibidem*.

⁶ L. Dacre Pool, P. Sewell, *The key to employability: developing a practical model of graduate employability*, «Education + Training», 49, 4 (2007), pp. 277-289.

⁷ Cedefop, *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2008.

⁸ Cfr. M. M. Robles, *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*, «Business communication quarterly», 75, 4 (2012), pp. 453-465; A. O'Connor, J. Buckley, N. Seery, M. Cleveland-Innes, *Identifying, Developing and Grading 'Soft Skills' in Higher Education: A Technological Approach*. Paper presented at the Higher Education in Transformation 2016 November 2 to 4, 2016 Oshawa, Ontario, 2016.

⁹ J. Andrews, H. Higson, *Graduate employability, «soft skills» versus «hard» business knowledge: A European study*, «Higher Education in Europe», 33, 4 (2008), pp. 412-422.

¹⁰ A. Zhang, *Peer assessment of soft skills and hard skills*. «Journal of Information Technology Education: Research», 11,1 (2012), pp. 155-168.

¹¹ D. Bennett, *Graduate employability and higher education: Past, present and future*, «HERDSA Review of Higher Education», 5, 2019, p.32.

¹² S. Williams, L. J. Dodd, C. Steele, R. Randall, *A systematic review of current understandings of employability*, «Journal of Education and Work», 29, 8 (2016), p. 877.

¹³ D. Bennett, *Graduate employability and higher education: Past, present and future*, cit.

¹⁴ L. Dacre Pool, P. Sewell, *The key to employability: developing a practical model of graduate employability*, cit., p. 280.

¹⁵ M. Grove, *Bob Gilworth on employability and career planning*, Luminare. (2018, May). Retrieved from <https://luminare.prospects.ac.uk/bob-gilworth-ongraduate-employability-and-career-planning>.

- ¹⁶ P. McIlveen, *Defining Employability for the New Era of Work*, Select, Sydney, 2018, p. 2.
- ¹⁷ D. Bennett, *Graduate employability and higher education: Past, present and future*, cit., 5, p. 39.
- ¹⁸ *Ibidem*.
- ¹⁹ *Ibi*, p. 34.
- ²⁰ *Ibi*, p. 39.
- ²¹ E. Massagli, *L'istruzione superiore alla prova dell'employability: inquadramento di un'opzione culturale*, «Formazione, lavoro, persona», IV, 12 (2019), p.3.
- ²² V. Boffo, G. Gioli, *Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia*. Il progetto PRIN EMP&Co. Employability and transitions in a changing labour market, «MeTis. Mondis educativi. Temi, indagini, suggestioni», VII, 1(2017), pp. 2-25.
- ²³ P. Ricchiardi, F. Emanuel, *Soft Skill Assessment in Higher Education*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 18 (2018), p. 22.
- ²⁴ M. Tomlinson, *The degree is not enough: Students*. «British Journal of Sociology of Education», 29,1 (2008), 49-61.
- ²⁵ V. Boffo, C. Terzaroli, *Lo sviluppo di employability in alta formazione. Il ruolo dei career service*, cit., p. 437.
- ²⁶ Commissioni delle Comunità Europea, Comunicazione della commissione al Consiglio al Parlamento Europeo (2006, maggio). *Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione*, Bruxelles, p. 4
- ²⁷ *Ibi*, p. 6.
- ²⁸ EHEA, *European Higher Education Area* (2015). Yerevan Communiqué, Yerevan.
- ²⁹ Cfr. Comunicazione della Commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni, Relativa ad una nuova agenda per l'istruzione superiore, Bruxelles, 30 maggio 2017. Consultabile all'indirizzo web: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=IT> (consultato il 27/11/2020), p. 4
- ³⁰ Boffo, C. Terzaroli, *Lo sviluppo di employability in alta formazione. Il ruolo dei career service*, cit., p. 439.
- ³¹ F. Meloni, *Una nuova governance delle Università che ne rafforzi la funzione di valorizzazione delle conoscenze come risorse per lo sviluppo delle comunità e del territorio*, 2007, p. 5.
- ³² *Ibidem*.
- ³³ F. Pucciarelli, A. Kaplan, *Le università europee oggi: sfide e nuove strategie*, «E&M», 1 (2018), p. 85.
- ³⁴ F. Meloni, *Una nuova governance delle Università che ne rafforzi la funzione di valorizzazione delle conoscenze come risorse per lo sviluppo delle comunità e del territorio*, cit., p. 31
- ³⁵ Commissione Europea, *Modernisation of Higher Education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2013a., disponibile online: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.
- ³⁶ B. Jongbloed, J. Enders, C. Salerno, *Higher Education and its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda*, «Higher Education», 56, 3 (2008), pp. 24-303.
- ³⁷ G. Reborà, *L'orientamento strategico dell'università*. In G. Airoidi, G. Brunetti, G. Corbetta, G. Invernizzi (a cura di), *Economia Aziendale & Management: scritti in onore di Vittorio Coda*, Egea, Milano 2008, p. 2.
- ³⁸ Alcuni spunti interessanti potrebbero essere forniti dalle riflessioni sviluppate in merito all'organizzazione degli ambienti delle organizzazioni. Meloni ha applicato una classificazione di Usai all'organizzazione universitaria, elaborando un modello complesso e articolato. Cfr. G. Usai, *L'efficienza nelle organizzazioni*, UTET, Torino 2000.
- ³⁹ F. Meloni, *Una nuova governance delle Università che ne rafforzi la funzione di valorizzazione delle conoscenze come risorse per lo sviluppo delle comunità e del territorio*, cit., P.8.
- ⁴⁰ Per maggiori approfondimenti rispetto alle tre teorie ed i relativi autori di riferimento si rimanda a I. Ferrero-Ferrero, M.A. Fernández-Izquierdo, M.J. Muñoz-Torres, L. Bellés-Colomer, *Stakeholder engagement in sustainability reporting in higher education: An analysis of key internal stakeholders' expectations*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», 19, 2 (2018), pp. 313-336.
- ⁴¹ S. Fernando, S. Lawrence, *A theoretical framework for CSR practices: integrating legitimacy theory, stakeholder theory and institutional theory*, «Journal of Theoretical Accounting Research», 10, 1 (2014), pp. 149-178.
- ⁴² E. Bartezzaghi, M. Guerci, M. Vinante, *La valutazione stakeholder-based della formazione continua*, Franco Angeli, Milano, 2010 p.18.
- ⁴³ CRUI, *Nuova Università e mondo del lavoro*, Fondazione Crui, Roma, 2003. tratto da: www.crui.it.
- ⁴⁴ M. Lazzeroni, *Oltre la terza missione? Nuove forme di relazione tra università e territorio. L'apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme*. Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano (Roma, 7-10 giugno 2017), a cura di F. Salvatori, A.Ge.I., Roma 2019, p. 1259.
- ⁴⁵ L'espressione "capacitante" si deve intendere nell'accezione fornita da Sen per cui è possibile, tramite la formazione della capacità di *agency* dell'uomo, progredire e aumentare il benessere individuale e collettivo. Cfr. A. Sen, *Development as Capabilities Expansion*, «Journal of Development Planning» 19 (1989), pp. 41-58.
- ⁴⁶ J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.), Sage, ThousandOaks, CA 2011.

Gli studenti raccontano sé stessi al tempo del Covid: un'esperienza nell'esperienza autobiografica

Students talk about themselves during Covid period: an experience into an autobiographical experience

MARIANNA CAPO

The contribution presents an experience of applying the narrative - autobiographical method as an innovative device aimed at soliciting the recognition and self-recognition of the life experiences of university students attending the Pedagogy of Family Relations course at the Federico II University. An autobiographical narration activity was implemented within the Laboratory of Clinical and Pedagogical Intervention Methodologies which for the students proved to be particularly useful not only for the experimentation of a new device to be reused in future professional contexts, but also for the creation of a pedagogically functional space-time for the self-recognition of significant learning, emotions, images of oneself and thoughts, the latter dimensions that are difficult to intercept¹.

KEYWORDS: EXPERIENCE, STORYTELLING, LEARNING, AUTOBIOGRAPHICAL METHOD, TRAINING, MEANING OF LIFE.

1. Le premesse teoriche e metodologiche di un percorso di scrittura autobiografica con studenti universitari

In un contesto come quello attuale nel quale, in seguito ai considerevoli cambiamenti sociali ed economici, la questione del significato da attribuire alla propria vita è diventata preponderante, ciascun individuo è rinviato alla responsabilità di donare un senso alla propria esistenza apprendendo ad utilizzare e condividere le proprie risorse in vista del raggiungimento di obiettivi di vita che vanno ben al di là di una dimensione strettamente personale. Gli individui, oggi, sono sempre più sollecitati a ricercare in sé stessi le risorse per le proprie azioni e i principi del proprio comportamento, anche se devono individuare, comporre e conciliare le motivazioni e i valori che possono dare un senso alla loro esistenza. Pertanto, l'idea secondo la quale il racconto autobiografico porterebbe potenzialmente a un rafforzamento del processo di biografizzazione², nonché del potere di agire dell'individuo, trova attualmente un notevole riscontro nel

campo della formazione degli adulti, dello sviluppo personale, dell'accompagnamento, della consulenza e della cura³.

La riflessione teorica sull'approccio narrativo – autobiografico e l'utilizzo delle storie di vita in ambito formativo inizia ad affermarsi a partire dalla fine degli anni Settanta con un gruppo di studiosi di area francofona⁴ e in Italia con il contributo di Massa⁵, Demetrio⁶, Formenti⁷, Cambi⁸, trovando la sua principale applicazione nelle pratiche di educazione degli adulti. Tali esperienze e pratiche si sono diffuse sempre più negli ultimi anni nel contesto internazionale⁹ e nazionale¹⁰, nell'ambito sia dei percorsi universitari, rivolti in particolar modo alla formazione dei formatori, delle professioni educative e di cura, sia delle esperienze finalizzate al riconoscimento e alla validazione degli apprendimenti non formali e informali sempre in ambito universitario.

Quale spazio di applicazione può essere riconosciuto all'approccio biografico nel campo delle scienze umane e sociali e, quindi, nell'ambito dei corsi di studio universitari deputati alla formazione e allo sviluppo professionale dei futuri psicologi, pedagogisti, sociologi?

In uno scenario come quello attuale, che impone la considerazione e l'implementazione di prassi educative capaci di generare risposte a domande di formazione inedite, è urgente interrogarsi su quali saperi e metodologie devono informare e guidare l'agire dei professionisti che operano nel campo della consulenza psicologica, del counselling, dell'accoglienza, dell'educazione e della formazione. Il riferimento è a professionisti che, direttamente o indirettamente, svolgono una funzione educativa e le cui azioni hanno una ripercussione sui percorsi di vita delle persone, professionisti sempre più chiamati, nei prossimi anni, a saper comunicare e condividere la comprensione delle diverse situazioni lavorative con altri colleghi, promuovendo processi riflessivi e di cambiamento nei contesti in cui operano.

All'interno di una tale prospettiva di senso si inserisce l'esperienza formativa realizzata, durante il secondo semestre dell'anno accademico 2019/2020, con le studentesse e gli studenti del CDS in Scienze e Tecniche Psicologiche, frequentanti il corso di Pedagogia delle relazioni familiari presso l'Università degli Studi di Napoli "Federico II". Un'esperienza formativa che nasce dall'idea di proporre all'interno di un corso universitario un laboratorio di scrittura autobiografica quale dispositivo per «apprendere il cambiamento [...] promuovendo percorsi di crescita e di interazione costruttiva con sé stessi e con l'ambiente»¹¹ e, quindi, rafforzare la sensibilità per l'esperienza e la riflessione critica¹². Tale approccio rispetto ad altre impostazioni formative-didattiche tenta di descrivere ed interpretare lo sviluppo individuale dall'interno piuttosto che dall'esterno¹³, in quanto l'attenzione si concentra sul significato prodotto dal soggetto o dalla comunità, ovvero sulle modalità con le quali le persone attribuiscono un senso alle loro esperienze nel corso della vita.

Partendo dal presupposto che la creazione di condizioni formative per la costruzione di identità professionali flessibili – orientate costantemente all’apprendimento e capaci di rimodularsi grazie al confronto con i contesti – è una responsabilità dell’università e delle principali agenzie formative, il percorso laboratoriale si presenta come uno spazio-tempo finalizzato a incoraggiare la presa di parola degli studenti, una presa di parola che nel contesto universitario (anche per ragioni numeriche) è davvero rara ed ancora più rara è la valorizzazione della creatività individuale e della riflessività. Diviene, pertanto, indispensabile l’identificazione e la ridefinizione di teorie e pratiche formative che, nei diversi contesti e situazioni, possano consentire di interpretare e implementare eventi relativi al proprio percorso biografico e ai propri settori professionali. La formazione autobiografica può favorire, da questo punto di vista, l’accompagnamento alla costruzione di un senso della vita e, quindi, rappresentare l’occasione per

interrogarsi, transitando nelle ritualità indicate, e a prendersi cura di sé tra ragione, emozioni e sensazioni [...] ma anche come possibilità pedagogica intenzionalmente proposta a chi abitudini precedenti non abbia esperito, e che, allora sarà sollecitato a sperimentare; prima ritrovando nella propria memoria i tempi, gli spazi, i movimenti e i ritmi dell’essere stati al mondo, attraverso narrazioni che, rimaste a metà e incompiute per ignavia o tremore, possono trovare altri successivi sviluppi¹⁴.

Parliamo in questo caso di una costruzione del senso della vita inteso come risultato finale, esito di un processo di esplorazione individuale, caratterizzato da tre dimensioni quali il significato, la direzione e la sensazione, che rinvia ad un percorso riflessivo realizzato dall’individuo proprio quando avvicina la questione del senso biografico¹⁵. Nello specifico, il significato traduce l’interpretazione e la comprensione a cui perviene l’individuo in merito alla propria esistenza e che ricava dalla narrazione sul proprio percorso di vita, in un’ottica diacronica (passato, presente, futuro), sull’esistenza degli altri; la direzione, invece, è orientata al futuro, all’individuazione degli obiettivi di vita; infine, la sensazione che attiene alla dimensione del passato e del presente e che permette agli individui di cogliere gli aspetti della vita e di associarli ad emozioni negative o positive. La natura preziosa della vita giustifica l’averne cura e il mettere in discussione ciò che ne facciamo, essendo pienamente consapevoli che il senso della vita non è dato una volta e per sempre bensì evolve con il tempo e che la ricerca del significato è essa stessa parte della definizione del significato della vita. In qualche modo, il senso della vita è relativo: all’evoluzione, intendendo con questo che la costruzione del senso dipende dal confronto del soggetto con gli eventi della vita e il senso che le persone attribuiscono alle situazioni può evolvere in funzione delle dinamiche di transizione e degli eventi relativi ai percorsi di vita; alla soggettività, nel

sensò che ogni individuo è depositario di esperienze di vita e di uno sguardo soggettivo che gli consente di attribuirvi un significato; alla complessità, nel senso che non tutto ciò che rientra in un percorso di vita è comprensibile: certi aspetti sfuggono all'attenzione e alla coscienza dell'individuo, così come del resto alcuni aspetti possono rappresentare l'oggetto di interpretazioni molteplici; infine, l'universalità, poiché la questione del senso della vita è una dimensione umana che attiene all'obiettivo comune a tutti gli esseri umani di definire la propria identità, individuare il proprio posto nella società, o comunque nei contesti che abitiamo; un obiettivo comune che può assumere forme singolari a seconda delle individualità.

L'epidemia globale di Covid-19, manifestatasi in Italia tra fine febbraio e inizio marzo 2020, in quello che sarebbe stato l'abituale periodo di riavvio delle lezioni universitarie, la conseguente chiusura delle scuole e delle università, la quarantena e le generali condizioni di incertezza e preoccupazione hanno condotto alla necessità di 'ripensare la stessa didattica' per trovare nuove forme che ne consentissero la continuità e l'efficacia. Fermo restando che l'adattamento alle nuove e inaspettate condizioni create dalla pandemia ha permesso di sperimentare la didattica a distanza, avviando percorsi di formazione inediti, si vuole far presente che il Covid non costituisce l'oggetto di tale esperienza di formazione e di ricerca, bensì il pretesto o più semplicemente il riferimento temporale dell'attività laboratoriale finalizzata all'esplorazione da parte degli studenti di un dispositivo autobiografico.

All'interno del Laboratorio di Metodologie dell'intervento clinico e pedagogico è stato previsto un percorso di scrittura autobiografica, tenuto dall'autrice¹ del seguente articolo, svoltosi in modalità da remoto, all'interno del quale ci si è avvalsi del metodo autobiografico per favorire negli studenti la sensibilizzazione e la comprensione del valore della narrazione come strumento pedagogico e clinico. L'intenso lavoro di elaborazione delle dimensioni identitarie, dei pensieri, delle emozioni e delle relazioni con i propri familiari e contesti (ancoraggio che nell'era Covid-19 diventa ancora più essenziale) trova un'espressione privilegiata nella costruzione di storie e/o narrazioni autobiografiche, all'interno delle quali ciascun partecipante al percorso attribuisce senso alle proprie esperienze e costruisce il proprio sé¹⁶.

2. Il percorso autobiografico: target, obiettivi formativi, attività narrative

Al percorso laboratoriale hanno preso parte 102 studenti (74 femmine, 26 maschi) di età compresa tra i 22 e i 28 con un'età media di 25 e frequentanti il Laboratorio di

Metodologie dell'intervento clinico e pedagogico, nell'ambito del corso di Pedagogia delle Relazioni familiari.

Gli obiettivi formativi specifici del laboratorio di scrittura autobiografica sono stati i seguenti: avvicinare all'approccio autobiografico come metodologia di formazione ed autoformazione continua; riconoscere, sperimentandola, le implicazioni teoriche della scrittura di sé; potenziare le capacità di ascolto di sé, dell'altro, del mondo circostante attraverso la sospensione del giudizio (morale, estetico, ecc.).

Sulla base degli obiettivi formativi il percorso è stato articolato in due incontri (Tab.1), in modalità a distanza, della durata di tre ore ciascuno: nel primo incontro, allo scopo di incoraggiare e sostenere le narrazioni individuali, dopo una breve introduzione in cui vengono illustrati i presupposti teorici della cultura e della metodologia autobiografica, è stato presentato agli studenti il 'canone autobiografico' ovvero l'esposizione delle categorie che informano un racconto autobiografico e che, quindi, orientano la produzione di scritture personali, categorie precise, circoscritte ma, allo stesso tempo, sufficientemente ampie da favorire nei partecipanti un'espressione libera nei contenuti biografici; il secondo incontro (sempre in modalità a distanza) è stato finalizzato alla rilettura e alla condivisione in gruppo dei frammenti autobiografici e all'autovalutazione, tramite somministrazione di un questionario, del percorso laboratoriale. La rilettura individuale non solo rifinisce la rielaborazione delle esperienze avviata attraverso il processo di scrittura autobiografica, ma consente a chi scrive di chiedersi se il linguaggio e lo stile utilizzati siano comprensibili, se si è riusciti a dare una collocazione spazio-temporale agli eventi, ad esprimere una determinata tonalità emotiva, se ci si è aperti alla possibilità introspettiva; farsi queste domande in relazione alla scrittura rende le persone più consapevoli di sé stesse, oltreché delle modalità attraverso le quali essi si esprimono e raccontano sé stesse. Da questo punto di vista, è di estrema importanza la proposta agli studenti della rilettura di ciò che si scrive, nella consapevolezza che può avvenire con modalità diverse (lettura silenziosa, ad alta voce, etc.)¹⁷. La rilettura individuale e la condivisione dei frammenti autobiografici consentono ai partecipanti al laboratorio la comprensione delle opzioni interpretative e delle attribuzioni di significato¹⁸. Inoltre, il gruppo si rivela un dispositivo altamente formativo nella misura in cui offre un sostegno sociale e rinforza la scoperta che altre persone sono suscettibili di condividere analoghe preoccupazioni ma anche interessi di vita, passioni e obiettivi simili.

Del resto, il confronto con punti di vista differenti sul senso da attribuire alla vita e al lavoro rinsalda il processo d'identificazione, ovvero il sentimento di essere una persona unica e singolare, un confronto che, a condizione che tutti rispettino i punti di vista degli altri nel gruppo, senz'altro aiuta a costruirsi e ad accettarsi come persona¹⁹.

Di seguito, a titolo esemplificativo, lo schema dei due incontri laboratoriali:

Incontri	Timing setting	- Obiettivo formativo	Attività	Output
1° incontro	3 ore modalità individuale	Avvicinare all'approccio autobiografico come metodologia di autoformazione continua; potenziare le capacità di ascolto di sé, dell'altro, del mondo circostante attraverso la sospensione del giudizio (morale, estetico, ecc.)	Proposta di incipit letterari per introdurre gli studenti: -alla presentazione dei presupposti della cultura e metodologia autobiografica; -alla presentazione delle categorie autobiografiche: -il tempo/i tempi -lo spazio /i luoghi -i volti -le emozioni -riflessività	Narrazioni prodotte dagli studenti
2° incontro	3 ore individuale /grupuale	Riconoscere le implicazioni teoriche e metodologiche della scrittura di sé e relativa condivisione	"Rileggo e condivido il mio racconto autobiografico" Valutazione dell'attività tramite somministrazione di un questionario.	Questionario di valutazione finale

Tab.1 – Articolazione del percorso laboratoriale

Come si può osservare dalla tabella (Tab. 1), per quanto riguarda il primo incontro, come detto in precedenza, sono state prese in esame e presentate agli studenti le seguenti categorie biografiche:

- il tempo/i tempi

- lo spazio /i luoghi
- i volti
- le emozioni
- riflessività

Attraverso la proposta di alcuni incipit (brani letterari, fotografie, etc.), gli studenti, in un primo momento, sono stati incoraggiati a produrre narrazioni autobiografiche, ovvero, un racconto di sé che tenesse dentro tutte le categorie biografiche, o parte di esse e poi, in un incontro successivo, invitati a rileggere individualmente e a condividere in gruppo alcuni frammenti autobiografici. A titolo esemplificativo, vengono riproposti alcuni frammenti proposti dal facilitatore per introdurre gli studenti al significato del narrarsi e della scrittura:

1°sollecitazione:

chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinazione d' esperienze, d' informazioni, di letture, d' immaginazioni? Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili²⁰.

2° Sollecitazione:

Desideriamo possedere il potere del narrare perché esso porta con sé offerte incomparabili e doni inestimabili. L'offerta di consentire ad esempio un ordine alla nostra esistenza che altrimenti rimarrebbe un succedersi di eventi racchiusi in episodi senza rimandi l'uno all'altro. Di ritrovarvi cioè connessioni a giunture antecedenti e conseguenze, nessi e raccordi, di congiungere avvenimenti, concatenare vicende, sino a ricomprenderne la storia intera dall'inizio alla fine, sino a fissarne le sequenze, prefigurarne la speranza di ricominciamento²¹.

3°sollecitazione:

Noi abbiamo una nascita che è determinata dall'atto di procreazione dei nostri genitori, che è poi modellata dalle autorità parentali, familiari, sociali, culturali e da tutte queste istanze noi siamo resi di colpo responsabili senza per così dire averlo richiesto. *Ma poi c'è una nuova nascita, che non è quella recepita dall'esterno e che è precisamente la nascita che noi ci diamo da noi stessi raccontando la nostra storia, ridefinendola con la nostra scrittura che stabilisce il nuovo stile secondo il quale noi ora esigiamo di essere compresi degli altri.* E' questa la nascita che noi attraversando la vicissitudine imprevedibile della scrittura ci diamo da noi stessi. Ma essa non è l'effetto di un atto arbitrario che la nostra volontà compie a suo piacimento e d'altronde essa non è nemmeno il resoconto obiettivo e neutrale della nostra esistenza passata. Da un lato la ricerchiamo e la definiamo come una legge misteriosa ma necessaria del nostro essere e dall'altro la scopriamo come la nostra vera nuova vita che si forma e si costituisce attraverso l'atto della nostra scrittura. La nostra nuova, seconda nascita emerge da questa relazione nella quale essa appare sospesa tra

scoperta e invenzione, ed è davvero sorprendente come la realtà dell'esser nostro debba essere raggiunta attraverso un processo paradossale mediante il quale bisogna reinventarsi per mezzo della scrittura per diventare alla fine quello che si è. Noi siamo noi stessi e poi siamo ancora qualcosa di più di noi stessi e la nuova nascita che ci attribuiamo attraverso la scrittura è lo sguardo rinnovato che trema nella dismisura dell'indecisione tra quello che noi siamo in quanto persone definite dai contorni della nostra esistenza passata e quello che in noi stessi si spinge avanti come ciò che non ha stabilità, né struttura rigida, che è continuamente trascinato via e che indica un destino aperto di segni...²².

La dimensione educativa della metodologia narrativa del sé risiede nel valore formativo ed auto-formativo della riflessione, «dell'esplorazione del sé, del riconoscimento dell'io e dell'altro, di evocazione e di desiderio»²³ che attraverso l'utilizzo di dispositivi evocativi facilitano la creazione di connessioni tra gli eventi, i ricordi, i pensieri, le rappresentazioni, attivando in tal modo uno spazio di ricerca e auto-riconoscimento del sé tra i diversi ruoli rivestiti non sempre senza consapevolezza.

Rispetto alla forma del racconto (output finale) quasi tutti i partecipanti hanno optato per la produzione di narrazioni in cui le categorie prese in esame (il tempo, i luoghi, i volti, le emozioni, etc.) hanno costituito i capitoli tematici secondo i quali è stato strutturato il loro racconto autobiografico.

Tornando alle specificità del metodo narrativo, se ne vuole sottolineare un aspetto che risulta particolarmente saliente nel percorso laboratoriale realizzato: la ricostruzione della propria storia e del suo significato è strettamente legata al momento stesso del narrarsi, *l'hic et nunc* della ricostruzione autobiografica che è fortemente ancorata al contesto e al momento del suo prodursi²⁴. A questo proposito è interessante evidenziare come nelle narrazioni non emerga mai un esplicito riferimento al *lockdown*, del resto come sostenuto in precedenza il Covid19 non costituisce l'oggetto di tale esperienza di formazione e di ricerca, bensì il pretesto o più semplicemente il riferimento temporale dell'attività laboratoriale orientata a intercettare la multimmagine di sé che si rifinisce attraverso il racconto autobiografico. Questo *tempo sospeso*, ad ogni modo, ha costituito una condizione stra-ordinaria, un'opportunità per i partecipanti di prendersi del tempo per sé e ripensare le proprie esperienze di vita: la sospensione forzata di alcune attività quotidiane (gli hobbies in condivisione con altri, le attività sportive, i tempi di spostamento da un luogo ad un altro, etc.) unitamente alla proposta di un laboratorio di scrittura autobiografica ha, in questo senso, favorito il momento introspettivo, costituendo un'importante occasione che gli studenti hanno colto per ripensare a sé stessi, prendere consapevolezza e risignificare ciò che nel tempo hanno vissuto e rivalorizzare le figure fondamentali della propria vita. Gli studenti che hanno preso parte al percorso si sono dimostrati particolarmente entusiasti per le attività proposte, riconoscendone le potenzialità riflessive e creative: in primo luogo, un risvolto

riflessivo relativo alla possibilità offerta dalla nuova esperienza di scrittura di permettere a ciascuno studente di «ritornare alla propria biografia per andare più in profondità e soprattutto per ridirigerla verso l'identità professionale»²⁵ e personale riconoscendosi motivazioni, abilità, emozioni, pensieri; in secondo luogo, nell'ambito dell'incontro di condivisione dei frammenti autobiografici, un risvolto creativo inerente l'opportunità mediante la quale «i modi di co-esistere e di comporsi degli attori coinvolti nella scena autobiografica si intrecciano in una dinamica co-evolutiva»²⁶. Allo stesso tempo l'obbligatoria chiusura di alcune attività svolte in maniera tradizionale ha costituito l'*humus* ideale per la riuscita ottimale del laboratorio.

Nel quadro di un percorso di studi in Scienze e tecniche psicologiche, assumono ancora maggiore valore i processi di autoconsapevolezza attivati, definendo al tempo stesso una crescita dal punto di vista personale e professionale. I momenti di confronto post-scrittura hanno permesso di rilevare un significativo incremento dell'autostima, della conoscenza di sé, e della capacità di narrarsi. Per quanto riguarda l'analisi dei contenuti narrativi, a partire dalla lettura e dalla comparazione delle diverse autobiografie, si è scelto di adottare il 'modello di analisi biografematico'²⁷, un approccio qualitativo-fenomenologico, ovvero una metodologia in grado di valorizzarne le specificità di contenuto, mantenendo al tempo stesso delle categorie comuni di inquadramento.

Di seguito, per ciascuna categoria autobiografica (il tempo, lo spazio, i volti, etc.) si riportano, a titolo esemplificativo, gli incipit offerti dal facilitatore e a seguire i passaggi significativi enucleati dalle scritture individuali degli studenti, frammenti narrativi che evidenziano i temi emergenti e le diverse interpretazioni che assumono per i partecipanti.

3. Le categorie autobiografiche

Il tempo

Primo incipit: la mia vita tra passato, presente e futuro. «Rievocare il passato, pensare e vivere il presente, immaginare il futuro» è l'incipit sul tempo proposto dal formatore alle studentesse e agli studenti, un invito a riflettere sul tempo, sulla memoria del sé, sul ricordare e sul corso della vita da una prospettiva diacronica²⁸. La consegna specifica consiste nell'invito a rievocare un evento del passato, un'esperienze attuale e/o un progetto per il futuro che si reputi particolarmente significativi e poi provare a narrare... Un tempo cronologico (Kronos) inteso come successione lineare e un tempo opportuno, giusto (Kairos) in cui accadono delle cose alle persone, eventi che generano apprendimenti trasformativi²⁹. Il racconto del sé come supporto allo sviluppo di una

storicità individuale: narrare le proprie esperienze di vita è una modalità per ‘leggere e trattare’ i propri tempi di vita, per ricostruire la temporalità passata (il già avvenuto); per sostenere il presente (del qui ed ora) e per rilanciare il futuro (il non ancora realizzato) e con esso i progetti, le speranze.

Rispetto al ‘modello di analisi biografematico’³⁰, si evidenzia negli scritti relativi a questa categoria la presenza di:

‘biografemi’, ovvero, la rievocazione di episodi di vita dell’autore che hanno definito biograficamente la propria storia, informazioni relative alla propria struttura familiare, le origini del proprio nome, ecc. Inoltre, si assumono come ‘biografemi’ i *turning point* biografici, episodi critici che hanno definito dei momenti di transizione e cambiamento per la vita della persona. Spesso si tratta di frammenti narrativi a partire dai quali si evince come il ‘tempo presente’ possa configurarsi come attivatore di ricordi del passato. Nello specifico, la rievocazione delle abitudini familiari legate alle festività natalizie appare narrata con affetto e meticolosità, delineando un ‘tempo cristallizzato e fermo all’ultima occasione in cui era tutta la famiglia a parteciparvi. Il verificarsi di ‘episodi critici’, come eventi luttuosi che alterano la propria struttura familiare e il proprio percorso di vita, fanno sperimentare la sensazione di un ‘tempo interrotto’ e si pongono come *turning point* a partire dai quali i soggetti definiscono un ‘prima’ e un ‘dopo’. Fra gli episodi chiave che scandiscono i racconti del tempo passato ritornano con frequenza ‘biografemi’ dedicati alle prime relazioni sentimentali significative, l’incontro con l’altro che ha segnato la propria crescita relazionale:

Quell'estate fu l'estate in cui vissi il mio primo amore, non la prima cotta, ma soprattutto il mio primo amore. Fu l'inizio di un'adolescenza innamorata, segnata dal legame forte con un'altra persona, a me tuttora sconosciuta in quanto non più parte della mia vita e per me rappresentante di un mistero, il mistero dell'intimità [Estratto 3]

Il frammento narrativo appena presentato si ritiene possa essere considerato al tempo stesso un ‘biografema’ e un ‘bioerotema’. Si intendono per ‘bioerotemi’ i passaggi narrativi che rievocano episodi relativi alla vita affettiva dell’autobiografo, esplorando i legami affettivi e le diverse configurazioni che essi assumono, il tema dell’amore rivolto agli altri nonché quello autodiretto in termini di auto-orientamento e cura di sé.

Ma la scrittura autobiografica si rivela anche quel luogo-tempo propizio all’instaurarsi di un dialogo fecondo con sé stessi, una conversazione che non solo mira ad esplorare le motivazioni di una scelta professionale, a comprendere e svelare a sé stessi, chi si è diventati, ma anche a osare previsioni sul futuro:

Se penso al presente mi chiedo: Dove sono? Chi sono diventata? Cosa mi ha portata su questa strada? Dove arriverò? Come sarò in futuro? Inevitabilmente il presente mi porta a pensare al futuro. Qui ed ora, nel posto in cui mi trovo, chinata sul banco nel tentativo di scrivere qualcosa che parli di me, che sia speculare a ciò che provo, posso dire che mi sento molto bene. Mi sento libera di poter scrivere ciò che mi passa per la mente, ciò che non dico mai, perché è più facile tenermi tutto dentro, è difficile far entrare gli altri nel proprio mondo, talvolta troppo complicato perché gli altri lo comprendano. [Estratto 5]

L'ultimo 'biosemantema' lascia emergere con chiarezza tutta la potenzialità del metodo autobiografico nell'innescare processi riflessivi, stimolando nei partecipanti interrogativi sul proprio sé e le sue evoluzioni. In questo senso, 'ripensare il presente' innesca ulteriormente uno stimolo a 'pensare il futuro'. Si riporta un ulteriore passaggio emblematico in questo senso. Dopo una breve introduzione in cui si contestualizza il momento della propria vita che ci si appresta a narrare (ancora una volta, l'adolescenza), il 'biosemantema' che segue riporta le riflessioni personali dell'autrice relative alla 'scoperta di sé, alla sua 'crescita, a quegli 'apprendimenti trasformativi:

Era un'estate come tante ce ne furono e tante ce ne sarebbero state. Correva l'anno 2011, la fine del mio primo anno di liceo e avevo appena compiuto 15 anni, a maggio. Durante quell'anno la mia vita aveva attraversato molti cambiamenti. [...] Segna anche un punto di svolta nel percorso che mi ha condotto e continua a condurmi verso lo svelamento delle mie vulnerabilità, la conoscenza profonda di me stessa e del modo in cui questa me stessa è il risultato di continui incontri con gli altri e con l'esperienza umana in generale, entrambe terreno fertile per coltivare i frutti di tali vulnerabilità, da me considerate punti di forza in un mondo che vuole mascherarle a tutti i costi [Estratto 7].

Spontaneamente, gli studenti si sono avvalsi di metafore e immagini per strutturare la propria presentazione. Ciò avviene in particolar modo in relazione a quei frammenti narrativi che Demetrio³¹ definisce come 'bioiconemi, ovvero, passaggi narrativi dal carattere iconico attraverso i quali l'autore racconta di sé mediante l'uso di immagini, metafore, figure, luoghi dalla forte carica emotiva:

Se mi soffermo a pensare a qualcosa che rappresenti quello che sono ora, mi viene da pensare ad un giunco, non nella sua connotazione di simbolo di purezza, ma piuttosto per la sua flessibilità. [Estratto 8]

Al pari del passato, nelle autobiografie hanno assunto ampio spazio le riflessioni relative al 'futuro; dalle narrazioni degli studenti emerge che esso si costituisce come un tempo particolarmente complesso da pensare, allo stesso momento carico di

aspettative, entusiasmo, ma anche di ‘preoccupazione e disorientamento’³². A questo proposito, i sentimenti di ‘paura e incertezza’ rispetto al futuro meritano particolare attenzione; la frequenza con cui vengono riferiti li rende dei dati significativi, la cui lettura non può essere avulsa dal contesto storico e sociale in cui le narrazioni sono state prodotte, quello della quarantena determinata dalla pandemia di Covid-19. È inevitabile considerare che le condizioni di precarietà, preoccupazione e insicurezza sul futuro generate dal *lockdown* abbiano ulteriormente amplificato le sensazioni comuni in tutti i giovani in formazione che pensano al loro futuro proiettandosi nel complesso e incerto mercato del lavoro odierno. Come si segnalava in apertura, la propria produzione autobiografica, in questo caso relativa alle prospettive personali, è strettamente legata al momento specifico della sua ricostruzione. Nell’esempio citato risulta particolarmente evidente. Se ne riportano alcuni frammenti emblematici, come i seguenti ‘biografemi – biosemantemi’:

Riguardo al mio futuro, cerco di pensarci il meno possibile, anche perché un po’ mi spaventa, e soprattutto in questo momento di stasi. Non so a cosa andrò in contro, non so se riuscirò a realizzarmi nell’ambito lavorativo. La verità è che ho paura, molta paura [Estratto 11].

Molti degli studenti puntano sulla propria ‘agentività’, o meglio ‘sull’orientamento all’apprendimento’ e alla capacità di ‘auto-imprenditorialità’ per superare tali incertezze, per assumere il controllo della propria vita, progettando il futuro a partire dalle azioni del presente. Tale credenza è ben espressa nei seguenti ‘bionoemi’:

Crescendo, le delusioni, le speranze infrante, i desideri non realizzati mi hanno portato a non credere più in un futuro perennemente roseo; sebbene mi piaccia ancora fantasticare su ciò che potrei diventare, non manca la paura che provo nei confronti dei progetti che intendo mettere in pratica. Il timore del futuro è costante, il non sapere cosa può accadere mi rende talvolta inquieta. Ciò che mi fa andare avanti senza paura è il potere che ho sul presente, sull’opportunità di continuare a studiare, formarmi, specializzarmi per poi costruire passo dopo passo la mia strada professionale [Estratto 12].

Quindi, se prima vedevo il futuro come qualcosa che mi può accadere a prescindere da ciò che faccio, ora credo che il mio futuro, così come lo immagino, sia un possibile esito delle scelte che compio adesso, del modo in cui vivo qui ed ora [Estratto 13].

O facendo ricorso a delle immagini metaforiche, come in questo ‘bioiconema’:

Se dovessi disegnarlo, immagino il mio futuro come un incrocio di diverse strade: tutte sono possibilità, ognuna conduce in un luogo diverso. Sta a me decidere quale strada percorrere, l'importante è che non rimanga ferma in mezzo all'incrocio [Estratto 14].

I passaggi appena riportati sono emblematici delle diverse 'posizioni esistenziali'³³ che gli autobiografi assumono rispetto al proprio presente e futuro. Ritroviamo, infatti, le posizioni di chi resta 'in attesa', di chi è maggiormente attivo e proteso all' 'iniziativa personale', di chi propende per il 'lasciar perdere', di chi vuole 'a tutti i costi'. L'ultimo frammento introduce un tema importante. Per gli studenti universitari, le riflessioni sul proprio 'sé nel futuro' vanno di pari passo con la definizione della propria 'identità personale e professionale'³⁴. In linea con le tendenze contemporanee che vedono un prolungamento dei tempi relativi ai processi di individuazione e strutturazione del sé fra i giovani adulti, si rileva che in molti dei partecipanti il 'sé presente' è caratterizzato ancora da un certo grado di 'indefinitezza e diffusione'. Tale condizione non sembra essere vissuta con frustrazione, ma percepita come una fase normativa. I due 'biosemantemi' successivi raccolgono riflessioni a riguardo. Il primo si delinea, al tempo stesso, anche come un 'bioiconema', nella misura in cui l'autobiografa adotta la metafora dell'abito per parlare di sé e della propria autorealizzazione: la studentessa in questione ricorre a tale metafora per riconoscere l'importanza dell'autoconsapevolezza ai fini della propria realizzazione personale e professionale, ovvero, della capacità di conoscere bene se stessi, i propri punti di debolezza e di forza, la propria motivazione a raggiungere un obiettivo e di come a partire da questo auto-riconoscimento del sé possa derivare la possibilità di individuare le migliori opportunità per sé stessi e, soprattutto, la possibilità di darsi una direzione da seguire.

Magari ciò che mi distingue è proprio questa indeterminatezza, è proprio la mancanza di una definizione in cui inquadrami in modo stabile e permanente, non riuscendo a trovare un abito che mi calzi a pennello. Eppure, ne ho provati di abiti, ma col tempo ho capito che il problema stava nel provare ad indossare abiti confezionati, realizzati per altri, cercando poi di farmeli andare bene. Essi si rivelano troppo stretti o troppo larghi...non erano della mia taglia. Da qui ho compreso che nessuno avrebbe potuto fabbricare il mio vestito, devo farlo con le mie mani, assecondando le mie fattezze, la mia corporatura, le mie aspettative. Non basta che realizzi un abito perfetto per me: esso dovrebbe anche valorizzarmi, soprattutto negli aspetti meno piacevoli, che in ogni caso mi appartengono. È necessario, dunque, che impari a convivere, non solo ad accettarli: occorre che acquisisca la capacità di apprezzarli e di apprezzarmi. La condizione di 'nudità' in cui mi trovo adesso nel momento in cui scrivo di me e per me, non è da me vissuta con angoscia, anzi ritengo sia un'opportunità indispensabile per partire da sé stessi, dai propri punti di forza e di debolezza per individuare su un piano di realtà la possibilità di trovare in futuro la mia dimensione, in modo personale ed autonomo, con la chiara consapevolezza della complessità dell'obiettivo che mi sono

prefissata, ma anche con altrettanta determinazione sino al raggiungimento della meta [Estratto 15].

Il 'biosemantema' che segue possiede anche le caratteristiche di un 'biografema' per la rievocazione familiare e di un 'biotema' nella misura in cui presenta dei temi di vita ricorrenti: il desiderio di indipendenza e il sogno di lavorare in ambito psicologico:

Il mio obiettivo principale per il futuro è quello di essere una persona indipendente, sono cresciuta in una famiglia all'antica, dove mia madre spera ancora che io trovi un uomo da avere accanto nella vita. [...] Io miro ad ottenere una mia indipendenza così da poter essere libera di fare quello che voglio, voglio laurearmi in tempo ed avere un lavoro che sia inerente al mio percorso di studi. Sin da piccola ho avuto le idee chiare rispetto al voler studiare psicologia, e la mia idea era quella di diventare una psicoterapeuta, ma ora sto scoprendo tanti campi della psicologia che mi piacciono e mi interessano e non sono più sicura al 100% di quello che voglio fare, quello che so è che voglio aiutare le altre persone, voglio fare qualcosa che mi permetta di essere d'aiuto per gli altri [Estratto 16].

A partire dall'interpretazione dei frammenti autobiografici relativi alla categoria 'Tempo' sembrerebbe che il lavoro sul passato sia finalizzato a collegare, a trovare nessi di significato con il presente, invece, l'attività interpretativa, sul tempo di vita presente va nella direzione di comprendere il modo attraverso il quale il racconto del 'qui ed ora' è efficace di per sé in una storia, nel senso che riesce a creare delle premesse utili per ripensare in modo produttivo il passato: non si può certo cambiarlo, ma le persone possono senz'altro provare a cambiare il rapporto con le esperienze passate, comprendendo in cosa alcune di esse hanno un impatto ancora nel presente; infine, la capacità di proiettarsi nel tempo futuro, in qualche modo, dipende dalla capacità degli studenti di situarsi rispetto al proprio passato, alle implicazioni e risonanze relative agli eventi biografici, all'impatto dei momenti cerniera ed alla capacità di riorientarsi a partire da essi.

Lo Spazio

Secondo incipit: i miei luoghi di vita. Anche a partire dalla rievocazione suscitata attraverso il primo incipit, prova a pensare a quei luoghi e contesti di vita che hanno avuto un impatto formativo, costruttivo e poi narra...

Un'attività questa che può consentire agli studenti di riconoscere che, ad esempio, i luoghi significativi della propria vita sono più d'uno in quanto raffiguranti fasi diverse della propria storia. I luoghi non solo come spazio fisico, ma come 'luoghi di avveramento e di incontro' in cui abbiamo scoperto cose di noi, della vita, e del mondo.

Che cos'è un luogo? I posti parlano e raccontano le nostre storie, trasmettono emozioni, vissuti, positive o negative. Ancora, nascondono le tracce delle azioni individuali, ed ogni volta che si ritorna in quei luoghi l'individuo, come un archeologo, con tocchi leggeri e sapienti, ripercorre quei momenti, quegli attimi significativi a cui si è dato un senso ed è grazie a questo che essi da indefiniti, diventano 'i nostri luoghi'. Il primo luogo che si abita è il proprio *corpo*. Questo 'bionoema' esprime come esso si configuri quale luogo di 'apprendimento e di scoperta di sé:

Ma ho anche capito, ultimamente però, che ci sono dei momenti in cui dobbiamo imparare ad ascoltare i segnali che ci mandano il nostro corpo e la nostra mente e quando questi ci fanno capire che sono troppo sotto stress o sotto pressione, prenderci del tempo e riposarci [Estratto 18].

Ognuno conserva nella propria memoria dei 'luoghi speciali' che segnano il proprio percorso di crescita e contribuiscono a definire i propri valori e convinzioni. Questo è quanto emerge nel prossimo frammento narrativo, che si delinea allo stesso tempo come 'biografema', trattandosi dell'evocazione di un ricordo di vita, come un 'bioerotema' per il valore affettivo e relazionale che esprime, e come 'bionoema' in quanto espressione di una personale credenza:

A diverse ore di auto da casa mia, nella periferia di un paesino di montagna, c'è un luogo che non dimenticherò mai, un luogo della memoria. 'Il bosco incantato' è il nome con cui io e i miei fratelli battezzammo quel posto immerso nel verde. (...) Quegli alberi sono ancora con me, nei miei ricordi, e quel messaggio credo di averlo decifrato: la calma e la pace si possono trovare anche nei rapporti con le persone che amiamo, non solo all'esterno, ma nella parte più profonda di noi [Estratto 19].

Proseguendo, in molte delle narrazioni raccolte si ritrovano riferimenti alle *città* (metropoli europee o nazionali) che si sono rivelate 'luoghi catalizzatori di trasformazione e crescita' per chi li ha abitati. Un esempio è costituito dal seguente passaggio narrativo che detiene il carattere di 'biografema' per la rievocazione di un episodio autobiografico e per le progettualità espresse, e di 'biosemantema' per le attribuzioni di senso proposte dalla studentessa a tali episodi:

Nella mia vita non ho viaggiato molto, ma i posti che ho visitato, ad esempio l'Andalusia o Praga, mi hanno lasciato qualcosa di indimenticabile. Eppure, il posto che ha cambiato qualcosa in me, è stato Napoli, la mia città. [...] Quando iniziai il mio primo giorno di corso, mi ritrovai sola, quasi priva di senso dell'orientamento ad affrontare i mezzi pubblici. Eppure, ebbi il coraggio di mettermi in gioco e così giorno dopo giorno ho imparato ad orientarmi e spostarmi senza difficoltà. Quello è stato il giorno in cui anche se per una piccola cosa mi sono sentita fiera di me stessa, capace e

indipendente. Ciò mi ha portata ad avere maggiore fiducia in me e ad avere coraggio di fare scelte che a volte possono sembrare difficili. Da quel piccolo passo, oggi progetto di trasferirmi a Roma, dopo aver conseguito la laurea triennale [Estratto 21].

Sono numerosi i luoghi riportati intesi come spazi di trasformazione. Non solo città, ma anche ambienti sportivi, vissuti come ‘palestre di cambiamento e sperimentazione di sé’. Il seguente passaggio è considerabile al tempo stesso un ‘biografema’ in quanto riporta un *turning point* del proprio percorso di vita, e un ‘biotema’ per le caratteristiche di personalità espresse:

Il luogo che più di tutti ha fatto la differenza è stato senza dubbio la palestra, perché è da quando ho incominciato a frequentarla che la mia vita è in gran parte cambiata. Prima di iniziare ad allenarmi non avevo controllo di me stessa e non riuscivo ad impormi determinati obiettivi da realizzare, la mia vita era piena di spazi vuoti che occupavo concentrandomi su cose ed abitudini sbagliate. In palestra ho imparato a conoscere il mio corpo e la mia forza, ad ascoltarlo, riconoscere i miei limiti e con il tempo superarli [Estratto 22].

O ancora, la scuola (in particolare quella superiore), viene narrata come un importante ‘luogo di relazione e di dinamiche di sviluppo personale’ (omologazione, compiacimento, differenziazione) come nel successivo passaggio. Esso si configura sia come ‘biografema’, per gli episodi di vita evocati, che come ‘bioerotema’ per le dinamiche relazionali ricostruite, e la proposta di cura di sé:

Un altro luogo fondamentale per me, è il mio ormai ex liceo. Mi ha fornito negli anni un fondamentale e sostanziale cambio di prospettiva. [...] Non mi sono integrata subito nella mia classe, al punto tale da passare i primi due anni infernali, in quanto cercavo in ogni modo di piacere le mie compagne di classe ma senza risultato. Questo è durato fintanto che non ho capito che dovevo smetterla di cercare ad ogni costo di compiacere e dovevo invece lavorare su me stessa e sulle mie insicurezze. È stato allora che ho capito davvero chi fossi, ed è stato quando ho iniziato ad amare me stessa che il resto è venuto da sé [Estratto 23].

Se l’approccio biografico, come sostiene³⁵ offre accesso al processo di conoscenza dell’adulto, la ricognizione dei luoghi di vita e soprattutto dei contesti di apprendimento (formale, non formale e informale), a partire dall’interpretazione che l’adulto fa del suo percorso educativo, lo rende pienamente consapevole delle sue scelte, indicandogli un orizzonte di riferimento nel quale egli può inscrivere il suo avvenire.

I Volti

Terzo incipit: i volti. Pensa a quelle persone che fanno parte del tuo contesto familiare, amicale, professionale. Che si tratti di figure che ci sono capitate, che abbiamo incontrato per caso, o che abbiamo cercato e alle quali riconosciamo di averci insegnato qualcosa, trasmesso emozioni, rappresentato punti di riferimento esistenziali e che per questo hanno segnato il tuo percorso di vita. Rievoca e narra....

Le persone che costituiscono importanti riferimenti, i volti indelebili nella memoria, quelli che in tempo di *lockdown* siamo ancor più consapevoli di quanto rappresentino un legame con la realtà, con il mondo, con la vita che continua. Nel seguente 'biografema' un episodio di vita si mescola alle considerazioni tipiche di un 'bionoema', e con grande semplicità una studentessa si fa portavoce di una questione chiave: non esiste un volto al di fuori di uno sguardo che lo significa, e non può esistere relazione significativa senza l'incontro di due volti.

Un giorno per puro caso mi sono seduta sotto casa, a Piazza Bovio, e ho iniziato a notare il volto di ogni passante [...] I miei occhi osservavano quella moltitudine di corpi che hanno preso vita soltanto nell'esatto momento in cui io ho deciso di notarli. Questo mi ha fatto capire che per diventare importante agli occhi dell'altro, non basta rivolgergli attenzioni, carinerie, gentilezze, ma è necessario che anche l'altro si metta nella posizione di vederti, di sentirti, di volerti guardare e conoscere. In tutte le relazioni non siamo mai soli, ma c'è sempre l'altro [Estratto 24].

L' 'altro significativo' individuato dagli studenti assume molteplici profili, fra questi tanti fanno parte della propria rete familiare: «I volti incancellabili della mia vita sono loro, la mia famiglia» [Estratto 25].

Nelle autobiografie prodotte, gli autori raccontano di sé attraverso la presentazione di quei volti che sono stati importanti nel loro percorso mediante dei passaggi identificabili come dei 'biografemi-bioerotemi', indicando una serie di figure chiave (la propria madre, gli amici, ecc.):

Se penso ad un volto incancellabile, senza dubbio penso a quello di mia madre, probabilmente il primo volto significativo di cui ho memoria, oggi questo volto è stanco, preoccupato e forse anche un po' invecchiato. Porta su di sé sicuramente i segni di quello che ha vissuto, delle preoccupazioni, connotato però dalla dolcezza e dallo sguardo puro di una madre buona, che si è fatta in quattro o forse anche di più per le proprie figlie, per far sì che realizzassero i propri sogni a qualsiasi costo [Estratto 26].

Le persone per me importanti sono diverse. La prima che cito è mia nonna; a parte i tanti bei ricordi che ho legati a lei, mi ha lasciato tanto. La sua forza di volontà resterà con me per sempre. Ricordo che una volta da piccola ero a casa sua mentre lei era alle prese con una torta alle fragole (che

preparava ogni anno in occasione della festa della mamma). Ricordo che al momento di sfornarla, le cadde. Era sera tardi e lei era molto stanca, al punto che mi ero già rassegnata all'idea che il giorno dopo avremmo mangiato una torta comprata in pasticceria. E invece lei, senza perdersi di coraggio, riprese tutti gli ingredienti e la fece da capo, poiché a detta sua "non poteva lasciarci senza [Estratto 27].

L'ultimo estratto si identifica ulteriormente come 'biotema', nella misura in cui viene esplicitata una caratteristica di personalità (la forza di volontà) di cui l'autrice sente di essersi appropriata. A questo proposito risulta evidente come le 'relazioni con delle figure significative possano configurarsi come fonte di crescita e di definizione di sé. Ciò si ritrova anche negli ambienti amicali, che in particolar modo in adolescenza e giovane età contribuiscono profondamente ai processi di 'individuazione e strutturazione' del sé. Tutti gli autobiografi spendono parole per raccontare delle relazioni con i loro amici (di infanzia, universitari, delle vacanze, delle esperienze all'estero, ecc.):

Sono questi per me i volti incancellabili, quelli che vorrò ricordare per sempre, che mi hanno fatta stare bene ma anche quelli che mi hanno fatta stare male, perché è solo grazie a loro che sono maturata, che ho conosciuto la mia forza interiore con cui ho superato tutto. È grazie a loro che l'autostima è iniziata a crescere, che ho capito chi sono ma soprattutto chi non voglio mai essere [Estratto 29].

Dal punto di vista delle categorie proposte da Demetrio³⁶, anche quest'ultimo estratto può essere considerato al pari di un 'biografema - bioerotema - biotema'. Il seguente 'biografema - bioerotema', per il valore biografico e relazionale-affettivo, esplicita come accanto alle più ampie esperienze gruppali, grande valore è attribuito alle relazioni con i migliori amici, dal carattere quasi simbiotico, di forte intensità e che permettono un grande 'rispecchiamento del sé e crescita relazionale':

Siamo quasi inseparabili. Le nostre amiche all'università parlano di noi come 'Nunzia&Sara. Siamo libere di essere quello che vogliamo quando siamo insieme, sicure del fatto che nessuna giudicherebbe l'altra. Ci scambiamo consigli, ci ascoltiamo. Solo guardandoci negli occhi spesso riusciamo a capire quali sono i pensieri dell'altra. Sembra una frase fatta ma è così per davvero [Estratto 30].

Al di fuori della cerchia familiare e amicale, ritorna nelle narrazioni il 'volto' di un insegnante del liceo. Al tempo stesso 'biografema' e 'bioerotema', il successivo estratto è emblematico di come per molti studenti alcuni insegnanti abbiano segnato il loro percorso, delineandosi come figure di riferimento pregnanti nelle proprie memorie:

La mia professoressa di Italiano, l'insegnante più gentile, competente e appassionata al suo lavoro che abbia mai conosciuto. Sin dal primo incontro, ebbi come l'impressione che quella donna avrebbe lasciato un segno nella mia vita, che non l'avrebbe semplicemente attraversata in modo indifferente. [...] ho ancora impresso nella memoria il suo volto, per la potenza che aveva il suo sguardo di comunicare, ancor prima e meglio delle parole, ciò che avrebbe pronunciato un attimo dopo verbalmente. Era un viso espressivo, materno, trasmetteva sicurezza ed affetto, infondeva fiducia ma allo stesso tempo richiedeva rispetto, quello stesso rispetto che sin da subito lei mostrò nei nostri confronti, trattandoci non come studenti, ma come persone [Estratto 32].

Emozioni

Quarto incipit: emozioni e stati d'animo. Pensa ai diversi momenti di vita subiti, oppure dei quali si è stati protagonisti, rievoca le emozioni e gli stati d'animo ad essi associati e poi prova a narrare.

Oggi come persone e come professionisti siamo considerati non solo sulla base della preparazione, dell'expertise, ma anche a partire dalla disponibilità ed apertura relazionale e, quindi, prendendo in considerazione il nostro modo di comportarci verso noi stessi e di interagire con gli altri³⁷. Sempre più spesso siamo chiamati come professionisti a collaborare in un gruppo, a interpretare e gestire relazioni interpersonali, un aspetto questo che richiede un'intelligenza sociale, emotiva, non solo cognitiva. Da qui la necessità di invitare, attraverso l'utilizzo del dispositivo narrativo autobiografico, gli studenti ad approfondire da un punto di vista certo professionale ma innanzitutto emozionale la valenza della dimensione emotiva. Si chiede loro, cioè, di riconoscere, attraverso la scrittura individuale e la successiva condivisione in gruppo, le singole emozioni in modo da comprendere ed orientare al meglio i comportamenti finalizzati non solo ad affrontare situazioni complesse, ma anche a tenere sotto controllo tensioni interpersonali e a collaborare attivamente con altre persone. Nei frammenti biografici degli studenti trovano espressione le emozioni che hanno caratterizzato momenti importanti, ma anche le emozioni del 'qui ed ora'. Le emozioni che accompagnano e contraddistinguono la propria storia. Le produzioni autobiografiche realizzate dagli studenti sono attraversate per intero dalle emozioni e costituiscono un autentico 'racconto emozionale del sé'. Non mancano dei passaggi in cui tale tema è affrontato più esplicitamente, essendo uno dei canoni proposti per stimolare la scrittura autobiografica.

Ma che cosa sono le emozioni? Che ruolo hanno? Come gestirle?

Ecco come vengono descritte nel seguente 'bionoma', che esprime il 'valore' loro riconosciuto e l'importanza attribuita alla capacità di saperle gestire:

Le emozioni che proviamo, positive o negative, non solo ci rendono umani, ma delineano il nostro carattere, il tipo di essere umano che siamo, che decidiamo di essere. Grazie alle emozioni, infatti, possiamo sentire di essere vivi, di poter reagire al mondo e a ciò che esso offre, di poter dare valore alle relazioni con gli altri. [...] Sebbene le emozioni ci permettano di vivere appieno la nostra umanità, è bene saperle domare e indirizzarle in qualche modo, per non essere spazzati via dal flusso impetuoso dei sentimenti [Estratto 33].

Si ritiene rilevante segnalare che, a fronte di un'indicazione generica che incoraggiava al racconto di esperienze emotivamente intense e vivide nella memoria autobiografica, numerosi sono stati i riferimenti a esperienze di morte o di pericolo di vita relative a persone significative (genitori, nonni, fidanzati, amici, ma anche di estranei). Le esperienze che gli studenti rievocano si presentano come degli episodi dal carattere traumatico, in grado di generare 'shock' e 'incredulità' per il loro irrompere nella quotidianità in maniera inaspettata e sconvolgente, generando dolore e senso di perdita, rievocazioni probabilmente sollecitate dal clima di paura ed angoscia che caratterizza il periodo marzo - aprile 2020 con l'inizio del *lockdown*.

La rievocazione di una memoria biografica ('biografema') attiva una serie di riflessioni e l'esplicitazione delle proprie prospettive sul tema ('bionoma'):

Una telefonata. Tre squilli. Una voce strozzata da parole taglienti. È stato quello il giorno in cui ogni certezza è scomparsa, il mondo è crollato ed ogni cosa ha perso il suo colore. Strano come una fine possa essere l'inizio di un qualcos'altro. Strano come il nulla, o almeno soltanto il pensiero di un qualcosa che non c'è, che sovrasta i limiti della nostra conoscenza, spaventi così tanto. La morte. Eppure, è una parola come le altre, nulla di più, nulla di meno, eppure le persone sono timorose nel dirla, come se invocasse in loro una sorta di vuoto, misto a terrore e preoccupazione [Estratto 34].

Si riportano di seguito alcuni estratti emblematici in riferimento a tali aspetti e che si configurano come 'biografemi' e allo stesso tempo 'bioerotemi' per il carattere affettivo e relazionale:

Sono in camera. Sento bussare alla porta. Era mio padre. [...] Mi stava per dire una cosa, ma non trovava le parole e più lo guardavo e più mi convincevo che la cosa da dirmi era una cosa 'brutta', ma non capivo cosa. D'un tratto mi disse: "Benedetta, Luca e Omar hanno fatto incidente stanotte. Luca è morto." [...] Quel ragazzo che non dormiva mai, che passava le notti a stare in giro con gli amici, sempre sorridente, con la battuta pronta, estremamente gioioso, sempre energico e vitale, ora era morto. Non mi sembrava lui, non potevo crederci. Scoppiai in lacrime [Estratto 36].

L'esperienza della morte appare ancora più perturbante quando riguarda un coetaneo, caratteristica che enfatizza 'l'angoscia di morte' per la 'facilità di identificazione'

con l'altro. Inoltre, si ritiene opportuno ricordare ancora il preciso momento storico in cui le autobiografie sono state prodotte, quello dell'inizio della pandemia di Covid-19 in cui la percezione che la vita propria e altrui fosse in pericolo era all'ordine del giorno, attivando e amplificando vissuti simili. Ma non solo Thanatos, anche Eros è uno dei grandi protagonisti dei discorsi degli autobiografi, l'amore sentimentale, e la molteplicità di emozioni che caratterizzano ogni esperienza di relazione amorosa (felicità, nostalgia, paura, ansia, eccitazione). Anche i successivi estratti sono leggibili al tempo stesso come 'biografemi' e 'bioerotemi':

Pochi giorni dopo mi chiese di vederci, accettai subito il suo invito. Giovedì 2 agosto 2018. Quel giorno penso che resterà uno dei più belli della mia vita, ricordo che mi sentivo eccitata, emozionata, impaurita, piena d'ansia; non riuscivo a mangiare né a dire alla mia migliore amica quello che era successo o quello che stava per succedere, avevo dentro un tornado di emozioni che solo a pensarci le sento addosso [Estratto 37].

Ho sempre avuto paura di catapultarmi in una nuova relazione, eppure sembra che tutto stia accadendo e non me ne stia rendendo conto. Tutto era partito con un *carpe diem*, se son rose fioriranno. Beh, questo ancora non lo so, è ancora tutto da vedere. [...] La paura di affrontare una nuova storia, di conoscere una persona che non sai se vuole solo usarti o davvero tiene a te. La rabbia che mi prende quando non mi considera, mista alle paranoie e alle insicurezze. La tristezza che mi assale quando penso in modo negativo a tutto. Quando penso che forse sono solo una di passaggio e poi chissà. O quando non lo vedo per diversi giorni e inizia ad assalirmi un senso di tristezza misto alla nostalgia. La felicità di quando stiamo insieme. L'ammirazione che provo nei suoi confronti, per come gestisce la sua vita. L'ansia con cui vivo quotidianamente, alternata ai giorni di pieno menefreghismo. L'imbarazzo di quando ci siamo incontrati la prima volta. Lo stato di confusione in cui mi manda, con cui convivo, sia in senso positivo sia in senso negativo [Estratto 38].

Nel complesso mondo emotivo delle giovani studentesse e studenti che hanno partecipato al laboratorio, quali sono gli strumenti di cui si servono per sostenere i processi di elaborazione delle proprie esperienze e 'identificazione delle proprie emozioni e stati d'animo'? Molto spesso la risposta è la musica. Nelle autobiografie utilizzano spesso riferimenti a versi di canzoni per esprimere i propri vissuti; nel seguente estratto è particolarmente chiaro come le canzoni rappresentino dei mondi con i quali si risuona emotivamente nella misura in cui forniscono dei toni, delle parole, o delle chiavi di lettura tramite i quali 'leggere la propria esperienza emotiva, o trovare una forma che consenta loro di renderla narrabile:

Se penso a delle emozioni forti provate mi viene in mente il concerto del mio cantante preferito, Ultimo. Inizio col dire che io emozioni forti le provo ogni volta che ascolto una sua canzone, da ormai

due anni; Sento di avere proprio una connessione emotiva con lui ma principalmente con le sue parole, sembra che riesca a dar voce tramite le sue canzoni a tutti i pensieri ed emozioni che io non riesco ad esprimere, come se avesse sempre le parole giuste al momento giusto. Certe volte se ho bisogno di pensare, metto la sua musica e cammino, mi fa sentire meglio. Ad ogni nota ho i brividi, un vuoto allo stomaco e riesco del tutto a distaccarmi dal mondo attorno, ci sono solo io e quelle parole che vorrei gridare fortissimo a tutto il mondo e diciamo che al concerto è un po' come se avessi avuto l'occasione di farlo (infatti quella sera tornai a casa completamente senza voce) [Estratto 40].

Riflessività

Quinto incipit: riscopri un essere pensante. A partire dalla rievocazione di eventi di vita prova a esprimere le tue credenze, le tue prospettive sul mondo, gli orientamenti ideali, morali, politici, etc. Cosa pensi, ad esempio, dell'amicizia, dell'amore, dell'uguaglianza? La disposizione a pensare³⁸ e a pensarsi come essere cognitivo è favorita dalla proposta di un'attività concepita appositamente per provocare una riflessione, per riscoprirsi un essere pensante. L'incipit vuole attivare-riattivare nei partecipanti un processo 'riflessivo', la mobilitazione di una postura riflessiva che istituisce le persone come dei soggetti-ricercatori, in grado di fondare il loro pensiero e riconoscersi un pensiero, interrogandosi su temi universali quali l'amicizia, l'amore, l'uguaglianza e, quindi, produrre «le condizioni generative per l'emergenza di (auto) identità e definire spazi di incontro, comunicazione e discorso tra (auto) identità»³⁹, una prospettiva questa che sollecita gli individui a implicarsi in

processi intersoggettivi e intra-soggettivi, autoreferenziali, auto-organizzativi orientati a chiarire, definire [...] identificare questioni problematiche collegate all'identità e alla funzione dei sistemi (familiari, sociali, ecc.) e degli agenti che operano al loro interno [...] esplorare il senso e il significato delle pratiche in cui sono implicati⁴⁰.

Nel caso in specie, gli studenti aspiranti psicologi, la riflessività oltre che essere considerata una 'competenza personale', rappresenta una 'competenza professionale' da approfondire in maniera più specifica. Anche se, va rilevato, che viene considerata una competenza professionale in senso più generale, non limitata a categorie professionali come negli esempi di cui si è finora parlato.

La riflessività intesa come competenza personale emerge chiaramente nel successivo estratto autobiografico, al tempo stesso un 'biotema' in quanto la riflessività è assunta dagli studenti a caratteristica di personalità e 'bionoema' per le credenze espresse in merito alle motivazioni profonde che guidano le azioni individuali:

Mi è sempre piaciuto riflettere molto sulle cose. Non sono un tipo di persona che si sofferma molto sulle apparenze, o in generale, si lascia ingannare dagli aspetti di facciata, superficiali. Mi è sempre piaciuto scavare a fondo, trovare le radici delle cose, specialmente dei comportamenti umani. Sono dell'idea che ogni reazione, ogni atteggiamento, ogni comportamento, sia scaturito da qualcosa che si cela più in profondità [Estratto 49].

Scoprirsi essere pensanti esplicitando idee e pensieri in relazione a tematiche e sentimenti universali quali l'amore, l'amicizia, la realizzazione, ma vissuti ed interpretati soggettivamente. Tematiche che fanno riferimento a sentimenti ed atteggiamenti agiti dagli individui nelle relazioni e nei rapporti, ma sostanzialmente ancorati a pensieri, credenze, orientamenti morali, filosofici. L'invito supporta i partecipanti a riflettere su temi sui quali a volte agiamo in modo non sempre consapevole e sui quali spesso non ci soffermiamo a meditare. Che cosa pensano, quindi, i neofiti autobiografi di alcuni temi quali ad esempio, l'amicizia, l'amore, il benessere, la solidarietà, etc.?

Il successivo estratto esplora, nel dettaglio, il tema 'dell'amicizia', il suo valore e anche il significato della sua fine, in un passaggio dal carattere 'biografematico' per l'evocazione di un episodio di vita personale e di un 'bionoema' per le considerazioni espresse al riguardo:

Cioè, voglio dire, spesso quando qualcuno esce dalla tua vita ti arriva qualche segnale, troppi litigi, troppi silenzi. Il suo addio non l'ho mai sentito. [...] La domanda che mi pongo più di frequente è se quella che vivevo era da considerarsi amicizia. Cos'è l'amicizia? Può davvero finire così un'amicizia? Andare nel dimenticatoio? Capita di dimenticare. Di reagire ad un dolore in una maniera fulminea. Capita di sentirsi sbagliati per questo e anche in colpa. Come se una voce dentro di noi dicesse: "ma allora non significava niente? Era reale ciò che ho provato?". Io credo che non si debba avere paura di non avere paura. Sono arrivata alla consapevolezza che non bisogna temere di dimenticare, perché dimenticare non significa cancellare quel che ha fatto parte della nostra vita. Dimenticare significa solo che ciò che ha fatto parte di noi, dopo un po', non può farti più del male [Estratto 50].

Il successivo 'bionoema' esplora invece il tema 'dell'amore', inteso come 'accettazione e valorizzazione delle differenze'; al tempo stesso, per l'immagine metaforica evocata di un'arancia, rappresenta anche un 'bioiconema':

In una lettera a Yoko Ono, John Lennon dice che esso non è azionato in qualche modo specifico e non ha un tempo specifico, che non siamo la semplice metà di un'arancia e che la vita non assume un senso solo quando troviamo l'altra metà. La formula 'due in uno' in cui due persone pensano in modo uguale, agiscono in modo uguale non è realtà. Nella realtà vi è la diversità e l'amore nasce anche dall'accettazione di essa e non dall'annullamento personale [Estratto 51].

Fra le espressioni di amore, nel seguente 'bionoma' viene valorizzato anche 'l'amore di sé', inteso come attenzione e *cura sui* che si declina operativamente in una forma di ascolto personale che porta alla luce pensieri, sensazioni, bisogni ed esigenze nascoste:

È, inoltre, importante nella vita amare prima di tutto se stessi, non parlo di dover essere persone egoiste, parlo della capacità di prendersi cura della propria persona, parlo di volersi bene, di ascoltarsi e rispettarsi, perché solo in questo modo potremmo essere in grado di amare anche le altre persone che ci circondano in modo sano, e non cadere in rapporti tossici [Estratto 52].

Un ulteriore tema oggetto di riflessione è il 'cambiamento', rispetto al quale la stessa riflessività è concepita come suo motore propulsore nel generare 'trasformazione', cambiamenti che avvengono nel tempo⁴¹, che portano la persona ad emanciparsi, un'emancipazione intesa

sia in senso negativo, come liberazione da condizionamenti, dinamiche e dispositivi di controllo e di oppressione e vincoli culturali e sociali sia, in senso positivo, come liberazione del potenziale umano a livello individuale e collettivo⁴²

e che per questo identifica questo tempo di emancipazione come un tempo opportuno (Kairos):

Attribuisco molto valore al cambiamento, alla possibilità di poter operare una modifica allo status quo della propria vita. Tutto ciò che ho raggiunto nella vita è stato grazie a un cambiamento, al quale seguiva un mutamento e che culminava con una trasformazione. Dal mio corpo, alla mia mente, passando per le abitudini, i luoghi e le persone, ho sempre tentato di cambiare le cose attivamente. Mi sono sempre opposta tuttavia ai cambiamenti che non dipendevano da me e sarà proprio per questo che ho imparato ad essere agente del mio cambiamento, a manipolare con l'impegno e la conoscenza le circostanze della mia vita. Riflettere su me stessa e su ciò che non mi rende felice, sui rapporti difficili, su ciò che mi procura dolore, è stato sempre il trampolino di lancio verso il destino che ho scelto contro la rassegnazione al fatto imprevedibile. Avvicinarmi alla psicologia è stata una scelta inevitabile in quanto la psicologia e in particolar modo la psicoanalisi sono le due scienze del cambiamento [Estratto 53].

4. Conclusioni

Giunti al termine dell'elaborazione dell'analisi 'biografematica' si vuole concludere con alcune riflessioni complessive relative alla metodologia utilizzata per stimolare le narrazioni *autobiografiche degli studenti*. Il dispositivo narrativo autobiografico si è rivelato proficuo per la costruzione del senso della vita, una dinamica complessa che si realizza a partire dall'interpretazione e comprensione delle esperienze di vita e che

conduce le persone, in primo luogo, a esplicitare e attualizzare i propri valori ed obiettivi personali e professionali, in secondo luogo a prefigurare e valutare nuove possibilità, nonché investire in nuove esperienze di vita. Nello specifico risulta che il dispositivo contribuisce alla costruzione-individuazione di un senso della vita strutturato in tre dimensioni: cognitive, motivazionali, ed emotive⁴³.

La dimensione cognitiva si riferisce all'attivazione di una riflessività individuale e al rappresentarsi degli obiettivi di vita, includendo sovente anche una comprensione integrata e coerente di sé, degli altri e della vita in generale; la dimensione motivazionale si riferisce alle fonti che sviluppano il senso della vita, come i valori, le aspettative, gli obiettivi; infine, la dimensione emotiva rinvia ai legami affettivi fondanti, alle emozioni e ai sentimenti di realizzazione o meno della propria vita e, quindi, può riguardare sia sentimenti positivi come la soddisfazione, l'ottimismo, sia negativi come la delusione, etc. Il senso della vita risulta dall'integrazione di queste tre dimensioni: se la dimensione cognitiva è importante perché favorisce il trattamento delle informazioni, un aspetto rilevante per la comprensione delle esperienze umane è rappresentato dalla dimensione emotiva. Da questo punto di vista, il dispositivo si è rivelato molto efficace, consentendo l'emergere di un rapporto che unisce dimensioni altrimenti separate, come ad esempio la dimensione cognitiva ed emotiva: il senso della vita è ologrammatico, ovvero, l'emergenza del tutto contribuisce a donare senso alle parti così come queste donano senso al tutto, «si può approfondire la conoscenza delle parti attraverso il tutto e del tutto attraverso le parti, in uno stesso movimento produttore di conoscenza»⁴⁴.

Riveste una rilevante importanza sottolineare la 'ricchezza' del materiale autobiografico prodotto dagli studenti, in merito a contenuti, pensieri ed emozioni espressi, a fronte della proposta di 'tracce ampie e non eccessivamente strutturate'. Le categorie biografiche proposte (spazio, tempo, volti, ecc.) si sono rivelate particolarmente 'potenti' nello stimolare il racconto di sé e della propria storia, delle tracce sufficientemente 'insature' e allo stesso tempo 'universali', a partire dalle quali ogni studente ha saputo sviluppare nel modo più 'autentico' possibile le proprie narrazioni. Al termine dei due incontri laboratoriali ai centodue studenti e studentesse che hanno partecipato è stato somministrato un questionario articolato in due sezioni, una sezione informativa-anagrafica finalizzata alla raccolta di informazioni anagrafiche (età, sesso, ecc.) e la seconda valutativa, composta da sei quesiti di cui quattro a risposta chiusa e due a risposta aperta, per verificare il gradimento del percorso laboratoriale, in cui è stato chiesto ai partecipanti: 1) se avessero avuto modo di partecipare precedentemente a esperienze di scrittura autobiografica; 2) di valutare, attraverso una scala *Likert* a cinque punti, l'efficacia e la validità attribuita all'esperienza laboratoriale; 3) se fossero propensi a ripetere l'esperienza; 4) in quale delle due fasi del laboratorio, ovvero, la scrittura, la condivisione dei frammenti narrativi o in entrambe si siano sentiti

più a loro agio; 5) Se avessero incontrato difficoltà, e in caso affermativo quali difficoltà avessero incontrato, nella realizzazione delle attività laboratoriali; 6) cosa ritenessero di aver appreso da un punto di vista personale e formativo attraverso l'esperienza di scrittura autobiografica.

Al fine di ottenere informazioni di carattere qualitativo, che consentissero di interpretare e valutare in modo più approfondito il riscontro da parte degli studenti, il questionario è stato arricchito con l'introduzione di alcune domande aperte.

Dal punto di vista dell'analisi di tali informazioni, per ogni domanda aperta si è provveduto in primo luogo a una categorizzazione delle risposte⁴⁵ e in secondo luogo, per ciascuna di esse, è stata calcolata la distribuzione di frequenze, mentre rispetto alle risposte chiuse si è proceduto direttamente al calcolo della frequenza. Dall'elaborazione dei dati è emerso che: 1) sul totale complessivo (102) degli studenti il 90% dichiara di non aver sperimentato in precedenza la scrittura autobiografica, solo il 3% sostiene di aver avuto modo di fare un'esperienza di scrittura autobiografica⁴⁶ in ambito accademico; 2) rispetto alla seconda domanda l'81% ha attribuito la massima valutazione (il punteggio 5) all'esperienza di scrittura autobiografica, il 10% ha attribuito il punteggio 4 ed il 9% il punteggio 3; 3) rispetto al terzo quesito l'85% si dichiara favorevole a ripetere l'esperienza; 4) il 65% degli studenti dichiara di essersi sentito a suo agio in entrambe le fasi di scrittura e condivisione, mentre il rimanente 35% accorda il suo gradimento alla fase di scrittura autobiografica; 5)rispetto al quinto quesito e, quindi, alla richiesta di esprimere se avessero incontrato difficoltà durante il laboratorio e, in caso affermativo, indicare quali, l'85% del campione ritiene di non aver incontrato difficoltà, a fronte di un 15% che sostiene di aver avuto qualche iniziale difficoltà nella rievocazione degli eventi e delle esperienze e, quindi, nella produzione delle scritture individuali inerenti le varie categorie biografiche; 6) per quanto riguarda l'ultima domanda a risposta aperta, attraverso l'analisi dei contenuti⁴⁷ si è pervenuti all'identificazione delle seguenti categorie interpretative: *consapevolezza dell'importanza della riflessione sulle esperienze biografiche*, il 62% del campione, difatti, sostiene di aver appreso quanto sia fondamentale riflettere sulle esperienze di vita e che è stato possibile apprenderlo in maniera davvero concreta mettendosi a dialogare con sé stessi, con i propri ricordi e le proprie emozioni; *tangibilità dei pensieri e delle emozioni e acquisizione di nuove tecniche di consulenza psicologica* per cui il 30% dei partecipanti afferma non solo di aver scoperto l'importanza di saper riuscire a mettere per iscritto i propri pensieri ed emozioni, dimensioni che difficilmente nella vita di ogni giorno vengono affrontate con tale accuratezza e profondità, ma anche di aver appreso nuove tecniche di consulenza e analisi psicologica che in futuro potrebbe essere utilizzate durante le sedute psicologiche o in altre occasioni professionali (consulenza, coaching, accompagnamento, ecc.); *scoperta e/o sperimentazione di una personale ed*

inaspettata vena creativa per cui l'8% degli studenti sostiene di aver scoperto inaspettatamente, attraverso la stesura del racconto autobiografico, la propria vena creativa e come questa disposizione abbia contribuito ad informare la creazione di inedite connessioni tra la dimensione emotiva e razionale, una vena creativa che per certi versi ha facilitato l'individuazione di chiavi di lettura e piste interpretative.

In conclusione, ci si chiede: quale componente dei dati raccolti può aver contribuito a generare la scrittura autobiografica? Le attività narrative hanno contribuito a creare nessi di significazione tra le esperienze biografiche degli studenti ed il mondo e, quindi, dato vita a un percorso autoriflessivo volto a far emergere, attraverso la ricostruzione della trama vitale e la riflessione sulla propria vita anche mentale, i temi significativi della vita privata e professionale. Come detto in precedenza, successivamente alla produzione e alla raccolta dei frammenti narrativi è stato organizzato un incontro finalizzato alla rilettura individuale e alla condivisione delle narrazioni. Tale momento ha rappresentato per gli studenti un'opportunità sia per rielaborare ulteriormente e riflettere sulle categorie biografiche proposte dal formatore sia per condividere e valorizzare dimensioni implicite, ovvero, le idee, i valori, le interpretazioni, le diverse immagini di sé che può rivelare un racconto di vita. La possibilità di narrare ha generato un notevole grado di soddisfazione, o meglio un sentimento di autostima⁴⁸ negli studenti e nelle studentesse, derivante dalla scoperta di riuscire a ri-produrre pensieri, emozioni, e rappresentazioni attraverso un senso estetico, o meglio a tradurre un significato esistenziale in un senso estetico comprendente la scelta di immagini, metafore, o l'utilizzo di diversi codici espressivi, ad esempio poetico, descrittivo, ecc.

A partire dalla condivisione dei loro racconti gli studenti sono stati incoraggiati a sperimentarsi 'altrimenti', associando alle loro narrazioni un'immagine o una metafora, con l'obiettivo di 'liberare' differenti immagini di sé stessi e della propria storia. Attraverso le tappe del percorso di scrittura autobiografica gli studenti vengono coinvolti in un processo che permette loro di riconoscersi quali soggetti della loro formazione⁴⁹. Le condizioni che facilitano tale dinamica di riconoscimento sono: la facilitazione dell'accesso ai vissuti delle persone nello spazio- tempo attraverso il quale si elabora l'interpretazione di sé e del proprio ambiente umano e sociale; la mobilitazione di una postura riflessiva che istituisce le persone come dei soggetti-ricercatori in grado di fondare il loro pensiero; la creazione di una dinamica interattiva che si nutre della fiducia stabilita nel gruppo, facilitando la problematizzazione e la costruzione di nuovi significati biografici. Nello specifico, rispetto all'introduzione in ambito laboratoriale ai presupposti della cultura e metodologia autobiografica ed alla relativa sperimentazione e produzione di un racconto di sé, gli studenti ed aspiranti psicologi ritengono non solo sia stata un'esperienza utile a delineare la loro 'biografia educativa'⁵⁰ e, quindi, a ripercorrere le diverse esperienze di vita e di formazione, a

prenderne coscienza e a ridefinire il loro significato, ma anche ad apprendere nuovi dispositivi e tecniche da poter riutilizzare con le persone nei futuri contesti professionali (consulenza, coaching, ecc.), in una prospettiva di accompagnamento alla ricognizione, rielaborazione e ri-costruzione delle esperienze di vita. Gli studenti hanno avuto modo di sperimentare, a partire dal lavoro su sé stessi e sul proprio racconto, la postura dell' 'accoglienza biografica' nel creare un contesto che possa favorire la scrittura e l'ascolto dell'altro, accompagnando le persone a fare una ricognizione e ri-elaborazione auto-biografica. Analogamente, per quanto riguarda il momento della condivisione delle proprie storie, gli studenti esprimono la soddisfazione nell'essersi confrontati con la portata non solo riflessiva ed emancipante dell'ascolto di sé⁵¹ ma anche emotiva⁵². La condivisione diventa un'opportunità sia per chi legge sia per chi ascolta: le parole dell'altro possono risuonare in chi ascolta, attivare ricordi, pensieri ed emozioni e, quindi, generando nuove riflessioni e prospettive di significato⁵³.

Partendo dalla considerazione del ruolo giocato dalla pandemia, ci si riferisce alle condizioni di contesto e, dunque, al processo di scrittura autobiografica durante il *lockdown*: si ritiene che la sospensione forzata delle attività quotidiane possa essersi configurata, invece che come limite invalicabile, come una grande opportunità di riflessione, un'esperienza in grado di attivare più facilmente un movimento introspettivo e ricostruttivo della propria storia. La scrittura autobiografica, nell'ambito dell'offerta formativa universitaria, ha rappresentato per gli studenti - aspiranti psicologi, un'esperienza inedita e singolare che ha consentito loro di uscire dal 'già noto' ed entrare nel 'non ancora noto', modificando la conoscenza di sé stessi e del mondo circostante.

MARIANNA CAPO

Università di Napoli Federico II

¹ A. Alberici, P. Di Rienzo, *I Saperi dell'Esperienza*, Secondo rapporto di ricerca Prin, Anicia, Roma 2011.

² Per processo di biografizzazione si intende l'iscrizione dell'esperienza umana in schemi temporali derivanti da progetti biografici che organizzano comportamenti e azioni secondo una logica di configurazione narrativa. Cfr. C. Delory Momberger, C. Newiadomski (Eds.), *La mise en récit de soi*, Presse Universitaire du Septentrion, Villeneuve d'Ascq 2013.

³ C. Delory Momberger, C. Newiadomski (Eds.), *La mise en récit de soi*. Presses Universitaire du Septentrion, Villeneuve d'Ascq 2013.

⁴ Domincé P., Ce que la vie leur a appris, Genève, «Cahier de la section de Sciences de l'éducation», 44 (1990) ; P. Domincé, M. Fallet, *Explorations biographiques des processus de formation*, Genève, «Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation», 1 (1981); G. Pineau (Eds.), *Methodologie des histoires de vie en formation de formateurs*, Ed. Peuple et Culture & Education Permanente, Paris 1992; G. Pineau, & J.L. Le Grand, *Les histoires de vie*, PUF, Parigi 1993.

⁵ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987.

- ⁶ D. Demetrio, *Il gioco della vita. Kit autobiografico*, Guerini e Associati, Milano 1997; Id. (a cura di), *Un'adulta ritualità. L'autoformazione attraverso la memoria di sé*, in *Adulthood, Il metodo autobiografico*, 4 (1996), pp. 7-12; Id., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996; Id., *Raccontarsi*, Cortina, Milano 1995.
- ⁷ L. Formenti, *La formazione autobiografica*, Guerini, Milano 1998.
- ⁸ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- ⁹ P. Domincé, *La biographie educative: un itineraire de recherche*, Education Permanente, Paris, 72 (1984), pp. 75-86; P. Domincé, M. Fallet, *Explorations biographiques des processus de formation*, cit.; M.C. Josso, *La formation au coeur des récit de vie: experience et savoirs universitaires*, L'harmattan, Paris 2000; J.G. Monteagudo, *Autobiografia educativa all'università, tra pensiero ed emozioni*. In L. formenti (a cura di), *Dare voce al cambiamento* Unicopli, Milano 2006, pp. 201- 214; L. Türkal, *Approche biographique de la dynamique de construction des competences*, in P. Domincé, M.C. Josso, R. Muller, M. Pfister, F. Ruedin Equey, A. Thuriaux, *Les origines biographiques de la competence d'apprendre*, «Les Cahiers de la Section de Sciences de l'éducation», Université de Genève, 87 (1999), pp. 25-60.
- ¹⁰ A. Alberici, *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma 2000; A. Alberici, P. Di Rienzo, *I Saperi dell'Esperienza*, cit.; V. Colapietro, M.E. De Carlo, A. Miccoli, *La convalida delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti nell'Università del Salento: riconoscimento e trasferibilità*, in A. Alberici, P. Di Rienzo (Eds.) *I saperi dell'esperienza*, Anicia, Roma 2011, pp. 155-197.
- E. De Carlo, *Obiettivo portfolio wolker: l'esperienza integrata dell'Ateneo Salentino* in M. Striano, R. Capobianco (Eds.) *Il bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2016, pp. 111-130.
- P. Di Rienzo (a cura di). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università*. Primo rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa. Prin 2007, Anicia, Roma 2010.
- P. Di Rienzo, P. Serreri, *Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze*, <<Pedagogia oggi>>, 1, (2015), pp. 231-253.
- E. Mannese, M. Ricciardi, *Per una Pedagogia dell'Ascolto: raccontare per conoscersi*, <<Metis>>, VI, 1, (2016).
- M.R. Strollo, *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*, Edizioni Franco Angeli, Milano 2014.
- ¹¹ M. E. De Carlo Per un sé adulto sostenibile: le metodologie biografico – progettuali. In *Metis, Mondi educativi*, <<Temi indagini suggestioni>>, II, 1, (2012), p.1.
- ¹² J.G. Monteagudo, *Autobiografia educativa all'università, tra pensiero ed emozioni*. In L. formenti (a cura di), *Dare voce al cambiamento*, cit. pp. 201- 214.
- ¹³ M. Rossiter, *Understanding Adult Development as Anarrative*, in M.C. Clark, R.S. Caffarella (eds.), *An Update on Adult Development Rhey: New Way of Rhinking about the Life Course*, Jossey – Bass, San Francisco 1999.
- ¹⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, cit., p. 11.
- ¹⁵ L. A. Gomez Gonzales, D. Leger, L. Bourdages, H. Dionne, *Sens et Projet de vie*, Presses de l'université du Québec. Québec 2013.
- ¹⁶ J. Bruner, *Making stories: Law, literature, life*, Farrar, Strass and Giroux, New York 2002. (trad. it. *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2003); Id., *A narrative model of self-costruction*, in J. G. Snodgrass, R. L. Thompson (Eds.), *The Self Across psychology: Self-recognition, self-awareness, and self – concept*, N.Y. Academy of Sciences, New York 1997, pp. 145-161; Id., *Acts of Meaning. The Jerusalem-Harvard lectures*. Harvard University Press, Harvard 1990. (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992); W.R. Fischer, *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. University of South Carolina Press, Columbia 1987.
- ¹⁷ Agli studenti che preferiscono optare per una rilettura ad alta voce si consiglia di uscire dall'aula per trovare un posto silenzioso ed appartato in modo da procedere indisturbati alla rilettura individuale.
- ¹⁸ Formenti L., *La formazione autobiografica*, cit.
- ¹⁹ J.L. Bernaud L. Lhotellier, L. Sovet, C. Arnoux – Nicolas, F. Moreau, *Psychologie de l'accompagnement. Concept et outils pour developper le sens de la vie et du travail*. Dunod, Malakoff 2020.
- ²⁰ I. Calvino, *Lezioni americane*, Garzanti, Milano 1988.
- ²¹ G. Quaglino: *La scuola della vita*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- ²² A.G. Gargani, *Il testo del tempo*, Edizioni Laterza, Roma 1992, pp. 4-5.
- ²³ A. Gramigna, *Lo straordinario e il meraviglioso*, Aracne Editrice, Roma 2013.
- ²⁴ P. Domincé, *Ce que la vie leur a appris(cashier de la section de Sciences de l'education* , 44, Université de Genève., Genève 1990.
- P. Domincé, *La formation biographique*, L'Harmattan, Paris 2007.
- ²⁵ L. Formenti, *Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni*. In L. Formenti (Ed.), *Dare voce al cambiamento*, Edizioni Unicopli, Milano 2006a, p. 21.
- ²⁶ *Ibi*, p. 29.
- ²⁷ D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina editore, Milano 2008.
- ²⁸ J.G. Monteagudo, *Autobiografia educativa all'università, tra pensiero ed emozioni*. In L. formenti (a cura di), *Dare voce al cambiamento*, cit. pp. 201- 214.
- ²⁹ Alhadeff-Jones, *Time and Rhythms of Transformative Learning*, in T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European Perspectives on Transformation Theory*, Palgrave Mcmillian, London 2019, pp. 93-109.
- ³⁰ D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, cit.
- ³¹ *Ibidem*.
- ³² L. Formenti, *...per pensare il futuro. Il contributo della formazione autobiografica*, in P. G. Bresciani, M. Franchi (Eds.), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 203-219.

³³ M.C. Josso, *Experience de vie et formation*, L'Harmattan, Paris 2011.

³⁴ L. Formenti, *...per pensare il futuro. Il contributo della formazione autobiografica*, in P. G. Bresciani, M. Franchi (Eds.), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, cit., pp. 203-219.

³⁵ M.C. Josso, *Cheminer vers soi, L'age d'homme*, Losanna 1991.

³⁶ D. Demetrio, *La scrittura clinica*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

³⁷ D. Goleman, *Emotional intelligence*, Bantam Book, New York 1995 (trad. It. Intelligenza emotiva, Rizzoli, Milano, 1996).

³⁸ D. Fabbri, *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*, Guerini, Milano 1990.

D. Fabbri, L. Formenti, *Carte d'identità Verso una psicologia culturale dell'individuo*, Franco Angeli, Milano 1991.

³⁹ M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholé, Brescia 2018, p. 174.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Alhadeff-Jones, *Time and Rhythms of Transformative Learning*, in T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European Perspectives on Transformation Theory*, cit., pp. 93-109.

⁴² M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholé, cit., p. 79.

⁴³ G.T. Reker, P.T.P Wong, *Aging as an individual process: Toward a Theory of personal meaning*. In J.E. Birrer, V.L. Bengston (Eds.), *Emergent Theories of Aging*, Springer Publishing Company, New York 1988, pp. 214-246.

⁴⁴ E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*. ESF., 1990. (trad. It. *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993).

⁴⁵ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.

⁴⁶ Il 10% degli studenti ha avuto modo, nell'ambito del percorso di studi universitari, di poter partecipare al laboratorio di autobiografia musicale, un'esperienza offerta agli studenti della magistrale frequentanti il corso di Pedagogia Sociale, insegnamento di cui è titolare la Prof.ssa Maria Rosaria Stollo. Nel dettaglio l'esperienza consisteva nel chiedere agli studenti di inserire in un i-pod circa 100 brani ascoltati nel corso della vita e di riascoltarli in aula scrivendo i ricordi di volta in volta emergenti nel corso dell'ascolto. Cfr. M.R. Stollo *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*, Edizioni Franco Angeli, Milano 2014.

⁴⁷ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit.

⁴⁸ D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, cit.

⁴⁹ P. Dominè, *La formation biographique*, cit.

⁵⁰ Id., *L'histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris 1990.

⁵¹ M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholé, cit.

⁵² M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

⁵³ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

Verso un modello di *self-directed career management*: una proposta di tirocinio digitale

Toward a model of self-directed career management: a digital internship proposal

GIOVANNA DEL GOBBO, DANIELA FRISON, MARTA PELLEGRINI¹

The paper describes a digital internship proposal - Internship-ON - designed and tested at the University of Florence during the lockdown phase and addressed to master students of the educational area. The formative device is mainly guided by the constructs of self-directed guidance, self-directed learning, and career management and methodologically inspired by work-related learning methods and strategies. The paper presents phases and the main tools proposed as well as results from a first survey of participants' perception of effectiveness and functionality. Based on this first experience, research insights emerged toward a self-direct career management model to support students' management of personal career development.

KEYWORDS: SELF-DIRECTED GUIDANCE; SELF-DIRECTED CAREER MANAGEMENT; WORK-RELATED LEARNING; DIGITAL INTERNSHIP; PROFESSIONAL IDENTITY

1. Introduzione

È ormai consolidato il riconoscimento del ruolo che il tirocinio svolge nella formazione universitaria per lo sviluppo di competenze professionali trasversali e specifiche² e la rilevanza dell'esperienza è resa evidente anche dalla crescente attenzione per i tirocini internazionali³. I livelli di integrazione con il curriculum sottolineano la complementarietà attribuita alla formazione nel luogo di lavoro quale setting espanso di apprendimento⁴ e nel contempo spazio di riflessione⁵ per la costruzione di una identità professionale capace di generare apprendimento attraverso le transizioni verso il mondo del lavoro⁶. La non linearità della transizione verso il mondo del lavoro è infatti una condizione che caratterizza gli scenari attuali⁷: sono plurime le transizioni che un laureato vive nel passaggio dal sistema della formazione al mondo del lavoro e spesso le transizioni connotano l'intera vita lavorativa, con rischi di disorientamento in assenza di capacità di gestione del personale sviluppo professionale e in assenza di identità professionali ben definite come può accadere per le professioni dell'educazione e della formazione⁸.

In questo quadro assumono rilevanza, in una prospettiva pedagogica, categorie di analisi come il *career management*: pensiamo al costrutto di *career* indicato da Watts come «individual's lifelong progression in learning and in work»⁹, ma anche dalla Patton che evidenzia la componente dinamica e la componente 'attiva' del *career development* considerando lo sviluppo di carriera come «process of managing learning and work over the lifespan»¹⁰. Si tratta di definizioni che correlano 'vita' e 'carriera' e implicano chiaramente il bisogno che sia riconosciuto il ruolo attivo dell'individuo nel «prendere in mano»¹¹ il proprio sviluppo di carriera. Sempre sottolineava, già nei primi anni Duemila, che siamo nell'era del:

do-it-yourself career management, where individuals are being challenged to play a greater role in constructing their own career development. Workers are encouraged to act as free agents, developing personal enterprises and marketing personal skills¹².

Questa considerazione della dimensione di *self-directed learning paths*, resa ancor più urgente e necessaria date le condizioni attuali del mondo del lavoro, apparentemente sembrerebbe assumere concretezza solo dopo la laurea, quando si evidenzia quel passaggio di 'potere', richiamato da Harvey¹³, relativo alla gestione del processo di apprendimento, che ricade direttamente sul protagonista dell'esperienza senza più mediazioni. Si tratta di un 'passaggio' che richiede la reale capacità da parte del laureato nell'orchestrare¹⁴ le proprie risorse e attivare il potenziale di cui dispone, tuttavia al momento della conclusione della 'carriera universitaria' è considerato quasi scontato che questa possa automaticamente trasformarsi in 'carriera professionale'. Ci si aspetta che il laureato sappia gestire e ricondurre in un processo di *career development*¹⁵ qualità personali, capacità individuali, capacità di apprendere, esperienze di vita e di lavoro, conoscenze e abilità sviluppate nel corso degli anni di studio, coniugando il tutto con le proprie aspettative. Tutti fattori e componenti di un processo di apprendimento che determina la personale capacità di *employability*¹⁶, ma che ancora non trova spazi formalizzati di accompagnamento durante il percorso di studi e, tantomeno, è sottoposto a valutazione e riflessione in forma integrata e sistematica.

Fin dall'integrazione del tirocinio nella formazione universitaria, è stata riconosciuta la sua valenza formativa e professionalizzante in grado di integrare la dimensione soggettiva dei vissuti e quella oggettiva delle esperienze¹⁷. In questa prospettiva, è stato qui considerato anche come dispositivo di *lifelong guidance* capace di «supporting the development of professional identity and learning career management skills»¹⁸.

È in questo quadro che è maturata l'idea di trasformare un dispositivo di *self-directed guidance*¹⁹, ideato e sviluppato ai fini dell'orientamento universitario, in un dispositivo con valore di tirocinio curriculare *online* con una forte componente di auto-

apprendimento²⁰ dedicato agli studenti dei Corsi di Laurea Magistrale LM50 e LM57&85 dell'Università di Firenze. Ne è scaturita un'ipotesi di un modello formativo alla cui base sono i principi del *work-related learning* ai fini della costruzione di competenze di *employability*, in una prospettiva di *self-directed career management*. Seguendo un approccio di *practice-informed research*²¹ il percorso è stato progettato e realizzato per accompagnare gli studenti nel recuperare dimensioni plurime di apprendimento per la definizione di una identità professionale capace di intrecciare dinamicamente personali propensioni e prefigurazioni professionali generate da esperienze di vita, conoscenze e competenze sviluppate nel percorso formativo di primo livello, esplorazioni del mondo del lavoro condotte individualmente o all'interno del curricolo formativo.

È stato così implementato il percorso denominato «Tirocinio-ON» nel periodo compreso tra maggio 2020 e novembre 2020, in due distinte edizioni, ciascuna della durata di 8 settimane. Hanno partecipato e completato il percorso oltre 250 studenti, di questi 144 hanno risposto al questionario conclusivo di valutazione. Le attività sono state svolte su piattaforma Moodle a seguito della necessaria riconfigurazione del tirocinio in fase di sospensione delle attività didattiche in presenza nella situazione di emergenza sanitaria. L'azione, secondo una progettazione adeguata ad una erogazione a distanza, ha messo in valore strategie e strumenti elaborati e già sperimentati in presenza²². Tirocinio-ON rappresenta una prima applicazione di un dispositivo di accompagnamento alla costruzione di capacità di *career management* per una identità professionale nell'area delle professioni *no teaching*²³, necessariamente dinamica e aperta verso una pluralità di contesti e di ruoli coerenti con il livello di formazione. Particolare attenzione è stata posta nell'accompagnare studenti e studentesse nella messa a punto di un piano di sviluppo coerente con i *learning* di laurea magistrale*.

* I riferimenti per la definizione dei learning outcomes dell'esperienza sono stati individuati nella Scheda SUA dei CdLM e soprattutto nel Framework degli obiettivi formativi finali definiti dalla ricerca Tecod Pedagogia (<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>), con opportune declinazioni mirate al secondo livello di formazione universitaria (L. Fabbri, F. Torlone (a cura di), *Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», XXVIII, 3, (2018).

2. Background teorico e metodologico

Tradizionalmente i modelli di identità professionale, all'interno di un ambito professionale, costituiscono un fattore di qualificazione per i 'professionisti' in quanto favoriscono l'identità attraverso forme di autorappresentazione comune. Costituiscono il punto di riferimento di un immaginario collettivo, ne storicizzano le tipologie indicando, in questo quadro, anche le linee per la formazione in ingresso. Per lungo tempo, un individuo è stato considerato un professionista per aver completato i livelli di formazione considerati necessari, aver acquisito le certificazioni previste, aver interiorizzato le norme della professione²⁴. La situazione attuale del mondo del lavoro e le ricerche ad esso correlate hanno, tuttavia, messo in evidenza quanto sia riduttivo considerare la professionalità (e la conseguente occupazione) prevalentemente *education-based*²⁵. Nel caso specifico delle professioni educative, l'identità professionale appare oggi caratterizzata da una forte dinamicità e strettamente correlata ad alcuni fattori: l'affermarsi di esigenze sociali in costante trasformazione e definizione, la presenza di servizi legati all'emergere di nuovi bisogni, lo sviluppo del settore del Privato Sociale come ambito principale di domanda di professionalità educative e di offerta di servizi educativi e formativi, il mercato potenziale nell'impresa privata nell'area della formazione continua e dello *human resources management*, la mancanza di una classificazione riconosciuta²⁶. L'ampliamento degli spazi di intervento sta determinando un conseguente mutamento delle professioni educative e formative: sempre di più si va affermando un'idea di professionalità aperta, flessibile e in grado di rispondere alle esigenze dei diversi contesti. In una famiglia professionale dai contorni aperti, senza una univoca definizione di ruoli, aree di attività, competenze e percorsi formativi, è ampia la varietà di unità professionali richieste dal mercato del lavoro dell'educazione e della formazione: la domanda di professionisti specializzati nella ideazione, progettazione, gestione e valutazione delle attività e servizi educativi non formali, della formazione professionale e continua dei giovani e degli adulti, oppure nell'erogazione di uno specifico servizio formativo (il career guidance, il team building, il coaching, ecc.). è in aumento. Questo implica da una parte una robusta capacità di gestione della propria employability per renderla sostenibile nel tempo²⁷ e nei diversi contesti e dunque implica un rafforzamento coerente della *self-perceived employability*²⁸ che può essere favorita dalla conoscenza delle molteplici possibilità e opportunità occupazionali. In tal senso, piuttosto che guardare all'identità professionale come ad uno stato da raggiungere e consolidare attraverso la formazione e le esperienze lavorative, nella progettazione e implementazione di Tirocinio-ON è stata ritenuta pertinente una definizione dell'identità come costruzione dinamica, coerente con il concetto di *career development* determinata da fattori soggettivi, contestuali e

influenzata dalle interazioni interpersonali, riconoscendo all'individuo il ruolo di agente nel processo di creazione della propria immagine di sé professionale²⁹. A partire dallo sviluppo di una consapevolezza critica dei processi educativi (informali e non formali) che sono alla base della personale prefigurazione del lavoro e della correlazione tra tali prefigurazioni e la percezione delle personali propensioni³⁰, il percorso ha inteso valorizzare le potenzialità formative del *work-related learning*, caratteristiche del tirocinio, individuando strategie di esposizione/esplorazione del mondo del lavoro sostenibili nella particolare situazione di apprendimento in modalità e-learning, garantendo comunque un'esperienza "mediata", attraverso video e testimonianza, di una pluralità di contesti lavorativi.

In questo ambito rintracciamo così, soprattutto a livello internazionale, strategie *blended* definite di *virtual* o *simulated work-integrated learning*³¹ o *digital workplace learning*³² in cui studenti, docenti e referenti aziendali sono coinvolti in una comunità di apprendimento digitale, mediata dalle ICT. L'obiettivo principale di tali proposte, che hanno visto un'importante implementazione proprio nella fase di *lockdown* e interruzione delle attività didattiche e di tirocinio in presenza, è di offrire agli studenti opportunità di *work-related learning* de-situate, che rimandino autenticamente ai contesti e alle sfide professionali enfatizzandone il potenziale educativo e di apprendimento, seppure a distanza. Se la dimensione *digital* del *work-related learning* rimanda ad interazioni virtuali che intercalano momenti più o meno ampi di lavoro sul campo, nel corso del 2020 e dell'emergenza epidemiologica si sono diffuse pratiche e sperimentazioni, i cui esiti sono via via in pubblicazione, più circoscritte, di *virtual internship* ossia di tirocini svolti interamente a distanza. Esemplicativo è il lavoro di Bisland, Nagy e Smith (2020) che, con riferimento alle professioni del settore turistico e alberghiero, enfatizzano la centralità di «innovative virtual elements of the program served to prepare students for real placements, and also to develop their self-agency to experience learning in placements distant from the education provider»³³ guidati dalla premessa che *campuses can close, but learning must continue*³⁴. Altrettanto significativa risulta la sistematizzazione elaborata dal Center for Research on College-Workforce Transitions della University of Wisconsin-Madison³⁵. Gli autori, mediante un'analisi della letteratura, hanno rintracciato i termini adottati con riferimento a pratiche che potremmo ampiamente definire di 'tirocinio a distanza' descritte di volta in volta come: *computer-mediated internship*³⁶, *e-internship* o *virtual internship*³⁷, o ancora, accezione più datata, *remote internship*³⁸. Gli elementi caratterizzanti di tali esperienze rimandano a: esperienze di apprendimento strutturate che si svolgono in ambienti immersivi; esperienze sul campo che prevedono un'interazione tirocinante-tutor aziendale esclusivamente o prevalentemente a distanza; elaborazione di compiti

work-related che vengono però realizzati online; simulazioni *problem-based*, online, che consentono al tirocinante il coinvolgimento in scenari e problemi autentici e realistici. Proprio con riferimento a modelli e pratiche di *work-related learning*, recenti revisioni della letteratura a carattere sistematico** forniscono indicazioni utili per un'efficace progettazione e attuazione di attività in ambito universitario, anche in modalità e-learning. I risultati di questi studi sono alla base della progettazione di Tirocinio-ON. Una recente meta-analisi sull'efficacia di modalità e-learning in ambito universitario ha sintetizzato 45 studi di natura sperimentale comparando didattica online o blended con didattica in presenza³⁹. Dai risultati emerge che la didattica *online* o *blended* produca in media risultati di apprendimento più elevati rispetto alla didattica in presenza (ES = +0.20, $p < .001$). Di particolare interesse per compiere scelte consapevoli nella progettazione di Tirocinio-ON sono state le puntuali indicazioni didattiche fornite dalla meta-analisi. Dai risultati emerge come momenti di lavoro individuale e a piccoli gruppi siano funzionali all'apprendimento con un'alternanza di momenti di introduzione espositiva da parte del docente svolti sia in sincrono che in asincrono (ES = +0.39). Alcune indicazioni, inoltre, risultano essere di promettente efficacia secondo gli autori della meta-analisi, seppur da confermare con ulteriori ricerche data la mancanza di significatività statistica delle differenze. Tali aspetti sono stati inclusi nella progettazione di Tirocinio-ON: (i) esercitazioni ed attività pratiche miste a momenti espositivi; (ii) l'intera durata del corso superiore a un mese per una maggiore efficacia in termini di apprendimento degli studenti; (iii) la presenza continuativa dello stesso docente o tutor. Un'ulteriore *systematic review* del 2019 mostra come attività di *digital collaborative learning* siano efficaci rispetto alla tradizionale modalità in presenza per migliorare le conoscenze e abilità degli studenti universitari e la loro capacità di *self-direction*⁴⁰. A questo proposito il coaching da parte di un tutor durante un percorso di apprendimento strutturato – come un corso per la realizzazione di un prodotto finale o di un e-portfolio – risulta essere una delle modalità più efficaci per sviluppare la capacità di *self-directed learning* degli studenti⁴¹. Dai risultati degli studi inclusi nella revisione sistematica emerge come feedback strutturati e frequenti producano un miglioramento delle capacità riflessive e di autoregolazione del processo di apprendimento. Gli autori indicano pertanto di includere sessioni di coaching all'interno di interventi formativi volti a facilitare lo sviluppo di competenze di *self-direction*.

** La *systematic review* è un metodo di secondo livello volto a integrare i risultati di studi empirici, qualitativi e quantitativi, su un determinato argomento. Le caratteristiche chiave di una *systematic review* sono la sistematicità, la trasparenza e la replicabilità del processo. Un particolare tipo di *systematic review*, la meta-analisi, include solo studi correlazionali o sperimentali e integra i risultati statisticamente sintetizzando un valore di effetto chiamato effect size (ES). Per approfondimenti si rimanda a H. Cooper, L. V. Hedges, L. V., J. C. Valentine, (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis*, Russell Sage Foundation, New York 2019.

3. Il dispositivo di accompagnamento Tirocinio-ON: Accompagnare la Costruzione dell'Identità Professionale

Con riferimento alle possibili strategie di *digital work-related learning*, è stata recentemente condotta a livello nazionale una ricognizione delle reazioni degli Atenei italiani all'interruzione dei tirocini curriculari in fase di *lockdown*⁴². È stato rilevato come, a circa sei settimane dal primo stop alle attività didattiche collegato al Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) 4 marzo 2020, su 62 Atenei, solo 5 avessero tempestivamente attivato modalità alternative per il completamento delle ore mancanti alla conclusione del tirocinio, sostituendolo con modalità a distanza progettate ad hoc. Tali modalità sono state indubbiamente sollecitate dall'urgenza di garantire a studenti e studentesse l'acquisizione dei Crediti Formativi Universitari (CFU) necessari a concludere il percorso in vista dell'acquisizione del titolo di Laurea nella sessione estiva 2020. Dalla rilevazione è emerso come esse si siano declinate in: laboratori su piattaforme online organizzati dal servizio tirocinio del Corso di Studio (CdS) o da servizi centrali quali Placement o Orientamento; redazione di un progetto che approfondisse il focus del tirocinio, a completamento del monte ore previsto; relazione aggiuntiva a carattere per lo più metacognitivo e riflessivo; infine, conversione dei tirocini esterni, svolti presso servizi e aziende, in tirocini svolti internamente all'università. Pur nei limiti dell'esplorazione condotta, che ha indagato esclusivamente le iniziative promosse a livello centrale, tralasciando dunque eventuali strategie adottate direttamente dalle Scuole o dai singoli CdS e rese disponibili nelle settimane subito successive alla sospensione, sono dunque emerse possibili strategie alternative al tirocinio in situ. Laboratori online e costruzione di progetti e piani di sviluppo professionale, progettati e condotti secondo un approccio *self-directed* potrebbero in effetti configurarsi come dispositivi di accompagnamento sostenibili e adeguatamente flessibili per assicurare la triangolazione docente, docente tutor, tutor aziendale aprendo piste di sviluppo e di ricerca in vista di una possibile implementazione e messa a regime post-emergenza sanitaria.

A riguardo, *Tirocinio-ON: Accompagnare la Costruzione dell'Identità Professionale*, la proposta attivata nell'ambito dei Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione degli Adulti e Scienze Pedagogiche e in Dirigenza scolastica e Pedagogia clinica dell'Università di Firenze, può essere annoverata tra i *laboratori online* sopra menzionati. Va evidenziato, peraltro, che anche a livello centrale l'Ateneo fiorentino era rientrato tra le 5 università sopra indicate, attivatesi in tempi molto rapidi per fronteggiare le criticità imposte dalla pandemia. Già da aprile 2020 aveva infatti reso fruibile alla popolazione studentesca fiorentina, in modalità completamente a distanza, un percorso erogato dalla Piattaforma Orientamento e Job Placement inizialmente progettato in modalità *blended* e inserito

tra le principali strategie di completamento dei tirocini rimasti inconclusi a causa dell'epidemia⁴³. *Tirocinio-ON* si è invece rivolto specificamente ai futuri professionisti dell'educazione degli adulti, della formazione continua e del coordinamento dei servizi educativi rispondendo alle linee teoriche e metodologiche proprie di un dispositivo di accompagnamento alla costruzione della propria identità professionale⁴⁴. L'offerta del percorso formativo ha infatti perseguito l'obiettivo di sollecitare e accompagnare studenti e studentesse di area educativa e formativa nell'esplorazione degli sbocchi professionali del CdS e nell'elaborazione di un vero e proprio piano di sviluppo personale e professionale.

Il dispositivo è stato così strutturato in quattro moduli al contempo orientativi e formativi erogati su piattaforma Moodle e così articolati:

- Modulo 1. Sviluppare la propria identità professionale: riflettere su propensioni e prefigurazioni professionali;
- Modulo 2. Facilitare i processi educativi e formativi: riflettere sugli sbocchi professionali;
- Modulo 3. Gestire le organizzazioni educative e formative: osservare la cultura organizzativa;
- Modulo 4. Costruire un piano di sviluppo personale e professionale.

Ogni modulo prevedeva la medesima struttura, articolata in tre momenti: (i) una video-presentazione degli obiettivi del modulo e degli strumenti in esso proposti, con riferimento al background teorico e metodologico che ne ha orientato la progettazione; (ii) da due a tre esercitazioni individuali sul tema del modulo mediante diverse funzioni della piattaforma Moodle (tool lezione, workshop, compito); (iii) sessioni sincrone di coaching orientativo, gestite da un tutor esperto. Le sessioni di coaching sono state calendarizzate all'incirca a metà della finestra temporale prevista per ciascun modulo e previste online in piccoli gruppi. Totalmente facoltative, hanno previsto una prima parte dedicata alle domande degli studenti e una seconda parte dedicata alla discussione e riflessione di gruppo sul tema del modulo. In questo modo venivano favorite relazioni di scambio di esperienze, condivisione e confronto su progetti professionali e piani di azione⁴⁵. Il *coaching* orientativo, oltre a garantire comunque una relazione tra i partecipanti nella fase di distanziamento e didattica a distanza, ha scandito tempi e modalità di svolgimento delle attività, unendo alla riflessione individuale sollecitata da *Tirocinio-ON*, l'opportunità di una riflessione collettiva. Gli studenti hanno avuto così la possibilità di confronto nel processo di esplicitazione⁴⁶ del proprio piano di sviluppo personale e professionale. Il paragrafo successivo presenta più dettagliatamente moduli e attività proposte.

4. Processi e strumenti orientativi e work-related

Tra le molteplici attività proposte, si ritiene di voler accordare particolare attenzione ad alcuni strumenti progettati ad hoc o adeguatamente riformulati per perseguire gli obiettivi formativi di seguito indicati.

4.1. *Accompagnare lo sviluppo dell'identità professionale dei futuri professionisti di area educativa e formativa*

Nel primo modulo, la somministrazione di un questionario a scelta multipla con scala Likert ha favorito l'attivazione di un processo riflessivo e meta-riflessivo sulle proprie personali aspettative verso la futura professione. Il questionario – esito di una ricerca esplorativa sequenziale realizzata nell'anno accademico 2018/19 secondo l'approccio della grounded theory a cui hanno preso parte studenti del secondo e terzo anno del CdS-L19 dell'Università di Firenze⁴⁷ – è suddiviso in tre sezioni: la prima sezione è volta ad incoraggiare la riflessione sui fattori chiave che possono aver influenzato la scelta del percorso universitario intrapreso (esperienze, aspirazioni, attitudini personali, motivazione); la seconda sezione offre la possibilità di riflettere sui diversi aspetti costitutivi del corso di laurea (organizzazione, sbocchi occupazionali, ecc.); la terza sezione promuove la riflessione su opportunità di lavoro, contesti e ruoli professionali per iniziare a comprendere il proprio livello di conoscenza del mondo del lavoro e la pertinenza delle proprie prefigurazioni. Il questionario costituisce dunque il primo passo di avvio di un processo che è al contempo di *self-directed guidance* e *self-directed learning* e che vede gli studenti come attori protagonisti del proprio processo di apprendimento e orientamento.

A tale, prima, attivazione fa seguito l'elaborazione di una propria traiettoria formativa e professionale e l'esplicitazione delle connessioni con il percorso universitario scelto e in fase di svolgimento. Come esso si connette al proprio percorso di istruzione e formazione, alla sfera degli interessi extra-scolastici, degli *hobby* e delle passioni, alle eventuali esperienze professionali pregresse o in corso e, infine, ad altri eventi riconosciuti come significativi nello svolgersi del proprio percorso di vita (un viaggio, un evento importante che lo studente voglia condividere)? Si tratta di uno strumento noto nell'ambito dei percorsi di bilancio, riconoscimento e certificazione delle competenze che, tuttavia, non viene qui proposto con l'obiettivo di giungere ad un repertorio organizzato ed esaustivo di dati e informazioni sul soggetto, quanto più di offrire al protagonista della riflessione elementi 'a supporto' di un processo di orientamento continuo, non conclusosi nel momento della scelta universitaria, bensì che si rinnova periodicamente nella scelta dell'organizzazione in cui svolgere un tirocinio, degli eventi

di formazione e approfondimento a cui partecipare, delle opportunità di crescita personale e professionale a cui si intende dare priorità.

4.2. Accompagnare la conoscenza delle organizzazioni educative e formative e degli sbocchi professionali correlati

Con l'obiettivo di offrire a studenti e studentesse una panoramica sulle organizzazioni educative e formative a cui potranno candidarsi per una futura esperienza di stage o di inserimento professionale, il team di progetto, che ha coordinato e realizzato l'allestimento dei moduli, ha coinvolto responsabili di servizi e coordinatori nella realizzazione di videointerviste privilegiando un approccio *problem-based*. I video sono stati realizzati con la finalità di restituire a studenti e studentesse veri e propri *scenari* immersivi, orientati a sollecitare un processo di conoscenza e familiarizzazione con casi e problemi che il lavoro educativo sottopone allo sguardo competente del professionista dell'educazione e della formazione. Una progettazione ispirata al *case-based teaching*⁴⁸ ha sostenuto la messa a punto di un modello di *case-based guidance*, adeguatamente ridisegnato per rispettare le misure di contenimento della diffusione del virus da Sars-Cov-2 ma comunque volto a garantire l'incontro, seppur virtuale, con *practitioner* e contesti professionali. Accanto alle videointerviste, il modello originario di *Business Model Canvas* introdotto da Osterwalder e Pigneur⁴⁹ è stato ridisegnato e personalizzato con l'obiettivo di facilitare nei partecipanti la messa a fuoco della multidimensionalità del lavoro educativo e formativo. Alcune domande, tipiche del *Canvas* e opportunamente riviste, hanno costituito una traccia per organizzare informazioni e dati raccolti attraverso le testimonianze video: come futuro/a professionista di area educativa e formativa, a quali target potrei rivolgermi? Con quali altre figure professionali potrò collaborare? Di quali conoscenze e competenze dovrò prioritariamente dotarmi? La proposta del *Business Model Canvas* ha perseguito dunque due diversi obiettivi: il primo di sintesi, il secondo di carattere progettuale. Va ricordato che Tirocinio-ON è stato miratamente progettato e articolato in moduli pensati per una fruizione autonoma e autodiretta che ha permesso a studenti e studentesse del percorso di laurea magistrale di entrare in contatto, seppur mediato, come sopra esplicitato, con i contesti professionali. Tramite il *Canvas* è stato così possibile organizzare, sintetizzare e sistematizzare informazioni, casi, scenari offerti dalle videointerviste (quali valori guidano il lavoro del professionista dell'educazione e della formazione? A quali problemi-bisogni risponde? Dove opera? Quali attività svolge? Ecc.) ampliando la visione sui futuri professionali possibili. Oltre a favorire un processo di sintesi, il *Canvas* ha dunque contribuito ed incoraggiato quel processo di prefigurazione e progettazione professionale che già il questionario aveva inteso avviare e che risulta pienamente coerente con l'approccio *self-directed* adottato da Tirocinio-ON e che

Knowles⁵⁰ vedeva fortemente legato al desiderio dei *learner* di crescere, al bisogno di conoscere aspetti specifici e profondi del loro ambito di interesse e alla curiosità. Più recentemente Brookfield⁵¹ ricordava come il «Self-Directed Learning is learning in which decisions around what to learn, how to learn it, and how to decide if one has learned something well enough are all in the hands of learners». Il *Canvas* risponde dunque all'esigenza di offrire a studenti e studentesse, nel corso dello sviluppo dei moduli, strumenti per 'fare il punto', il cui *output* in una proposta autodiretta fornisca l'input per uno step di riflessione successivo.

In questa direzione, l'amplificarsi della riflessione sul proprio futuro professionale è sollecitato dalla proposta di definizione dei propri obiettivi di apprendimento e di sviluppo professionale a partire da un'analisi profonda ed accurata dei contesti organizzativi proposti e del loro potenziale educativo e di apprendimento⁵². Nonostante molti studi contraddicano una visione del contesto professionale come *learning environment*, giungendo ad affermare che non sempre esso risulti favorevole all'apprendimento del lavoro o che possa addirittura ostacolarlo⁵³, la dimensione orientativa e *self-directed* promossa da Tirocinio-ON ha inteso accompagnare studenti e studentesse a prendere consapevolezza del potenziale formativo dei luoghi di lavoro⁵⁴ per andare verso una scelta consapevole delle organizzazioni in cui svolgere futuri stage o prime esperienze professionali. Il contesto organizzativo che ruolo può rivestire nel processo di apprendimento e di formazione alla professione? Quali conoscenze e competenze è possibile apprendere e mobilitare in un determinato servizio e contesto professionale? L'ampliamento delle possibili piste professionali esemplificate dalle testimonianze video, accanto al processo di analisi della multidimensionalità della professione educativa, si ipotizza possano condurre a scelte mirate e consapevoli che non rispondano a meri criteri di 'adempimento' dei CFU di tirocinio previsti dal Corso di Studi, ma si inseriscano in un piano di sviluppo personale e professionale.

4.3. Accompagnare la costruzione di un Piano di Sviluppo Personale e Professionale

Video-interviste, elaborazione del *Canvas* e scenari hanno così accompagnato studenti e studentesse verso la realizzazione di un *Personal/Professional Development Plan* (PDP), strumento introdotto alla fine degli anni Novanta in UK, promotore di processi di attivazione e responsabilizzazione degli studenti rispetto al loro percorso di apprendimento⁵⁵. Negli ultimi anni, l'adozione del PDP si è fortemente ampliata. I contesti che hanno inteso valorizzarne la proposta sono oggi molteplici, dalla scuola secondaria ai contesti professionali, dai servizi per l'orientamento alle agenzie di formazione e consulenza. Il PDP ha assunto formati digitali volti ad accompagnare l'identificazione di obiettivi personali, professionali, di sviluppo e soprattutto a mettere a fuoco le strategie più idonee per raggiungerli. Come ricorda Pastore⁵⁶, l'obiettivo del

PDP è migliorare nei soggetti la capacità di comprendere come stanno apprendendo e insieme di rivedere e pianificare consapevolmente gli step successivi della propria formazione. Il processo attivato da Tirocinio-ON giunge, mediante il PDP, alla formalizzazione di un vero e proprio *action plan*: «Quali tappe intravedi nel tuo percorso di sviluppo personale e professionale? A quale profilo professionali ambisci? In quale tipologia di servizio vorresti inserirti professionalmente? A quale organizzazione vorresti candidarti per tirocinio o inserimento professionale? Quali tappe possono aiutarti a raggiungere il tuo obiettivo?».

5. Valutazione della percezione dei partecipanti su efficacia e funzionalità

A seguito della partecipazione a Tirocinio-ON è stato somministrato un questionario ai corsisti con lo scopo di raccogliere informazioni sulla percezione di efficacia e funzionalità della proposta formativa per il proprio percorso di sviluppo professionale. Poiché Tirocinio-ON è stato progettato e attuato durante l'emergenza COVID-19, l'obiettivo di questa rilevazione è stata inoltre quella di riflettere criticamente rispetto all'esperienza compiuta e introdurre miglioramenti per le successive edizioni del corso. Il questionario quali-quantitativo è stato sviluppato e somministrato al termine del quarto modulo di attività. Le seguenti domande di ricerca hanno guidato la costruzione dello strumento e l'analisi dei dati raccolti:

- Quanto, secondo i corsisti, il percorso di tirocinio erogato online è stato efficace?
- Quanto, secondo i corsisti, il percorso di tirocinio erogato online è stato funzionale in termini di contenuti e materiale fornito, tempi e supporto tramite coaching orientativo?
- Quali sono, secondo i corsisti, gli elementi da migliorare?

5.1. Strumento e somministrazione

Il questionario è costituito da 23 item afferenti a quattro sezioni:

1. *Anagrafica* (6 item) – item a risposta chiusa riguardanti informazioni utili a conoscere i corsisti, quali il corso di studi, l'anno di corso, la precedente esperienza di tirocinio;
2. *Percezione di efficacia* del percorso (5 item) – item su scala Likert a cui attribuire un punteggio da 1 a 5 secondo il livello di accordo con le affermazioni presentate, allo scopo di misurare la validità della proposta per il percorso di sviluppo professionale degli studenti e l'entrata nel mondo del lavoro;
3. *Percezione della funzionalità del percorso* (9 item) – item su scala Likert a cui attribuire un punteggio da 1 a 5 per conoscere la percezione degli studenti

riguardo l'adeguatezza e la funzionalità di specifici elementi del corso, quali i contenuti, il materiale e i tempi. Due domande aperte sono state dedicate a commenti liberi e suggerimenti da parte dei corsisti per il miglioramento di Tirocinio-ON;

4. *Utilità del coaching* (3 item) – una domanda a risposta chiusa e due domande a risposta aperta per comprendere quanto le sessioni di coaching orientativo siano state utili per orientare la realizzazione dei compiti e riflettere sulle attività svolte.

La scala Likert utilizzata nella Sezione 2 e nella Sezione 3 del questionario è composta da cinque punti, con l'estremo più basso che corrisponde a 'per niente' e l'estremo più alto a 'pienamente'. Per la seconda sezione del questionario la scala misurava il livello di accordo, per la terza sezione misurava invece il livello di soddisfazione. Le risposte alle domande aperte sono inizialmente state codificate mediante etichette per ciascun segmento informativo, in seguito le etichette sono state classificate in categorie in modo da poter calcolare la frequenza di risposte per categoria.

La somministrazione è avvenuta tramite la piattaforma Moodle al termine delle attività di Tirocinio-ON, lasciando ai partecipanti cinque giorni di tempo per il suo completamento. La partecipazione al questionario era necessaria per la conclusione e il riconoscimento del corso.

Su 147 corsisti, che hanno concluso tutti i moduli di Tirocinio-ON, 144 hanno completato il questionario di gradimento; di questi 41 hanno svolto la prima edizione del corso e 103 la seconda. Secondo i dati anagrafici richiesti dal questionario, il 79.9% dei partecipanti frequentava il CdS LM-50 e il restante 20.1% il CdS LM-57/85. Quasi metà dei corsisti (50.7%) frequentava il primo anno di corso al momento dello svolgimento di Tirocinio-ON, il 42.4% il secondo anno, mentre una bassa percentuale di studenti (6.9%) era fuori corso. Pochi studenti (9%) hanno dichiarato di aver avuto precedenti esperienze di tirocinio in presenza in contesti educativi o formativi. Inoltre, 30.6% studenti hanno espresso l'intenzione di svolgere attività di tirocinio in presenza quando la situazione sanitaria lo renderà nuovamente possibile (Tabella 1).

			n (%)
Corsi di studio			
LM-50			73 (79.9)
LM-57&85			115 (20.1)
Anno di corso			
Primo			73 (50.7)
Secondo			61(42.4)
Terzo			10 (6.9)
Precedenti	esperienze	di	13 (9.0)

tirocinio	
Intenzione di svolgere il tirocinio	44 (30.6)

Tabella 1. Informazioni anagrafiche dei partecipanti.

6. Risultati

Di seguito sono presentati i dati del questionario suddivisi per area di interesse, ovvero discutendo i risultati sulla base della sezione di riferimento. Sono inoltre presentate le risposte alle domande qualitative riguardanti le osservazioni e i suggerimenti di miglioramento.

6.1. Percezione di efficacia del percorso

La prima sezione del questionario era costituita da quesiti su scala Likert per misurare la percezione di efficacia della proposta formativa per il futuro sviluppo professionale degli studenti e l'ingresso nel mondo del lavoro. Il corso, infatti, come spiegato nella prima parte di questo lavoro, nasce dalla necessità di sostituire momentaneamente il tirocinio in presenza svolto in contesti educativi e formativi, fornendo dunque l'opportunità ai corsisti di relazionarsi con persone e ambienti che caratterizzano il contesto lavorativo attraverso diversi dispositivi e strumenti di Moodle (video di ambienti, interviste, etc.). Studenti e studentesse erano chiamati ad esprimere quanto ritenevano valido il percorso effettuato per riflettere sulla necessità di saper gestire il proprio percorso di sviluppo professionale, sulle proprie propensioni e prefigurazioni professionali e sugli sbocchi lavorativi del CdS. Inoltre, è stato chiesto ai corsisti quanto Tirocinio-ON sia stato utile per conoscere più in profondità organizzazioni e servizi educativi e formativi del territorio.

Dalle risposte dei partecipanti emerge come il corso sia riuscito a sollecitare la riflessione sulla necessità di saper gestire il proprio percorso di sviluppo professionale. Come mostrano i dati in Tabella 2, infatti, l'86.1% dei corsisti sono d'accordo o pienamente d'accordo nel ritenere che il corso abbia supportato questo tipo di riflessione. Inoltre, per quasi la totalità dei corsisti (91.6%), Tirocinio-ON ha supportato la riflessione sulle proprie propensioni e prefigurazioni professionali e sugli sbocchi professionali (93.7%). Questo dato consente di comprendere il bisogno degli studenti di riflettere sulle figure professionali dell'educatore e del coordinatore di servizi e di conoscere le possibili posizioni lavorative a cui aspirare al conseguimento della laurea. Un altro elemento rilevante emerso dalle risposte all'ultimo quesito della Sezione 2 è come un percorso a distanza sia riuscito, attraverso il coinvolgimento di figure professionali che operano sul territorio, a far conoscere le organizzazioni e i servizi educativi senza la presenza fisica nei contesti. L'84% dei partecipanti, infatti, sostiene

che Tirocinio-ON abbia migliorato la conoscenza delle realtà educative. Ciò potrebbe significare che la presentazione dei contesti lavorativi mediata da video, interviste, fotografie possa essere una valida proposta – oltre la situazione pandemica – da affiancare all’usuale tirocinio diretto nelle organizzazioni.

Infine, per quanto riguarda l’utilità generale del corso per la propria formazione personale e professionale, l’85.4% dei partecipanti dichiarano che il percorso è stato valido.

Riflettere sulla necessità di gestire il percorso di sviluppo professionale	n (%)	Riflettere sulle propensioni e prefigurazioni professionali	n (%)
1 Per niente d’accordo	0 (0)	1 Per niente d’accordo	0 (0)
2	2 (1.4)	2	2 (1.4)
3	18 (12.5)	3	10 (6.9)
4	73 (50.7)	4	68 (47.2)
5 Pienamente d’accordo	51 (35.4)	5 Pienamente d’accordo	64 (44.4)

Riflettere sugli sbocchi professionali	n (%)	Conoscere organizzazioni e servizi	n (%)	Utilità per la propria formazione	n (%)
1 Per niente	0 (0)	1 Per niente	0 (0)	1 Per niente	0 (0)
2	1 (0.7)	2	9 (6.3)	2	4 (2.8)
3	8 (5.6)	3	14 (9.7)	3	17 (11.8)
4	48 (33.3)	4	64 (44.4)	4	67 (46.5)
5 Pienamente	87 (60.4)	5 Pienamente	57 (39.6)	5 Pienamente	56 (38.9)

Tabella 2. Percezione degli studenti rispetto alla validità della proposta per il proprio sviluppo professionale.

6.2. Percezione della funzionalità del percorso

La Sezione 3 del questionario era volta a raccogliere informazioni, mediante scala Likert, su aspetti specifici di Tirocinio-ON, quali l’impostazione generale del corso, i contenuti, il materiale, i tempi e il carico di lavoro. Un’attenzione particolare durante il percorso è stata rivolta a momenti di autovalutazione degli studenti, due item del questionario in questa sezione erano pertanto focalizzati sulla funzionalità e sulla coerenza di questa modalità.

Come si può osservare dalle risposte fornite, i partecipanti si dichiarano soddisfatti rispetto alla funzionalità di tutti gli elementi specifici del corso (Tabella 3). Si nota che l’organizzazione complessiva e l’impostazione del corso sono stati particolarmente apprezzati (risposte 4 e 5 per organizzazione: 89.6%; risposte 4 e 5 per impostazione: 81.3%), aspetto che induce a riflettere sull’importanza di una progettazione ragionata e

coerente dei corsi erogati online. Tale modalità, infatti, richiede al docente una considerevole capacità di organizzazione delle attività e un consistente impegno in termini di risorse temporali dedicato alla programmazione iniziale rispetto alla didattica in presenza, come numerose ricerche in questo ambito evidenziano⁵⁷.

Impostazione (articolazione in tempi, scansione delle lezioni)		n (%)	Organizzazione complessiva		n (%)
1 Per niente soddisfatto		0 (0)	1 Per niente soddisfatto		0 (0)
2		4 (2.8)	2		2 (1.4)
3		23 (16.0)	3		13 (9.0)
4		73 (50.7)	4		63 (43.8)
5 Pienamente soddisfatto		44 (30.6)	5 Pienamente soddisfatto		66 (45.8)
Contenuti	n (%)	Materiale fornito	n (%)	Tempi e carico di lavoro	n (%)
1 Per niente	0 (0)	1 Per niente	1 (0.7)	1 Per niente	1 (0.7)
2	4 (2.8)	2	5 (3.5)	2	4 (2.8)
3	22 (15.3)	3	17 (11.8)	3	26 (18.1)
4	68 (47.2)	4	61 (42.4)	4	55 (38.2)
5 Pienamente	50 (34.7)	5 Pienamente	50 (41.7)	5 Pienamente	58 (40.3)

Tabella 3. Livello di gradimento degli studenti rispetto ad alcuni elementi del corso.

Per quanto riguarda i momenti di autovalutazione, un'alta percentuale di corsisti (79.3%) ha trovato coerenza fra i risultati di apprendimento indicati dai docenti all'inizio del corso e l'effettivo percorso svolto. Inoltre, le attività di autovalutazione sono state utili, secondo l'86.2% dei partecipanti, per apprendere a riflettere sui propri bisogni formativi per costruire il proprio piano di sviluppo professionale.

Coerenza tra i risultati di apprendimento indicati e il percorso svolto	n (%)	Autovalutazione utile ad apprendere a riflettere sui propri bisogni e sul proprio percorso di apprendimento	n (%)
1 Per niente	0 (0)	1 Per niente	0 (0)
2	0 (0)	2	0 (0)
3	27 (18.8)	3	20 (13.9)
4	81 (56.3)	4	62 (43.1)
5 Pienamente	36 (25.0)	5 Pienamente	62 (43.1)

Tabella 4. Percezione dei corsisti sulle attività di autovalutazione.

Gli studenti sono stati inoltre interpellati tramite due quesiti aperti e facoltativi rispetto a che cosa ha funzionato nel corso e che cosa invece potrebbe essere migliorato. Un totale di 25 studenti ha risposto alla domanda aperta sugli elementi positivi del corso e ha espresso un particolare apprezzamento per il valore della proposta rispetto al proprio futuro professionale (17), l'organizzazione del corso e dei contenuti (6), la gestione dei tempi e del carico di lavoro (3). Gli studenti riportano ad esempio: "Complessivamente ritengo che le attività siano state molto ben strutturate, progressive ed interessanti per la riflessione sulla costruzione professionale"; "Credo che il percorso sia stato organizzato in maniera corretta, rispettando delle tempistiche abbastanza buone per il carico di lavoro richiesto". Alla seconda domanda sui possibili aspetti migliorativi hanno risposto 14 corsisti: 3 studenti ritengono che sarebbe opportuno inserire interviste, video e altro materiale di realtà lavorative che si trovano oltre il territorio regionale; 3 studenti esprimono l'inadeguatezza del tempo a disposizione e/o la necessità di ridurre il carico di lavoro ;3 studenti hanno segnalato la necessità di consegne più chiare per alcune attività. Fra i suggerimenti emergono inoltre: inserire più attività pratiche (1 studente); focalizzare il percorso più sul ruolo del coordinatore di cooperative piuttosto che sull'educatore (1 studente: "meno attività sulla figura di educatore più su coordinatore"); far proseguire questo tipo di accompagnamento anche dopo l'emergenza COVID-19 nel corso del tirocinio diretto (1 studente: "far proseguire il corso anche dopo la pandemia come accompagnamento").

6.3. Utilità del coaching orientativo

L'ultima parte del questionario andava a verificare la partecipazione al coaching orientativo e la sua utilità per il completamento del percorso. Più di due terzi dei corsisti (n = 101; 70%) non ha partecipato alle sessioni sincrone di coaching mentre il restante 30% (n = 43) ha preso parte ad almeno una sessione. Due domande aperte distinte sono state rivolte a coloro che hanno o non hanno partecipato al coaching, l'interesse era infatti comprendere da una parte l'utilità di queste sessioni, dall'altra le motivazioni della mancata partecipazione. Su 101 studenti che non hanno partecipato al coaching, 46 hanno dichiarato che non hanno potuto essere presenti per motivi lavorativi, 10 per mancanza di tempo o per motivi personali, 9 per incompatibilità con altre lezioni universitarie obbligatorie o sessioni di esame, infine, 7 studenti non lo hanno ritenuto necessario perché le informazioni fornite su Moodle erano chiare per svolgere le attività in autonomia. Fra coloro che hanno partecipato, 34 studenti ritengono il coaching utile per svolgere e completare le attività. In particolare emergono come elementi di positività: poter ricevere chiarimenti sulle attività da svolgere (18 studenti) e poter riflettere insieme ai colleghi e al tutor su aspetti emersi durante le esercitazioni (9 studenti). Alcuni commenti degli studenti sono: "ritengo il coaching fondamentale per la

riuscita del corso, perché permette un confronto e quindi di chiarire dubbi e perplessità”; “è stato interessante riflettere su ciò che avevamo affrontato da soli nei vari moduli. Ha rappresentato un'occasione per porre questioni che non erano completamente chiare”; “utili per riflettere, interagire e avere un confronto”.

7. Discussione e conclusione

Tirocinio-ON, nato come risposta ad una situazione emergenziale, ha offerto l'opportunità di definire e applicare un dispositivo formativo che ha dimostrato buone potenzialità nel coniugare istanze di orientamento, esperienza del mondo del lavoro e preparazione della transizione, sollecitando un atteggiamento pro-attivo degli studenti, con l'obiettivo di aumentare la loro consapevolezza relativamente al proprio ruolo e responsabilità nella costruzione di un'identità professionale aperta e sviluppare le loro capacità di autogestione e autoregolazione nel processo di *career development*.

Si possono rintracciare due livelli di analisi e sviluppo dell'esperienza realizzata:

- un primo livello è relativo all'intervento e riguarda la messa a punto di uno strumento di *self-directed and work-related guidance*, da integrare al curricolo;
- un secondo livello interessa il piano della ricerca sui fattori, soggettivi e contestuali, che possono caratterizzare azioni educative potenzialmente ostacolanti o facilitanti per la costruzione di una identità professionale durante il corso di studi, in grado di favorire successive ed efficaci transizioni verso il lavoro.

Rispetto al primo livello, la prima fase di applicazione ha richiesto di monitorare e valutare la funzionalità del dispositivo e la percezione di efficacia da parte degli studenti rispetto agli obiettivi ipotizzati.

La sperimentazione di Tirocinio-ON e gli esiti della rilevazione qui presentati offrono stimoli e innescano riflessioni utili alla messa a sistema di un modello post-pandemia che metta in valore i risultati raccolti in fase di emergenza sanitaria. Come evidenziato, emerge come la proposta, seppur a distanza, abbia consentito a studenti e studentesse di conoscere organizzazioni e servizi educativi del territorio, nonostante l'impossibilità di “andare sul campo” e come abbia promosso la riflessione sulla necessità di saper condurre consapevolmente il proprio percorso di sviluppo professionale. Tirocinio-ON, in quanto proposta basata su un approccio *self-directed* con obiettivi orientativi e di sviluppo dell'identità professionale, potrebbe configurarsi come una fase chiave propedeutica all'esperienza nel contesto professionale e alla relazione diretta con gli scenari e i problemi che il campo fornisce. Ne emergono dunque riflessioni in merito alla collocazione temporale: quando è preferibile che uno studente intraprenda un percorso “preparatorio” come quello offerto da Tirocinio-ON? La sperimentazione, in fase di *lockdown*, ha coinvolto prevalentemente studenti ormai in dirittura d'arrivo del percorso universitario, prossimi alla laurea, che hanno beneficiato dei moduli per completare

formalmente il loro tirocinio e ottenere i CFU correlati. Gli esiti presentati lasciano tuttavia intravedere le potenzialità orientative e formative che Tirocinio-ON potrebbe esprimere pienamente all'avvio del percorso magistrale, nella fase di scelta della tipologia di organizzazione in cui svolgere il tirocinio, accompagnando una scelta ponderata, consapevole e soprattutto inserita in un progetto di sviluppo. In questa prima sperimentazione sono stati raccolti dati sulla percezione degli studenti riguardo all'efficacia del percorso effettuato utili soprattutto a un miglioramento della proposta didattica e formativa. Si ritiene necessaria la somministrazione di strumenti utili a misurare le conoscenze e le competenze acquisite dagli studenti durante il percorso. Tuttavia già il questionario somministrato ha consentito di rilevare la percezione degli studenti rispetto all'utilità del percorso ai fini di una maggiore consapevolezza degli sbocchi occupazionali e dei loro orientamenti di carriera***.

La sperimentazione pare inoltre amplificare le potenzialità orientative del tirocinio. Se quest'ultimo, nella sua versione tradizionale, sul campo, presso una unica organizzazione, attiva un processo di convergenza intorno alla messa a fuoco di un particolare profilo professionale, dei suoi task e delle competenze che è chiamato a sviluppare e mobilitare nel contesto in cui opera, Tirocinio-ON pare invece favorire una fase di divergenza e apertura verso le molteplici traiettorie professionali percorribili. Tale apertura pare nuovamente confermare quanto sopra esplicitato in merito alla dimensione orientativa e preparatoria di un'esperienza di *virtual internship* come quella proposta.

Sulla base dei risultati, sembrerebbero emergere elementi che in parte confermano alcuni assunti già presenti in letteratura e in parte potrebbero portare alla definizione di teorie interpretative dei processi di costruzione dell'identità professionale nell'area delle professioni educative e formative, in uno scenario in rapida trasformazione.

Saranno necessarie, in una seconda fase applicativa del modello, rilevazioni mirate finalizzate a verificare se e quanto l'azione educativa realizzata consente realmente di:

- sviluppare la consapevolezza dell'opportunità di acquisire capacità di gestione del progetto professionale durante la formazione, senza procrastinare questa assunzione di responsabilità verso il proprio futuro professionale nella fase finale e di uscita dall'università;
- riflettere sui fattori che sostengono i livelli di coerenza del progetto professionale stesso, rispetto al programma di studi e rispetto alle personali aspettative ed esperienze di vita, assumendo le possibili implicazioni di un progetto professionale

*** Solo per citarne alcune: "Mi è stato molto utile per capire il ruolo che vorrò ricoprire nel mio futuro lavorativo"; "Mi è stata utile per la mia formazione personale ma soprattutto professionale, mi ha aiutata a capire quali sono gli sbocchi lavorativi e verso quali di essi sono più orientata"; "ci ha permesso di conoscere davvero le realtà professionali dove potremmo lavorare".

esito non di scelta intenzionale, quanto piuttosto di fattori casuali e /o di scelta per esclusione;

- maturare capacità di resilienza e revisione critica nei casi di indebolimento della cosiddetta *entry-level identity* a seguito di aspettative non soddisfatte dal programma accademico o percezione dello scarto tra teorie e pratiche lavorative, richiedendo l'attivazione di meccanismi di ridefinizione del progetto professionale;
- anticipare la fase di disorientamento post-laurea al fine di disporre di capacità di gestione positiva e costruttiva delle transizioni, riconducendole all'interno di un progetto di sviluppo professionale.

GIOVANNA DEL GOBBO, DANIELA FRISON, MARTA PELLEGRINI
University of Florence

¹ Il presente contributo, frutto della collaborazione delle tre autrici, è così suddiviso: Giovanna Del Gobbo ha redatto i paragrafi: 1, 2, 7; Daniela Frison ha redatto i paragrafi: 3, 4; Marta Pellegrini ha redatto i paragrafi: 5 e 6.

² G. Rosas, V. Corbanese, *Developing quality traineeships for young people*, ILO, Turin 2017.

³ E. Giannopoulou, T. Toulas, P. Kaldis et al., *Assessment of the traineeship importance for the higher education institutions (HEIS)*. «Proceedings of INTED2020» 2-4 March 2020, Valencia, Spain (2020), pp. 2328-2337.

⁴ C. Melacarne, S. Bonometti, *Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento*. «Educational Reflective Practices», II, (2014), pp. 147-167.

⁵ S. Bonometti, *Il tirocinio come esperienza di riflessività*. «Prospettiva», III, (2013), pp. 49-58.

⁶ V. Boffo, G. Gioli, *Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co.*, «MeTis», VII, 1, (2017).

⁷ P. Federighi, *The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences*. «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», XXVIII, 3, (2018), pp. 19-36.

⁸ P. Federighi, *Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*. «Nuova Secondaria», 10, (2020), pp. 67-79.

P. Federighi, *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*. «Quaderni di Economia del Lavoro» (in press).

⁹ A.G. Watts, *Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries*. «International Journal of Educational and Vocational Guidance», I, 2, (2001), p. 211.

¹⁰ W. Patton, *Career education: What we know, what we need to know*. «Australian Journal of Career Development», XX, (2001), p. 14.

¹¹ M. McMahon, W. Patton, P. Tatham, *Managing life, learning and work in the 21st Century*. Subiaco, Miles Morgan Australia, 2003, p. 4.

¹² W. Patton, *A postmodern approach to career education: What does it look like?*. «Perspectives in Education», XXIII, 2, (2005), pp. 22.

¹³ L. Harvey, *An employability performance indicator?*. «Perspectives», IV, 4, (2000), pp. 105-109.

¹⁴ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004.

¹⁵ M. L. Savickas, *Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century*. «Journal of Counseling & Development», XC, 1, (2012), pp.13-19.

D. Blustein, *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2013.

J. Yates, *A meta-theoretical framework for career practitioners*. «Indian Journal of Career and Livelihood Planning», V, 1, (2016), pp.15-25.

¹⁶ V. Boffo, *Employability and transitions: Fostering the future of young adult graduates*. In V. Boffo, M. Fedeli (a cura di), «Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions», Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 117-127.

¹⁷ Il tirocinio formativo universitario come leva strategica per la promozione delle competenze, *Formazione, Lavoro, Persona*, V, 15, (2015); C. Melacarne, *Supporting informal learning in higher education internships*. In V. Boffo, M. Fedeli (a cura di), «Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions», Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 51-63; A. Perucca (ed.), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, Armando Editore, Roma 2005; O. Scandella, *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

¹⁸ T. B. Borbély-Pecze, J. Hutchinson, *Work-based learning and lifelong guidance policies*, University of Derby, Derby 2014, p. 18.

¹⁹ P. Federighi, G. Del Gobbo, D. Frison, *A Micro-traineeship model to encourage self-directed guidance in higher education for lifelong learning professionals*. In «Adult Education in Global Times. An International Research Conference», University of British Columbia (2020), pp. 191-197.

²⁰ P. Federighi, G. Del Gobbo, D. Frison, *A Micro-traineeship model to encourage self-directed guidance in higher education for lifelong learning professionals*. In «Adult Education in Global Times. An International Research Conference», University of British Columbia (2020), pp. 191-197.

- ²¹ P. Chynoweth, *Practice-informed research: an alternative paradigm for scholastic enquiry in the built environment*, «Property Management», XXXI, 5, (2013), pp. 435-452.
- ²² P. Federighi, G. Del Gobbo, D. Frison, *Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. Il POT come esperienza di ricerca-intervento collaborativa e trasformativa tra Università e Scuola Secondaria di secondo grado*. «Educational Reflective Practices» (in press).
- ²³ P. Federighi, *Margini di autonomia relativa delle Università, mercato della formazione e mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione*, «Nuova Secondaria», 10, (2020), pp. 67-79.
- ²⁴ H.L. Wilensky, *The Professionalization of Everyone?*. «American Journal of Sociology», LXX, 2, (1964), pp. 137-158.
- ²⁵ H. Ibarra, *Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation*, «Administrative Science Quarterly», XXXIV, 4, pp. 764-791.
- ²⁶ G. Del Gobbo, *I professionisti dell'educazione alla sostenibilità ambientale*, «Quaderni di Economia del Lavoro», (in press).
- G. Galeotti, *Educazione degli adulti e innovazione sociale. Il contributo delle professioni educative e formative alla costruzione di un'Europa resiliente*. «Quaderni di Economia del Lavoro», (in press).
- D. Frison, *Fuori aula: contesti, ruoli e interlocutori dei professionisti della formazione 2020*. «Quaderni di Economia del lavoro», (in press).
- P. Federighi, *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*. «Quaderni di Economia del Lavoro», (in press).
- ²⁷ P. Knight, M. Yorke, *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*, Routledge Falmer, London 2004.
- ²⁸ P. Magnano, G. Santisi, et al. *Self-Perceived Employability and Meaningful Work: The Mediating Role of Courage on Quality of Life*. «Sustainability», XI, 3, (2010), pp. 764-778.
- ²⁹ V. Cohen-Scali, *The influence of family, social, and work socialization on the construction of the professional identity of young adults*, «Journal of Career Development», XXIX, 4, (2003), pp. 237-249.
- H.S. Slay, D.A. Smith, *Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities*, «Human Relations», LXIV, 1, (2011), pp. 85-107.
- A. Brown, J. Bimrose, *Identity Development*. In P.J. Hartung, M.L. Savickas, B.W. Walsh (a cura di), «APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications», American Psychological Association, Washington, DC, 2015, pp. 241-254.
- ³⁰ B. Hannover, U. Kessels, *Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science*, «Learning and instruction», XXIV, 1, (2004), pp. 51-67.
- P. M. Niedenthal, N. Cantor, J.F. Kihlstrom, *Prototype matching: A strategy for social decision making*, «Journal Of Personality And Social Psychology», XXXVIII, 3, (1985), pp. 575-584.
- S. L. Quinlan, J. Jaccard, H. Blanton, *A decision theoretic and prototype conceptualisation of possible selves: implications for the prediction of risk behaviour*. «Journal of Personality», LXXIV, 2, (2006), pp. 599-632.
- ³¹ M. Fong, R. Sims, *e-WIL in student education*, «Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects», VI, 1, (2010), pp. 45-60.
- L. Sheridan, B. Gibbons, O. Price, *Achieving WIL placement and theoretical learning concurrently: an online strategy for Higher Education institutions*, «Journal of University Teaching & Learning Practice», XVI, 3, (2019). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol16/iss3/8>
- ³² A. Littlejohn, A. Margaryan, *Technology-enhanced professional learning*. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (a cura di), «International handbook of research in professional and practice-based learning», Springer, Dordrecht, 2014, pp. 1187-1212.
- ³³ C. Bisland, H. Nagy, P. Smith, *Virtual internships and work-integrated learning in hospitality and tourism in a post-COVID-19 world*. «International Journal of Work-Integrated Learning», XXI, 4, (2020), pp. 426.
- ³⁴ H. Nguyen, T. Pham, *Is COVID-19 an opportunity to strengthen online teaching?* University World News, (2020), <https://www.universityworldnews.com/fullsearch.php?mode=search&writer=Thanh+Pham>
- ³⁵ M.T. Hora, B. Vivona, Z. Chen, J. Zhang, M. Thompson, R. Brown, *What do we know about online internships? A review of the academic and practitioner literatures*. Center for Research on College-Workforce Transitions Research Brief #10. University of Wisconsin-Madison (2020).
- ³⁶ L. Bayerlein, D. Jeske, *The potential of computer-mediated internships for higher education*, «International Journal of Educational Management», XXXII, 4, (2018), pp. 526-537.
- ³⁷ D. Jeske, C. Linehan, *Mentoring and skill development in e-internships*, «Journal of Work-Applied Management», XXII, 2, (2020), pp. 245-258.
- ³⁸ A. Lansu, A. Lohr, K.J. van Dorp, *Professional development by e-learning: Examples of effective remote internship models*. Paper presented at the M-2009 23rd ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education, June 9th 2009, Maastricht (NL), (2009).
- ³⁹ B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Baki, *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*, «Teachers College Record», CXV, 3, (2013), pp. 1-47.
- ⁴⁰ M. Männistö, K. Mikkonen, H.M. Kuivila, M. Virtanen, H. Kyngäs, M. Kääriäinen, *Digital collaborative learning in nursing education: A systematic review*, «Scandinavian journal of caring sciences», XXXIV, 2, (2020), pp. 280-292.
- ⁴¹ J. Beckers, D. Dolmans, J. Van Merriënboer, *e-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors*. «Australasian Journal of Educational Technology», XXXII, 2, (2016), pp. 32-46.
- ⁴² D. Frison, M. Pellegrini, *Lockdown e Career Learning online: una ricognizione sul territorio nazionale*. «LLL», XVI, (2020), pp. 240-254.
- ⁴³ V. Boffo, D. Frison, *Career Development Learning e strategie a supporto dell'employability all'università. Una proposta di digital work-related learning*. «EPALE Journal», 7-8, (2020), pp. 7-15.
- ⁴⁴ P. Federighi, *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*, «Quaderni di Economia del Lavoro» (in press).
- ⁴⁵ H. L. Lu, *Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature*. «Teaching and teacher education», XXVI, 4, (2010), pp. 748-753.
- N. Ma, S. Xin, J.Y. Du, *A peer coaching-based professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of inservice teachers*, «Journal of Educational Technology & Society», XXI, 2, (2018), pp. 291-304.
- G. A. Neubert, E. A. McAllister, *Peer coaching in preservice education*, «Teacher Education Quarterly», XX,4, (1993), pp. 77-84.
- ⁴⁶ P. Vermersch, P. *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Carocci Faber, Roma 2005.
- ⁴⁷ P. Federighi, G. Del Gobbo, D. Frison, *A Micro-traineeship model to encourage self-directed guidance in higher education for lifelong learning professionals*, in «Adult Education in Global Times. An International Research Conference», University of British Columbia (2020), pp. 191-197.
- ⁴⁸ M. Prince, R. Felder, *The many faces of inductive teaching and learning*. «Journal of college science teaching», XXXVI, 5, (2007), p. 14.
- ⁴⁹ A. Osterwalder, Y. Pigneur, *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*, (2010). doi:10.1523/JNEUROSCI.0307-10.2010
- ⁵⁰ M.S. Knowles, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Cambridge Adult Education, 1975.
- ⁵¹ S. D. Brookfield, *Powerful techniques for teaching adults*, John Wiley & Sons, 2013, p. 90.

- ⁵² L. F. Nieuwenhuis, M. Van Woerkom, *Goal rationalities as a framework for evaluating the learning potential of the workplace*, «Human resource development review», VI, 1, (2007), pp. 64-83.
- ⁵³ M.R. Van der Klink, J.N. Streumer, *Effectiveness of on-the-job training*, «Journal of European Industrial Training», XXVI, 2/3/4, (2002), pp. 196-199.
- ⁵⁴ S. Billett, *Workplace learning: Its potential and limitations*. «Education and Training», XXXVII, 5, (1995), pp. 20-27.
- P. Tynjälä, *Perspectives into learning at the workplace*. «Educational Research Review» III, (2008), pp. 130-154.
- J. N. Wim, F.M.N. Loek, *The Learning Potential of the Workplace*, Brill, Leiden 2009.
- ⁵⁵ J. A. Moon, *Reflection and employability*, LTSN Generic Centre, York 2004.
- J. Strivens, R. Ward, *An overview of the development of Personal Development Planning (PDP) and e-Portfolio practice in UK higher education*, «Journal of Learning Development in Higher Education», (2010), pp. 1-23.
- ⁵⁶ S. Pastore, *Shaping experience: strategie didattiche per l'apprendimento riflessivo*. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (a cura di), «Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione», Pensa Multimedia, Lecce 2016, pp. 211-231.
- ⁵⁷ B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Baki, *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*, «Teachers College Record», CXV, 3, (2013), pp. 1-47.

Sperimentare forme di tirocinio a distanza: il Progetto “Coinvolgimento in attività di ricerca educativa sperimentale sul campo in tempo di Covid-19”

Experimenting forms of distance traineeship: the project “involvement in experimental field educational research activities in time of SARS-CoV-2”

SILVIO PREMOLI - ELISABETTA DODI - SILVIA CONTI - SARA GHIOLDI
MATTIA LAMBERTI - NOEMI MICHILINI - ELISA SALVADORI¹

The ‘lockdown’ following the SARS-CoV-2 pandemic forced a rethinking of the traineeship experience. This contribution investigates online education opportunities, starting from the analysis of the «Involvement in experimental field educational research activities in time of SARS-CoV-2» project, carried out by the Degree Course in Sciences of Education and Training of the Catholic University of the Sacred Heart, in collaboration with the Municipality of Milan.

KEYWORDS: TRAINEESHIP, SOCIAL PEDAGOGUES EDUCATION, UNIVERSITY, COMPETENCE

1. Formare futuri educatori in tempo di pandemia

Il tirocinio è un elemento caratterizzante e innovativo del corso di laurea in Scienze dell’Educazione fin dalla sua istituzione nel 1991¹ e ha contribuito non soltanto alla qualificazione professionalizzante del percorso formativo, ma anche alla trasformazione epistemica della pedagogia italiana².

Già nei primi Anni Novanta, grazie alle intuizioni di Cesare Scurati, l’Università Cattolica introdusse un impianto all’avanguardia per il tirocinio del Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione, che è stato oggetto di analisi³ ed è stato modificato solo limitatamente, conservando la struttura originaria. Con la crisi sanitaria causata dalla pandemia di Covid-19 anche il tirocinio del CdL ha, invece, subito necessariamente rilevanti modifiche.

¹ Il presente contributo è frutto di un lavoro collettivo, elaborato dagli autori, che hanno costituito il gruppo di ricerca che ha accompagnato l’attività sperimentale di tirocinio qui discussa. Ai soli fini della valutazione della ricerca negli specifici settori scientifici disciplinari, attribuiamo le autorialità come segue. Parr.1 e 8: Silvio Premoli (Professore Associato, Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica) ed Elisabetta Dodi (Ricercatrice, Centro di ricerca in Relazioni interculturali, Università Cattolica); parr. 2 e 7.5: Silvia Conti (Tutor di tirocinio, Corso di laurea in Scienze dell’Educazione, Università Cattolica); parr. 3, 4 e 7.2: Mattia Lamberti (Dottorando, Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica); parr. 5, 7.3, 7.4: Noemi Michilini e Sara Ghioldi (Tutor di tirocinio, Corso di laurea in Scienze dell’Educazione, Università Cattolica); parr. 4, 6 e 7.1: Elisa Salvadori (Dottoranda, Dipartimento di Scienze umane, Università di Verona).

In particolare, tutta l'attività didattica in aula del secondo semestre (che svolge, nel secondo anno di corso, funzioni propedeutiche all'accesso degli studenti nei servizi educativi e, nel terzo, funzioni di supervisione pedagogica dell'esperienza) è stata effettuata con modalità a distanza. Inoltre, è emersa l'esigenza di molti studenti del terzo anno di concludere le ore di tirocinio sul campo senza la possibilità di essere presenti fisicamente nelle unità d'offerta sul territorio. Se tanti sono riusciti a negoziare con gli enti ospitanti, in accordo con il proprio tutor accademico, modalità di svolgimento del tirocinio a distanza, soprattutto nei casi in cui avevano già svolto in presenza una parte delle ore, circa il 25% degli studenti del terzo anno con un monte ore a debito oscillante tra le 70 e le 180 ore, si è trovato nell'impossibilità di concludere il tirocinio entro l'estate 2020, come previsto dal piano di studi.

Per questo motivo, il CdL in accordo con il Centro di Ricerca sulle Relazioni interculturali dello stesso Ateneo che da anni svolge attività di ricerca, formazione e consulenza per il Settore Servizi Educativi 0-6 anni del Comune di Milano, ha elaborato un progetto sperimentale di tirocinio da svolgersi a distanza nell'ambito dei servizi educativi dell'ente locale che nel frattempo stavano sperimentando strategie educative con la modalità LEAD (Legami a Distanza)⁴.

La pandemia come fatto totale che coinvolge l'interezza della vita di ciascuno, e come esperienza collettiva che coinvolge tutti gli individui rappresentava l'urgenza fondamentale cui trovare possibili risposte, anche nello specifico contesto del tirocinio correlato alla riapertura dei servizi educativi 0-6 in linea con Agostinetto e Ius⁵, anche in questo caso la ricerca pedagogica, dopo una prima fase di smarrimento, ha adottato l'apertura alle istanze emergenti nei contesti educativi come 'movimento necessario', proprio perché la pedagogia trova il suo senso nel proporre risposte alle sfide poste dal contesto in cui si svolge la vita umana⁶.

2. Il dispositivo del tirocinio del CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione in Università Cattolica

Il tirocinio, nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano, è un'attività didattica obbligatoria, come previsto dalla normativa⁷, e si presenta come un percorso unitario e progressivo che si sviluppa nel secondo e terzo anno accademico. In linea con il concetto generativo di circolarità tra teoria e prassi, prevede una connessione con gli insegnamenti e i laboratori e l'alternanza di momenti di progettazione e di supervisione pedagogica in aula e di tirocinio 'sul campo'.

Le attività di tirocinio in aula sono realizzate in piccolo gruppo (circa 20 studenti) e guidate nei due anni accademici dal medesimo tutor⁸ che, oltre a seguire individualmente il percorso formativo di ogni studente, assicura la continuità dell'esperienza formativa e la sua rielaborazione condivisa⁹. Gli incontri d'aula hanno lo scopo prioritario di creare una 'comunità di pratica' che offre l'opportunità di riflettere su consapevolezza personale, ruolo e figura professionale. Sono previsti anche visite guidate nei servizi, incontri con testimoni privilegiati e colloqui individuali.

L'attività prevalente in termini quantitativi è riservata al tirocinio pratico in ragione dei molteplici obiettivi che si prefigge: conoscenza del contesto organizzativo dell'ente; osservazione del professionista, educatore o formatore, in azione; sperimentazione nel ruolo educativo/formativo; applicazione di tecniche e strumenti operativi; validazione dell'orientamento professionale.

A metà percorso e a conclusione del tirocinio è previsto un incontro tra il referente interno della struttura, il tutor e lo studente per la valutazione in itinere, nel primo caso, e quella complessiva finale, nel secondo. Entrambi i momenti mirano a far emergere una etero-valutazione e una autovalutazione delle competenze acquisite nel corso dell'esperienza¹⁰, con particolare riferimento alle seguenti macro-aree: competenze per intervenire; per valutare e valutarsi; per riflettere; personali e relazionali; sociali e comunicative; organizzative; di lettura del contesto; teoriche e metodologiche; creative.

Il percorso di tirocinio rivela la sua essenza nel sostanziare la riflessività dello studente, come più volte avvalorato nel dibattito scientifico¹¹. Il tirocinante, infatti, attraverso il confronto individuale e di gruppo è invitato a riprogettare il suo assetto non solo prassico ma anche identitario alla luce dell'esperienza concreta effettuata.

3. I servizi 0-6 del Comune di Milano e l'educazione a distanza

Il sistema dei servizi educativi per la prima infanzia del Comune di Milano¹² rappresenta il più grande investimento in quest'ambito sul territorio nazionale e uno dei più significativi in Europa. Il Comune di Milano infatti, gestisce prevalentemente con personale proprio, 321 servizi educativi rivolti alla fascia 0-6 anni, suddivisi in 68 unità educative, oltre ad aver costruito una fitta rete di servizi privati accreditati con posti in convenzione. A partire dagli anni Ottanta il comune di Milano, anticipando l'attuale dibattito sulla sistematizzazione degli interventi di educazione e cura rivolti alla prima infanzia (Early Childhood Education and Care), ha avviato un percorso di integrazione tra le proprie scuole dell'infanzia e i propri asili nido¹³. Tale percorso, anche in seguito all'istituzione, a livello nazionale, del Sistema Integrato per l'educazione e l'istruzione delle bambine e dei bambini tra 0 e 6 anni¹⁴, ha trovato il suo compimento nella definizione delle "unità

educative” in cui sono organizzati i servizi. Ogni unità educativa è coordinata da una posizione organizzativa (PO) e riunisce al proprio interno diversi servizi. I servizi educativi comunali accolgono poco meno di 32.000 bambine e bambini e prevedono l’impiego di quasi 3.300 educatrici ed educatori. Il personale di coordinamento è costituito da circa 80 unità, tra referenze dirette sui servizi e funzioni organizzative centrali.

Nei mesi di *lockdown*, i servizi educativi sono stati chiusi e la chiusura ha generato molteplici conseguenze: sul versante dei bambini e delle famiglie, percezioni di lontananza, abbandono e solitudine, carichi eccessivi per supportare i bambini nelle attività a distanza, bisogno di sostegno e confronto con gli educatori; sul versante del personale, situazioni di crisi dell’identità professionale, resistenze all’uso dei media come ambienti educativi, sperimentazione di pratiche originali e innovative, dinamiche relazionali inedite con le famiglie.

La *governance* dei servizi ha avuto necessità di diverse settimane per poter approntare la ripresa delle attività in modalità LEAD in modo sistemico, anche se nel frattempo diversi servizi avevano avviato sperimentazioni in autonomia. Il riavvio delle attività è stato accompagnato dalla consulenza del Centro di Ricerca sulle Relazioni interculturali e del Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media all’Informazione e alla Tecnologia (Cremit) dell’Università Cattolica e del Dipartimento di Scienze Umane ‘Riccardo Massa’ dell’Università degli Studi di Milano Bicocca¹⁵.

Le attività di riprogettazione educativa e didattica hanno rappresentato un’occasione di sperimentazione inattesa¹⁶: il *lockdown*, in una prospettiva di apprendimento trasformativo, si è connotato come dilemma disorientante¹⁷ da cui responsabili, equipe, educatrici ed educatori hanno avuto l’opportunità di sviluppare potenzialmente riflessione e nuovi apprendimenti.

Oltre alla possibilità di tirocinio offerta agli studenti, le università hanno messo in campo un lavoro di supervisione e ricerca intorno alla diversificazione delle pratiche educative in risposta all’emergenza. Il *lockdown* ha imposto a bambini, famiglie e operatori una modalità nuova di attraversare la relazione educativa. Le strategie educative e didattiche tipicamente messe in atto nei servizi non hanno evidentemente trovato applicazione in un contesto tanto inatteso quanto ignoto. A seguito di una prima fase di grande disorientamento, dovuta anche alla mancanza di certezze circa la durata del contenimento, si è sviluppata negli operatori e nei dirigenti la consapevolezza di un necessario ripensamento del lavoro educativo, al fine di non far venire meno il rapporto tra bambini, genitori e educatrici¹⁸. Per la progettazione delle proposte a distanza, accanto alle linee di orientamento comunali, le educatrici e gli educatori hanno fatto riferimento alla propria programmazione annuale di servizio e agli orientamenti pedagogici sui LEAD elaborati dalla Commissione nazionale per il sistema integrato 0-6¹⁹.

Il documento sui LEAD evidenzia il senso di un lavoro educativo basato sulle nuove tecnologie, volto, a partire dalla constatazione che le relazioni significative dei piccoli con gli adulti e tra di loro, sono venute meno, a generare possibilità di relazione piuttosto che erogazione di contenuti o intrattenimento.

4. Sperimentare forme di tirocinio a distanza, la metodologia della ricerca

La ricerca ha coinvolto 68 studenti del corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano, con l'obiettivo di indagare l'acquisizione di competenze attraverso un tirocinio online. Il disegno di ricerca ha previsto un percorso di accompagnamento online, attraverso proposte di mentoring e coaching, individuali e di gruppo, e l'analisi degli elaborati prodotti dagli studenti. In una prospettiva di ricerca partecipativa e di ricercazione²⁰, l'intento dei ricercatori è stato quello di far emergere le letture e i vissuti dei tirocinanti relativamente alla sperimentazione ed acquisizione di competenze educative in un processo questo di "apprendimento esperienziale" sul campo - laddove il campo è rappresentato dalla dimensione digitale e virtuale. Infatti, «anche il mondo virtuale propone infiniti contesti/occasioni per compiere esperienze dalle quali innescare percorsi di concettualizzazione a queste riferite. Sarà poi la riflessione sui prodotti dell'esperienza, sul processo di concettualizzazione ma anche sui processi messi in atto in ciascuno di questi momenti ad avere un effettivo impatto sulle strutture di pensiero del soggetto e quindi a favorire anche in questi contesti virtuali una forma di apprendimento esperienziale»²¹.

Il tirocinio online ha trovato, negli ultimi anni, una discreta collocazione nel dibattito internazionale relativo alla definizione dei curriculum per la preparazione alle professioni²². È utile sottolineare come, fin dall'inizio, i ricercatori siano stati consapevoli del possibile scarto tra tirocinio in presenza e tirocinio virtuale, anche se, Bayerlein e Jeske²³ sostengono che il tirocinio mediato da PC possa replicare i risultati del modello tradizionale, in termini di apprendimento cognitivo, emotivo e basato sulle abilità.

Il progetto di ricerca presentato nasce dall'esigenza di consentire a studenti e studentesse di portare a termine il proprio percorso di tirocinio pratico, previsto dal corso di laurea L19, nonostante la situazione pandemica in atto tra i mesi di marzo e luglio 2020. Si basa quindi su un'istanza concreta, radicata nella pratica, alla quale si è scelto di accostare alcune domande di ricerca:

- può il tirocinio virtuale costituirsi come una valida occasione per lo sviluppo di competenze professionali nei futuri educatori socio-pedagogici?

- quali competenze possono essere sviluppate all'interno di un percorso di tirocinio virtuale per gli studenti del corso di laurea L19?
- che azioni formative possono supportare lo sviluppo di tali competenze in un tirocinio virtuale?

Per provare a rispondere a queste domande si è scelto di avvalersi di una metodologia di ricerca di tipo qualitativo, utilizzata per studiare la realtà nel corso del suo naturale svolgimento, con un disegno di ricerca aperto, pronto a cogliere l'imprevisto e rimodellabile durante il percorso²⁴. Gli strumenti utilizzati, in coerenza con tale scelta, sono stati prevalentemente di tipo narrativo, individuando nella narrazione un dispositivo utile a «innescare processi di elaborazione, interpretazione, comprensione e rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti»²⁵. In particolare, sono stati realizzati:

- colloqui individuali con i 68 partecipanti (un colloquio in avvio e uno itinere);
- analisi degli elaborati significativi e dei report pedagogici (in numero di 66) prodotti dai partecipanti;
- 66 colloqui finali tra ricercatori e studenti con finalità di *member checking*²⁶;
- 5 incontri di confronto tra ricercatori.

L'indagine si è basata su tre diverse fonti: l'autovalutazione elaborata dai partecipanti in merito alle competenze maturate; l'intervista agli studenti orientata alla rilevazione delle competenze e volta a cogliere la capacità di riflettere²⁷ rispetto al proprio percorso di tirocinio; gli elaborati prodotti dagli studenti, in particolare i report pedagogici finali.

Il lavoro di analisi condotto dai ricercatori individualmente e in gruppo, basato su un approccio ermeneutico, ha consentito di rilevare ed inquadrare alcune competenze, che si è scelto di ricondurre alla sistematizzazione proposta da Sergio Tramma²⁸.

5. Tirocinio a distanza: il modello formativo proposto

L'emergenza sanitaria ha comportato anche la sospensione delle attività in presenza in Università e l'interruzione dei percorsi di tirocinio in struttura. A partire dal mese di febbraio buona parte dei servizi ospitanti ha sospeso le proprie attività, mentre altri non hanno consentito l'accesso a persone esterne. A seguito di tale interruzione, è stato necessario riprogettare le attività di tirocinio per garantire il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e per assolvere gli obblighi normativi.

Le attività di tirocinio in aula sono state ripensate e proposte agli studenti con formula a distanza. Ogni tutor ha riprogrammato gli incontri alla luce delle esigenze specifiche del proprio gruppo e ha garantito colloqui individuali ad ogni singolo studente.

Gli studenti, in debito con le ore di tirocinio sul campo, sono stati coinvolti tra aprile e luglio in un progetto di ricerca educativa denominato «Coinvolgimento in attività sperimentale di ricerca educativa e monitoraggio sul campo in tempo di SARS-CoV-2», incentrato sulle modalità di gestione della relazione a distanza nei servizi 0-6 del comune di Milano. In particolare, gli studenti hanno indagato gli strumenti utilizzati dai servizi per affrontare l'emergenza sanitaria ripensando l'azione educativa.

Il progetto, ricalcando il tirocinio ordinario, ha previsto un impianto basato sull'alternanza tra spazi di attivazione individuale, lavori in piccolo gruppo e *webinar* formativi²⁹ finalizzati a sviluppare competenze necessarie allo svolgimento del tirocinio a distanza (lettura e comprensione del contesto; approfondimento della cornice metodologica e pedagogica; conoscenza e costruzione degli strumenti da utilizzare, cioè mappa semantica, griglia di monitoraggio dei Padlet, tabella di analisi degli altri strumenti digitali in uso nei servizi, intervista semi-strutturata; stesura di un report pedagogico conclusivo) e per favorire l'apprendimento riflessivo³⁰ in un'ottica di comunità di pratica, oltre che sulla supervisione pedagogica da parte dei tutor di tirocinio.

Nello specifico gli incontri formativi in plenaria hanno avuto questa struttura: presentazione del progetto e della sua organizzazione; tre webinar formativi riguardanti i seguenti temi: a) presentazione dell'impianto progettuale e metodologico e introduzione al sistema complesso dei servizi educativi 0-6 del Comune di Milano a cura del coordinamento tecnico pedagogico dell'Ente locale; b) la mappatura: cosa significa fare una mappatura e come si costruisce una griglia di lettura di uno strumento; c) la scrittura di un report pedagogico; momento conclusivo di rielaborazione dell'esperienza vissuta.

Il progetto di tirocinio ha previsto un notevole impegno in autonomia da parte degli studenti che, seguendo le linee guida, hanno organizzato e programmato il proprio lavoro di studio e di monitoraggio in un'ottica di autoformazione. Tale autonomia ha richiesto, diversamente dal solito, una valutazione fortemente incentrata sui prodotti realizzati, nell'impossibilità di monitorare pienamente il processo.

L'alternanza tra momenti di lavoro individuale e momenti di lavoro in piccolo gruppo ha sollecitato il confronto tra pari e la condivisione dei saperi. Gli studenti hanno avuto la possibilità di sperimentare le dinamiche correlate al lavoro di gruppo – come la divisione dei ruoli e dei compiti – facendo anche emergere le caratteristiche e le specificità individuali. Questa esperienza ha creato la cornice nella quale si inseriscono tutti quegli «atteggiamenti e comportamenti di norma inquadrati come 'trasversali' [che] rappresentano invece una sorta di a priori dell'agire pedagogico: ci si riferisce, ad esempio, alla capacità di gestire relazioni, di lavorare in équipe, di agire nell'imprevisto, di non potersi affidare a soluzioni standardizzate»³¹.

Un gruppo di tutor ha supervisionato il percorso organizzando incontri settimanali in sottogruppi. I *webinar* di supervisione sono stati pensati come uno spazio di apprendimento riflessivo e verifica del lavoro svolto con l'obiettivo di generare negli studenti consapevolezza sulle modalità di lavoro «per cui 'essere competenti' vuol dire saper dare ragione non solo di ciò che si fa ma anche di come lo si fa»³².

Gli obiettivi tradizionalmente pensati per il tirocinio sono stati riadattati alla situazione emergenziale modificando gli strumenti e i metodi per raggiungerli o ridefinendoli secondo la logica dell'apprendimento situato che non prescinde dal contesto³³. Venendo meno due degli obiettivi principali del tirocinio (la sperimentazione diretta nel ruolo educativo/formativo e la costruzione di una relazione con i destinatari del servizio) il progetto ha puntato sulle seguenti competenze: capacità di costruire e utilizzare strumenti d'indagine; comprensione delle scelte operative assunte e agite dai professionisti; documentazione.

La conoscenza del contesto organizzativo è stata garantita dalla presentazione dei servizi educativi 0-6 da parte del Coordinamento Tecnico Pedagogico del Comune e dai contatti diretti con le PO delle unità educative. Gli studenti sono stati invitati ad approfondire in modo autonomo il sistema integrato 0-6 in Italia e in Lombardia, le linee di indirizzo pedagogico dei servizi 0-6 e la carta dei servizi del Comune di Milano. Hanno approfondito l'impianto progettuale e metodologico del progetto generale esplorando la cornice pedagogica ed estrapolandone una mappa semantica. In questo modo si è cercato di stimolare in loro la capacità di contestualizzare e approfondire le cornici all'interno delle quali sono chiamati a lavorare³⁴, coltivando uno spirito di curiosità e di ricerca.

L'applicazione di alcune tecniche e strumenti operativi ha rappresentato un'attività centrale per tutti gli studenti: costruzione e utilizzo di mappe e griglie di monitoraggio; utilizzo di *device* digitali, *software* e applicazioni varie.

Alla conclusione del percorso ogni studente ha redatto un report pedagogico dell'intero progetto, con l'obiettivo di esercitare la capacità di documentare un processo di lavoro e di ricerca e di generare una consapevolezza auto-riflessa³⁵.

Il lavoro di analisi delle pratiche educative a distanza realizzato dagli studenti in tirocinio ci permette di raccogliere alcuni elementi. Il canale di comunicazione maggiormente utilizzato dalle educatrici per entrare in contatto con le famiglie è stato la piattaforma Padlet. Ogni unità educativa coinvolta ha utilizzato la piattaforma per caricare proposte di diverso tipo, che possiamo classificare in alcune macro-aree:

- esperienze narrative e di gioco di ruolo;
- esperienze motorie;
- esperienze logiche (seriazione, classificazione, ricerca di materiali);

- esperienze linguistiche/comunicative;
- esperienze creative/manipolative;
- esperienze scientifiche difficilmente riproducibili a scuola ma quotidiane in ambito domestico.

Va specificato che Padlet non è stato l'unico strumento utilizzato dalle educatrici. I metodi e gli strumenti dell'azione educativa sono stati molteplici: telefonate, messaggi di posta elettronica, video preregistrati, collegamenti in diretta attraverso l'uso di piattaforme social, messaggistica istantanea. I Padlet però sono stati individuati come format comune, grazie al quale ogni unità educativa ha avuto la possibilità di far confluire, in un unico spazio virtuale accessibile a famiglie, bambini, colleghi e tirocinanti, tutte le proprie proposte. L'analisi delle diverse bacheche e la supervisione su quanto realizzato per far fronte all'emergenza, ha reso possibile un lavoro di progettazione che non si è concluso con la fine dell'anno scolastico, ma ha visto anzi impegnati i collegi nella progettazione delle attività dei centri estivi e nella programmazione educativa e didattica per il prossimo anno scolastico. La sfida rappresentata dalla pandemia è stata colta dalle educatrici e dagli educatori della città che, facendo ricorso alle proprie competenze e sviluppandone di nuove, hanno realizzato centinaia di proposte dedicate ai piccoli e alle loro famiglie, per garantire continuità educativa, didattica e relazionale.

6. Una sperimentazione 'dedicata'

La sperimentazione ha previsto un percorso dedicato agli studenti del gruppo di tirocinio 'Educazione degli adulti e formazione', nato dalla volontà di non perdere la specificità proposta dal CdL fin dal 1992 con l'indirizzo in 'Esperto nei processi formativi', fortemente voluto e sostenuto da Scurati e Bocca³⁶.

Ai membri di questo gruppo è stato chiesto di giocare nel ruolo di tutor d'aula, a supporto dei colleghi degli altri gruppi di tirocinio, affinché potessero sperimentare alcune competenze relative alla figura professionale del formatore. A supporto è stato predisposto un percorso di accompagnamento gestito da un tutor specializzato con l'obiettivo di «offrire a chi apprende la possibilità di esaminare criticamente l'esperienza»³⁷.

Gli studenti hanno potuto mettere alla prova molte capacità e competenze legate all'area delle *soft skills* quali flessibilità, creatività, capacità di lavorare in team e collaborare e capacità organizzativa personale. Accanto a queste anche altre competenze trasversali sono state protagoniste del percorso offerto: persistenza, gestione dell'impulsività, impegno per l'accuratezza, ascolto attivo ed empatico, comunicazione chiara e precisa³⁸.

Le principali competenze didattico-metodologiche su cui il percorso ha insistito sono state l'area tecnologica, l'area della comunicazione e quella della progettazione³⁹.

Attraverso la gestione di un Padlet, specificamente costruito per contenere tutti i lavori prodotti dagli studenti coinvolti, il 'gruppo formatori' ha maturato competenze di documentazione dei percorsi formativi. L'analisi dei prodotti documentali fatta in gruppo, inoltre, ha generato un confronto tra punti di vista differenti, da cui si è sviluppata una riflessione sull'osservazione e su come essa dipenda anche dalle cornici percettive e interpretative personali⁴⁰.

Rispetto all'area della comunicazione, gli studenti hanno imparato a modulare diversi registri comunicativi in base agli interlocutori (colleghi, PO, educatrici); si sono, inoltre, sperimentati in brevi attività di *public speaking* durante i *webinar*.

L'attività conclusiva del gruppo dei formatori è consistita nell'elaborazione di una analisi dei fabbisogni formativi dei servizi 0-6, basata sulla lettura critica dei Padlet.

7. Le competenze sviluppate nel tirocinio a distanza

Questo contributo intende rendere ragione di un dispositivo sperimentale di tirocinio attraverso la presentazione delle competenze che gli studenti hanno sperimentato. A tal fine assumiamo come riferimento il quadro delle competenze dell'educatore socio-pedagogico proposto da Tramma⁴¹, focalizzato su competenze storico-sociali, pedagogico-politiche, relazionali, progettuali, auto ed etero-riflessive.

7.1. Competenze storico-sociali

Le competenze storico-sociali sono legate al senso della propria azione ed emergono quando si è capaci di posizionare se stessi e il proprio lavoro all'interno del tempo storico nel quale si vive e si opera; si tratta quindi della 'capacità di leggere i luoghi e le azioni professionali'⁴², inserendoli all'interno di una cornice più ampia, che non consideri solo processi e ambienti lavorativi ma anche il contesto storico-sociale.

Risulta evidente come il periodo storico legato alla pandemia e alla relativa emergenza sanitaria abbia sollecitato in tutti i professionisti la necessità di comprendere il contesto storico-sociale e di inserire il proprio percorso lavorativo e formativo all'interno di una visione più ampia. Anche i tirocinanti hanno dovuto misurarsi con la brusca interruzione del dispositivo di tirocinio 'tradizionale', conosciuto, e con l'incertezza e indeterminatezza

del nuovo percorso, nonché con una fruizione indiretta del contesto educativo in cui tempo, spazio, oggetti (materiali e culturali), ruoli professionali e regole sono diventati intangibili e fluidi.

«Quando ho iniziato il terzo anno di università e mi sono trovata a dover scegliere un ente dove svolgere il mio tirocinio, non avrei pensato di dover rivedere i miei piani a causa di una pandemia. L'emergenza Covid ha toccato anche noi [...]. La mia presenza a questo tirocinio è dovuta al fatto che l'ente presso il quale avevo iniziato ha chiuso per via dell'emergenza e non avevo la possibilità di portare a termine il mio progetto di tirocinio in modalità *smart working*. Per fortuna l'università mi ha proposto questa iniziativa che ho accettato. Ho detto di sì un po' per necessità, un po' per curiosità» (F.B.).

In questo senso il primo obiettivo del percorso di tirocinio, ovvero saper leggere un sistema organizzativo, è servito ad accedere ad una dimensione più ampia come quella del contesto storico sociale. Il contesto educativo, più o meno strutturato, è infatti la prima delle 'scatole cinesi' in cui l'agire educativo individuale è inserito⁴³ e va saputo interpretare e collocare dentro un territorio, un sistema di welfare e un sistema sociale e culturale, al fine di comprendere la realtà in cui si opera⁴⁴.

7.2. Competenze Pedagogico Politiche

Tramma⁴⁵ evidenzia come il lavoro educativo sia immediatamente politico. La relazione tra politica ed educazione è stata indagata a lungo e continua ad essere un tema fecondo nel dibattito pedagogico⁴⁶. Che si consideri la politica fondativa e ispiratrice del discorso pedagogico⁴⁷ o che si guardi alla pedagogia come contesto di formazione alla politica⁴⁸ è innegabile la stretta relazione tra prassi educativa e prassi politica. Le educatrici e gli educatori operano quotidianamente all'interno della dialettica tra appartenenza dell'individuo al contesto socio-politico⁴⁹ e perseguimento del cambiamento⁵⁰.

Le competenze politico-pedagogiche si palesano, secondo Tramma, tanto nella capacità di conoscere e analizzare il quadro politico generale e lo scenario intermedio nel quale il lavoro educativo è inserito, quanto nella capacità di rielaborare pedagogicamente il mandato politico.

Più specificamente si può distinguere tra competenza politico-critica, competenza politico-organizzativa e competenza politico-progettuale.

La competenza politico-critica, in linea con un approccio pedagogico, fenomenologico e problematicista, è intesa come la capacità di analizzare criticamente il proprio contesto di appartenenza e di azione educativa⁵¹. L'educatore interroga la realtà, al fine di

comprendere le ragioni dello *status quo*, le dinamiche di inclusione ed esclusione, di potere esercitato o subito.

La competenza politico-organizzativa fa riferimento alla capacità dell'educatore di conoscere tanto le norme, i regolamenti e le prassi che contraddistinguono il proprio ambito professionale, quanto l'organizzazione dei servizi e degli interventi sociali presenti sul territorio⁵²: si tratta di una conoscenza necessaria individualmente e collettivamente per influire come interlocutori e promotori di cultura pedagogica e di politiche educative. Con competenza politico-progettuale, intendiamo infine la capacità dell'educatore di agire progettualmente nel contesto politico. L'educatore opera, tanto nella relazione individuale, quanto nella relazione con gruppi e soggetti istituzionali, a partire dalla consapevolezza della natura politica del proprio agire. La progettualità educativa, in questo senso, permette il passaggio da una dimensione utopica o ideale a una dimensione concreta, verificabile, raggiungibile⁵³.

Concretamente la valenza politica dell'agire educativo può declinarsi nell'assunzione di una prospettiva basata sui diritti⁵⁴.

Formare gli educatori a una progettualità educativa basata su riconoscimento, tutela e promozione dei diritti, significa sostenere nei giovani professionisti l'acquisizione di uno sguardo riflessivo e interrogante, lontano da tentazioni riduzionistiche o ideologiche. L'analisi dei report dei tirocinanti coinvolti nel progetto permette di ritrovare alcuni elementi narrativi, legati allo sviluppo di competenze pedagogico-politiche.

«La riflessione sulle potenzialità mi ha permesso di porre maggiore attenzione alle caratteristiche dei bambini ma anche agli aspetti caratterizzanti il loro contesto sociale, che deve essere tenuto in considerazione nella definizione degli obiettivi e nei percorsi proposti al bambino e ai suoi genitori, visti come risorse e mediatori educativi fondamentali per la realizzazione del progetto». (M.B.)

«Questa emergenza [...] ha costituito l'occasione di inviare ancora una volta alle famiglie, il messaggio che il nido e la scuola non sono solo il luogo della custodia, o dell'intrattenimento, ma lo spazio dove si costruiscono apprendimenti e relazioni, dove avvengono gli incontri con gli altri e con i saperi». (E.S.)

«C'è stata una più intensa accoglienza e solidarietà verso le problematiche emerse dai genitori e una conseguente ricerca più elaborata di soluzioni condivise. Non sto dicendo che queste qualità non erano evidenti prima, ma sicuramente questa condizione ne ha evidenziato le particolarità. In un momento in cui tutti dobbiamo stare lontani, distanti, questo ci ha sicuramente fatti sentire più uniti e vicini». (E.T.)

L'interazione con i professionisti dei servizi ha permesso di maturare consapevolezza sui processi tipici di una organizzazione pubblica altamente complessa. L'ingresso 'in punta di piedi' nelle case delle bambine e dei bambini di Milano, poi, ha suscitato nei nostri tirocinanti curiosità, interrogativi e qualche presa di posizione sull'importanza di garantire a ciascun bambino il diritto alla continuità educativa e relazionale.

7.3. Competenze relazionali

Per le caratteristiche della situazione e del progetto, che non ha previsto un diretto coinvolgimento con i destinatari degli interventi, i tirocinanti non hanno potuto sperimentarsi all'interno della relazione educativa e formativa. Hanno potuto esercitare le competenze relazionali all'interno del gruppo dei pari e nelle interazioni limitate con responsabili ed educatori del Comune.

Come alcune studentesse hanno riportato, uno degli elementi preziosi di questa esperienza è stata proprio la possibilità di vivere lo 'spirito di squadra' all'interno del piccolo gruppo in cui ognuno ha assunto ruoli e compiti definiti, esperienza che richiama le dinamiche del lavoro d'équipe⁵⁵.

Nei report, il gruppo dei pari è presente anche per la condivisione dell'esperienza, il supporto e il rinforzo reciproco, elementi considerati fondamentali per poter affrontare un'esperienza non scelta, nuova, che ha determinato incertezza e fatica.

«Tra le competenze personali che ho scoperto grazie al tirocinio, vi è certamente la capacità di adattamento. Con questo tirocinio, ho imparato a adattarmi e ho capito che nella vita non va sempre tutto secondo i propri piani e occorre adattarsi. Sono una persona che tende a programmare e organizzare sempre tutto, l'imprevisto mi sconvolge e mi crea uno stato di agitazione. In questo tirocinio, ho imparato a adattarmi maggiormente». (F.C.)

7.4. Competenze progettuali

Le competenze progettuali si delineano come «sfondo nel quale, in una visione prospettica, trovano precisa collocazione le pratiche e le strategie per programmare, ossia per organizzare e realizzare concretamente, nella contingenza del contesto, il progetto disegnato»⁵⁶. Gli studenti coinvolti nel progetto hanno dovuto affrontare una vera e propria transizione che li ha messi di fronte a responsabilità individuali e alla necessità di riprogettare un percorso con tempi, strumenti e metodologie differenti.

«All'inizio di questo percorso, non sapevo se fossi in grado di portare a compimento il tirocinio. Mi sembrava tutto eccessivamente astratto e poco concreto. Quando ci sono stati i primi incontri in webinar ho iniziato a comprendere meglio le indicazioni e le richieste [...]. Ci sono stati certamente dei momenti di scoraggiamento e fatica ma, nonostante questo, sono riuscita nell'intento di portare a compimento il tirocinio». (F.C.)

Gli studenti, dopo una fase di disorientamento iniziale, hanno accolto le indicazioni fino a raggiungere un'autonomia operativa che ha permesso di leggere il percorso come un

processo in divenire. In questo modo la progettazione diviene, oltre che competenza tecnica, anche competenza pedagogica in quanto occasione di apprendimento e di crescita⁵⁷.

7.5. Competenze riflessive

Tramma⁵⁸ considera le «competenze auto ed etero riflessive [come] capacità di affrontare alcune domande costitutive del fare educazione professionale». Risulta evidente l'importanza di valorizzare un atteggiamento interrogativo e autoriflessivo⁵⁹, al fine di costruire nuovi orizzonti di senso per l'agire educativo. Il percorso proposto agli studenti non solo è andato in continuità con il tirocinio 'tradizionale' nell'acquisizione di un atteggiamento riflessivo ma ha richiesto l'elaborazione più articolata di una pratica totalmente nuova sia per la posizione del tirocinante che ha sperimentato l'essere 'ricercatore' sia per l'oggetto inedito di ricerca - l'educazione a distanza. In questa direzione, hanno assunto valore gli incontri di supervisione con i tutor che hanno permesso di soffermarsi sul percorso attivato e fungere da stimolo alla riflessione.

«Non pensavo che questo percorso potesse farmi crescere a livello personale e ad oggi, posso dire come questo sia stata un'opportunità che non avrei mai potuto avere in tempi differenti». (A. M.)

«Poter fare un lavoro di questo tipo ha fatto crescere in me, la curiosità di aprire il mio orizzonte anche a lavori di ricerca, che prima d'ora non avevo mai pensato potessero cogliere la mia attenzione e curiosità. [...] Sento di aver aperto e allargato le mie conoscenze rispetto a questo tema e di poterlo padroneggiare con maggior dimestichezza». (S.G.)

8. Riflessioni conclusive

Con l'anno accademico 2020-2021 il tirocinio del CdL avrebbe comunque subito una significativa trasformazione connessa alle scelte del Consiglio di Facoltà, assunte per rispondere alle modifiche introdotte dal Decreto Ministeriale 378/2018 in materia di titoli di accesso alla professione di educatore nei servizi per l'infanzia (0-3).

La ridefinizione del dispositivo di tirocinio ripartirà imprevedibilmente dagli apprendimenti emersi nel corso di questi mesi, a partire dalla inedita consapevolezza che la gestione della frequenza alle aule e dei colloqui individuali in casi particolari potrà essere diversa; che gli incontri di monitoraggio e le verifiche conclusive potranno essere effettuati a distanza; che la complessità e la pluralità delle competenze dell'educatore socio-pedagogico legittimano esperienze di tirocinio non necessariamente incentrate prevalentemente sulla relazione diretta con i destinatari degli interventi.

SILVIO PREMOLI - ELISABETTA DODI - SILVIA CONTI - SARA GHIOLDI - MATTIA LAMBERTI - NOEMI MICHILINI
Catholic University of the Sacred Heart (Italy)

ELISA SALVADORI
University of Verona

¹ Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica 11 febbraio 1991, Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in scienze dell'educazione.

² C. Scurati, *Una linea da non interrompere* in A. Ceriani, *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 7; S. Premoli, D. Simeone, *Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione* in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 18 (2019), p. 224.

³ A. Ceriani, *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione*, FrancoAngeli, Milano 2006.

⁴ Tale denominazione è stata introdotta nel documento «Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza. Un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia» (Commissione Infanzia Sistema integrato 0-6, 13 maggio 2020).

⁵ L. Agostinetto - M. Ius, *Note dei curatori* in «Studium Educationis», 2 (2002), p. 9.

⁶ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.

⁷ Si veda in particolare il Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica dell'11 febbraio 1991, *Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in scienze dell'educazione (ex pedagogia)*.

⁸ Il ruolo di tutor è assunto da professionisti esterni, selezionati e contrattualizzati ad hoc dall'Università.

⁹ S. Premoli - D. Simeone, *Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione* in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 18 (2019), p. 224.

¹⁰ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.

¹¹ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007; M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico* in «M@gm@», 3 (2005); L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.

¹² Per un recente approfondimento sui servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano si veda il numero speciale della rivista *Metis*.

¹³ S. Mantovani, *La formazione nei servizi educativi per l'infanzia milanesi. Una storia di collaborazione tra Comune e Atenei cittadini* in «Metis», numero speciale 2020, p. 28.

¹⁴ Decreto legislativo 65/2017.

¹⁵ In particolare, le attività di consulenza sono state svolte da Elisabetta Dodi, Michele Marangi, Monica Guerra, Silvio Premoli, Alessia Todeschini, Francesca Antonacci.

¹⁶ V. Sarracino - A. Aprea, *Teoria e pratica di progettazione educativa per l'asilo nido* in L. Pati - M. Musello (Eds), *Pedagogia e didattica della prima infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, p. 62.

¹⁷ J. Mezirow, *Education for perspective transformation Women's reentry programs in community colleges*, Columbia University, New York 1975.

¹⁸ A. L. Galardini, *I genitori del nido, coinvolgimento e collaborazione* in A. L. Galardini (ed.) *Crescere al nido*, Carocci, Roma 2003, p. 159.

¹⁹ Vedi nota 2.

²⁰ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007; M. Baldacci, *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia* in «ECPS Journal», 9 (2014), pp. 387-396.

²¹ M. G. Celentano, *Interfacce e sistemi a realtà virtuale per un apprendimento esperienziale* in «Italian Journal of Educational Research», 4 (2014), pp. 21-33.

²² M. T. Hora - B. Vivona - Z. Chen - M. Thompson - R. Brown, *What do we know about online internships? A review of the academic and practitioner literature*. Centre for Research on College-Workforce Transition Research, Brief n. 10, University of Wisconsin-Medison, 2020.

²³ L. Bayerlein - D. Jeske, *Student learning opportunities in traditional and computer-mediated internships*, Education + Training, Vol. 60 No. 1, pp. 27-38, Emerald Publishing, 2008.

²⁴ P. G. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I tomo: i paradigmi di riferimento*, Il Mulino, Bologna 2003.

²⁵ M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico* in «M@gm@», 3 (2005).

²⁶ E. Guba - Y. Lincoln, *Naturalistic inquiry*, Sage, New Park (Ca) 1985.

²⁷ C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma 2012.

- ²⁸ S. Tramma, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socio-educativi della contemporaneità* in «Pedagogia Oggi», 2 (2017).
- ²⁹ I webinar sono stati condotti da docenti e collaboratori del CdL: Silvio Premoli, Elisabetta Dodi, Cristina Balloi, Silvia Conti, Sara Ghioldi, Annalisa Grimoldi, Mattia Lamberti, Noemi Michilini, Elisa Salvadori.
- ³⁰ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 2013.
- ³¹ M. Cornacchia, *Formare le competenze trasversali degli educatori sócio-pedagogici: il ruolo dell'università* in «Ricerche pedagogiche», 214 (2020), p. 78.
- ³² L. Galliani, *L'educatore come Ricer/Attore* in L. Perla - M. G. Riva (Eds.), *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia 2016.
- ³³ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, Carocci, Roma 2017.
- ³⁴ M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Università, Milano 2019.
- ³⁵ L. Perla - M. G. Riva (eds.), *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia 2017.
- ³⁶ A. Ceriani, *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione*, Franco Angeli, Milano 2006.
- ³⁷ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003, p. 48.
- ³⁸ M. Pellerey (ed.), *Soft Skills e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma 2017.
- ³⁹ G. Alessandrini, *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Carocci, Roma 2016.
- ⁴⁰ W. Brandani - P. Zuffinetti (eds.), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma 2004.
- ⁴¹ S. Tramma, *Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socio-educativi della contemporaneità* in «Pedagogia Oggi», 2 (2017), pp. 107-120.
- ⁴² *Ibi*, p. 9.
- ⁴³ C. Palmieri, *L'agire educativo: verso un nuovo paradigma* in L. Perla - M.G. Riva (eds.), *L'agire educativo*, op. cit.
- ⁴⁴ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.
- ⁴⁵ S. Tramma, op. cit.
- ⁴⁶ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*. EGA, Torino 2002; P. Bertolini, *Educazione e politica*, Carocci, Roma 2003.
- ⁴⁷ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- ⁴⁸ P. Ricoeur, cit. in M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori Università, Milano 2019, p. 137.
- ⁴⁹ P. Corsano, *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall'infanzia alla preadolescenza*, Carocci, Roma 2007.
- ⁵⁰ G. Mari, *Educazione come sfida della libertà*, La Scuola, Brescia 2003.
- ⁵¹ F. Cambi, *La pedagogia oggi: un sapere plurale, critico, progettuale* in F. Cambi - P. Orefice - D. Ragazzini (eds.), *I saperi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 9.
- ⁵² A. Salerni - G. Szpunar, *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*, Edizioni Junior, Bergamo 2019, p. 49.
- ⁵³ L. Milani, *La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti* in «Pedagogia Oggi», 2 (2017), p. 2-36.
- ⁵⁴ S. Premoli, *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- ⁵⁵ M. Cornacchia, *Formare le competenze trasversali degli educatori sócio-pedagogici: il ruolo dell'università* in «Ricerche pedagogiche», 214 (2020), pp.69-84.
- ⁵⁶ A. Infantino, *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio*, Guerini, Milano 2002, p. 159.
- ⁵⁷ S. Tramma, op. cit.
- ⁵⁸ *Ibi*, p. 116.
- ⁵⁹ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

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

Peer tutoring in remote learning context: students' voice for evaluating the first semester of Primary education master's degree.

FRANCO PASSALACQUA E FRANCA ZUCCOLI¹

This paper offers an in-depth examination of the experience of remote learning and the impact of a peer-tutoring project as it was described by first year primary education students. The qualitative study aims at exploring the student's point of view about the impact of remote university, with a specific focus on the role played by peer tutors and peer tutors' activities. The results lead to a broader reflection on the transformative meaning of the remote learning experience in the University context and on the value of transformation already occurring in the student's learning.

KEYWORDS: REMOTE LEARNING; COVID-19 PANDEMIC; PEER TUTORING; FORMATIVE IMPACT STUDENT VOICE

1. Introduzione

Il presente contributo intende offrire una riflessione sul tema dell'orientamento in itinere in ambito universitario, questione che negli ultimi decenni ha assunto un ruolo centrale nelle politiche accademiche¹ e un inedito interesse di ricerca tanto a livello internazionale², quanto a livello nazionale³ e, parallelamente, condurre un approfondimento circa l'attuale condizione di "studenti universitari a distanza" da parte degli studenti neo-immatricolati⁴. In particolare, si desidera fornire una caratterizzazione di un dispositivo pedagogico di tipo orientativo, elaborato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca⁵, che mira al supporto formativo degli studenti del primo anno mediante forme di peer-tutoring⁶, e esplorarne gli effetti in relazione all'esperienza di università a distanza, dovuta all'avvento della pandemia, per come è stata fruita dagli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria del medesimo Ateneo. La cornice teorica a cui si guarda nel considerare il rapporto tra orientamento e qualità dell'esperienza universitaria degli studenti si colloca all'interno del dibattito sulle

¹ Entrambi gli autori hanno contribuito a discutere temi e riferimenti di ciascuna parte dell'articolo. In particolare, Franca Zuccoli si è occupata della stesura dei par. 1 e 2; Franco Passalacqua ha curato i par. 3, 4 e 5. Le conclusioni sono state scritte a quattro mani.

cosiddette "engaged university"⁷ e "ecological university"⁸, modelli di istituzione accademica capaci di intendere la partecipazione studentesca come leva necessaria per la messa in atto di processi decisionali di tipo democratico e per rendere l'Università un agente di cambiamento del territorio e della comunità di cui è parte integrante⁹. Se, da un lato, è opportuno per i propositi del presente lavoro accostare tali modelli istituzionali, riferibili in primo luogo al rapporto tra Università e territorio, ad alcuni principi del movimento *student voice*¹⁰, limitatamente alle sue declinazioni accademiche¹¹ e in modo da poter problematizzare le condizioni che garantiscono una effettiva partecipazione degli studenti negli organi di valutazione e di governo universitario¹², dall'altro è parimenti significativo operare una connessione con la tradizione di ricerca che intende gli studenti come "learning partners"¹³ e "co-researchers"¹⁴ e che, conseguentemente, attribuisce loro una funzione determinante anche nel processo di costruzione dei dispositivi didattici e pedagogici rivolti agli studenti stessi e non solo nelle procedure valutative¹⁵.

Con il proposito di fornirne una lettura contestualizzata del dispositivo orientativo di peer-tutoring nell'attuale fase di emergenza pandemica si desidera in questa sede compiere un approfondimento attorno all'esperienza universitaria degli studenti del primo anno e del supporto fornito in tale fase di avvio del loro percorso di studi da parte di studenti-tutor. Sono ormai numerosi gli studi che hanno iniziato a mettere a fuoco gli effetti, ancorché in forma esplorativa, dell'esperienza universitaria a distanza¹⁶, sia relativamente all'analisi dell'impatto generato complessivamente sul sistema di istruzione accademica¹⁷, sia rispetto alla valutazione degli studenti di tale cambiamento¹⁸, anche in relazione alle percezioni legate alla trasformazione della qualità dell'esperienza di studio universitario¹⁹. Ancora limitati sono i contributi dedicati allo studio di azioni e programmi di peer tutoring nell'attuale contesto di apprendimento universitario a distanza o comunque dipendente dall'emergenza pandemica Covid-19, benché sia opportuno sottolineare la recente pubblicazione di alcune considerazioni emergenti circa l'efficacia di tali dispositivi pedagogici nel fornire supporto agli studenti²⁰. Anche in virtù di tale lacuna, ancorché provvisoria, si è scelto nel presente contributo di rivolgere l'attenzione a un duplice oggetto di ricerca - l'orientamento universitario mediante la forma del peer-tutoring e l'esperienza universitaria al tempo della pandemia Covid-19.

La riflessione su queste due tematiche è condotta nelle prossime pagine mediante la considerazione del punto di vista degli studenti relativamente a un progetto di peer-tutoring realizzato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca nel primo semestre dell'anno accademico corrente. Tale iniziativa, denominata "Progetto Tutor Matricole" presenta un dispositivo formativo che si caratterizza per il conferimento a studenti esperti di uno specifico ruolo di tutoraggio nel supportare il percorso di studi degli studenti del primo anno²¹.

2. Orientamento in ingresso e peer tutoring

In continuità con il contesto progettuale appena delineato il presente lavoro di ricerca intende fornire una valutazione del “Progetto Tutorato Matricole” limitatamente al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, evidenziando l’impatto che l’attivazione di queste figure di studenti tutor ha portato nell’esperienza universitaria degli studenti del primo anno. Accanto a tale oggetto di indagine, la presente ricerca intende allargare lo sguardo valutativo, sempre attraverso la considerazione del punto di vista di studenti e studenti-tutor, sull’esperienza di frequenza a distanza del primo semestre universitario e di raccordarlo con una riflessione legata all’attuale situazione pandemica che ha investito il sistema di istruzione in tutti i suoi diversi livelli. Riprendendo gli interrogativi evidenziati da Edgar Morin nel recente *Cambiamo Strada. Le 15 lezioni del coronavirus* (2020) è utile in queste pagine osservare come la pandemia abbia fatto emergere in modo assai evidente molte criticità proprie del contesto di apprendimento universitario, spesso dipendenti da variabili di carattere sociale e culturale come mostrato in alcuni studi statunitensi²², che emergono ora con inedita nitidezza e che rischiano di incidere in modo ancor più negativo sul diritto allo studio degli studenti e sulla qualità dei loro percorsi universitari. Più nello specifico, alcuni fenomeni caratterizzanti la formazione universitaria relativamente ai fattori che ne influenzano la qualità dell’esperienza – l’incertezza nell’individuare un percorso di studi definito²³, gli abbandoni silenti che contraddistinguono le prime annualità dei corsi di laurea²⁴, le difficoltà legate all’affrontare in modo autonomo lo studio²⁵, la condizione di essere studente-lavoratore – sono ora ancora più marcati per via del cambiamento delle coordinate pedagogiche e organizzative e dalla luce portata sulle condizioni di partenza degli studenti.

È in questo contesto che il ruolo del peer-tutoring può assumere una particolare rilevanza nel rendere visibili tali criticità e nel fornire delle strategie efficaci di accompagnamento formativo, come è già stato ampiamente delineato in una ricca serie di contributi dedicati alla valutazione di interventi e programmi di tutoraggio tra pari in ambito accademico²⁶, anche in relazione al successo formativo degli studenti²⁷. Come osservato nei contributi apparsi negli ultimi anni attorno alle figure di tutoraggio e al ruolo del *career guidance* in ambito accademico²⁸, anche in Italia il recepimento delle direttive comunitarie in materia di potenziamento del *Lifelong e Lifewide Learning* ha dato avvio all’introduzione di diverse tipologie e profili di tutorato nei contesti di apprendimento universitario²⁹. A questo proposito occorre osservare che tali figure sono state introdotte nel sistema accademico all’interno di settori formativi strettamente connessi all’insegnamento o alla formazione di insegnanti³⁰, come testimoniato dalle funzioni tutoriali introdotte nelle

Scuole di Specializzazione all’Insegnamento Secondario o nei percorsi di Tirocini Formativi Attivi³¹. Anche per questa contiguità formativa, nell’ambito del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria le figure tutoriali sono da tempo al centro del processo formativo dei futuri insegnanti³², sia in connessione con il tirocinio diretto nel ruolo del tutor accogliente³³, sia in quello indiretto nel ruolo del tutor coordinatore³⁴. Tali figure si inseriscono in una tradizione pedagogica e di ricerca assai consolidata³⁵ che muove dalla specificità professionale dell’insegnante e dalle peculiarità dei processi volti alla formazione di tale professionalità e che richiedono figure capaci di innescare meccanismi di riconoscimento identitario e di favorire dinamiche riflessive che mettano in comunicazione la conoscenza pratica con quella teorica. Se le figure tutoriali presenti oggi nei contesti universitari non possono essere ricondotte interamente a quelle proprie degli ambiti formativi degli insegnanti, è tuttavia da rilevare che la presente indagine si colloca in una cornice formativa fortemente connotata in quest’ultima direzione, sia perché ne costituisce il contesto della ricerca, sia perché ne rappresenta lo sfondo di riflessione principale. È pertanto in un siffatto contesto che sono definite domande e oggetti di ricerca e che trovano significato i risultati che si andranno a presentare nei prossimi paragrafi.

3. Contesto e metodologia della ricerca

Il lavoro che si presenta è stato condotto, come accennato in precedenza, nell’ambito del “Progetto Tutorato Matricole”, iniziativa di orientamento avviata dall’Università degli Studi di Milano-Bicocca nell’anno accademico 2013/2014. Tale progetto, elaborato inizialmente dal Dipartimento di Psicologia e successivamente promosso da altri dipartimenti prima essere esteso, nell’anno accademico 2019/2020, a tutti i corsi di laurea dei 14 dipartimenti d’Ateneo, si struttura in un servizio di tutorato rivolto agli studenti del primo anno dei corsi di laurea triennali e magistrali finalizzato a “favorire la riduzione degli abbandoni, la socializzazione universitaria e un’esperienza accademica formativa e soddisfacente”.² L’attività degli studenti-tutor, selezionati tramite un bando basato su criteri di merito universitario, criteri legati all’ISEE e mediante un colloquio, si svolge lungo l’intero anno accademico e si struttura su un duplice livello: incontri di formazione e di progettazione degli interventi rivolti agli studenti del primo anno coordinati dai docenti responsabili del progetto (a tali incontri, di cadenza mensile, partecipano i 131 tutor di tutti i corsi di laurea d’Ateneo e prevedono momenti frontali e attività di gruppo con finalità riflessive); incontri e azioni rivolte agli studenti del primo

² Per maggiori dettagli relativi alla presentazione del progetto si faccia riferimento alla pagina web sul sito dell’Ateneo di Milano-Bicocca: <https://www.unimib.it/servizi/bicocca-orienta/servizi-orientamento/tutorato-matricole>.

anno. Ciascun corso di laurea è dotato di un referente degli studenti-tutor che si relaziona con i docenti responsabili del progetto d'Ateneo.

3.1 Domande di ricerca

La presente ricerca persegue un duplice obiettivo e si rivolge, conseguentemente, a un duplice oggetto di indagine: in primo luogo è dedicata a caratterizzare, come momento esplorativo³⁶ di una più ampio disegno di ricerca volto a fornire un'accurata valutazione del "Progetto Tutorato Matricole", l'esperienza di università a distanza degli studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria con il proposito di metterne a fuoco alcune dinamiche peculiari, di individuarne le variabili in gioco in vista di un più accurato approfondimento, anche di carattere quantitativo, da realizzare in seguito; in secondo luogo e in connessione con tale finalità esplorativa, il presente studio intende indagare l'impatto iniziale che "Progetto Tutorato Matricole" ha avuto negli studenti del 1° anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, con l'idea di esaminarne il rapporto di coerenza con gli obiettivi del servizio e di ricavarne elementi utili per la sua ri-progettazione.

In continuità con questo secondo proposito, il presente lavoro di ricerca ha messo a punto un dispositivo di valutazione partecipata³⁷ che ha previsto il coinvolgimento diretto dei soggetti coinvolti nel progetto, anzitutto gli studenti tutor (5 in totale) e, in misura diversa, gli studenti del primo anno. Più nello specifico, con gli studenti tutor sono stati realizzati dei momenti strutturati di confronto volti all'elaborazione dello strumento di raccolta dati (questionario) da somministrare agli studenti del primo anno e, successivamente, all'analisi e discussione dei dati raccolti con l'obiettivo di monitorare le attività realizzate e progettare le azioni del servizio relative al secondo semestre del corrente anno accademico. Agli studenti tutor, inoltre, è stato somministrato un questionario con l'obiettivo di raccogliere il loro punto di vista valutativo sul dispositivo formativo di tutorato e orientamento. Se, da un lato, tale approccio metodologico è riconducibile alla prospettiva valutativa definita di "quarta generazione"³⁸ che intende l'azione valutativa nei termini di un processo orientato all'attivazione di un confronto tra i soggetti implicati in un determinato servizio o progetto educativo, dall'altro è elaborato in continuità con il già citato movimento *student voice*³⁹ per via dell'attribuzione agli studenti tutor di un ruolo di primaria responsabilità nel processo valutativo e nella progettazione del dispositivo formativo oggetto di valutazione.

Il carattere esplorativo della presente ricerca è altresì rilevabile nel proposito di esaminare il comportamento di cinque variabili - di seguito illustrate - relative al profilo degli studenti di Scienze della Formazione Primaria sulla qualità dell'esperienza universitaria a

distanza. Alcune di queste variabili sono oggetto di riflessione da parte della letteratura di riferimento, mentre l'impatto di altre – anzitutto la crescente condizione di studenti lavoratori degli studenti di Scienze della Formazione Primaria – risulta ancora parzialmente inesplorato.

Variabili relative al percorso formativo	1. Tipologia di diploma di istruzione superiore 2. Possesso di una precedente laurea
Variabili relative alla condizione occupazionale	3. Essere studente lavoratore 4. Essere studente lavoratore in un contesto scolastico 5. Durata oraria del contratto
Variabile anagrafica	6. Età studenti

Tabella 1 - Definizione variabili relative al profilo degli studenti che formano il campione della ricerca

La ricerca si è strutturata nelle seguenti 6 fasi: a) analisi iniziale del dispositivo formativo attraverso colloqui con gli studenti-tutor finalizzati a definire alcune sezioni del questionario (in particolare relativamente all'elaborazione di alcuni item della sezione sulla qualità dell'esperienza universitaria a distanza e sulla valutazione delle azioni del progetto di tutorato); b) elaborazione dello strumento di rilevazione (questionario) e somministrazione pilota a 15 studenti del primo anno; c) elaborazione della versione definitiva dello strumento in collaborazione con gli studenti tutor (è stata tolta una sezione composta da 8 item relativa alla valutazione della didattica); d) somministrazione del questionario agli studenti del primo anno e del questionario rivolto ai 5 studenti-tutor; e) analisi dei dati e condivisione dei risultati con gli studenti-tutor; f) stesura del report di ricerca.

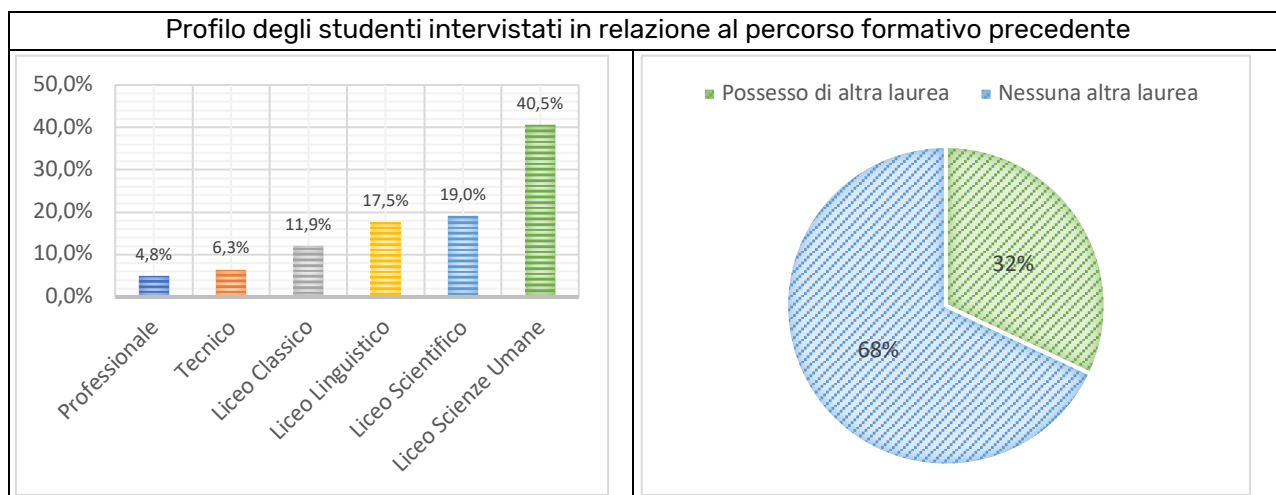
3.2 Il campione della ricerca

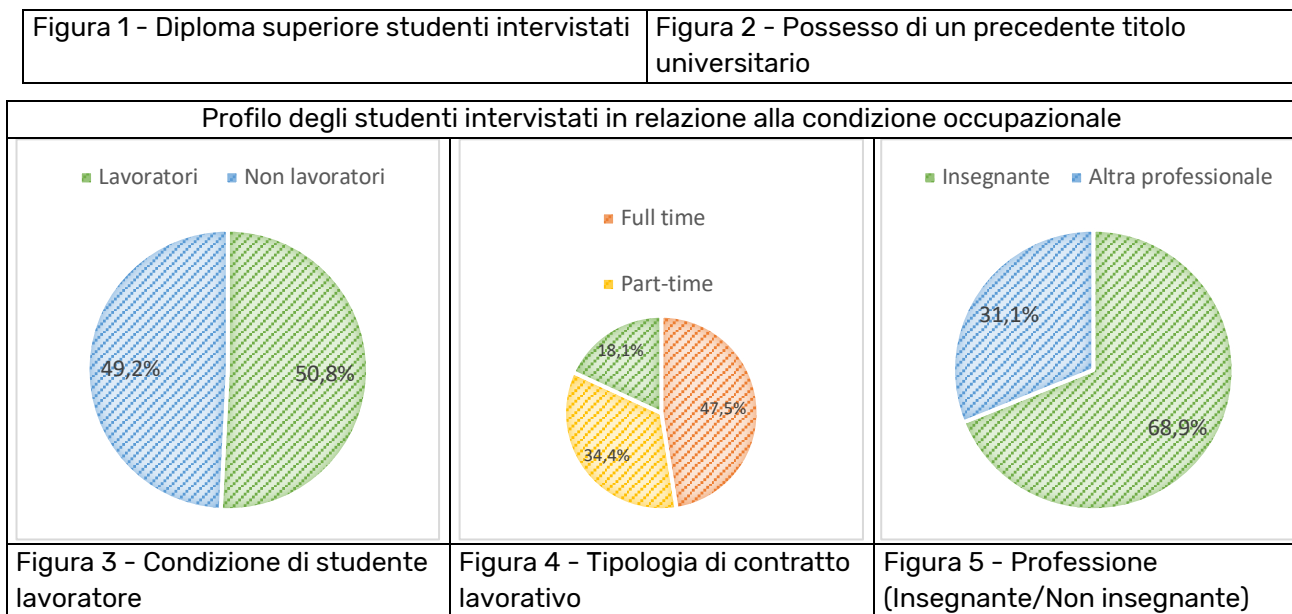
Il campione della ricerca è costituito dai 5 studenti-tutor (studenti del quinto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria) e dagli studenti del primo anno del medesimo corso di laurea che hanno risposto al questionario.

	Anno di corso	Condizione occupazionale	Percorso formativo	Età
Tutor 1	5°	Studente lavoratore Insegnante Scuola Primaria	Liceo Linguistico Nessuna altra laurea	26
Tutor 2	5°	Studente lavoratore Insegnante Scuola Primaria Part time	Liceo Classico Nessuna altra laurea	22
Tutor 3	5°	Studente non in condizione lavorativa	Liceo Scientifico Nessuna altra laurea	22
Tutor 4	5°	Studente lavoratore Insegnante Scuola Primaria Full time	Liceo delle Scienze Umane Nessuna altra laurea	28
Tutor 5	5°	Studente lavoratore Insegnante Scuola Primaria Full time	Liceo delle Scienze Umane Nessuna altra laurea	23

Tabella 2 - Profilo studenti-tutor

Il questionario rivolto alle matricole è stato inviato, dagli studenti-tutor, ai 436 studenti immatricolati nell'anno accademico 2020/2021. Hanno risposto, in forma anonima, 134 studenti. Sono risultati validi 122 questionari con un campione così strutturato rispetto alle variabili anagrafiche, di istruzione e relative alla condizione occupazionale.



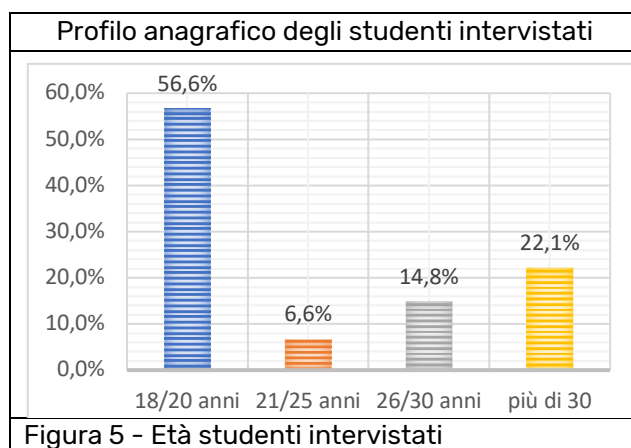


La composizione del campione riflette alcune dinamiche di cambiamento che caratterizzano l'evoluzione del profilo degli immatricolati al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Ateneo di Milano-Bicocca, in primo luogo relativamente alla crescita di studenti in condizione lavorativa (nell'ultimo triennio dal 30,8% al 25,4%; dati SUA 2019/2020, Scheda unica annuale del corso di studi) e agli studenti già in possesso di un titolo di studio universitario (su tale aspetto non sono presenti tuttavia dati SUA aggiornati).

3.3 Strumento di raccolta dati e metodo di analisi

Gli strumenti di raccolta dati sono stati due questionari. Quello rivolto agli studenti del primo anno, somministrato a fine Dicembre 2020, si compone di 51 item organizzati in 5 sezioni: oltre alla sezione iniziale focalizzata sul profilo degli studenti, le altre 4 sezioni sono volte alla descrizione e valutazione dell'esperienza

universitaria a distanza durante il primo semestre (sezioni 2, 3, 4), alla descrizione e valutazione del servizio di tutorato (sezione 5). Gli item, elaborati senza riferimenti a strumenti già noti in letteratura, sono costituiti da domande Likert (da 1 a 5), a eccezione della sezione 4, strutturata in una scala a differenziale semantico, e della sezione 3 che



prevede due domande a risposta aperta. Le sezioni del questionario sono state discusse e concordate nella prima fase di ricerca assieme agli studenti-tutor in alcuni colloqui di confronto e progettazione dello strumento.

Sezione	Struttura
1. Profilo studente	7 item focalizzati su variabili riguardanti il profilo degli studenti: età; diploma ist. sec. sup.; condizione lavorativa (tipologia contratto; ore settimanali; ordine scolastico).
2. Modalità di fruizione e frequenza delle lezioni	10 item (3 Likert) relative alla modalità di fruizione (sincrona, asinc., presenza) e di frequenza.
3. Descrizione dell'esperienza universitaria	8 item (di cui 6 Likert e 2 aperte relative alle difficoltà e agli aspetti positivi riscontrati nell'esperienza universitaria)
4. Valutazione dell'esperienza universitaria	Differenziale semantico composto da 8 coppie di aggettivi (scala 1-10).
5. Valutazione servizio tutorato	16 item (di cui 10 Likert e 5 domande aperte); le domande aperte riguardano le ragioni di utilizzo del servizio, punti di forza e debolezza del servizio; suggerimenti per il miglioramento del servizio

Tabella 3 - Sezioni e struttura dello strumento di rilevazione somministrato agli studenti del primo anno

Il questionario rivolto ai 5 studenti tutor ha una struttura meno articolata ed è unicamente rivolto alla valutazione del servizio di tutorato. Il questionario, somministrato in forma anonima contestualmente a quello rivolto agli studenti del primo anno, è organizzato in 4 sezioni e si compone in totale di 22 item (di cui 10 Likert e 12 domande aperte).

Sezione	Struttura
1. Valutazione servizio tutorato	12 item (10 item Likert e 2 aperte riguardanti i punti di forza e di debolezza del servizio).
2. Descrizione dell'esperienza professionale di tutor	4 domande aperte

3. Riprogettazione del servizio di tutorato	3 domande aperte
4. Valutazione del corso di laurea	2 domande aperte

Tabella 2 - Sezioni e struttura dello strumento di rilevazione somministrato agli studenti-tutor

L'analisi condotta sui dati raccolti dai due questionari è di due tipi: analisi descrittiva di tipo univariato relativamente ai dati tratti dagli item Likert (relativi unicamente al questionario somministrato agli studenti del primo anno); analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006) per quanto riguarda le due domande aperte. Quest'ultima tipologia di analisi, condotta con il supporto del software Nvivo 12 plus, ha seguito 5 fasi: (1) familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e rilettura dei dati raccolti; (2) attribuzione di codici iniziali ai dati relativi alle singole domande; (3) ricerca di temi ricorrenti interni ai dati delle singole domande; (4) revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) definizione dei temi finali.

4. Risultati

Si presentano di seguito i principali risultati emersi dal processo di analisi dei due questionari. In primo luogo si illustreranno i risultati relativi al questionario rivolto agli studenti del primo anno partendo dalle sezioni riguardanti la descrizione e valutazione dell'esperienza universitaria a distanza (sezioni 2, 3, 4) e arrivando alla sezione sulla valutazione del servizio di tutorato (sezione 5); successivamente si riporteranno i risultati riguardanti il punto di vista degli studenti-tutor sul dispositivo formativo di tutorato (sezione 1 e 3 del questionario studenti-tutor) e sugli apprendimenti elaborati grazie a tale esperienza professionale (sezione 2). Non verranno presentati in questa sede i risultati della quarta sezione del questionario rivolto agli studenti-tutor.

4.1 Modalità di fruizione e frequenza dell'università a distanza

I risultati della seconda sezione del questionario rivolto agli studenti del primo anno permettono di approfondire il modo con cui gli studenti hanno fruito dei tre insegnamenti previsti nel primo semestre (sincrono, mediante la visione in diretta delle lezioni oppure asincrono, mediante la visione in differita delle video-registrazioni delle lezioni), le ragioni che hanno guidato la scelta tra le due modalità di fruizione e l'organizzazione temporale di tale fruizione. L'analisi delle variabili relative al profilo degli intervistati mostra

un'influenza marcata della condizione lavorativa degli studenti sulle modalità di fruizione e di frequenza. Come si può osservare nelle figure 6 e 7, più del 93% degli studenti in condizione non lavorativa hanno sempre o almeno il 50% delle volte presenziato alle lezioni sincrone, mentre tale modalità di frequenza riguarda solamente il 37,7% degli studenti in condizione lavorativa; il 31% di questi ultimi dichiara, inoltre, di non aver mai partecipato alle lezioni sincrone, contro l'0% degli studenti in condizione non lavorativa.

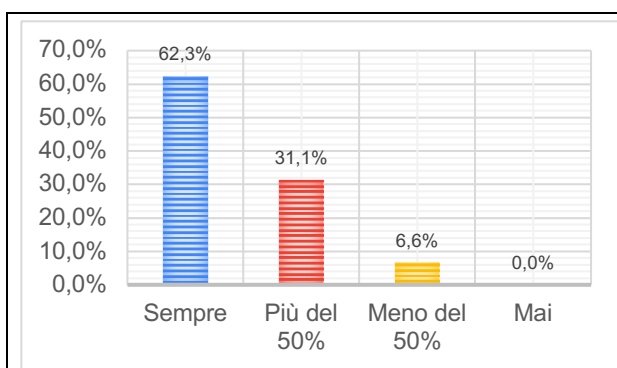


Figura 6 - Frequenza di partecipazione alle lezioni sincrone da parte degli studenti non lavoratori

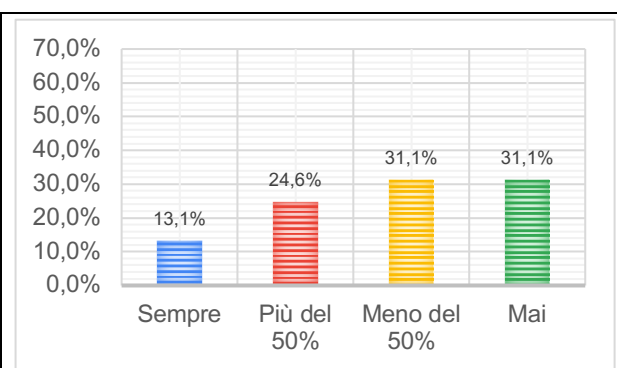


Figura 7 - Frequenza di partecipazione alle lezioni sincrone da parte degli studenti lavoratori

La possibilità di disporre (e di poterle fruire in autonomia) delle video-registrazioni delle lezioni dei tre insegnamenti del primo semestre ha avuto effetti analoghi nella frequenza con cui gli studenti lavoratori e non lavoratori hanno visionato tali registrazioni. Come si evince dalle figure 8 e 9 le differenze nei risultati di questi due profili di studenti sono assai limitate e per questa ragione è utile approfondire le motivazioni alla base della scelta di guardare le video-registrazione dal momento che una percentuale molto più elevata di studenti non lavoratori ha assistito "in diretta" a tali lezioni rispetto, invece, a quella degli studenti non lavoratori.

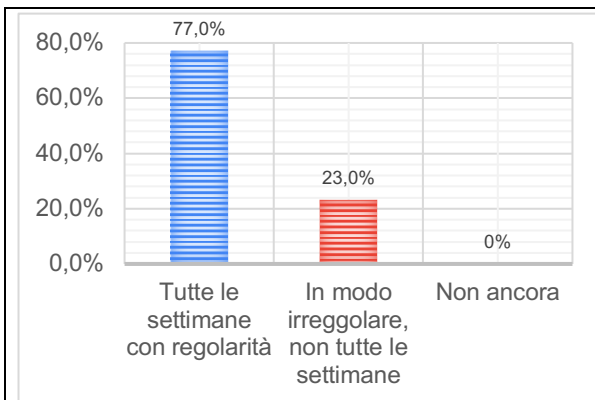


Figura 8 - Frequenza visione video-registrazioni da parte degli studenti non lavoratori

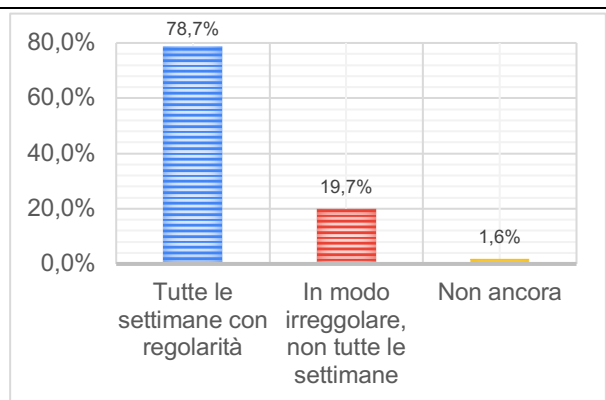


Figura 9 - Frequenza visione video-registrazioni da parte degli studenti lavoratori

Le motivazioni riportate dai due profili di studenti rispetto all'utilizzo delle video-registrazioni presentano delle variazioni significative (si vedano le figure 10 e 11). Gli studenti in condizione non lavorativa affermano di guardare le video-registrazioni prevalentemente per rimanere aggiornati sui contenuti degli insegnamenti (48%) e, in misura lievemente minore, per approfondire concetti o temi di singole lezioni; solo il 16%, invece, dichiara di utilizzare le video-registrazioni come preparazione per l'esame. Quest'ultima motivazione, al contrario, è quella maggiormente ricorrente nelle risposte degli studenti lavoratori (60,7%), seguita con una marcata distanza delle altre due (31,1% rimanere aggiornati sui temi contenuti degli insegnamenti; 8,2% per approfondire concetti o temi). Si può ipotizzare a questo proposito che la differenza tra studenti lavoratori e non lavoratori rispetto alle ragioni che orientano l'utilizzo delle video-registrazioni possa far riferimento a una differente organizzazione del tempo studio.

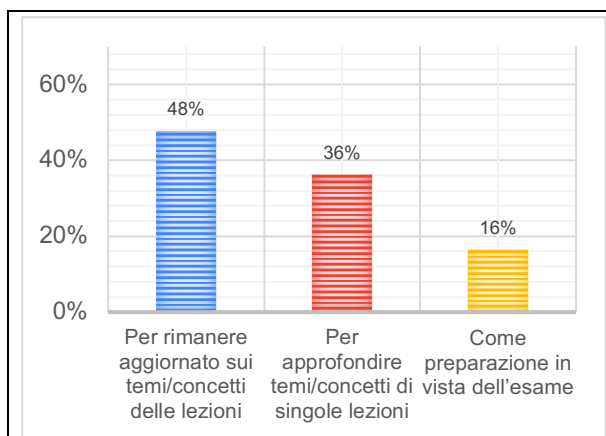


Figura 10 - Motivazioni alla base della visione delle video-registrazioni da parte degli studenti non lavoratori

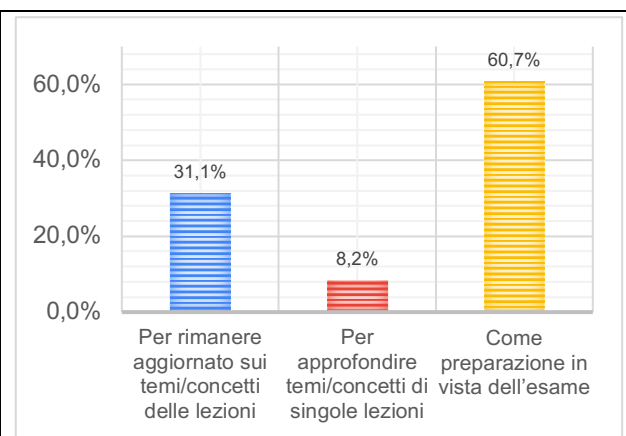


Figura 11 - Motivazioni alla base della visione delle video-registrazioni da parte degli studenti lavoratori

Le risposte fornite dagli intervistati relativamente all'organizzazione del tempo dedicato alla frequenza (a distanza, si intende) dei corsi rileva nuovamente una significativa differenza tra studenti in condizione lavorativa e studenti che non lavorano. In particolare, come si può osservare nelle figure 12 e 13, l'86,7% degli studenti non lavoratori afferma di aver seguito contemporaneamente i tre corsi del primo semestre, contro il 39,3% degli studenti lavoratori. Al contrario, il 52,5% degli studenti lavoratori afferma di aver seguito due corsi e che seguirà il terzo in un momento successivo, contro il 9,8% degli studenti non lavoratori.

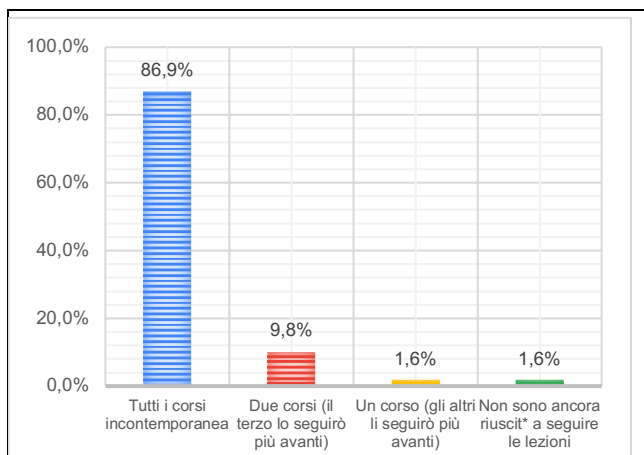


Figura 12 - Modalità di organizzazione della frequenza degli insegnamenti da parte degli studenti non lavoratori

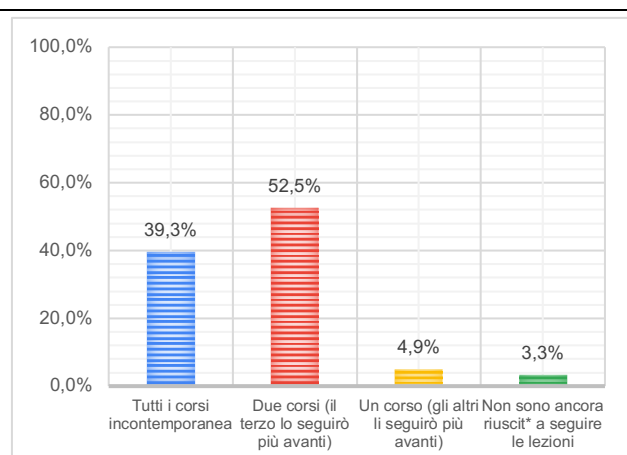


Figura 13 - Modalità di organizzazione della frequenza degli insegnamenti da parte degli studenti non lavoratori

4.2 Valutazione dell'esperienza universitaria a distanza

I risultati della terza e quarta sezione del questionario consentono di caratterizzare la qualità dell'esperienza universitaria a distanza per come è stata percepita dagli studenti del primo anno di studio. Come riportato nella figura 14, gli intervistati affermano che nel corso del primo semestre hanno soprattutto capito di aver scelto il corso di laurea per loro "giusto" (punteggio medio di 4,2 su 5) e di aver appreso contenuti stimolanti (3,98 su 5). Hanno ottenuto un punteggio intermedio gli item relativi alla comprensione dell'organizzazione del corso di laurea (3,31 su 5), alla percezione di sentirsi uno studente universitario, pur frequentando a distanza (2,95 su 5) e alla percezione di aver avuto difficoltà di ambientamento (2,69 su 5). Il punteggio medio inferiore l'ha ottenuto l'item riguardante le nuove amicizie fatte nell'esperienza universitaria a distanza (2,06 su 5).

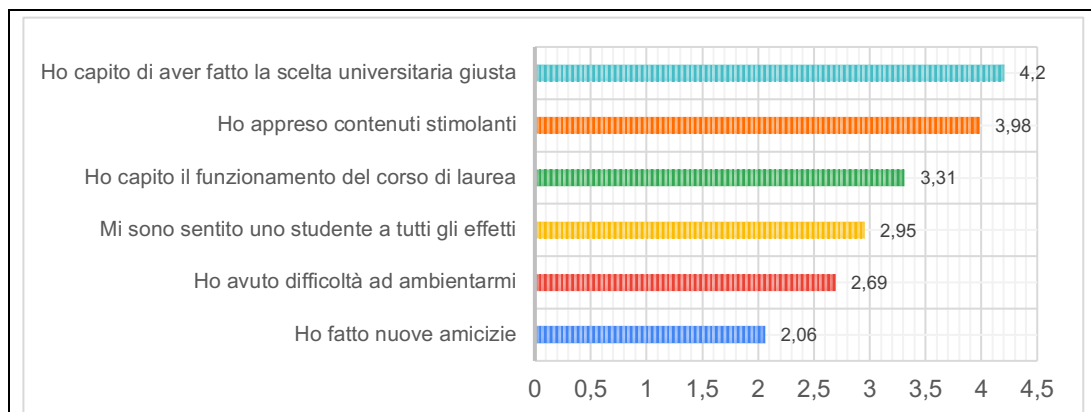


Figura 14 - Valutazione di alcuni aspetti caratterizzanti l'esperienza universitaria a distanza

Occorre osservare che tra le variabili relative al profilo degli studenti presenta un'influenza significativa unicamente quella riguardante il diploma superiore e non tanto l'età degli studenti, le condizioni lavorative o il possesso di una precedente laurea. In particolare, i punteggi attribuiti all'item relativo alla difficoltà di ambientamento sono più elevati per gli studenti in possesso di un diploma di liceo linguistico (2,86 su 5), di liceo delle scienze umane (2,86 su 5) e di istituto tecnico (2,80 su 5) rispetto a coloro che sono in possesso di un diploma di liceo classico (2,53 su 5), liceo scientifico (2,44 su 5) e istituto professionale (2,33 su 5). Relativamente all'item riguardante la percezione di sentirsi studente universitario "a tutti gli effetti" si ha una notevole variabilità tra i studenti in possesso di differenti diplomi superiori, anche se con una diversa distribuzione rispetto all'item considerato poco sopra: i punteggi più elevati sono attribuiti dagli studenti in possesso di un diploma professionale (4,02 su 5), istituto tecnico (3,2 su 5) e liceo scientifico (3,04 su 5), mentre inferiori per gli studenti che hanno concluso il liceo linguistico (2,83 su 5), di liceo delle scienze umane (2,80 su 5) e liceo classico (2,75 su 5). Infine, i punteggi relativi all'item "percezione scelta giusta" sono maggiori per gli studenti in possesso di un diploma di istituto tecnico (4,6 su 5), liceo linguistico (4,3 su 5), liceo delle scienze umane (4,14 su 5), liceo classico (4,13), liceo scientifico (4,01 su 5) e istituto professionale (3,67 su 5).

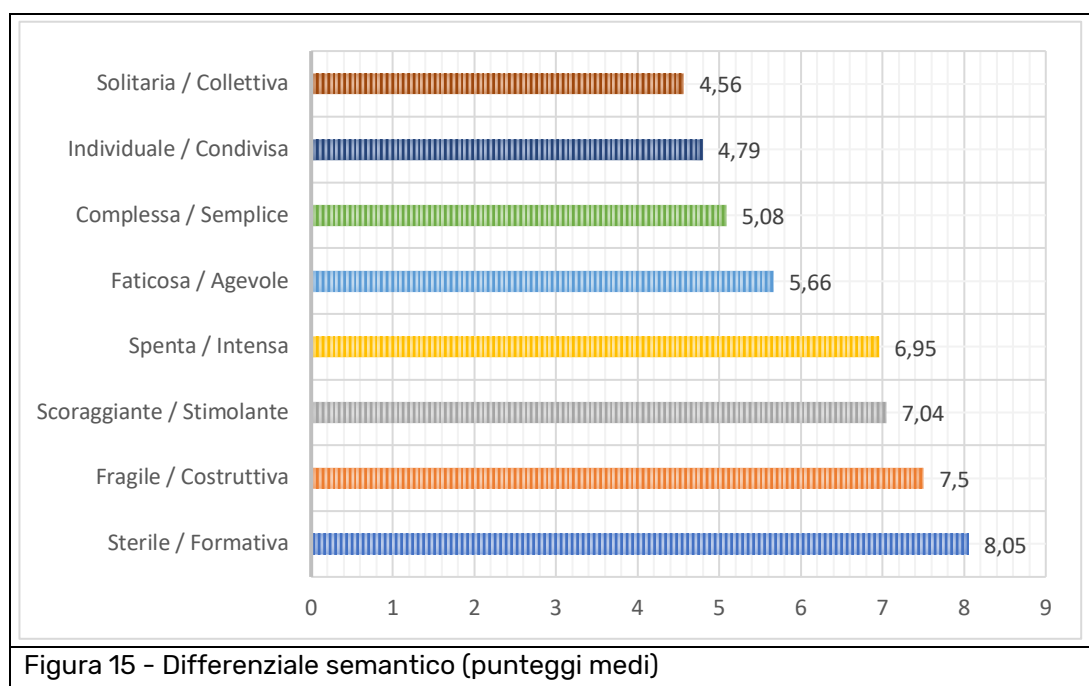
Le risposte alle due domande aperte presenti nella terza sezione consentono di dettagliare ulteriormente la descrizione dell'esperienza universitaria a distanza dagli studenti intervistati. I risultati dell'analisi della domanda dedicata alle difficoltà incontrate nel corso del semestre evidenziano tre temi maggiormente ricorrenti, tutti strettamente connessi alla condizione di frequentare l'università a distanza. Il primo tema per numero di occorrenze riguarda la debolezza delle relazioni tra compagni di corso, associata sia alla dipendenza esclusiva dai media digitali nel costruire tali relazioni ("La vera difficoltà è stata conoscere i compagni di corso, che tutt'ora non conosco di persona ma solo tramite gruppi WhatsApp"), sia all'assenza di un confronto articolato tra pari intorno all'esperienza universitaria ("Difficoltà nel fatto di non aver conosciuto nessuno e quindi non avere molti possibili e reali confronti con i pari, di intessere nuove relazioni di amicizia, ma anche di sostegno reciproco"); il secondo tema fa riferimento all'impossibilità di conoscere l'ambiente universitario, descritto prevalentemente nei termini di una mancata possibilità di comprensione del cambiamento di contesto formativo ("Arrivando dalle superiori è tutto completamente nuovo e il fatto che siamo a casa non aiuta a comprendere come funziona l'università, che differenze ci sono"), ma anche nel fatto di non poter mettere a fuoco le specificità dello studio universitario ("Non è per nulla facile capire la diversa modalità di studio richiesta in università e differente dall'esperienze

scolastiche precedenti standosene a casa e studiando praticamente allo stesso modo”). Infine, il terzo tema riguarda la difficoltà di stare davanti allo schermo per periodi estesi; tale tema è messo in relazione dagli intervistati sia alla “notevole difficoltà nel mantenere l’attenzione per tutta la lezione davanti al computer e per stare connessi per più lezioni di seguito”, sia alla qualità della concentrazione (“essendo a casa tra mille distrazioni e con il telefono in mano la concentrazione è sempre minore”).

Relativamente alla domanda inerente agli aspetti positivi riscontrati dagli studenti nell’esperienza del primo semestre è presente una pluralità di aspetti che, contrariamente a quanto osservato nelle risposte sulle difficoltà, non sono riducibili a pochi temi ricorrenti. Sono almeno sette, infatti, i temi che presentano una ricorrenza significativa e, tra questi, solo quello relativo alla disponibilità della video-registrazione delle lezioni (“poter rivedere sempre le lezioni per eventuali dubbi”; “avere sempre a disposizione le lezioni sulla piattaforma”) presenta un numero di occorrenze notevolmente superiore. Il secondo tema fa riferimento alla comodità di poter “vedere le lezioni da casa”, associata in particolar modo al risparmio di tempo negli spostamenti tra casa e università (“è stato positivo poter stare a casa e non fare ore sui treni”). Il terzo tema intrattiene ancora un rapporto diretto con il cambiamento imposto dalla didattica a distanza e riguarda l’autonomia nell’organizzazione del tempo di studio (“Ho potuto studiare poco alla volta gestendo il mio tempo e i miei impegni”), caratterizzato da una più marcata responsabilità nella gestione dell’impegno universitario (“Positiva ma non facile è la maggiore responsabilità nel gestire tutto ciò che riguarda la sfera scolastica”). Il quarto tema è relativo allo “spirito di condivisione tra pari” evidenziato dagli studenti e associabile, da un lato, alla costruzione di rapporti inter-personali di supporto per l’esperienza universitaria (“Sicuramente l’aver trovato un gruppo di ragazze con cui confrontarmi per tutto il necessario e per capire come muovermi”) e, dall’altro, all’appartenenza a reti amicali (“Abbiamo costituito un gruppo molto unito non solo di studio, nonostante tutto”). Il quinto tema riguarda gli stimoli offerti dagli insegnamenti universitari, sia in relazione ai contenuti dei corsi (“Studiare è sempre positivo e stimolante; è stato davvero bello realizzare video di storia pedagogia e bellissimo corso di inglese”), sia relativamente all’apertura conoscitiva promossa dalla frequenza universitaria (“Ho scoperto un mondo nuovo, con i corsi ho appreso molte informazioni che potranno servirmi anche nella vita al di fuori dell’università”). Il sesto tema è legato alla presenza degli studenti-tutor e, quindi, ad uno dei due oggetti della presente ricerca il cui approfondimento sarà fornito nei paragrafi successivi; rispetto a tale tema gli studenti affermano che “le indicazioni fornite dai tutor sono stati di grandissimo aiuto” e che “avere avuto i tutor ci ha guidato nelle difficoltà delle prime settimane dove non sembrava proprio di essere in un’università”. L’ultimo tema si riferisce alla disponibilità dei docenti (“i professori sono

molto disponibili anche a rispondere ai nostri dubbi”) e alla probabile ristrutturazione di uno stereotipo rispetto alla relazione tra studente e docente universitario (“non pensavo che i professori fossero così raggiungibili e sempre pronti a chiarimenti”).

I valori del differenziale semantico confermano la descrizione dell’esperienza di università a distanza emergente nella terza sezione e offrono alcuni elementi di approfondimento. I punteggi medi più elevati riguardano tre aggettivi che fanno riferimento al polo positivo del cambiamento e della trasformazione (“formativa” 8,05 su 10 e “costruttiva” 7,5 su 10) e a quello dell’interesse conoscitivo (“stimolante” 7,04 su 10). Gli intervistati affermano, inoltre, che l’esperienza universitaria a distanza è stata più “intensa” (6,95 su 10) che “agevole” (5,66 su 10) e “semplice” (5,08). Gli aggettivi che hanno ottenuto i punteggi medi inferiori riguardano il polo della socialità (“condivisa” 4,79 su 10 e “collettiva” 4,56 su 10).



Le due variabili relative al profilo degli studenti che presentano una maggiore differenziazione nei risultati fanno riferimento all’età e al possesso di una precedente laurea. Relativamente all’età e ai quattro profili individuati, si riscontrano punteggi medi costantemente inferiori per la fascia di età più bassa (16-20 anni, punteggio medio delle 8 coppie di aggettivi di 5,92 su 10) rispetto alle altre tre fasce (6,67 su 10 per gli studenti con 21-25 anni; 6,59 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 6,51 su 10 per gli studenti con più di 30 anni). In particolare, tale differenza è riscontrabile con maggiore evidenza nei punteggi attribuiti all’aggettivo “stimolante” (6,55 su 10 per gli studenti con 16-20 anni; 8,38 per gli studenti con 21-25 anni, 7,33 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 7,70 su

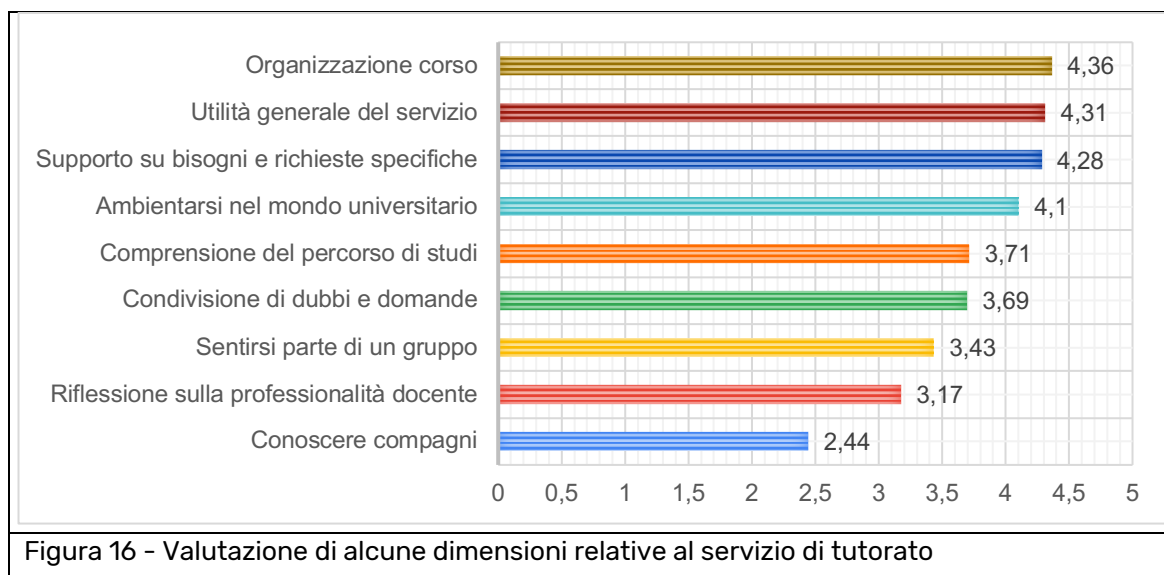
10 per gli studenti con più di 30 anni), "intensa" (6,30 su 10 per gli studenti con 16-20 anni; 7,75 per gli studenti con 21-25 anni, 7,94 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 7,67 su 10 per gli studenti con più di 30 anni), "costruttiva" (7,23 su 10 per gli studenti con 16-20 anni; 8,13 per gli studenti con 21-25 anni, 7,89 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 7,74 su 10 per gli studenti con più di 30 anni), mentre è lievemente meno marcata, ma non meno significativa, negli aggettivi del polo della socialità ("condivisa" 4,41 su 10 per gli studenti con 16-20 anni; 5,13 per gli studenti con 21-25 anni, 5,83 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 5 su 10 per gli studenti con più di 30 anni; "collettiva" 4,36 su 10 per gli studenti con 16-20 anni; 4,63 per gli studenti con 21-25 anni, 5,50 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 4,44 su 10 per gli studenti con più di 30 anni). La considerazione della variabile riguardante il possesso di una seconda laurea arricchisce ulteriormente i precedenti risultati consentendo di mettere a fuoco una tendenza analoga nell'attribuzione dei punteggi, in questo caso dipendente da un fattore differente, ma strettamente connesso all'età degli studenti. Gli intervistati in possesso di almeno una laurea attribuiscono, infatti, un punteggio medio alle 8 coppie di aggettivi del differenziale semantico di 6,54 su 10 contro 6,04 dei colleghi alla prima esperienza universitaria; gli aggettivi che presentano la variabilità maggiore sono quelli del polo della socialità ("collettiva" 4,82 su 10 per gli studenti con laurea e 4,45 per gli studenti senza laurea; "condivisa" 5,31 su 10 per gli studenti con laurea e 4,55 per gli studenti senza laurea), accanto a "intensa" (7,77 per gli studenti con laurea e 6,55 per gli studenti senza laurea), "agevole" (5,9 per gli studenti con laurea e 5,54 per gli studenti senza laurea) e "costruttiva" (7,79 per gli studenti con laurea e 7,36 per gli studenti senza laurea).

4.3 La valutazione del servizio di tutorato da parte degli studenti

I risultati della quinta sezione permettono di approfondire il punto di vista degli studenti del primo anno sul servizio di tutorato. Il 63,1% degli intervistati afferma di aver usufruito del servizio, con una netta prevalenza di studenti di età compresa tra 16 e 20 (67,1% del totale). Le risposte alla domanda aperta relativa alle motivazioni di utilizzo del servizio mostrano tre ragioni principali: la possibilità di ricevere consigli e informazioni sul corso di laurea; la necessità di comprendere il funzionamento del contesto universitario; la possibilità di porre domande a studenti con maggiore esperienza.

Accanto alle ragioni dell'utilizzo è utile indagare gli elementi del servizio maggiormente apprezzati dagli studenti. Come si può osservare dalla figura 16 il servizio è stato apprezzato in primo luogo per il supporto fornito relativamente agli aspetti organizzativi del corso (punteggio medio di 4,36 su 5), a bisogni individuali (4,28 su 5) e all'ambientamento in università (4,1 su 5). Valori inferiori sono attribuiti agli item

riguardanti gli elementi di socialità promossi dal servizio di tutorato (3,43 su 5 per l'item "sentirsi parte di un gruppo" e 2,44 su 5 per l'item relativo alla conoscenza di nuovi compagni).



Tra le 4 variabili relative al profilo degli intervistati le uniche due che presentano variazioni significative sono quelle relative all'età e al diploma di istruzione superiore. Per quanto riguarda l'età, i punteggi più elevati sono attribuiti dagli studenti con età inferiore (3,85 è punteggio medio degli 8 item attribuito dagli studenti con 18-20 anni; 3,57 per gli studenti con 21-25 anni; 3,71 per gli studenti con 26-30 anni e 3,62 per gli studenti con più di 30 anni) con alcuni item che presentano una variazione ancora maggiore (l'item "utilità generale del servizio" presenta un punteggio di 4,39 per gli studenti con 18-20 anni; 3,8 per gli studenti con 21-25 anni; 4,01 per gli studenti con 26-30 anni e 4,26 per gli studenti con più di 30 anni). Relativamente alla scuola secondaria di II grado di provenienza, i punteggi più elevati sono attribuiti dagli studenti con diploma professionale (4,6 su 5), seguiti dagli studenti con diploma di liceo delle scienze umane (4,35 su 5); distanziati gli studenti con diploma di liceo linguistico (3,65 su 5), liceo scientifico (3,57 su 5), liceo classico (3,47 su 5) e istituto professionale (3,41 su 5).

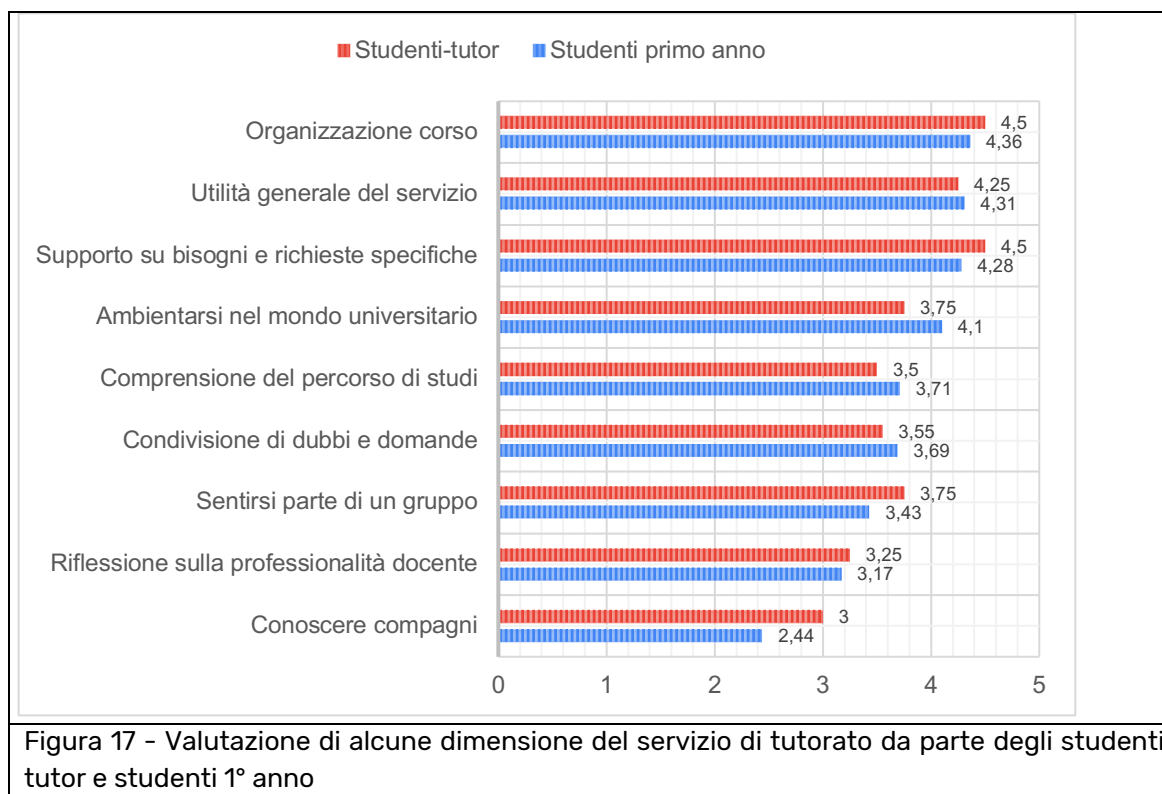
Le due domande aperte riguardanti i punti di forza e i punti di debolezza del servizio permettono di dettagliare con maggiore approfondimento gli elementi finora rilevati. Le risposte alla domanda sui punti di forza sono disposte attorno a tre temi principali: la chiarezza e completezza di informazioni fornite dai tutor ("hanno sempre fornito suggerimenti utili e informazioni molto importanti in modo a noi comprensibili"), accostata anche al fatto di essere, i tutor, studenti del medesimo corso di laurea ("Hanno dato sempre informazioni che conoscevano anche perché ci sono passati anche loro"); la

disponibilità all'ascolto e a rispondere a richieste assai diversificate ("Sono sempre stati disponibili a rispondere e anche a fare incontri per chiarire direttamente i nostri dubbi"), soprattutto in considerazione della situazione di università a distanza ("all'inizio ero molto spaesata e, non avendo la possibilità di andare in università direttamente, sapere che ci sono tutor disponibili è molto confortante"; "supporto e sostegno alle nuove matricole, soprattutto vista la condizione alienante che ci impone di vivere la pandemia"); la condizione di essere studenti del medesimo corso di laurea come fattore facilitante nell'assumere un ruolo di guida degli studenti al primo anno, sia per la maggiore facilità nell'entrare in relazione ("il fatto che hanno già passato quello che sto affrontando e il fatto che non essendo professori, c'è un minor timore e vergogna di chiedere anche informazioni banali"), sia per la possibilità di sentirsi più facilmente compresi ("è stato utile chiedere consigli e pareri a uno studente universitario con esperienza e che, in quanto studente, capisce perfettamente la sensazione di spaesamento provata nei primi mesi di università"). Per quanto riguarda i punti di debolezza, accanto all'assenza stessa di elementi di criticità del servizio di tutorato (elemento maggiormente ricorrente nelle risposte degli studenti), sono riscontrabili due temi principali: l'impossibilità di conoscersi direttamente con i tutor e con gli altri studenti ("non conoscersi direttamente; il non potersi vedere e confrontare di persona; la difficoltà di avere un rapporto non diretto"), la scelta degli orari e delle date (sottolineato in particolare dagli studenti lavoratori). Le risposte alla domanda aperta riguardante i suggerimenti per il miglioramento del servizio si dispongono su due temi principali: l'aumento dei contatti tra tutor e studenti, sia attraverso l'ampliamento degli incontri di confronto a distanza, sia mediante il potenziamento di canali comunicativi più immediati (creazioni di gruppi WhatsApp); la creazione di relazioni più personalizzate tra tutor e studenti.

4.4 La valutazione del servizio di tutorato da parte degli studenti tutor

I risultati del questionario rivolto ai cinque studenti tutor sono di particolare utilità per operare un confronto con la valutazione del servizio fornita dagli studenti beneficiari. In particolare, la prima sezione di tale questionario è costruita specularmente alla quinta sezione del questionario rivolto agli studenti del primo anno, con la medesima batteria di 9 item Likert e due domande aperte sui punti di forza e sui punti di debolezza del servizio. Relativamente ai 9 item è interessante osservare la presenza di minime differenze nei punteggi attribuiti dagli studenti tutor rispetto ai punteggi degli studenti del 1° anno. Come si evince dalla figura 17, gli item che presentano punteggi con maggiore distacco sono quelli relativi all'area della socialità, con i tutor che attribuiscono il punteggio di 3 su 5 (contro 2,44 su 5 degli studenti del 1° anno) all'item relativo alla conoscenza di nuovi

compagni e 3,75 su 5 all'item riguardanti la percezione di sentirsi parte di un gruppo (contro 3,43 su 5 attribuito dagli studenti del 1° anno).



Le risposte alla domanda sui punti di forza insistono con particolare intensità proprio sugli elementi di socialità appena accennati. In 4 delle 5 risposte gli studenti-tutor sottolineano la positività del confronto generato con gli studenti, con particolare riferimento alle occasioni di incontro di gruppo progettate a partire dal secondo mese del servizio. Un secondo tema emergente è la collaborazione messa in atto tra tutor e la possibilità di lavorare costantemente in gruppo. Al contrario, relativamente ai punti di debolezza, gli studenti-tutor rilevano due temi principali: in primo luogo, le criticità legate alla costruzione di una relazione formativa a distanza ("Il non potersi incontrare di persona agli incontri di gruppo e, di conseguenza, non farci conoscere di persona a inizio anno accademico") e, in secondo luogo, la mancanza di una progettazione iniziale maggiormente condivisa e in grado di comprendere meglio le richieste degli studenti ("Avremmo dovuto iniziare prima a sentirci sia tra tutor che con i referenti in modo da non ritrovarci il primo mese con troppe cose da fare, non sempre conciliabili con gli impegni di tutti, senza capire che spesso gli studenti chiedevano cose molto simili").

4.5 *L'impatto professionale dell'esperienza di tutor delle matricole*

Le quattro domande aperte della seconda sezione del questionario consentono di mettere a fuoco, ancorché in maniera esplorativa, alcuni elementi relativi all'impatto dell'esperienza di tutorato nella crescita professionale degli studenti-tutor; le domande di tale sezione riguardano le difficoltà riscontrate nella pratica di tutorato, le strategie messe in atto per affrontare tali difficoltà; gli apprendimenti elaborati grazie a tale esperienza lavorativa; l'impatto più generale sulla professionalità insegnante degli studenti-tutor.

Relativamente alle difficoltà riscontrate nel lavoro di tutorato emerge con maggiore rilevanza il tema del posizionamento professionale e istituzionale del tutor, descritto come una figura a metà strada tra quella di studente e quella di referente universitario ("Il dover rispondere a studenti che si lamentano di qualcosa che in università in effetti non funziona in modo ottimale, ma non poterlo dire apertamente e dover capire che risposta dare per aiutare comunque gli studenti"); una figura che necessita di un'elevata comprensione del contesto accademico per poter comprendere meglio il proprio ruolo e, di conseguenza, il modo di esercitarlo con gli studenti beneficiari del servizio ("Inizialmente non conoscevo bene le caratteristiche degli altri servizi di orientamento a cui eventualmente rimandare gli studenti e mi sono accorta che avevo pensato al tutor come ad uno studente con esperienza e non come ad una persona inserita in un sistema di lavoro che conosce bene e che fa da tramite con gli studenti"). Un secondo tema che ricorre nelle risposte sulle difficoltà è quello del confronto collegiale: i tutor sottolineano a questo proposito le difficoltà di organizzare collaborativamente il lavoro, soprattutto nelle fasi più intense ("inoltre il lavoro è stato parecchio nei primi giorni e abbiamo avuto difficoltà ad organizzarci tra tutor, soprattutto tra cui lavorava e chi no, e questo ha fatto emergere come sia difficile iniziare a collaborare da zero lavorativamente"). Accanto a tale elemento di carattere organizzativo i tutor mettono in evidenza la centralità delle dinamiche relazionali tra colleghi e la necessità di una loro comprensione profonda e gestione consapevole ("Il lavoro di gruppo tra tutor è a mio parere un punto di forza, ma ci sono state (e ogni tanto si ripresentano) alcune difficoltà relazionali che penso siano normali in un gruppo di lavoro e che non sono facili da gestire; credo che anche in questo caso se avessimo potuto vederci di persona e incontrarci a lezione sarebbe stato diverso e avrebbe aiutato a venirne fuori meglio").

Le risposte alla domanda sulle strategie messe in atto per superare le difficoltà riscontrate consentono di rafforzare la centralità della dimensione collegiale come risorsa nella pratica professionale dei tutor. Tale dimensione è, infatti, sottolineata sia nei termini di una risorsa che permette al gruppo di lavoro di riflettere sulle dinamiche relazionali

interne per poterle comprendere meglio (“Rispetto alle difficoltà relazionali nel gruppo tutor abbiamo creato momenti di confronto, discussione e autovalutazione sul nostro operato e sulle nostre relazioni. Credo che questi momenti siano stati fondamentali per costruire un clima sereno e professionale. Mi sono accorta che il mio ruolo durante le discussioni è spesso quello di 'mediatrice' e credo che anche grazie al mio contributo si siano riusciti ad attutire alcuni dissidi dati dalle forti personalità presenti nel gruppo”), sia come spazio che favorisce una riflessione sulla propria professionalità e sui confini d’azione di questa esperienza lavorativa (“Abbiamo imparato i servizi di orientamento presenti in Ateneo e poi a lavorare insieme come nuovo gruppo (aggiungerei: numeroso!) Ci siamo ridimensionati; lo dico in positivo, capendo fino a dove potevamo rispondere e dove non era un ambito di nostra competenza, ma anche le cose da fare si sono ridimensionate... È stato tutto più facile poi, dopo le prime settimane, grazie al confronto e agli scontri pure tra di noi”).

Gli apprendimenti percepiti dagli studenti-tutor si dispongono attorno a due temi principali: da un lato, le capacità maturate nella gestione delle relazioni all’interno del gruppo di lavoro (“l’importanza del lavoro in team e l’importanza di comprendere gli elementi di difficoltà all’interno del team per poter lavorare bene assieme”) e, più in generale, la capacità riguardante il bilanciamento del valore del gruppo e delle risorse individuali nel lavoro collegiale (“Ho potuto sperimentare nuovamente e consapevolmente il valore del gruppo, quindi il supporto, la condivisione e tutta la ricchezza che si trova al suo interno. Ho però sperimentato anche "l'aiutami a fare da solo" che reputo sia l'obiettivo di noi insegnanti con i bambini"); dall’altro lato, gli studenti evidenziano una maggiore consapevolezza del contesto istituzionale universitario e del loro posizionamento all’interno di esso, in particolare attraverso la messa in rilievo della capacità di mettere in connessione il ruolo del tutor matricole all’interno del sistema di funzionamento del corso di laurea (“Sono più consapevole del nostro ruolo e della sua importanza all’interno del rapporto tra studenti e corso di laurea, ma ho scoperto anche molti servizi "altri" che ritengo utili non solo per le matricole, ma per tutti gli studenti; ho imparato a relazionarmi con i docenti, con nuove persone e in modo diverso”).

La domanda riguardante l’impatto professionale dell’esperienza di tutorato permette di individuare delle connessioni tra gli apprendimenti percepiti dagli studenti-tutor e la loro iniziale/eventuale influenza esercitata sull’identità professionale di insegnanti in formazione. Nelle risposte fornite dai 5 studenti-tutor emerge un continuo parallelismo tra le competenze professionali del tutor e le competenze dell’insegnante, al punto da definire l’esperienza di tutorato nei termini di un “secondo tirocinio” (“Direi che l’esperienza di tutoraggio e la mia professionalità di insegnante siano strettamente legate. Più volte mi sono ritrovata a mettere in atto strategie apprese nel corso di studi o

a leggere le vicende che capitavano con gli studenti con lenti da insegnante. Credo che questa esperienza si possa ritenere un 'secondo tirocinio' e tale confronto può essere fatto su differenti aspetti"). Sono tre gli ambiti principali su cui gli studenti-tutor strutturano tale parallelismo: il primo riguarda nuovamente la dimensione collegiale e le capacità elaborate nella gestione relazionale e professionale tra pari ("Il confronto tra tutor, con le sue positività e negatività, può essere paragonato al confronto tra insegnanti"), anche grazie ad una migliore messa a fuoco delle proprie peculiarità caratteriali ("credo che questo lavoro mi serva anche in funzione del rapporto con i colleghi, sto imparando a relazionarmi senza supponenza, ma con umiltà"); il secondo ambito fa riferimento allo sviluppo di capacità, certamente iniziali, di accompagnamento professionale di pari limitatamente alla lettura dei bisogni formativi e alla costruzione di una relazione formativa, elementi cruciali della professionalità del docente tutor ("Sicuramente mi sta insegnando ad intercettare i bisogni degli studenti, a non perderli, a invogliarli a partecipare e a "buttarsi" in quello che si fa, ma anche ad affidarsi. Sto imparando ad essere una guida per i miei pari"). Infine, il terzo ambito si riferisce ad una più consapevole capacità di analisi della propria professionalità in qualità di docente in rapporto a quella di altri pari ("Enorme, mi ha dato ancora più sicurezza, mi ha reso ancora più consapevole dei miei punti di forza come insegnante e mi ha aiutato a vedere negli altri i loro ed accettare che non abbiamo tutti le stesse priorità, capacità e gli stessi tempi").

5. Discussione dei risultati

I risultati della presente ricerca consentono, in primo luogo, di fornire una caratterizzazione emergente dell'esperienza universitaria a distanza da parte degli studenti del primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Gli studenti affermano che è stato un semestre che, nonostante i limiti imposti dalla fruizione a distanza, ha permesso loro di cogliere pienamente gli stimoli conoscitivi offerti dagli insegnamenti frequentati e, pertanto, di portarli a descrivere tale esperienza in termini "costruttivi" e "formativi". A questo proposito è stata sottolineata in maniera particolarmente rilevante, e in forma trasversale ai diversi profili di studenti considerati, l'utilità delle video-registrazioni, sia per il fatto di garantire una maggiore autonomia organizzativa del tempo studio, sia per il fatto di poter approfondire con maggiore qualità i contenuti di apprendimento. Al contrario, gli elementi di maggiore criticità rilevati dagli studenti del primo anno riguardano, anzitutto, la sfera della socialità e la percezione della propria identità di studente universitario, sia per le difficoltà, descritte soprattutto nelle domande aperte, riguardanti la dipendenza esclusiva dai media digitali nel costruire la

propria rete di relazioni⁴⁰, sia per l'impossibilità di conoscere l'ambiente universitario e di comprensione del cambiamento di contesto formativo (soprattutto per gli studenti neo-diplomati⁴¹). In continuità con gli elementi appena accennati riguardanti la "socialità debole" emerge un'area di criticità, poco rilevante in termini di numerosità delle occorrenze, relativa alle modalità di studio e di preparazione delle sessioni d'esame e alla contemporanea difficoltà nel farsi carico di eventuali insuccessi.

I risultati riguardanti l'influenza delle variabili relative al profilo degli studenti presentano alcuni interessanti elementi di riflessione. Limitatamente alla condizione occupazionale, si è riscontrata una differenza assai marcata tra studenti lavoratori e non lavoratori nella frequenza di partecipazione alle lezioni sincrone (il 93% degli studenti in condizione non lavorativa hanno sempre o almeno 50% delle volte presenziato alle lezioni sincrone, contro il 37,7% degli studenti in condizione lavorativa), ma non nelle modalità di frequenza nella visione delle video-registrazioni, pressoché identica nelle due tipologie di studenti (il 77% non lavoratori e il 78,7% lavoratori afferma di guardarle con regolarità tutte le settimane). Diverse sono, invece, le ragioni alla base della scelta di guardare le video-registrazioni: gli studenti lavoratori riportano una motivazione maggiormente legata all'esigenza di utilizzare le video-lezioni come materiale di studio per l'esame, mentre gli studenti non in condizione lavorativa affermano principalmente di guardarle per rimanere aggiornati sui contenuti dei corsi o per approfondire singoli temi o concetti. Tale differenza relativa alle motivazioni è ulteriormente sostanziata nelle modalità di organizzazione del tempo e della frequenza delle lezioni dal momento che l'86,9% degli studenti non lavoratori afferma di frequentare contemporaneamente tutti e tre i corsi previsti nel primo semestre, contro il 39,3% degli studenti lavoratori (il 52,5% dei quali dichiara di seguire solamente due corsi e di voler seguire in un momento su il terzo attraverso le video-registrazioni). Anche l'età e il possesso di una precedente laurea mostrano una significativa influenza nella qualità dell'esperienza universitaria a distanza, con gli studenti con età inferiore (18-20 anni, appena diplomati) e che non possiedono una precedente laurea che riportano una valutazione meno positiva, soprattutto in relazione agli aspetti formativi e di stimolo caratterizzanti l'esperienza universitaria. Infine, la variabile relativa alla tipologia di diploma di istruzione superiore pare influenzare prevalentemente la capacità di ambientamento nel contesto universitario. Tuttavia, come sottolineato nel paragrafo 3 e anche in ragione della composizione del campione della presente ricerca, sarebbe opportuno integrare tali dati con un ulteriore approfondimento in modo da comprendere più dettagliatamente il ruolo della provenienza scolastica nell'influenzare l'orientamento universitario, la capacità di ambientamento nel nuovo contesto formativo e le credenze degli studenti rispetto al corso di laurea.

Relativamente alla valutazione del servizio di tutorato i risultati mostrano una sostanziale uniformità nei giudizi attribuiti dagli studenti del primo anno e negli studenti-tutor rispetto all'efficacia delle diverse aree di intervento del progetto. Il servizio in termini generali è valutato assai positivamente, con un apprezzamento piuttosto elevato per le funzioni informative e di supporto organizzativo e per il sostegno individualizzato su specifiche richieste degli studenti. Gli elementi di maggiore divergenza nella valutazione degli studenti e degli studenti-tutor riguardano, al contrario, l'area della socialità, descritta in termini maggiormente positivi dai tutor anche per il lavoro di progettazione svolto proprio in direzione della facilitazione di momenti di incontro e socializzazione per gli studenti del primo anno. È a questa area di socialità, solo parzialmente apprezzata dagli studenti matricole rispetto, invece, alle funzioni informativo-organizzative del servizio, e di cui, tuttavia, è stata fortemente sottolineata la mancanza nell'esperienza universitaria globale, che occorre rivolgere una riflessione articolata in fase di riprogettazione del servizio, anche per la coerenza di tali risultati con quanto si va definendo del descrivere il profilo della cosiddetta generazione Covid⁴².

L'impatto formativo di progetto di tutorato negli studenti-tutor è messo in relazione primariamente allo sviluppo di capacità relazionali, all'iniziale elaborazione di capacità di lettura di bisogni formativi dei pari e ad una maggiore consapevolezza rivolta alla dimensione collegiale della pratica lavorativa degli insegnanti. Questi tre aspetti sono particolarmente rilevanti non solo perché coerenti con gli studi che indagano l'evoluzione delle competenze professionali degli insegnanti tutor⁴³, ma perché permettono di ampliare la riflessione sull'impatto delle esperienze di *peer tutoring* nella formazione iniziale degli insegnanti, non solo all'interno di progetti specifici come quello che si esamina in questa sede, ma anche in riferimento alle altre aree del dispositivo formativo di Scienze della Formazione Primaria, in particolare quella relativa al tirocinio indiretto⁴⁴. Sono, infatti, gli stessi studenti-tutor ad associare l'esperienza di tutoraggio a quella del tirocinio e ad individuarne delle possibili contaminazioni ("Credo che questa esperienza si possa ritenere un 'secondo tirocinio' e tale confronto può essere fatto su differenti aspetti"), che meriterebbero certamente una più accurata analisi per comprenderne meglio le eventuali potenzialità formative per un numero più esteso di studenti (mettere riferimenti).

6. Conclusioni

La descrizione elaborata da studenti e studenti-tutor dell'esperienza di frequenza universitaria a distanza e la valutazione fornita del "Progetto Tutorato Matricole"

consentono di delineare alcune considerazioni iniziali circa l'influenza di tale inedita modalità di "fare l'università" e di "essere uno studente universitario" al tempo della pandemia Covid-19. In continuità con quanto rilevato in altri recenti contributi, la difficoltà nel costruire relazioni con i compagni⁴⁵, l'impossibilità di percepirsi pienamente come studenti appartenenti a contesto universitario⁴⁶ e di beneficiare delle potenzialità formative racchiuse nell'esperienza di stare in un luogo fisico progettato per l'apprendimento⁴⁷, non possono essere compensate unicamente dall'introduzione di nuove forme – certamente efficaci per l'apprendimento e da esaminare più diffusamente per immaginarne un trasferimento nella didattica post-pandemica – di "fruizione continua" delle lezioni (grazie alle video-registrazioni a disposizione degli studenti). Il ruolo di tali materiali di supporto alla frequenza è valutato in termini assai positivi dagli studenti, anche in virtù della capacità di ampliamento dello spazio di autonomia nell'organizzazione dei tempi e delle modalità di studio; ed è valutato positivamente soprattutto da quegli studenti (studenti lavoratori) che più spesso faticano a trovare un equilibrio – o dei veri e propri spazi di autonomia – nel conciliare il tempo dello studio con i vincoli della condizione lavorativa. Tuttavia, i risultati della presente ricerca mostrano che sono gli studenti meno esperti – perché appena diplomati, per mancanza di esperienze lavorative o perché alla prima esperienza universitaria – a descrivere con toni maggiormente negativi la fruizione universitaria a distanza e a subirne gli effetti meno costruttivi⁴⁸. A questo proposito è opportuno evidenziare che il periodo relativo alla sessione degli esami è stato vissuto come un passaggio cruciale per sentirsi inseriti proficuamente e a pieno titolo nel percorso universitario. Ed è in questa occasione che sono emersi in maniera maggiormente evidente gli effetti della frequenza a distanza e della mancata socializzazione con i pari che ha portato gli studenti, da quanto hanno affermato, a studiare prevalentemente in maniera solitaria e con rare occasioni di confronto. Sono, in particolare, gli studenti immatricolati immediatamente dopo il diploma superiore a esprimere le maggiori difficoltà nel percepirsi pienamente capaci di affrontare le tappe principali del primo anno di corso, ma, al contempo, sono questi gli studenti a cui i tutor attribuiscono le maggiori resistenze nel lasciarsi coinvolgere negli incontri informali a distanza. Si rende necessario, allora, un ripensamento delle modalità con cui il dispositivo formativo è in grado di creare occasioni di incontro informale tra gli studenti, senza necessariamente la presenza diretta degli studenti tutor che, al contrario, sono chiamati piuttosto a facilitare tali interazioni indipendenti da loro. È alla ri-progettazione di questi spazi di socialità che sono stati dedicati gli incontri di coordinamento con gli studenti-tutor in seguito all'analisi condivisa dei risultati, con il proposito di favorire la costruzione, nel secondo semestre del corrente anno accademico, di modalità di interazione più diretta tra gli studenti matricole.

Per fare un bilancio più accurato circa l'impatto di tali effetti, anche in termini di successo formativo e di qualità dell'apprendimento, occorrerà attendere il termine dell'anno accademico e l'esito di ricerche condotte su campioni più significativi e con un maggior controllo di alcune variabili solamente esplorate in questa sede. Al momento è possibile unicamente limitarsi a tracciare queste linee di tendenza per individuare possibili elementi di efficacia e, ancor prima, per elaborare strategie che consentano agli studenti che accedono all'università in condizione di maggiore fragilità di poter esercitare pienamente il proprio diritto allo studio e di compensare le diseguaglianze di apprendimento in entrata che troppo spesso inficiano il successivo percorso di istruzione.

In continuità con quanto appena affermato, i risultati della presente ricerca permettono di costruire un ragionamento sulle strategie formative per supportare la qualità dell'esperienza universitaria degli studenti neo-immatricolati, all'interno della cornice del "Progetto Tutorato Matricole" ma altresì, e in forma più in generale, nel prosieguo del loro percorso di studi. Tali strategie è bene che prendano avvio delle criticità raccolte in queste pagine ovvero dalla necessità di costruire anche nel prossimo anno accademico quello spazio di socialità - e di apprendimento collettivo - precluso alle matricole dell'anno accademico corrente, già penalizzate dall'aver concluso il loro percorso superiore in una condizione scolastica di didattica a distanza. Per tali ragioni, i dati raccolti in questa sede impongono una riflessione sull'importanza di mantenere figure di peer-tutoring anche negli anni successivi a quello di prima immatricolazione, costruendo un dispositivo formativo maggiormente capace di rispondere con efficacia ai bisogni che sono già stati evidenziati e a quelli che si stanno delineando in questi mesi.

FRANCO PASSALACQUA, FRANCA ZUCCOLI
University of Milan Bicocca

¹ L. Fabbris (ed.), *I servizi a supporto degli studenti universitari*, Cluep, Padova 2009; I. Loiodice, D. Dato, *I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità*, in G. Domenici, L. Giovannini, I. Loiodice, P. Lucisano, A. Portera (eds.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale, strategie innovative. Volume secondo: strategie orientative e transizione università-lavoro*, Armando Editore, Roma 2017, pp. 76-117.

² N. Falchikov, *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*, Routledge, London 2001; J. W. Colvin, M. Ashman, *Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. Mentoring & Tutoring: Partnership, «Learning»*, XVIII, 2 (2010), pp. 121-134, DOI: <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>

³ I. Loiodice (ed.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari 2009; L. Da Re, R. Clerici, P. R. Á Pérez, *The formative tutoring programme in preventing university drop-outs and improving students' academic performance. The case study of the University of Padova (Italy)*, «Italian Journal of Sociology of Education», IX, 3 (2017). DOI: <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-3-7>; V. Biasi, N. Patrizi, C. De Vincenzo, M. Mosca, *I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: una indagine sperimentale*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», I, 15 (2017), pp. 215-228, DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-bias>.

- ⁴ E. M. Aucejo, J. French, M. P. U. Araya, B. Zafar, *The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey*, «Journal of public economics», 191 (2020), pp. 104–271. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>; C. Ruiz-Zaldibar, L. García-Garcés, Á. Vicario-Merino, N. Mayoral-Gonzalo, M. Lluesma-Vidal, M. Ruiz-López, D. Pérez-Manchón, *University Student's Lifestyle Changes During COVID-19 Lockdown: A Spanish Cross-Sectional Survey*, 2021, DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-195049/v1>.
- ⁵ F. Zuccoli, *Il tutoraggio matricole come percorso di orientamento tra pari nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria*, «Lifelong Lifewide Learning», XVI, 35 (2020), pp. 187–195, DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.519>.
- ⁶ F. D. Fernández, J. L. Arco, S. López, V. A. Heilborn, *Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales*, «Revista Latinoamericana de Psicología», XLIII, 1 (2011), pp. 59–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v43i1.628>; J. W. Colvin, *Peer mentoring and tutoring in higher education in Exploring learning & teaching in higher education*, Springer, Berlin 2015, pp. 207–229, DOI: <https://doi.org/10.1080/10790195.2015.1075446>; S. Claris, *Peer tutoring tra studenti di Scienze della Formazione Primaria: i nuovi Virgilio*, «Formazione, lavoro, persona», XXV, (2019), pp. 136–148.
- ⁷ D. Watson et al., *The engaged university: International perspectives on civic engagement*, Taylor & Francis, 2011.
- ⁸ R. Barnett, *Culture and the university: An ecological approach in Contemporary Philosophical Proposals for the University*, Palgrave Macmillan, Cham 2018, pp. 125–144.
- ⁹ L. Benson, I. Harkavy, *Higher education's third revolution: The emergence of the democratic cosmopolitan civic university. Cityscape*, «A Journal of Policy Development and Research», V, 1 (2000), pp. 47–57.
- ¹⁰ M. Fielding, *Gli studenti: agenti radicali di cambiamento in V. Grion, A. Cook-Sather (eds.), Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, 2013, pp. 62–82; C. Gemma, V. Grion, *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna Editore Barletta 2015.
- ¹¹ J. McLeod, *Student voice and the politics of listening in higher education*, «Critical studies in Education», XLII, 2 (2011), pp. 179–189, DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572830>; J. Canning, *Conceptualising student voice in UK higher education: four theoretical lenses*, «Teaching in Higher Education», XXII, 5 (2017), pp. 519–531, DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273207>.
- ¹² J. Seale, S. Gibson, J. Haynes, A. Potter, *Power and resistance: Reflections on the rhetoric and reality of using participatory methods to promote student voice and engagement in higher education*, «Journal of further and Higher Education», XXXIX, 4 (2015), pp. 534–552, DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.938264>
- ¹³ (Bryson, 2014)
- ¹⁴ H. Walkington, *Students as researchers: Supporting undergraduate research in the disciplines in higher education*, The Higher Education Academy, York 2015; S. Timmis, J. Williams, *Students as co-researchers: a collaborative, community-based approach to the research and practice of technology enhanced learning in E. Dunne, D. Owen (eds.) The student engagement handbook*, Emerald, Bingley 2013, pp. 509–528.
- ¹⁵ S. Groundwater-Smith, N. Mockler, *From data source to co-researchers? Tracing the shift from 'student voice' to student-teacher partnerships*, «Educational Action Research. Educational Action Research», XXIV, 2 (2016), pp. 159–176; DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1053507>.
- ¹⁶ Z. Mseleku, *A Literature Review of E-Learning and E-Teaching in the Era of Covid-19 Pandemic*, SAGE, 57 (52), 2020.
- ¹⁷ V. J. García-Morales, A. Garrido-Moreno, R. Martín-Rojas, *The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challengea in an Online Learning Scenario*, «Frontiers in Psychology», 12 (2021), DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>; F. J. García-Peñalvo, *Avoiding the Dark Side of Digital Transformation*, «Teaching. An Institutional Reference Framework for eLearning in Higher Education. Sustainability», XIII, 4 (2021), DOI: <https://doi.org/10.3390/su13042023>.
- ¹⁸ S. Ramlo, *COVID-19 Response: Student Views about Emergency Remote Instruction*, «College Teaching», 2021, pp. 1–9; DOI: <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1887071>
- ¹⁹ E. M. Aucejo et al., cit.; C. Prokes, J. Housel, *Community College Student Perceptions of Remote Learning Shifts Due to COVID-19*, «TechTrends», 2021, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00587-8>.
- ²⁰ M. Pownall, R. Harris, P. Blundell-Birtill, *Supporting students during the transition to university in COVID-19: 5 key considerations and recommendations*, 2021, DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/4fykt>; K. Sarah, S. Oceane, F. Emily, F. Carole, *Learning from lockdown-Assessing the positive and negative experiences, and coping strategies of researchers during the COVID-19 pandemic*, «Applied Animal Behaviour Science», 2021, pp. 105–269, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2021.105269>
- ²¹ O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 2015; K. Topping, *Tutoring insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 1997.
- ²² J. Jabbari, D. Ferris, T. Frank, M. Grinstein-Weiss, *COVID-19 Educational Inequities: Shining a Light on Disparities in a Graduate School of Social Work*, «Social Policy Institute Research», 40 (2020), DOI: <https://doi.org/10.7936/5xzq-7m23>.
- ²³ V. Biasi et al., cit.
- ²⁴ L. Occhini, *Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 18 (2018), pp. 75–98; DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-occh>.
- ²⁵ B. Higgins B., *Relationship between Retention and Peer Tutoring for At-risk Students*, «Journal of Nursing Education», XLIII, 7 (2014), pp. 319–321, DOI: <https://doi.org/10.3928/01484834-20040701-01>; D. A. Lake, *Peer Tutoring Improves Student Performance in an Advanced Physiology Course*, «Advances in Physiology Education», 1 (1999); DOI: <https://doi.org/10.1152/advances.1999.276.6.S86>

- ²⁶ J. P. Lassegard, *The effects of peer tutoring between domestic and international students: the tutor system at Japanese universities*, «Higher Education Research & Development», XXVII, 4 (2008), pp. 357-369, DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360802406825>; J. L. Arco, F. D. Fernández, *Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario*, «Revista de Psicodidáctica», XVI, 1 (2011), pp. 162-180.
- ²⁷ V. G. Munley, E. Garvey, M. J. McConnell, *The Effectiveness of Peer Tutoring on Student Achievement at the University Level*, «American Economic Review», 2 (2010), pp. 277-282, DOI: <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.277>; M. Colver, T. Fry, *Evidence to Support Peer Tutoring Programs at the Undergraduate Level*, «Journal of College Reading and Learning», XLVI, 1 (2016), pp. 16-41.
- ²⁸ K. Topping, *Trends in Peer Learning*, «Educational Psychology», XXV, 6 (2005), pp. 631-645, DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- ²⁹ I. Loiodice (ed.), cit.; G. Domenici, L. Giovannini, I. Loiodice, P. Lucisano, A. Portera (eds.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale, strategie innovative*. Vol. II: strategie orientative e transizione università-lavoro, Armando, Roma 2017.
- ³⁰ C. Biasin, *Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato all'Università*, «Formazione, lavoro, persona», XXV, (2019), pp. 149-157.
- ³¹ C. Di Girolamo, *Il ruolo del tutor nella SSIS*, «Reti Medievali Rivista», III, 2 (2002); C. La Rocca, M. Margottini, *Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT*, «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XV, 3 (2017), pp. 57-70.
- ³² L. Da Re, *"Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, «Italian journal of educational research», 9 (2012), pp. 120-133.
- ³³ C. Maltinti, *L'identità professionale del supervisore di tirocinio* in A. Mariani (ed.), *Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, 2014, pp. 289-298.
- ³⁴ P. Magnoler, *Accompagnare, orientare e monitorare. Il Tutor dei tirocinanti*, in R. Biagioli (ed.), *Tutor and Mentoring in Education*, Edizioni ETS, 2015, pp. 195-209.
- ³⁵ P. Magnoler, *Il tutor. Funzioni, attività, competenza*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- ³⁶ L. Lumbelli, *La ricerca esplorativa in pedagogia*, «Ricerche pedagogiche», 1980, pp. 56-61.
- ³⁷ C. Bezzi, *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2010.
- ³⁸ E. Guba, Y. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park (CA) 1989; A. Bondioli, D. Savio, *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*, «Giornale italiano della ricerca educativa», 13 (2014), pp. 59-68.
- ³⁹ C. Gemma, V. Grion, *Student Voice*, cit; C. Robinson, C. Taylor, *Theorizing student voice: Values and perspectives. Improving schools*, X, 1 (2007), pp. 5-17, DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- ⁴⁰ M. Pownall et al., cit.
- ⁴¹ E. M. Aucejo et al., cit.
- ⁴² F. T. Carusi, M. Di Paolantonio, N. Hodgson, S. Ramaekers, *Doing academia in "COVID-19 Times"*, «Antistasis», X, 3 (2020).
- ⁴³ P. Magnoler, *Il tutor*, cit.
- ⁴⁴ E. Felisatti, A. Serbati, P. Tonegato, M. Calogero, G. Ferraro, R. Focchiatti, E. Polato, *Peer-review per il tirocinio: un'esperienza con studenti di scienze della formazione primaria verso un modello integrato*, «Excellence and innovation in learning and teaching», 2019, pp. 92-102, DOI: <https://doi.org/10.3280/EXI2019-001006>
- ⁴⁵ J. Housel - C. Prokes, cit.
- ⁴⁶ C. Ruiz-Zaldibar et al., cit.
- ⁴⁷ S. Ramlo, cit.
- ⁴⁸ F. Luppi, A. Rosina, *Le scelte sospese della generazione della doppia crisi*, in G. Aresi (ed.), *Giovani ai tempi del coronavirus. Quaderni Rapporto Giovani*, Vita e Pensiero Public University, 2020, pp. 9-24.

Istruzione universitaria e tecnologie digitali. Una riflessione critica sul modello didattico *flipped*

University education and digital technologies. A critical reflection on the flipped learning model

RAFFAELLA C. STRONGOLI

Over the last decade, the national and international literature in the field of teaching and learning has shown growing attention to the topic of educational innovation in schools and universities through the flipped classroom and flipped learning approaches. This paper critically addresses the potential and the limits of the flipped approach with a view to its implementation in university training courses and the development of efficient pedagogical planning. This should take into account the specific nature of the contexts, the individual differences of the students and the necessary informed use of technological means and tools in order to innovate teaching practices and avoid the risk of standardization of educational proposals.

KEYWORDS: flipped classroom, flipped learning, educational innovation, educational technology, university teaching models

Premise

Over the last decade, the exponential growth in the production and diffusion of technological tools has led to a progressive change in their use, which has ceased to be confined to private and professional spheres and has spread to teaching and training activities at all levels. The unprecedented situation that has unfolded over the past year as a result of the SARS-CoV-2 pandemic has led to an even more noticeable growth in the use of technological tools for educational purposes, particularly in the university setting. However, university lecturers have not always considered the best ways to use the technological tools they have chosen to redesign their teaching. The emergency situation has often led to a simple shift from the traditional face-to-face lesson to the digital platforms made available by university institutions without adequate pedagogical planning¹.

According to the recommendations of the experts, this unprecedented teaching scenario will be with us for a long time to come. Therefore, it is essential that we try to respond to the requests for training from the various levels of education by putting in place tried and tested teaching methods that make effective use of technological tools. In this respect, the

emergency situation can be seen as an opportunity for critical analysis on the subject of university instruction. This year has had an enormous impact on our lives and this is bound to result in rethinking the limits of everything that was done before this devastating event. In order to attempt to respond to these training needs, we believe it is appropriate to draw on teaching methods that made extensive use of technological tools even before the pandemic and are therefore also scientifically reliable. For this reason, we consider it useful to identify some of the strengths and weaknesses of one of the pedagogical models that makes use of technological tools and that has been developed mainly over the last decade: the so-called flipped classroom and flipped learning. Needless to say, the purpose of this analysis of the model is not merely to propose its implementation, but to start a reflection on how it can best be adapted to the new university teaching context.

1. The teaching model of the flipped classroom and flipped learning

The flipped classroom model aims to subvert the logic and operation of the traditional delivery of instruction comprising the combination of face-to-face lessons delivered by the teacher, and subsequent individual study by the student. Traditional lessons are teacher-centred; the students listen to the teacher and subsequently study independently. The aim of the flipped classroom is to foster greater involvement, motivation and interest on the part of the students, improve the process of acquiring knowledge and skills, and enhance the development of competences. The flipped approach involves both elements of the teaching/learning combination and inverts the order. Instead of the teacher-centred instructional lesson, the students watch videos and work with multimedia and interactive materials beforehand. The individual study of the topics covered in the lesson is transformed into a session between the students and the teacher during which there is a phase of reflection and study, followed by the development and application of the contents of the lesson with the teacher's guidance.

We will begin by clarifying what is meant by the flipped model and approach. Certainly, one of the most accredited sources on the subject is the Flipped Learning Network, which, along with Pearson², identified the four pillars of F-L-I-P, which stands for Flexible Environment, Learning Culture, Intentional Content, and Professional Educator. The first of these four pillars is the *Flexibility of the learning environment*. In the context of the flipped classroom, the flexibility of the spaces is crucial to enable the implementation of educational activities which are different from those that are envisaged and permitted by the confines of a traditional lesson, in which the teacher—the only one with the right to speak—is at the front and in the center of attention, much like a priest or pastor in a church service. In this context, all the students are seated in narrow, rigidly fixed desks. In university classrooms, the rigidity of the spaces is often reinforced by the fact that the desks and chairs are almost always fixed to the floor, which makes it impossible to conduct a lecture following a different approach from the traditional, professorial one³. In the current situation, it is clear that the flexibility aspect must be modified and adapted to the conditions; therefore, in the case of a teaching activity conducted at a distance, the platforms used for the lessons should provide flexibility in the range of functions provided and in their use. Therefore, the flipped model needs to be adapted especially in the

second phase— in the meetings with the teacher which must be carried out in synchronous mode with the teacher on the chosen digital platform.

Another of the fundamental elements required by classroom flipping is what the Flipped Learning Network calls a change in *Learning culture*. In the traditional model, the teacher is the main source of information—the only expert on the subject who provides the students with information. In the flipped approach, the students and their learning processes are at the heart of the lesson; the teacher assumes the function of guide and group leader, providing support in directing the activities. The teaching-learning dynamic undergoes a reversal in which the learning is central; therefore, the flipped model focuses first on learning, then on teaching. This aspect allows the teacher to use the classroom time more productively, paying attention to the individual learning needs of the students through cooperative activities of in-depth study and classroom interaction.

In order to make the reversal effective, attention must be paid to the third pillar of the approach: *Intentional content*. The teacher must prepare tools, videos and other suitable materials. The contents should be carefully selected and organized to maximize the student's understanding of the conceptual core concepts of the discipline, and also to encourage the development of a personal point of view on the issues addressed. Technological tools are the means through which teachers build a learning path of basic contents. Videos, ebooks and podcasts are made available to the student, who studies the contents and does exercises to grasp the fundamental concepts. This initial phase is done autonomously and before the session (online or face-to-face) with the teacher. The design of the materials is essential to allow for the best possible organization of classroom time that is to be devoted to various active learning strategies, such as peer instruction, problem-based learning and other tasks to develop proficiency, depending on the level and topic. There are several indirect teaching strategies that can be implemented in the classroom, such as: not providing solutions to advanced issues and problems; encouraging the systematic exercise of doubt; and contextualizing concepts from different points of view. In this way, the activities carried out in the classroom are aimed at fostering the development of complex aspects related to transversal competences and soft skills⁴.

The design of the materials is linked to the last of the fundamental elements of the flipped model, i.e., the great *Professionalism required from teachers*. Regardless of what may be assumed at first glance, the flipped model requires a great deal of planning and careful design of the educational path, which must be based on the flexibility to adapt to the needs and requirements of students, which emerge over time and dictate how the lessons with the teacher should be delivered. In other words, the flipped classroom envisages and requires a high degree of adaptation and flexibility in the *adhocratically* inspired educational design. Derived from the Latin term *ad hoc*, adhocratic design means that the design of the educational path must be pragmatic and situational⁵.

It would appear that the success of the flipped classroom approach in many educational institutions has increased the expectations that the model, being so innovative, will improve classroom activities and their outcomes. However, it must be pointed out that the model itself

is not innovative in the absolute sense—rather, it has assumed the features of a technological variation of an educational method that has existed for generations. From the pedagogical point of view in a scientific sense, the central role of the student in the learning-teaching process and the relative need to review the roles and spaces of the teaching relationship have their roots in the solid ground of the activist educational renewal movement, starting from the works of John Dewey⁶—just to mention the leading figure—and in the constructivist learning models. In this regard, it is worth pointing out that the video lesson should not be considered the core of the flipped classroom, and even less the goal, but only the means through which the central role of the student should be re-established in the teaching relationship. However, there are no neutral means and this is all the more true for technological tools which, by definition, have the constraints of their design: a platform only allows you to do what the creators have foreseen, and there is never total flexibility.

What we have described so far is not easy to put into practice, especially in Italy, where there is still no pedagogical training for university lecturers. Therefore, in most cases, they teach on the basis of the traditional lecture format, which places teachers in the central position, invests them with authority and ensures that they may operate in their comfort zone where they need not question their own teaching method which is always the same every year.

In this regard, the flipped classroom calls into question what the great Italian linguist Tullio De Mauro called a *sacred trinity* that has presided over the life of the school and university in Italy for centuries: silent listening in class to the lesson of the teacher who moves between his or her desk and the blackboard to explain to the students what is already written in the book; individual study of the book at home and exercises to apply what has been learned; and questions and exams to check that the students have studied the contents of the book⁷. With the flipped approach, this *sacred trinity* is completely undermined and subverted in form and substance. The flipped scenario profoundly changes the traditional setting of the academic institution regarding the spaces, learning times and roles, and this requires considerable organization. The spaces need to be flexible to meet the needs of workshop activities and group work. No longer does the teacher impose the learning times of the contents—as happens in the informative teacher-centred lesson—but the individual students set their own learning times that subsequently dictate how the sessions between the teacher and the students should be organized. In this sense, the roles also change: the teacher becomes a guide and the student is active and responsible for his or her own learning path.

2. Some information on the state of the art

The first experiments that can somehow be traced back to the flipped classroom model date back to the 1990s and in particular to the pioneering work of Eric Mazur, a Harvard physics professor who today can boast almost twenty years of research on the subject⁸.

The educational experience that officially sanctioned the creation of the flipped classroom model came a few years after Mazur's and took place in the school context. In 2006, two chemistry teachers at Woodland Park High School in Colorado, Jonathan Bergmann and Aaron Sams⁹, started an innovative teaching/learning experience almost by accident when they

started to record their lessons on video and shared them on the YouTube platform in order to allow absent students to quickly catch up on the content covered in the lesson. This move, which was made to respond to precise needs, had unexpected implications: the teachers noticed a sudden increase in the viewings of their videos, due to the fact that the students who had been present at the lessons had also started to watch the videos because they considered them a support for their home study and useful preparation for the tests.

Given the great success of their pedagogical experiment, Sams and Bergmann are now regarded as the creators of the model and have become the main promoters of the flipped approach through the development of the not-for-profit Flipped Learning Network™ (FLN) in 2012. Their aim was to provide educators with the knowledge, skills and resources to successfully implement the flipped model in their lessons. The number of teachers in this online practice community has risen exponentially; indeed, the authors themselves point out that only one year after its launch, the number of participating teachers increased from about 2,500 to more than 12,000.

The flipped learning pedagogical approach is very widespread in schools and universities, both nationally and internationally. However, despite its widespread popularity, the research that certifies the results is sometimes conflicting. Therefore, it is necessary to try to make some clarifications about the growth trend that led to the spread of this model.

One of the first scientific papers to introduce the flipped model and address it with a critical approach was published twenty years ago in the *Journal of Economic Education*¹⁰. The article describes an educational experience conducted in two phases according to a profile defined *inverted* that was already very similar to the flipped one.

Apart from the already mentioned experiences of Mazur and Bergman and Sams, there is no trace of any other experiments during the first decade of this century. Although research projects may indeed have been carried out, they were not specifically planned and published.

As pointed out by the analytical reconstruction of the literature on the subject conducted by Talbert¹¹, there has been an exponential rise in publications on the flipped approach in the last decade. In 2013, the Flipped Learning Network produced a white paper including a review of the literature on the subject published so far¹². The white paper noted that the quantitative and qualitative research conducted scientifically on Flipped Learning was still quite limited and therefore not yet sufficient to demonstrate the validity of the approach.

Despite the lack of evidence of the validity of the flipped classroom in the strict sense, the document highlights, as early as 2013, the presence of a large amount of research that supports the key elements of the model with regard to the educational strategies of involving students in their learning. Among the research projects reported in the white paper in this regard, a particularly interesting one was conducted by Ramsey Musallam, a chemistry teacher in San Francisco and professor of education at the University of Touro, who investigated the effects of preliminary study on students' classroom learning. His research shows that the students who had studied the material outside the classroom found it easier to learn new material in the classroom¹³. This and other studies suggest that preliminary study can be an

effective means of managing certain aspects of the teaching situation, such as the cognitive load that a lesson involves for students, thus facilitating learning¹⁴.

Numerous international experiences have shown that the flipped classroom is used in university education in various fields¹⁵, such as statistics¹⁶. Many universities publish their courses on specially created platforms or on the educational channels of the main network providers, such as You-TubeEdu and iTunesU. As Cecchinato points out, among the most interesting initiatives on the subject, which are sparking a great debate on the higher education system in the United States, there are the activities of some startups such as Coursera, Udacity, and Udemy. These activate courses with hundreds of thousands of students (MOOCs, Massive Open Online Courses), devising new strategies for the production of educational materials¹⁷, but above all reducing the financial burden for students and for the entire system¹⁸.

In addition to the increase in the number of informative websites on flipped classrooms and platforms for video production and archiving, the last ten years have seen a large rise in the number of publications on the subject which express very different theories. The growth of the work on the subject has also led to the increase in the number of review studies on the present literature. Indeed, in addition to the already mentioned revisions of the white paper and Talbert's study, there are numerous other studies that differentiate between theoretical, empirical and evidence-based research, to which we refer for further analysis and a systematic review on the subject, which are beyond the scope of this article¹⁹. However, what is relevant to our analysis is the fact that these studies detect the presence of many experiences that seem to confirm the validity of the educational method of the flipped classroom in universities. Among these, the best known certainly include: the twenty-year research project conducted by Eric Mazur on peer instruction, which has already been mentioned in relation to the first experiments; the experimentation of the Digital Engineering course, carried out at California State University²⁰; and a study by Stanford Graduate School of Education on neuroscience learning²¹.

In spite of these positive experiences, the results of studies on the subject are not all in agreement and point to weaknesses in the model. The data collected so far do not allow us to univocally demonstrate a significant difference between the acquisition of specific and transversal knowledge and the skills of students in the flipped classroom compared to the traditional teaching method²². According to some studies, the flipped approach guarantees better learning results²³. However, according to other studies, there is no significant difference between the flipped learning environment and traditional learning environments regarding the outcomes²⁴. Other surveys show how the flipped classroom favors a good level of metacognition and the acquisition of collaborative learning strategies, but that these achievements do not persist over time²⁵.

What can certainly be reported in a positive sense is the educational research that supports the fundamental aspects of the flipped model, such as active learning, peer learning and constructivism in general. In this sense, the results of some studies show that the adoption of the flipped classroom: allows content to be communicated more easily²⁶; brings about an

increase in students' attention, involvement, and motivation²⁷; improves the perception of self-efficacy²⁸; and helps students to develop critical thinking²⁹. Other research shows greater student satisfaction by highlighting a correlation between a good perception of ease in the multimedia environment and the student's performance³⁰. An interesting aspect revealed by the studies themselves is that the development of very well-studied flipped learning paths leads to an increase in the time required and above all in the relative costs regarding the preparation of digital materials and the arrangement of classroom furniture necessary to encourage consultations, exchanges, interactions and group work³¹.

Studies conducted in Italian universities on the subject are still few and far between, but there has certainly been an increase in them. They look at the development of soft skills through the use of the flipped classroom and the possibilities of adapting the model to the Italian context³².

3. The role of the student in the flipped learning model

Among the fundamental elements of the flipped model that require careful analysis and further study is certainly the responsibility that this approach requires of the students. A high sense of responsibility is a crucial issue for the success of this teaching model. Changing the role of students from passive users to active builders and interpreters of their learning pathways means that they must be aware of the scale of the commitment required of them. The fact that they are active means that they cannot transfer, delegate or procrastinate obligations and commitments; all this requires—and in some ways imposes—what we could call a *teaching contract*. If the students do not commit themselves to the critical use of the learning materials and actively participate in them, the construction on which the approach is based ends up collapsing spectacularly. If, on the contrary, students engage in the learning process guaranteeing constant feedback to the teacher, it will be possible for them to work on complex knowledge paths that enable the acquisition of superior knowledge and skills.

This element can be especially relevant in university contexts as it is in line with some of the indications of the Dublin Descriptors. In particular, the descriptors require students to be able to apply their knowledge, understanding and problem-solving skills to new or unfamiliar issues embedded in broader (or interdisciplinary) contexts related to their field of study. According to the descriptors, students should also have the ability to integrate knowledge and manage complexity, and make judgements on the basis of limited or incomplete information, including reflection on social and ethical responsibilities related to the application of their knowledge and judgements³³. In this respect, we can see some similarities to the flipped method which requires students to face significant and concrete problems, identify strategies for their solution, and produce arguments to justify their theses. To foster the development of these skills, the flipped approach adopts research-oriented teaching methods, such as Inquiry Based Learning and Peer Learning, designed not as separate methodologies but as integrated ones.

Over time, attempts have been made to refine some aspects of the flipped classroom method that had revealed some limitations. In particular, one of the main critical aspects of the first experiences was certainly the synchronicity of the use of the contents, which determined a high degree of rigidity throughout the model and did not take due account of the difficulties of

connection and time management of the students regarding the viewing of the video. Therefore, in order to try to overcome this issue, over time there has been a spread of the so-called asynchronous approach (flipped-mastery classroom), in which the constructivist elements of the methodology are enhanced by the change of the first phase. It is no longer necessary for the students to follow the video lesson at home at the same time in order to discuss it and work on it afterwards, but from the very beginning the students are stimulated by problems and projects. Subsequently, both independently and with the teacher, they look for the sources of the knowledge needed to complete the assignment successfully. The students watch the videos and use other materials during the research activities. The students themselves progressively become *content creators*, as they in turn produce videos and podcasts, thus enriching the amount of resources available to their peers. This asynchronicity makes it possible to increase the personalization of teaching for each individual student while respecting learning times and cognitive styles³⁴.

4. Classroom flipping and digital teaching aids

In spite of the great importance of the use of technological tools in the educational practice of the flipped classroom, we should emphasize that this is not the central aspect of this model; it is one of the features that allows the inversion, while the focal point remains the learning process and the design of the educational path to be carried out in the teaching sessions, whether online or face-to-face.

However, the fact that these tools are not at the heart of the model should not stop pedagogical experts from making a critical reflection on their use, since technological tools cannot be considered simplistically as means with a neutral nature. Not only are they mediators of the teaching relationship, but also intervening variables in the learning-teaching process, since their characteristics and design are decisive elements of teaching methods. The use of one particular platform or app rather than another brings with it all the structural characteristics of the device in the actual teaching situation, allowing, preventing or characterizing the carrying out of some activities, and enabling a particular form of interaction. The medium, in a single training device, is potentially all one with the training objective; it is its co-constructor in terms of conception and configuration.

Another crucial aspect to reflect on with regard to the relationship between the flipped method and technology is the fact that in order to be flipped, it is not enough to use technology without changing the lesson structure: a lecture can simply be recorded and transmitted online but this does not mean innovation—it just means changing the channel. This simple change of channel is what happened, unfortunately, during the emergency situation caused by the SARS-CoV-2 pandemic. However, the simple recording of a lesson allows the teacher to intervene only on the time variable because students can watch the video several times, at different times, disconnect from it when they are tired, and so on. Nevertheless, this is not and cannot be educational innovation.

Studies on audiovisual and multimedia languages in the field of education have proved their effectiveness³⁵, which has led to the proliferation of digital video resources packaged in a

standardized way and made freely accessible online. There are many such sites on the Internet. Youtube—the most widespread video production channel in the world—has built a service for teachers offering videos organized by subject and school level. One of the most utilized—and at the same time, one of the most criticized—is Khan Academy, which has set up a system of rewards for users of simple online lessons, awarding accolades based on the levels reached, similar to that of video games³⁶.

The wide diffusion of these platforms should lead us to reflect on the fact that teachers who promote the flipped approach use the videos on these channels. Although the materials on these platforms offer the users of the network the possibility to get valuable information on different topics, reducing time and costs compared to the past, nevertheless they have many critical aspects. These particularly concern the standardization of the materials, which do not take into account the characteristics of the users and the educational context, and therefore betray the fundamental principle of the customization of education and the need to value individual differences. Therefore, it is decidedly more appropriate that the production of video lessons and digital resources for the design of flipped approaches be done by individual teachers. With this strategy, products would be created that meet the specific needs of content design according to a methodology based on the individualization of the students' learning paths. The development of videos and digital products by the teachers responsible for the educational program should also enhance the processes of educational and methodological innovation, and the way each teacher communicates with the students. However, it presents a critical aspect, which is the need to have adequate technological and methodological skills that are completely different from those required to conduct a traditional teacher-centered lesson.

5. Critical aspects of the flipped learning model

From this brief examination of the flipped learning model, many critical points have emerged; these should be further investigated so that a progressive development of this methodology can be implemented and the risk of the standardization of the model avoided.

The scientific literature on the subject has shown evidence of some critical aspects of the flipped model. The main problematic aspects concern infrastructures, the quality of video resources, the digital skills of teachers and students, the cognitive load that the model could introduce and the general learning culture.³⁷

The first aspect we should reflect on is the choice of the educational contexts in which the flipped model may be more successful in terms of improving learning processes. As the literature on the subject specifies, the flipped approach may not work in the same way for all teachers and all students in any context. The creators and promoters of the model themselves, Bergmann and Sams³⁸, note that flipped learning does not appear to be suitable for the design of entire courses for lower school levels, but should be limited to individual lessons or learning units. Moreover, with regard to higher education courses, some difficulties were found in the application of the method in basic or introductory courses. The critical issues concern the lack of interest that students may have in a subject that as yet they know little about, as is the case in introductory courses, and the fact that students themselves may not have the necessary

skills to work with authentic tasks in problem-solving mode on issues that are not yet clear. To this regard, in a study conducted with university students of a flipped introductory statistics course, the participants reported that they were less satisfied with this method than with the traditional teaching one, because after watching the videos they felt ill-prepared to work on topics according to the strategies of problem-solving³⁹. It is clear that the approach cannot always be used effectively in all cases but requires us to take due account of the specific context and the user to whom the flipped approach is addressed.

Along these lines, there is also another element of concern regarding the students' lack of preparation regarding the different ways of using the materials and processing knowledge. We have had the opportunity to see for ourselves the consequences of this lack of preparation in the use of technological aids in teaching and studying during the months of impromptu distance learning caused by the Covid-19 crisis. Many students found themselves completely unprepared regarding the use of digital platforms, and therefore were unable to make the most of their potential to improve their learning paths. In the same way, it is not feasible to consider starting a flipped course without adequate preparation in the use of the tools from a technical point of view and regarding their use in teaching and learning.

Among the basic characteristics of the flipped training model, another element that requires careful pedagogical reflection concerns the accessibility of knowledge as a dimension of the democratization of knowledge, which is often mentioned among the objectives of all those specialized online platforms. However, this is not simply a matter of means and tools. When we talk about accessibility and the use of multimedia content, we should not suppose that the fact that young people frequently use digital tools is enough to make them competent, critical users of content on all topics. We must avoid the assumption that it is age—specifically young age—that dictates technological competence. Many young people may indeed be digital natives, but that does not mean that they have mastery of all the digital tools for learning or the ability to distinguish good content from mediocre content.

Moreover, although content sharing seems to respond to the logic of a democratization of knowledge, another area of possible inequality regarding access to the network has appeared: not all students have access to high-speed internet or, in some cases, even to technological devices such as tablets and personal computers. Focusing teaching on the use of technological means brings with it the risk of putting the weakest students in difficulty both from a socio-economic point of view and a socio-cultural one. Using the learning materials in the solitude of one's own room can have a strong stigmatizing impact and make social and cultural differences emerge even more strongly.

The implementation of cooperative activities, discussion and knowledge building in the classroom, which make it possible to work on aspects of learning at a higher level than the simple acquisition of content, requires all members of the group to have mastered the knowledge because each participant must make his or her own contribution. These difficult aspects can only be resolved through careful educational design that takes into account the knowledge and skills of the students so that the teacher can plan suitable ways of interaction

between peers and assess the relationship between the learning objectives of each student and the goals to be achieved for all.

The risk of perpetuating inequalities among students is also known to Bergmann and Sams⁴⁰. Concerning this possible risk in school contexts, they argue that regarding Mastery Learning, the flipped approach can help to combat inequalities through the differentiation and individualization of classroom activities with the support of the teacher, using different timeframes and by developing remedial activities. Regarding one of the most problematic aspects of the flipped approach noted by its most severe critics—i.e., that it may exacerbate the distances between the starting points of the students—the two American scholars say that the opposite is true. They claim that both the traditional teacher-centered approach and the use of mainly verbal communication channels widen the distances between the starting levels of the students.

6. Strategies and suggestions for the implementation of the flipped model in the new scenario of university education

What has been briefly described so far enables us to understand some of the strengths and weaknesses of the flipped learning pedagogical model and, in particular, allows us to see the possibility of adapting this model to the new teaching situation we are experiencing. Bearing in mind all the limitations of a large-scale use of technological and digital media in education, nevertheless, the situation demands that we make exclusive use of these tools. Therefore, we should do so carefully and within the context of teaching models that are scientifically valid, despite their different applications and limitations. Regardless of the particular situation, it is essential that teaching activities are not dictated by forms of improvisation or by the even more simplistic shifting of traditional lessons to digital platforms. In this sense, the flipped learned model can be a resource to draw on in order to redesign teaching activities—both face-to-face and in distance mode—according to new forms of active participation by students.

In order to try to overcome the general limitations found in the literature so far, the following teaching strategies should be implemented to design the courses according to the flipped approach:

- the design and creation of videos by teachers;
- specific technological training for teachers; and
- the activation of media education courses for the students.

Despite the well-meaning proposals of the digital sources on the popular channels, it is advisable for the teachers themselves to create the teaching videos and other teaching aids in the first phase of the flipped method. This would avoid the risk of the standardization of technological educational materials and the hypostatization of learning styles, and favor a critical approach to knowledge. The students would also find them easier to follow since they are familiar with their teachers' methods. Therefore, the creation of videos requires the teachers to be trained both from a technical point of view and from a pedagogical point of view, in order to avoid creating videos according to the same methodology as traditional teacher-centered lessons, which would defeat the objective.

Effective flipped teaching experiences require not only specific training for teachers, but also preliminary training for students, who, as noted above, must be active and aware of the responsibility that comes from adopting this learning approach. To this regard, media education courses should be created, focusing on an approach that aims to educate through and to the media⁴¹. Training paths should be designed according to a variety of forms and codes in view of the fact that the skills related to these media should be considered as indispensable social skills⁴², given the pervasiveness of the media.

The educational design must also try to meet the different educational needs of the students: the first stage, when students all study independently at home while watching the same video, must lead to a different design of the subsequent educational path in the classroom to avoid the risks of stigmatization and aggravation of socio-economic differences and instead to respect the differences in learning styles and times.

In addition to these general indications, it would seem necessary to define a number of concrete points in order to implement the use of the flipped approach in our universities in the new emergency scenario which will oblige us to conduct distance learning for a long time to come

As suggested by the analysis conducted by Raffaghelli according to the evidence-based method, for the activities in the first phase—conducted in asynchronous mode and individually—the role of feedback is central and should be immediate and of two types: formative quizzes and simple learning analytics to self-monitor progress in independent activities. To these should be added explanations associated with "what happened" in the online activities. This strategy would combine the positive effects of feedback with metacognitive strategies⁴³.

In the second phase of the activities, which normally takes place in the classroom, but which we are placing here on distance learning platforms, the teacher must aim to work with the knowledge the students have already acquired in the first phase. In order to do this, the teacher must "study" the results of the online activities and start the lesson on the basis of the critical points detected. In particular, the teacher should ask the students for feedback in order to understand whether the materials provided are adequate and, if necessary, intervene to clarify any doubts or concerns.

The implementation of the lesson on the platform must be geared towards putting knowledge into practice in a collaborative manner. In order to make this type of activity possible, almost all online teaching platforms allow the creation of 'breakout' rooms in which smaller groups of students can work calmly on challenging problems or inquiry-based activities through peer tutoring strategies. It is clear that the choice of strategies to be adopted must be made very carefully by the teacher according to the specific features of his or her discipline and the precise subject of study.

The specific scenario of the platform requires the teacher not only to carefully plan the resources and sequences of the learning design, but also to consider the specifics of the platforms used. As already mentioned, these training spaces are by no means neutral. They are real mediators of the learning process since their design determines what can be done and how

it can be done. Therefore, in order for these spaces to become true learning environments, according to the constructivist definition, the teacher should facilitate the establishment of a good climate of communication and collaboration.⁴⁴

This same constructivist-inspired attention must also be paid to assessment activities, which must obviously be closely linked to the objectives shared with the students. For the configuration of the evaluation model, on the basis of the literature on the subject, it is advisable to adopt integrated models that combine the results of individual and self-assessment tests, relating to the first asynchronous phase, with an overall formative evaluation activity that has been shown to have good effects on reflection and student learning⁴⁵.

7. Conclusion

In this historical moment when research and educational practice on the themes of education mediated by technological tools is becoming widespread, we must ensure that this attention is not translated into a trivialization of the educational process and into a search for innovation entrusted to merely instrumental practices. The change brought about by the current situation, which has led to a large-scale use of technological means, can become an important opportunity for rethinking teaching methodology, especially in a training context such as universities which have always been anchored to the traditional teaching model. In this regard, in-depth analyses and detailed studies should be carried out in order to systematically organize the teaching models that make use of technological tools. We believe that the flipped model can also find an appropriate place within this systematic organization, but only on condition that its implementation leads teachers to redefine the parameters of their discipline, taking into account the needs of their students, since acquiring strategies for new means of communication represents a real challenge to the established professional skills of teachers and, therefore, requires appropriate training.

In particular, the path conducted so far has clearly shown the possibility of putting the student at the center of the educational path through the flipped model. However, in order for this crucial role to actually materialize and be experienced by the student, scientific research on the subject must be continued in order to maximize the strengths of educational practice and minimize the critical points detected.

RAFFAELLA C. STRONGOLI

University of Catania

- ¹ S. Houlden, G. Veletsianos, *Coronavirus pushes universities to switch to online classes – but are they ready?*, “The Conversation”, February 4, 2021. To describe this model, the expression *Emergency Remote Teaching* (ERT) has been adopted in the literature; to explore the theme, see: C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*, “EDUCAUSE Rev”, 27 March 2020.
- ² Pearson, The Flipped Learning Network, *Flipped Learning Professional Development*, 2013. Retrieved from <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>. Last consultation 07.01.2021.
- ³ J. Nordquist, A. Laing, *Spaces for learning. A neglected area in curriculum change and strategic educational leadership*, «Medical Teacher», XXXVI, 7 (2014), pp. 555–556.
- ⁴ J. Bergmann, A. Sams, *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*, ISTE/ASCD, Washington, 2012; Idem, *Flipped learning. Gateway to student engagement*, ISTE, Washington, 2014.
- ⁵ D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 1995–2009.
- ⁶ J. Dewey, *The School and Society: Being Three Lectures by John Dewey, Supplemented by a Statement of the University Elementary School*, University of Chicago, Chicago, 1899; Idem, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, New York, 1938.
- ⁷ T. De Mauro, *La scuola capovolta*, «Internazionale», 22 novembre 2012, pp. 11–39.
- ⁸ E. Mazur, *Peer Instruction: A User’s Manual*. Upper Saddle River, Prentice Hall, New York, 1996; C. H. Crouch, E. Mazur, *Peer instruction: results from a range of classrooms*, «Phys. Teach», 40 (2002), pp. 206–209; Idem, *Peer instruction: ten years of experience and results*, «American Journal of Physics», 69 (2001), pp. 970–977; N. Lasry, E. Mazur, J. Watkins, *Peer instruction: from Harvard to Community Colleges*, «American Journal of Physics», 76 (2008), pp. 1066–1069.
- ⁹ J. Bergmann, A. Sams, *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*, cit.
- ¹⁰ M. J. Lage, G. J. Platt, M. Treglia, *Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment*, «Journal of Economic Education», XXXI, 1 (2000), pp. 30–43.
- ¹¹ R. Talbert, *Flipped learning: a guide for higher education faculty*, Stylus, Sterling, 2017.
- ¹² N. Hamdan, P. McKnight, K. McKnight, K.M. Arfstrom, *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled «A Review of Flipped Learning»*, Flipped Learning Network, Arlington, VA 2013.
- ¹³ R. Musallam, *The effects of screencasting as a multimedia pre-training tool to manage the intrinsic load of chemical equilibrium instruction for advanced high school chemistry students*, Doctoral Dissertation, University of San Francisco, 2010.
- ¹⁴ P. Ayers, *Using subjective measures to detect variations of intrinsic cognitive load within problems*, «Learning and Instruction», XVI, 5 (2006), 389–400; R. E. Mayer, *Learning and Instruction*, Pearson/ Merrill/ Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, 2009.
- ¹⁵ K.L. Chung, F.H. Khe, *A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research*, «Research and Practice in Technology Enhanced Learning», 12, 1, 4 (2017).
- ¹⁶ M. Touchton, *Flipping the classroom and student performance in advanced statistics: evidence from a quasi-experiment*, «Journal of Political Science Education», I, 11 (2015), pp. 28–44.
- ¹⁷ C. Piech et al., *Tuned models of peer assessment in MOOCs*. Proceedings of the 6th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2013), Memphis (TN), USA, 2013.
- ¹⁸ G. Cecchinato, *Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali*, «TD Tecnologie Didattiche», XXII, 1 (2014), pp. 11–20.
- ¹⁹ H. Uzunboylu, D. Karagozlu, *Flipped classroom: A review of recent literature*, «World Journal on Educational Technology», VII, 2 (2015), pp. 142–147; W.J. Zuber, *The flipped classroom, a review of the literature*, “Industrial and Commercial Training”, 48, 2 (2016), pp. 97–103; A. Giglio, *The flipped classroom*, «Italian Journal of Educational Technology», 24, 1, (2016), pp. 65–66; S.J. DeLozier, M.G. Rhodes, *Flipped Classrooms: a Review of Key Ideas and Recommendations for Practice*, «Educ Psychol», 29, 2017, pp. 141–151; C.K. Lo, K.F. Hew, *A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research*, «RPTEL», XII, 4, (2017); J. E. Raffaghellia, *Does Flipped Classroom work? Critical analysis of empirical evidences on its effectiveness for learning*, «Form@re», 17,3, (2017), pp. 116–134; G. Akçayira, M. Akçayır, *The flipped classroom: A review of its advantages and challenges*, «Computers & Education», 126, (2018), pp. 334–345.
- ²⁰ N. Warter-Perez, J. Dong, *Flipping the classroom: how to embed enquiry and design projects into a digital engineering lecture*, «Proceedings of the 2012 ASEE Section Conference», San Luis Obispo, CA, USA, Cal Poly, 2012.
- ²¹ B. Schneider et al., *Preparing for future learning with a tangible user interface: the case of neuroscience*, IEEE Transactions On Learning Technologies, 2013.
- ²² J. O’Flaherty, C. Phillips, *The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review*, «The Internet and Higher Education», 25, 2015, pp.85–95; S. Findlay Thompson, P. Mombourquette, *Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course*, «Business Education & Accreditation», VI, 1 (2014), pp. 63–71.
- ²³ K. Missildine et al., *Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction*, «Journal of Nursing Education», LII, 10 (2013), pp. 597–599; C.P. Talley, S. Scherer, *The enhanced flipped classroom: increasing academic performance with student-recorded lectures and practice testing in a «Flipped» STEM course*, «The Journal of Negro Education», LXXXII, 3 (2013).
- ²⁴ S. Findlay Thompson, P. Mombourquette, *Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course*, cit.
- ²⁵ E.A., Van Vliet, J.C. Winnips, N. Brouwer, *Flipped-class pedagogy enhances student metacognition and collaborative-learning strategies in higher education but effect does not persist*, «CBE Life Sciences Education», XIV, 3 (2015), pp. 1–10.
- ²⁶ N. Hamdan, P. McKnight, K. McKnight, K.M. Arfstrom, *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled «A Review of Flipped Learning»*, cit.
- ²⁷ L. Abeysekera, P. Dawson, *Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research*, «Higher Education Research & Development», XXXIV, 1 (2014), pp. 1–14; E. Blair, C. Maharaj, S. Primus, *Performance and perception in the flipped classroom*, «Education and Information Technologies», XX, 2 (2015), pp. 1465–1482; R.S. Davies, D.L.

Dean, N. Ball, *Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course*, «Educational Technology Research and Development», LXI, 4 (2013), pp. 563-580.

²⁸ G. Kurt, *Implementing the flipped classroom in teacher education: evidence from Turkey*, «Educational Technology & Society», XX, 1 (2017), pp. 211-221.

²⁹ L.R. DeRuisseau, *The flipped classroom allows for more class time devoted to critical thinking*, «Advances in Physiology Education», XL, 4 (2016).

³⁰ T. Roach, *Student perceptions toward Flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics*, «International Review of Economics Education», 17 (2014), pp. 74-84; M.T. Jacot, J.N. Zane, L. Berge, *The Flipped Classroom in training and Development. Fad or the Future?*, «Performance Improvement», LII, 9 (2014), pp. 23-28.

³¹ M.T. Jacot, J.N. Zane, L. Berge, *The Flipped Classroom in training and Development. Fad or the Future?*, cit.

³² E. Gülbay, L. Longo, *The Flipped Classroom: A Model Experimented with Undergraduate Students in University of Palermo*, INTED2015 Proceedings, Madrid, IATED Academy, pp. 1668-1675, 2016; A. Bevilacqua, *Flipped Learning in ambito universitario*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2018; E. Gülbay, A. La Marca, *L'apprendimento capovolto all'Università per lo sviluppo delle soft skills*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research», XI, 20 (2018), pp. 75-94.

³³ <http://www.quadrodeititoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>. Last consultation 07.01.2021.

³⁴ H. Gardner, *Frames of Mind. The theory of Multiple Intelligence*, Basic Books, New York, 1983.

³⁵ A. Paivio, *Mental representations: A dual coding approach*, Oxford University Press, New York, 1986; R. E. Mayer, *Multimedia learning*, Cambridge University Press, New York, 2001.

³⁶ www.khanacademy.org.

³⁷ A. Kaw, M. Besterfield-Sacre, R.M. Clark, *Comparing the effectiveness of blended, semi-flipped, and flipped formats in an engineering numerical methods course*, «Advances in Engineering Education», 5, 3 (2016); B. Logan, *Deep Exploration of the flipped classroom before implementing*, «Journal of Instructional Pedagogies», 16, July, (2015).

³⁸ J. Bergmann, A. Sams, *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*, cit.

³⁹ J. Strayer, *How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task Orientation*, «Learning Environments», XV, 2 (2012), p. 171.

⁴⁰ J. Bergmann, A. Sams, *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*, cit.

⁴¹ P.C. Rivoltella, *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia, 2005.

⁴² H. Jenkins, *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for 21st Century*, MIT, Boston, 2009.

⁴³ J. E. Raffaghelli, *Does Flipped Classroom work? Critical analysis of empirical evidences on its effectiveness for learning*, cit.

⁴⁴ OECD, *Innovative Learning Environment*, OECD Publishing, Paris, 2013.

⁴⁵ J. E. Raffaghelli, *Does Flipped Classroom work? Critical analysis of empirical evidences on its effectiveness for learning*, cit.

La valutazione dei sistemi universitari: un confronto tra Italia e Finlandia

The evaluation of university systems: a comparison between Italy and Finland

ELEONORA MATTARELLI, SILVIA ZANAZZI

This article discusses the theme of university system evaluation, adopting a comparative approach. The Italian and the Finnish systems are analyzed, starting from the data collected through documentary analyses, field visits and interviews with stakeholders. After outlining the main characteristics of the institutions responsible in the two countries for the evaluation of universities and research (ANVUR and FINEEC), the main critical issues and choices are highlighted and compared.

KEYWORDS: HIGHER EDUCATION, SYSTEM EVALUATION, ANVUR, FINEEC, QUALITY ASSURANCE AGENCY

Introduzione

In questo articolo si tratta il tema della valutazione di sistema in ambito universitario adottando un approccio comparativo¹. Si osservano due sistemi, quello italiano e quello finlandese, a partire dai dati raccolti attraverso analisi documentale, visite di studio e interviste a testimoni privilegiati. Dopo aver delineato le principali caratteristiche delle istituzioni preposte, nei due sistemi, alla valutazione dell'università e della ricerca (ANVUR e KARVI-FINEEC), vengono discusse le criticità del caso italiano, a partire dal dibattito che ha accompagnato la nascita del sistema nella sua forma attuale. Si evidenziano quindi le scelte analoghe o differenti fatte dalla Finlandia e le si confrontano con quelle italiane, facendo riferimento alle riflessioni presenti nei più autorevoli contributi scientifici in materia di valutazione di sistema.

La nostra argomentazione parte dal presupposto che la valutazione sia un atto essenziale per sviluppare strategie di crescita e che abbia un effetto non meramente descrittivo, ma performativo sui suoi oggetti: nelle parole di Visalberghi, la valutazione è «un giudizio impegnativo e motivato ricco di conseguenze pratiche importanti»². In quest'ottica, l'obiettivo della valutazione di sistema dovrebbe essere quello di generare, attraverso processi di ricerca partecipati dagli attori coinvolti, la conoscenza e la consapevolezza necessarie per pianificare processi di miglioramento.

In che misura l'architettura dei sistemi di valutazione in Italia e in Finlandia è disegnata per perseguire realmente obiettivi di miglioramento? Quali fattori nella struttura dei due

sistemi favoriscono o, al contrario, ostacolano l'utilizzo dei risultati della ricerca valutativa in un'ottica migliorativa? Il confronto tra due sistemi, sintetizzato in questo contributo, intende fornire spunti costruttivi al dibattito in corso.

Le agenzie preposte alla valutazione di sistema

ANVUR³

L'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca, il cui acronimo è ANVUR, è l'ente pubblico sorvegliato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca istituito nel 2006 con sede a Roma che si occupa della valutazione di sistema universitaria in Italia. Il ruolo principale ricoperto dagli esperti che lavorano al suo interno è quello di valutare con occhio critico esterno la qualità dei processi, dei risultati, dei prodotti e delle proposte di ciascun ateneo o ente di ricerca, ma anche di definire i criteri e le metodologie per valutare l'istruzione terziaria e l'efficacia e l'efficienza dei programmi pubblici di finanziamento e incentivazione alle attività di ricerca e innovazione.

I principi che guidano le attività dell'ANVUR, racchiusi all'interno del codice etico, sono l'indipendenza (adozione autonoma di standard nazionali e internazionali), l'imparzialità (esternalità a qualsiasi rapporto di lavoro con le istituzioni che vengono valutate) e la professionalità (collaborazione con organismi internazionali per lo scambio di informazioni e buone pratiche). L'agenzia ha autonomia organizzativa, amministrativa e contabile e dal giugno 2019 è ufficialmente tra i membri ENQA, *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, per i prossimi cinque anni.

La struttura organizzativa e direzionale ha a capo il presidente e il direttore, nell'organico rientrano anche: il consiglio direttivo, il collegio dei revisori dei conti, il comitato consultivo, il nucleo amministrativo contabile, il nucleo di valutazione delle università e il nucleo di valutazione della ricerca. Tutte le cariche hanno una durata di quattro anni e i componenti non possono essere nuovamente nominati.

Sono attività dell'ANVUR la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR), la definizione dei criteri e dei parametri per l'Abilitazione Scientifica e Nazionale (ASN) e le procedure per l'Autovalutazione, la Valutazione periodica e l'Accreditamento dei corsi di studio universitari (AVA).

KARVI-FINEEC⁴

Il KARVI, in inglese *Finnish Education Evaluation Centre* (d'ora in poi, FINEEC), è l'ente finlandese indipendente dal governo con il compito di valutare esternamente le strutture educative dai servizi per la prima infanzia all'istruzione terziaria compresa l'educazione

artistica e l'educazione degli adulti. È un'agenzia nata nel 2014 che si avvale del lavoro di collaboratori interni ed esperti esterni di diversa provenienza.

Al suo interno FINEEC è organizzato come raffigurato nella figura 1.

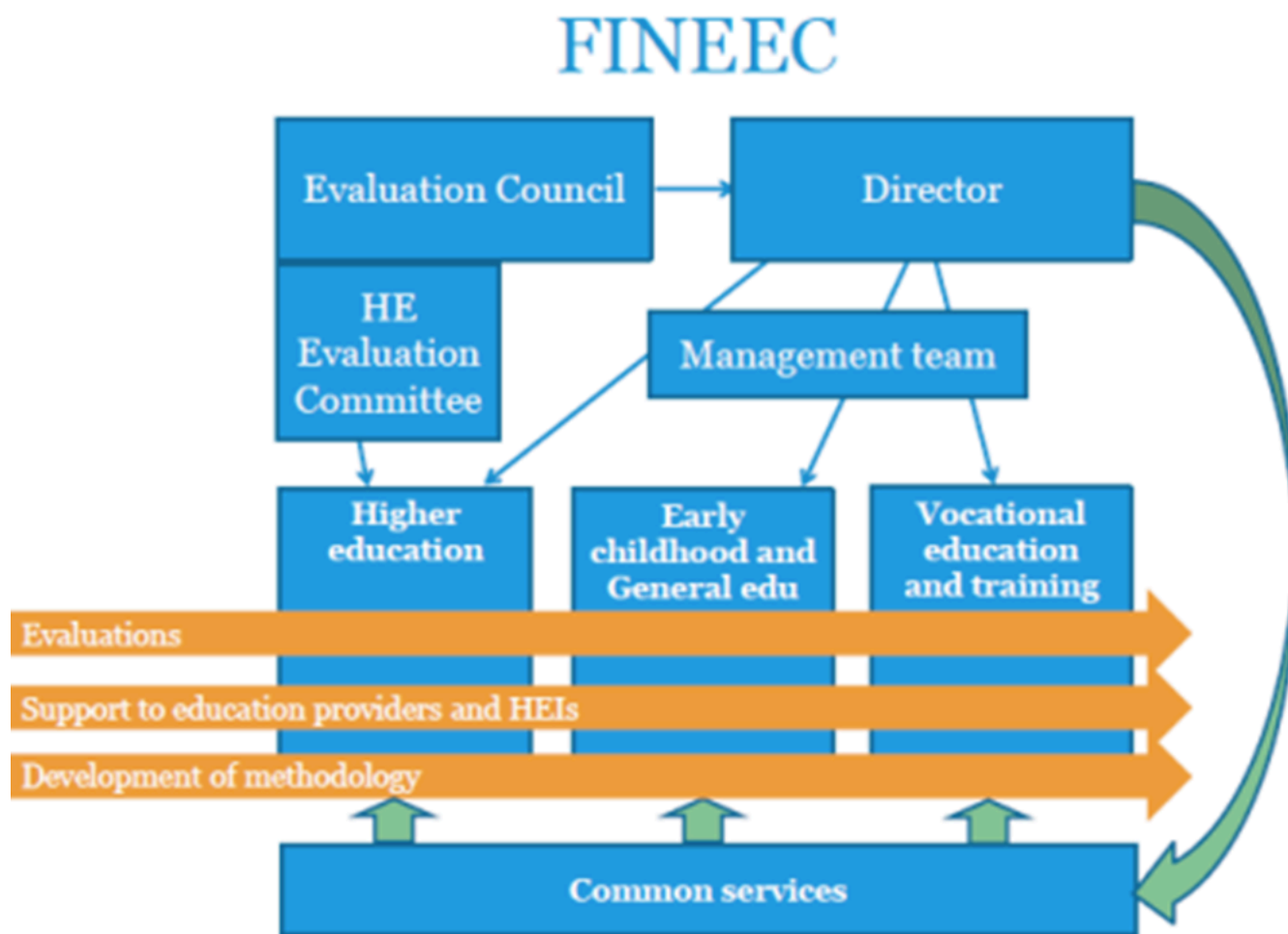


Figura 1. Organigramma di FINEEC. Fonte: slide fornite dal direttore dell'istituto durante l'intervista

Guidate dai principi di indipendenza-autonomia (libertà di scelta della metodologia della valutazione, dell'organizzazione e dei risultati) e valutazione migliorativa (partecipazione di tutti gli *stakeholder* e incentivazione della diffusione degli esiti della valutazione di sistema), le attività principali di FINEEC sono sei:

- condurre valutazioni relative all'istruzione e all'insegnamento;
- effettuare valutazioni sui risultati negli apprendimenti;
- monitorare la qualità (*audit*);

- effettuare valutazioni tematiche e di sistema, nonché valutazioni in diversi ambiti educativi;
- supportare le istituzioni che erogano l'istruzione e la formazione e gli istituti di istruzione superiore in questioni relative all'autovalutazione, alla valutazione e all'assicurazione della qualità;
- valutare anticipatamente le attività delle istituzioni che erogano l'istruzione e la formazione e degli istituti di istruzione superiore.

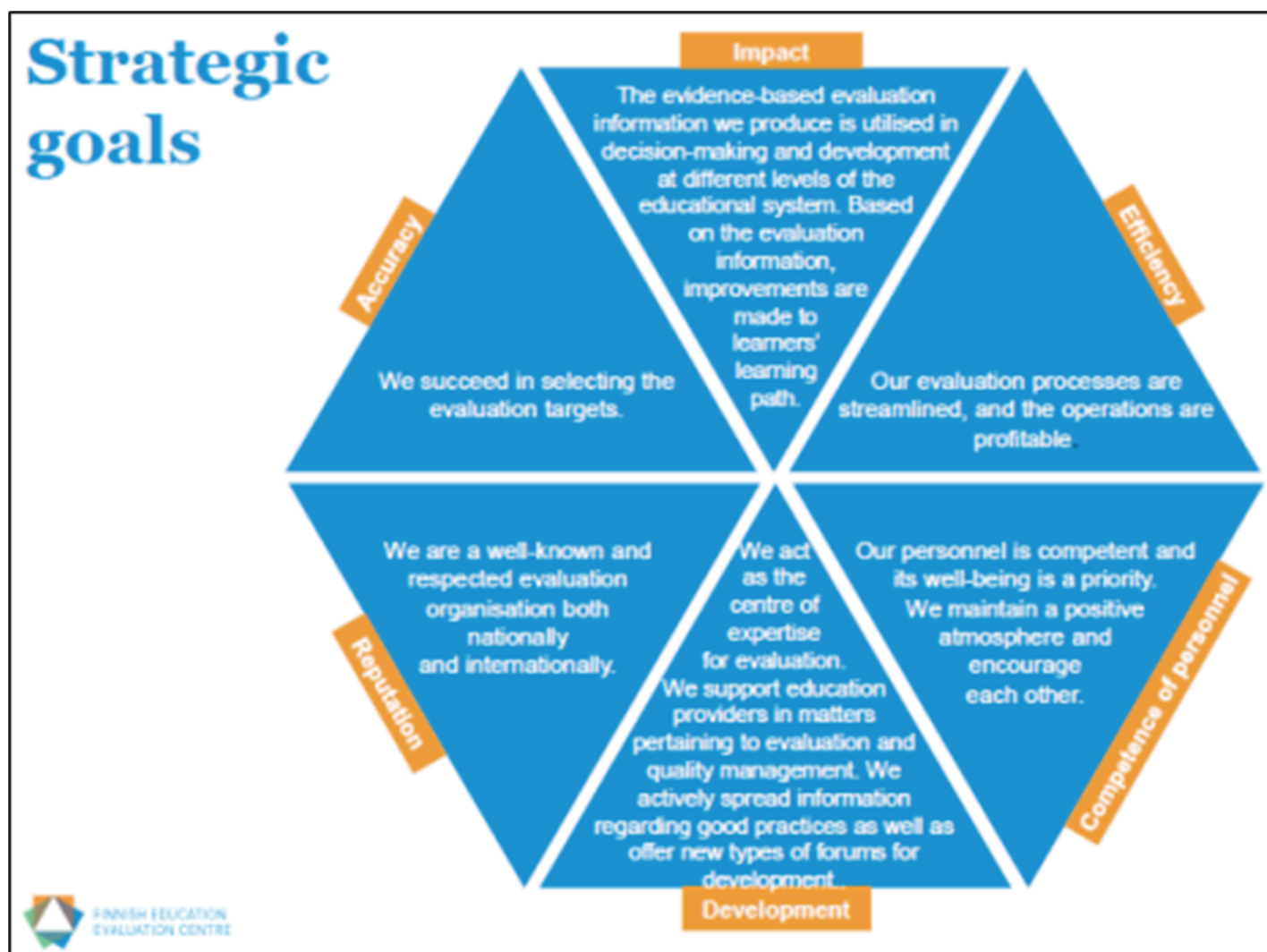


Figura 2. Obiettivi di FINEEC. Fonte: slide fornite dal direttore dell'istituto durante l'intervista

Le parole chiave che guidano il raggiungimento degli obiettivi illustrati nella figura 2 sono l'affidabilità dei dati raccolti con metodi oggettivi, l'uguaglianza-equità della valutazione, la trasparenza dell'operato, dei principi guida e delle pratiche e l'apertura a processi migliorativi di riforma. Nello specifico delle istituzioni terziarie l'agenzia si occupa di:

- monitoraggio della qualità - *audit* (università e università delle scienze applicate);
- accreditamenti di programmi di ingegneria (EURACE);
- valutazione tematica (es. istruzione marittima, formazione dei docenti abilitati all'insegnamento dello svedese come seconda lingua nazionale).

Questo istituto di ricerca, pertanto, valuta esternamente ciascuna istituzione educativa che eroga servizi, ma anche la qualità dell'istruzione terziaria e il profitto scolastico degli studenti, supporta l'autovalutazione degli istituti scolastici e degli atenei e sviluppa continuamente nuove strategie per la valutazione di sistema dalla prima infanzia fino ad arrivare all'età adulta. I concetti base su cui si fonda la valutazione sono l'indipendenza nei processi decisionali rispetto a fattori esterni, la valutazione esterna del proprio operato tramite le visite di agenzie sovraordinate internazionali (ENQA) precedute dall'autovalutazione dell'istituto e la restituzione e la diffusione capillare dei risultati della valutazione. Grazie al monitoraggio della qualità, alla misurazione e valutazione del profitto scolastico e agli studi tematici e cross-settoriali (es. impatto dei tagli all'istruzione, benessere e sicurezza negli ambienti di apprendimento, inclusione degli immigrati nel sistema educativo, transizioni degli studenti tra i livelli educativi, innovazione tecnologica, professionalità docente), FINEEC conduce meta-ricerche che vanno al di là dei diversi settori educativi preservandone l'indipendenza, l'efficacia, la trasparenza e l'efficienza e mette a disposizione delle istituzioni educative anche servizi a pagamento sotto forma di counseling che possono servire per riflettere sulla direzione intrapresa.

La strategia per il prossimo triennio, dal 2020 al 2023⁵, colloca lo studente al centro del processo educativo e intorno ad esso fa ruotare il sistema di istruzione, gli enti che erogano istruzione e formazione e la società tutta accompagnata dal mondo del lavoro. Le finalità sono: sviluppare ulteriormente le conoscenze e le abilità riflettendo su come vengono raggiunti gli obiettivi prefissati per l'apprendimento, su quali fattori lo promuovono e lo ostacolano e su come lo si fa progredire in vista del futuro e delle esigenze della società; sviluppare ulteriormente l'uguaglianza puntando l'attenzione sull'equità educativa' e su quali sono i fattori che la favoriscono e che la inibiscono; aumentare l'efficienza del sistema educativo interrogandosi su come quest'ultimo funziona nel suo insieme, su quali effetti hanno le riforme e su come l'ambiente di apprendimento reagisce ai cambiamenti; supportare lo sviluppo continuo in ottica migliorativa focalizzandosi su come funziona la gestione della qualità a supporto del progresso, su come le attività culturali aiutano a raggiungere gli obiettivi designati e su come si incentiva la partecipazione alla comunità.

Uno sguardo dall'interno dei due sistemi

Con il fine di approfondire e corroborare i dati raccolti tramite l'analisi documentale condotta a partire dalle informazioni contenute nei siti web di ciascun istituto nazionale di valutazione, sono state svolte due interviste qualitative semistrutturate rivolte rispettivamente a Harri Peltoniemi, attuale presidente di FINEEC, e Raffaella Rumiati, al momento della realizzazione dell'intervista vicepresidente del consiglio direttivo dell'ANVUR. I colloqui sono avvenuti in loco, ne sono seguite la trascrizione letterale delle registrazioni e la descrizione dei contenuti tramite categorizzazione. I dati raccolti sono stati analizzati e interpretati a partire da una griglia tematica costruita congiuntamente all'elaborazione delle tracce comuni delle interviste. La flessibilità di queste ultime, a cui sono state aggiunte domande in itinere per indagare ulteriormente alcune questioni emerse durante l'incontro, ha dato la possibilità di comprendere più da vicino le percezioni e le riflessioni degli *stakeholder* sul tema al centro del dibattito⁶. I dati sono stati raccolti durante le ricerche per la tesi magistrale di una delle due autrici: la conoscenza della lingua finlandese come madrelingua ha permesso di visitare personalmente FINEEC e ha dato la possibilità di condurre un ampio studio documentale in lingua che è andato ad affiancare la parte più empirica.

Nei paragrafi che seguono saranno presentati i materiali raccolti mediante le interviste semistrutturate in base alle tematiche individuate nella fase di elaborazione delle tracce e di analisi dei dati. Per ogni punto sarà svolto un confronto tra le pratiche valutative nei due paesi, esplicitando i punti di vista degli intervistati⁷.

Organizzazione generale della valutazione di sistema

Diversamente dall'Italia dove l'INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, è responsabile della valutazione del sistema scolastico e l'ANVUR di quello universitario, tutta la valutazione educativa di sistema in Finlandia avviene sotto la guida di un'unica organizzazione che al suo interno racchiude un'unità di lavoro esclusiva per il livello terziario. La valutazione degli atenei e degli enti di ricerca è chiamata *audit* ed è una valutazione che ciascuna università affronta ogni sei anni e prevede la conferma o disconferma degli standard qualitativi di ateneo, la valutazione e l'analisi attenta dei programmi didattici e la valutazione monotematica su argomenti scelti che accompagna quella della qualità delle istituzioni educative. La valutazione dei programmi di insegnamento delle università e degli istituti post secondari non terziari avviene ciclicamente, è suddivisa per discipline e coinvolge tutti gli istituti finlandesi. FINEEC ha il compito di valutare l'intero sistema scolastico finlandese, riporta Peltoniemi, dai servizi per la prima infanzia fino ad arrivare alle istituzioni terziarie e all'educazione degli adulti.

Valutazione degli apprendimenti degli studenti

In Finlandia a livello di sistema gli apprendimenti degli studenti universitari non vengono valutati, mentre tra i progetti realizzati dall'ANVUR c'è TECO⁸ che testa su base volontaria le competenze degli studenti universitari italiani. Lo scopo è quello di supportare in ottica migliorativa la qualità del processo: avviato nel 2012, ricade nel sistema AVA di Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento in quanto la raccolta di dati sulle opinioni e sulle competenze trasversali e disciplinari degli studenti permette di costruire indicatori da utilizzare nei processi di autovalutazione, oltre che in quelli di valutazione periodica e di accreditamento delle sedi e dei corsi di studio. Il fine ultimo è stimolare la riflessione negli *stakeholder* passando per l'autovalutazione. L'ANVUR ha l'obiettivo di instaurare un rapporto di collaborazione con le istituzioni interessate, ha affermato Rumiati, affinché si possano mettere in atto gli interventi educativi e il miglioramento dell'offerta formativa. Le competenze testate sono sia disciplinari, ovvero quelle proprie di un percorso di studi, che trasversali, ovvero la comprensione e l'interpretazione di un testo, l'abilità nel comprendere e risolvere problemi logico-quantitativi, le competenze civiche, il problem solving e le abilità nella lingua inglese. La restituzione avviene sia in maniera individuale al singolo studente che in maniera globale all'ateneo. L'ANVUR è un'agenzia autonoma che non funge da *trait d'union* tra il mercato del lavoro e l'università, tuttavia avere buoni risultati nelle prove TECO è importante perché ha ricadute sul mondo professionale. C'è una correlazione tra il punteggio che un laureato raggiunge nelle prove trasversali TECO e la probabilità di trovare lavoro, ha commentato Rumiati, soprattutto per coloro che provengono da una situazione in cui il *background* socioeconomico e familiare è più svantaggiato: l'effetto di queste caratteristiche è ridotto sulle competenze disciplinari poiché, sempre a parere di Rumiati, nel corso dei tre anni accademici c'è una notevole acquisizione di competenze disciplinari che dipende dal lavoro svolto dallo studente e dall'offerta formativa dell'università.

Processi di autovalutazione

Alla stregua della valutazione esterna, l'autovalutazione è una parte basilare del sistema di valutazione messo a punto in Finlandia, infatti tra i compiti di FINEEC ricade anche quello di aiutare gli organizzatori dell'istruzione e della formazione ad acquisire le competenze per l'autovalutazione. La legge finlandese, ha spiegato Peltoniemi, afferma che chiunque faccia in qualsiasi modo formazione è chiamato ad organizzare e a farsi carico della propria autovalutazione. La responsabilità di FINEEC è andare incontro a questa autovalutazione con la valutazione esterna.

Anche in Italia l'autovalutazione e la valutazione esterna dell'istruzione terziaria e della ricerca nei dipartimenti e negli enti preposti, della didattica inserita nel quadro europeo di assicurazione della qualità e della terza missione si realizzano in modo regolamentato tramite il sistema AVA, Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento.

Similmente all'Italia ogni valutazione svolta da FINEEC segue criteri specifici: se l'obiettivo è analizzare la qualità a livello universitario si fa riferimento agli standard europei poiché, come l'ANVUR, anche FINEEC fa parte dell'ENQA quindi è chiamata a seguire gli *European Standards and Guidelines* (ESG)⁹, ma ciò non toglie che si possano modellare e costruire criteri propri che vadano ad affiancare quelli comuni. Quando si fanno rilevazioni su determinati temi, ad esempio gli effetti dei tagli alla spesa pubblica sul livello culturale e sugli apprendimenti dei cittadini, ha spiegato Peltoniemi, i criteri vengono delineati all'inizio della ricerca e durante il processo di valutazione stesso. L'Agenzia Nazionale dell'Educazione (*Opetushallitus*)¹⁰, in veste di attore centrale del Ministero dell'Educazione e della Cultura, è il consiglio nazionale che partecipa alla stesura delle decisioni di politica educativa e FINEEC ha una rappresentanza al suo interno, l'ultima parola però spetta sempre al ministro dell'educazione.

Rapporti con le istituzioni educative centrali

Il rapporto con il ministero competente, da quanto riportato da Peltoniemi, è di fitta collaborazione tanto è vero che è possibile che le istituzioni educative centrali richiedano determinate informazioni o dati. La percezione che gli *stakeholder* hanno, Peltoniemi per primo, è di gratitudine nel momento in cui qualcuno è interessato ai dati e alle ricerche condotte dall'istituto: lo scopo è realizzare una vera valutazione migliorativa e, quindi, utilizzare realmente gli indicatori per prendere decisioni. L'effetto più rilevante è che la conoscenza prodotta tramite la valutazione e diffusa dall'istituto finlandese abbia una certa influenza e utilità. FINEEC, nonostante questo, rimane comunque un ente statale indipendente e autonomo poiché il ministro dell'istruzione non ha la possibilità di esprimersi sui criteri utilizzati per valutare o su come è organizzata la valutazione o su quali siano gli esiti di queste valutazioni. Anche l'ANVUR dal suo canto ha un'interlocuzione con le istituzioni educative centrali, ha esplicitato Rumiati, pertanto non può ignorare determinate sollecitazioni.

Fondi pubblici destinati alla valutazione di sistema

In Finlandia il budget economico è stanziato direttamente dal parlamento che decide quali e quanti sono i fondi destinati alla valutazione di sistema. Nel bilancio statale c'è una voce specifica che si riferisce proprio ai fondi ed è una somma che non può essere né utilizzata

né modificata dal ministero. I finanziamenti pubblici in Italia, invece, sono un problema perché molto spesso non sono sufficienti per coprire le spese necessarie: anche se viene fatto un investimento economico più cospicuo, ha ammesso Rumiati, non è detto che si risolva il problema, molto infatti dipende da come sono utilizzati i soldi. Riflettere sistematicamente sui punti di forza e di debolezza grazie alla valutazione di sistema è una delle finalità ultime a cui ci si sta avvicinando sempre di più in Italia.

Restituzione e diffusione dei dati

La restituzione dei dati è un passaggio molto importante della valutazione di sistema. In Finlandia tutti gli attori coinvolti ricevono *feedback* sulla valutazione di sistema sottoforma di report. La percezione è che i consigli e le proposte per il miglioramento siano accolte positivamente dal ministro e dall’Agenzia per l’Educazione con la quale ultimamente si è fatta più forte la collaborazione, grazie all’utilizzo efficace degli esiti delle valutazioni. Peltoniemi, infatti, ha sottolineato come i decisori politici utilizzino effettivamente i dati prodotti: sia quelli provenienti dai processi di autovalutazione che quelli provenienti dai processi di valutazione esterna devono essere visibili, trasparenti e pubblici. Il punto a favore di un utilizzo così proficuo dei dati, a parere di Peltoniemi, è stilare consigli e linee guida sugli interventi da seguire per poter migliorare. Gli esperti seguono le fasi della valutazione, sottolineando i punti di forza, di debolezza e le buone prassi ed elaborando linee guida in un’ottica migliorativa. Le proposte e i consigli per il miglioramento si articolano su tre o quattro livelli diversi e portano alla base l’idea di migliorare il sistema educativo basandosi sugli indicatori prodotti durante una valutazione di sistema efficiente ed efficace che per la diffusione dei propri dati può far ricorso anche all’utilizzo dei social media.

In Italia analogamente la restituzione e la diffusione dei dati avviene tramite l’elaborazione di rapporti destinati sia alle università che al MIUR: la percezione che ha riportato Rumiati è che la valutazione esterna delle università sia vista sempre di più come uno strumento utile i cui esiti possono essere utilizzati nei processi decisionali. La consapevolezza in questo senso sta aumentando poiché se la prima versione AVA era molto orientata ai processi, oggi si sta tenendo conto più dei risultati.

Autonomia e qualità universitaria

La legge italiana sancisce l’autonomia universitaria che dà ad ogni ateneo la libertà di prendere le proprie decisioni, ma la condivisione delle esperienze può essere un modo per incentivare le buone pratiche. A parere di Rumiati un’agenzia di valutazione in un paese è indispensabile e fondamentale poiché è al contempo un’espressione di democrazia: più

istituzioni devono agire nel mondo globalizzato per avere la certezza che si assicuri la qualità dell'istruzione. Entrare attraverso i dati raccolti e restituiti sempre di più nei processi decisionali delle istituzioni educative è senza dubbio una sfida per FINEEC, ha riflettuto Peltoniemi, e per ANVUR. Avere personale valido e competente, avere una buona e condivisa *leadership* all'interno del sistema in modo tale che tutti siano consapevoli di lavorare in una comunità che opera nel bene di chi apprende e avere docenti che si pongono continuamente in sfida con sé stessi per poter migliorare sempre di più sono i fattori che secondo Peltoniemi costituiscono un sistema educativo di qualità.

Per fare in modo che l'università sia di qualità, ha commentato invece Rumiati, ci devono essere un buon livello di ricerca scientifica, un corretto approccio didattico e l'apertura dell'università al territorio: ci devono essere aspetti che interagiscono tra di loro poiché nel momento in cui l'università si apre al territorio e all'internazionalizzazione si fa tesoro in modo intelligente del processo di globalizzazione e tramite la ricerca di qualità si assicura un buon livello intellettuale che a sua volta farà in modo che la didattica sarà al passo con i tempi perché rifletterà lo stato dell'arte della ricerca. Solo in questo modo si può concretizzare l'obiettivo ultimo della valutazione di sistema, ovvero quello di sollecitare momenti di riflessione e di autovalutazione: uno dei principi che guidano Peltoniemi e l'istituto che rappresenta è la valutazione migliorativa che innesca a cascata processi di sviluppo ulteriore. Essere continuamente presenti nei processi di valutazione di sistema e collaborare con tutti i protagonisti coinvolti è probabilmente la chiave giusta per il miglioramento.

Le critiche al sistema italiano di valutazione dell'università e della ricerca

Nel 2013 la rivista *Il Mulino* ha dedicato un approfondimento alla valutazione dell'università e della ricerca. Tra gli articoli, è comparso un contributo del giudice Cassese intitolato «L'Anvur ha ucciso la valutazione»¹¹ nel quale si prefigurava il fallimento del progetto italiano di valutazione del sistema universitario. L'autore identificava i «difetti principali» del sistema valutativo allora emergente: burocratizzazione eccessiva, sproporzione tra controllo e promozione, mancata distinzione tra misurazione e valutazione, confusione tra misurazione a fini conoscitivi e a fini classificatori, incongruenza tra mezzi e fini. Tali carenze venivano imputate alla mancanza di un approccio scientifico alla valutazione in fase di impostazione del sistema, alla «ignoranza» degli apporti della cultura pedagogica sul tema della misurazione e valutazione e alle «insufficienti riflessioni» fatte sul significato che dovrebbe assumere la valutazione di un sistema/servizio pubblico. In questo contesto la costituzione dell'ANVUR, divenuta operativa nel 2012, appariva come un «ulteriore fattore di complicazione», in considerazione di una sua sostanziale

subordinazione alle logiche ministeriali, sia politiche che amministrative. Il sistema di valutazione dell'università si fondava quindi, secondo Cassese, su una cattiva architettura, determinata essenzialmente dalla scarsa separazione tra decisioni politiche e valutazione. Alla voce autorevole del giudice se ne sono aggiunte, negli stessi anni, molte altre, a denunciare differenti aspetti del neonato sistema di valutazione ritenuti carenti e/o problematici¹².

L'Italia è arrivata per ultima, tra i paesi OCSE, ad occuparsi di valutazione di sistema in ambito universitario. L'inizio tardivo della stagione della valutazione è stato marcato da polemiche, forti conflitti, toni a tratti apocalittici, schieramenti ideologici e dall'assenza di una direzione chiara e condivisa verso cui orientare i processi valutativi¹³. Se si vogliono comprendere a fondo le origini di questo malessere, che peraltro sembra affliggere ancora oggi il nostro sistema di valutazione dell'università, non si deve dimenticare il clima politico del periodo storico in cui si è delineato. In quegli anni, il dibattito sulle riforme universitarie si è caratterizzato per una focalizzazione prevalente, se non esclusiva, sul tema del finanziamento e della distribuzione delle risorse¹⁴. La creazione di istituzioni preposte alla valutazione di sistema e il conseguente sviluppo di tecniche ed indicatori rispondevano, prima di tutto, alla necessità di reperire informazioni sulla qualità del lavoro svolto dai singoli e dalle istituzioni, al fine di distribuire le risorse a disposizione in base a criteri di efficienza e merito¹⁵. Qui emerge una contraddizione di fondo: se a priori si considera lo scarso investimento italiano nell'università e nella ricerca in rapporto ad altri Paesi europei, ormai da considerarsi un fenomeno strutturale, ben si comprende il rischio di circoli viziosi in cui la carenza di risorse genera risultati mediocri, che ricevono valutazioni scarse, destinate a sottrarre ulteriormente risorse¹⁶. Certamente questa contraddizione ha influito fortemente, nel nostro Paese, sulla percezione della valutazione di sistema come processo finalizzato al controllo e alla selezione, più che ad un reale miglioramento¹⁷. E se è vero che la qualità di un processo valutativo si fonda anche sulla rappresentazione che di esso si costruiscono gli attori coinvolti¹⁸, va da sé che tale percezione diventa elemento costitutivo e formante del processo stesso. Tornando alla questione economica, i dati OCSE rivelano, per esempio, che nel 2017 (ultimo dato disponibile) la spesa totale in Italia per il sistema universitario ammontava allo 0,9% del PIL (0,6% spesa pubblica e 0,3% privata), mentre la Finlandia arrivava all'1,6% (1,5% pubblica e 0,1% privata), con un contributo quasi esclusivamente pubblico¹⁹. Se confrontiamo la spesa complessiva in istruzione, compresa quella nella ricerca universitaria, vediamo che l'Italia nello stesso anno ha investito il 3,6% del PIL, contro il 4,5% della Finlandia²⁰. Nella rappresentazione comparativa dei due sistemi di valutazione, la variabile dell'investimento economico deve essere sempre tenuta presente quale condizione di contesto che impatta fortemente non

solo sui risultati ottenuti dal sistema universitario, ma anche sulla percezione e sull'efficacia stessa dei processi valutativi²¹.

Analisi e confronto tra i sistemi valutativi

Dopo aver delineato i contorni dei due sistemi e le principali criticità attribuite a quello italiano, per impostare i termini del confronto sarebbe opportuno presentare anche eventuali critiche attribuite al sistema finlandese. Tuttavia, una lunga e accurata ricerca bibliografica²² condotta sia in lingua inglese che in lingua finlandese non ha prodotto risultati in tal senso. Le visite di studio in loco e i colloqui formali e informali hanno mostrato un atteggiamento, da parte degli *stakeholder*, di grande fiducia verso le istituzioni preposte alla valutazione di sistema e i metodi impiegati. Ci è sembrata, questa, una differenza importante tra i due paesi su cui riflettere²³.

Fatta questa importante premessa, torniamo ora all'interrogativo iniziale: in che misura l'architettura dei sistemi di valutazione in Italia e in Finlandia è disegnata per perseguire realmente obiettivi di miglioramento? Quali fattori nella struttura dei due sistemi favoriscono o, al contrario, ostacolano l'utilizzo dei risultati della ricerca valutativa in un'ottica migliorativa? Il tema che si pone è quello del delicato equilibrio tra «logica di controllo» e «logica di sviluppo»²⁴: entrambe queste logiche convivono 'naturalmente' nella maggior parte dei sistemi valutativi, ma la seconda, se l'obiettivo è avviare processi di miglioramento, dovrebbe prevalere.

Uno dei principali aspetti da considerare, se si vuole analizzare in quest'ottica un sistema di valutazione, attiene alle conseguenze della valutazione stessa, in primis quelle economiche. Rispetto a questa dimensione, nel sistema italiano si è da tempo affermato il principio della distribuzione 'meritocratica' delle risorse. La legge 1/2009 stabilisce che una quota del fondo di finanziamento ordinario (FFO) agli atenei non inferiore al 7% sia ripartita in base a criteri di risultato²⁵. Negli anni successivi la quota premiale è stata via via incrementata²⁶. Nel 2020, il DM n. 442 ha stabilito che la quota premiale ammontasse a poco meno di un terzo delle risorse disponibili²⁷. Secondo questa logica del premio e della punizione, l'introduzione di sistemi di valutazione nel campo dell'istruzione contribuisce a far crescere la cultura della meritocrazia e dell'eccellenza, migliorando, in ultima analisi, la qualità dei prodotti e dei servizi offerti. Questo presupposto è stato messo in discussione e fortemente criticato nella letteratura scientifica²⁸.

Anche in Finlandia i risultati della valutazione influiscono sugli stanziamenti economici, ma il collegamento tra queste due dimensioni valorizza maggiormente le peculiarità di ogni istituzione e l'autonomia di queste ultime nella definizione di strategie di miglioramento e sviluppo. Ogni quattro anni, infatti, viene stipulato un accordo tra le singole università e il

Ministero dell'educazione e della cultura che, a partire dalla restituzione di feedback sulle attività svolte, i punti di forza e le aree critiche di ciascun ateneo, definisce le misure chiave da adottare. I finanziamenti vengono erogati agli atenei in base alla performance valutata da FINEEC, considerando i risultati raggiunti tramite l'insegnamento, la ricerca e lo sviluppo e le strategie messe in atto per raggiungere gli obiettivi prefissati nell'accordo con durata quadriennale stipulato tra il ministero e l'ateneo. I fondi, una volta assegnati alle università, possono essere utilizzati da queste ultime in modo autonomo²⁹. Non vale lo stesso criterio per le università italiane, che negli ultimi anni hanno visto una costante crescita della percentuale del FFO ad utilizzo vincolato e, parallelamente, una decrescita delle risorse complessive non vincolate³⁰ con le quali occorre far fronte anche ai progressivi aumenti stipendiali del personale. L'autonomia reale degli atenei italiani nell'utilizzo dei fondi pubblici rimane sostanzialmente limitata, sebbene vi sia stato nel 2016 uno specifico intervento normativo finalizzato a valorizzarla³¹.

Un secondo aspetto da osservare per analizzare in ottica comparativa un sistema di valutazione è il ruolo giocato dalla riduzione quantitativa degli aspetti sottoposti a valutazione. Nell'ambito universitario, in particolare, c'è un conflitto tra le esigenze di sintesi e comparabilità e la necessità di valorizzare attività, come la didattica e la ricerca, per loro natura caratterizzate da elevata differenziazione³². L'uso di strumenti rigorosi e di misurazioni oggettive è essenziale nella valutazione. Tuttavia, mentre nei sistemi in cui prevale la logica del miglioramento la misurazione sostiene e informa la valutazione, giocando nel processo un ruolo necessario, ma subordinato, negli approcci finalizzati al controllo la misurazione tende a sostituirsi alla valutazione, presentandosi come 'classificazione' oggettiva di processi e individui³³. Ne deriva che gli attori valutati percepiscano forti spinte alla standardizzazione e all'omologazione verso modelli assunti a riferimento, e che la valutazione possa quindi assumere, dal loro punto di vista, il significato di «tecnologia di governo delle condotte»³⁴ che limita di fatto la libertà di didattica e di ricerca. Nel sistema italiano di valutazione dell'università e della ricerca, se da un lato è importante apprezzare l'elevato valore conoscitivo delle operazioni di valutazione, dall'altro è impossibile non osservare il rischio di una mancata distinzione tra misurazione e valutazione³⁵ e la presenza di numerose ambiguità nelle finalità della rilevazione di dati³⁶.

Nel sistema di valutazione finlandese, le misurazioni hanno l'obiettivo di supportare la valutazione producendo informazioni e consigli utili per migliorarsi e svilupparsi e per prendere decisioni informate e sostenute dalle evidenze scientifiche a livello locale, regionale e nazionale³⁷. La mission dichiarata della valutazione di sistema è essere di ausilio su più livelli agli *stakeholder*, instaurando con essi un rapporto di piena fiducia e

compartecipazione attiva³⁸. Grazie alla *enhancement-led evaluation* (valutazione migliorativa) si punta a promuovere la consapevolezza nei partecipanti coinvolgendoli nei momenti di progettazione, così da rendere chiare le finalità del processo stesso. Per andare incontro alle esigenze del sistema educativo, evitando che gli atenei si uniformino per il timore delle conseguenze di una valutazione negativa, l'istituto di valutazione finlandese ogni due anni accoglie le richieste e i suggerimenti degli *stakeholder* attraverso una survey. L'ultima di cui si hanno i risultati risale al 2018³⁹. Dalla lettura dei dati emerge che, su 346 rispondenti, il 65% utilizza nel proprio lavoro i risultati diffusi da FINEEC. Questi ultimi sono considerati attuali e rilevanti dall'83% dei rispondenti e promotori dello sviluppo del sistema educativo finlandese dal 76%. La partecipazione al dibattito pubblico di chi effettua la valutazione di sistema potrebbe essere, secondo poco meno della metà dei rispondenti, più attiva (42%), anche se per il 68% di loro la restituzione dei dati avviene in maniera adeguata. Il 37% ritiene che i consigli per il miglioramento non siano utilizzabili come informazioni guida, mentre il 63% ne fa utilizzo per il potenziamento. Gli scopi delle rilevazioni appaiono chiari, anche se in linea generale un alleggerimento del carico di lavoro richiesto dai processi di misurazione-valutazione potrebbe accompagnare una maggiore concretezza e 'personalizzazione' dei consigli per il miglioramento. Tra le istituzioni più soddisfatte della collaborazione con l'istituto di valutazione nazionale ci sono quelle per la prima infanzia e quelle terziarie.

Un terzo aspetto importante da considerare nell'analisi di un sistema di valutazione è il grado di partecipazione, all'interno del processo valutativo, dei soggetti sottoposti a valutazione⁴⁰. Se l'obiettivo è costruire una cultura della valutazione che favorisca il miglioramento attraverso la responsabilizzazione diffusa, è importante coinvolgere docenti e ricercatori nel processo di definizione degli obiettivi della valutazione e nella costruzione di strumenti e indicatori percepiti come realmente significativi e utili. In Italia, il sistema AVA prevede una fase autovalutativa. Tuttavia questa fase è caratterizzata dalla compilazione di format standardizzati con indicatori preassegnati dall'ANVUR. La valutazione, quindi, è assimilata alla rilevazione di dati e le possibilità di riflessione autonoma sugli indicatori, sugli scopi cui tendere e sulla scelta degli strumenti per misurare il livello di raggiungimento degli obiettivi sono limitate.

Nel sistema di valutazione finlandese c'è un reale coinvolgimento dei soggetti e dei contesti valutati: se FINEEC da una parte ha un ruolo chiave nella determinazione delle modalità e degli obiettivi della valutazione sulla base di quanto deciso dal Ministero dell'Educazione e della Cultura nel Piano Nazionale per le Valutazioni Educative⁴¹, dall'altra offre la possibilità agli *stakeholder* di dare il proprio contributo sulla scelta dei contenuti e dei metodi della valutazione attraverso l'ascolto attivo della voce dei partecipanti. Nel

modello per la valutazione dell'istruzione terziaria stabilito per il 2018-2024⁴², ad esempio, è introdotto un nuovo approccio centrato sullo studente che diventa parte attiva del processo di valutazione esterna partecipando a *workshop* e momenti di riflessione. Un punto importante che aumenta il senso di coinvolgimento è la possibilità offerta dall'istituto di valutazione finlandese alle istituzioni terziarie di partecipare alla definizione degli indicatori: oltre ad alcuni aspetti monitorati indistintamente nell'ottica dell'*accountability* e comparabilità dei dati, ogni università può scegliere un'area particolare in cui essere valutata. È questo un approccio che, unitamente a un'autovalutazione più ampia, critica e riflessiva che prevede un format con domande aperte/qualitative⁴³, mette in risalto la compartecipazione di chi viene valutato non solo nella definizione dei contenuti della valutazione, ma anche nella condivisione del suo fine ultimo.

Il nuovo modello per la valutazione dell'istruzione terziaria, a partire proprio dal report di autovalutazione di ciascun corso di studi, introduce anche il concetto di *benchlearning*, ovvero un apprendimento reciproco tra pari. Ogni università, infatti, è chiamata a selezionare una istituzione e dei target per il *benchlearning*: si tratta di un mutuo scambio in cui si ricevono riscontri sul proprio stato attuale, si costruiscono reti e si apprendono le buone pratiche dell'organizzazione partner, valorizzando l'apprendimento reciproco e l'interazione attiva⁴⁴.

Riflessioni conclusive

L'analisi sviluppata nei precedenti paragrafi ci porta a ritenere che il sistema finlandese di valutazione dell'università e della ricerca si avvicini maggiormente, rispetto a quello italiano, all'idea di una valutazione «pluralista»⁴⁵, democratica e partecipata, improntata ad una logica di sviluppo. Abbiamo individuato i principali fattori che sembrano favorire, in Finlandia, l'utilizzo dei risultati della ricerca valutativa in un'ottica migliorativa: l'autonomia degli atenei nella definizione di proprie strategie di sviluppo che ne valorizzino le peculiarità; l'autonomia sostanziale nella gestione delle risorse economiche; l'attenzione a forme di valutazione che valorizzino gli aspetti di complessità dell'oggetto della valutazione stessa, adottando un approccio qualitativo, capace di distinguere da caso a caso, attento alle specificità; la partecipazione attiva degli attori alla definizione degli obiettivi, dei criteri e degli indicatori per la valutazione; l'impiego della valutazione tra pari, che favorisce il confronto e supporta i processi di costruzione delle identità istituzionali. La percezione positiva che gli *stakeholder* finlandesi hanno della valutazione può essere interpretata come una diretta conseguenza di queste caratteristiche costitutive, elementi

‘architetturali’ di un sistema i cui obiettivi sono chiari e condivisi e non lasciano spazio ad ambiguità. Il quadro descritto, non dobbiamo dimenticarlo, si staglia su uno sfondo politico in cui l’istruzione e la ricerca sono priorità indiscusse. Lo dimostrano gli investimenti che il governo finlandese dedica a questo settore, comparativamente più elevati della media dei paesi OCSE, anche in periodi di crisi come quello attuale, in cui vi sono forti pressioni a ridurre la spesa pubblica⁴⁶. Ci sembra, questo, un fattore strutturale di primaria importanza per favorire la costruzione di una cultura della valutazione matura e libera da pregiudizi.

ELEONORA MATTARELLI

University of Roma “La Sapienza”

SILVIA ZANAZZI

University of Salerno

¹ Per un inquadramento generale sul tema della governance e della valutazione dei sistemi universitari europei si vedano, per esempio: A.L. Trombetti, A. Stanchi, *L’università italiana e l’Europa*. Rubbettino, Soveria Mannelli 2010; A. Mariuzzo, *L’università*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholé, Brescia 2019; M. Regini, *La riforma universitaria nel quadro dei sistemi di governance europei*, Firenze University Press, Firenze 2016; A. Gaudio, *La valutazione nel gioco degli specchi comparativi*, «Scholé», 1, (2020), pp.11-26.

² A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano 1955, p.16.

³ Le informazioni contenute in questo paragrafo sono tratte esclusivamente da fonte istituzionale, consultando il sito istituzionale: <https://www.anvur.it/>.

⁴ Le informazioni contenute in questo paragrafo sono tratte esclusivamente dal sito istituzionale: <https://karvi.fi/en/fineec/>.

⁵ Tratto dal sito istituzionale: <https://karvi.fi/arviointitoiminnan-painopisteet-tekstimuotoisena/>.

⁶ G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci, Roma 2015.

⁷ Le informazioni riportate in questo paragrafo sono tratte esclusivamente dalle interviste ai referenti delle due agenzie nazionali.

⁸ Le informazioni su TECO sono tratte dall’intervista alla referente ANVUR e da fonte istituzionale, consultando il sito: <https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/>.

⁹ Gli Standard e le Linee Guida per l’Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore sono stati adottati per assicurare la qualità interna ed esterna all’istruzione superiore. Proposti dall’ENQA nel 2005, sono stati condivisi dai ministri responsabili dell’istruzione universitaria di ciascun paese aderente. Nel 2015 è stata pubblicata la versione più recente: <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>.

¹⁰ Tratto dal sito istituzionale: <https://www.oph.fi/en/about-us/tasks>.

¹¹ S. Cassese, *L’Anvur ha ucciso la valutazione. Viva la valutazione!* «Il Mulino», 1, (2013), pp. 73-79.

¹² Si vedano, per esempio: G. Rebori, *Quale strategia per la valutazione dell’università?*, «Scuola Democratica», 3, (2011), pp. 71-90; A. Baccini, *Valutare la ricerca scientifica*, Il Mulino, Bologna 2010; A. Baccini, *Come e perché ridisegnare la valutazione*, «Il Mulino», 1, (2013), pp. 80-87; M. Ricciardi, *Uno sguardo oltre la Manica*, «Il Mulino», 1, (2013), pp. 96-103; A. Banfi, & G. De Nicolao, *La valutazione fra scienza e feticismo dei numeri*, «Il Mulino», 1, (2013), pp. 88-95.

¹³ M. Baldacci, M. Corsi, *La stagione della valutazione*, «Pedagogia oggi», n. 2, 2012, pp.5-7.

⁴⁴ https://karvi.fi/app/uploads/2019/11/FINEEC_Audit-manual-for-higher-education-institutions_2019-2024_FINAL.pdf.

⁴⁵ N. Stame, *Valutazione pluralista*. Franco Angeli, Milano 2016.

⁴⁶ <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Finland-2020.pdf>.

Ripensare le scienze motorie e sportive tra didattica e normative: l'esperienza dell'Università di Bergamo

Rethinking motor and sports sciences among teaching and rules: the experience of the University of Bergamo

VALERIA AGOSTI, ANTONIO BORGOGNI*

The main goal of the study is to analyze employment and professional opportunities of graduate students in Human Movement and Sport Science through an analysis and a reflection on some data collected by a questionnaire, administered to a sample of 92 students enrolled in their first year of a Bachelor's degree course. From the analysis of these data, compared with national data and legislation, our research is aimed at understanding how the University can act on the quality of the educational offer to propose students concrete job placement opportunities and trigger a virtuous mechanism to teach of a competent and effective knowledge.

KEYWORDS: UNIVERSITY DEGREE; HUMAN MOVEMENT AND SPORT SCIENCE; EDUCATION; PROJECT; JOB PLACEMENT

Introduzione

La formazione dei laureati in Scienze Motorie triennali (L-22, Scienze Motorie e Sportive), 41 corsi (di cui 1 internazionale) attivati in altrettanti Atenei italiani, nel nostro Paese è caratterizzata da una collocazione dipartimentale, da un approccio epistemologico e da insegnamenti di tipo biomedico. Oltre alla limitata attenzione nei confronti degli aspetti educativi e sociali, l'offerta formativa accademica in Italia si è sviluppata soprattutto nelle prospettive didattiche e di ricerca rappresentate dalle tre classi di Laurea Magistrale (LM) attivate¹: la prestazione sportiva e lo sport di base (LM-68, Scienze e Tecniche dello Sport), 20 corsi, di cui 1 internazionale, in 19 università; l'attività motoria per la salute, preventiva rispetto allo sviluppo di patologie, e adattata alla disabilità e ai gruppi di età (LM-67, Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate), 32 corsi, di cui 2 internazionali, in 31 università; gli aspetti

organizzativi, economici e del management dello sport (LM-47, Organizzazione e gestione dei servizi per lo sport e le attività motorie), 6 corsi, di cui 1 internazionale, distribuiti su 5 università e i cui studenti provengono sia dalla laurea triennale in Scienze Motorie che dalle lauree triennali di carattere economico.

La tripartizione a livello magistrale non ha tenuto sovente conto della moltiplicazione delle pratiche motorie e sportive avvenuta negli ultimi venti anni e caratterizzata da fenomeni e aspetti sociali (ad esempio gruppi o singoli fragili, disagiati, migranti, reclusi, in parte i disabili) e relativi alle attività motorie “quotidiane” non codificate, costituenti gli stili di vita attivi che, pur trattati in alcuni insegnamenti, non fanno strutturalmente parte dell’offerta formativa di carattere educativo².

Alcuni di questi argomenti sono trattati nell’ambito delle scienze umane ma sovente al di fuori delle strutture accademiche che si occupano di attività motorie e sport. È inoltre assente un centro di ricerca che si occupa delle attività motorie e sportive dal punto di vista delle scienze umane e sociali.

Il complessivo spostamento dell’attenzione formativa verso aspetti tecnico-addestrativi, preventivi, manageriali, sta comportando una grave carenza nelle competenze educative dei laureati in Scienze Motorie nei vari contesti di lavoro e costituisce un limite rispetto alle possibilità occupazionali degli stessi. Discorso a parte riguarda la moltiplicazione delle attività legate al *fitness* e al *wellness* le cui problematiche verranno accennate qui sotto soprattutto in prospettiva occupazionale³.

Dall’istituzione del Corso di Laurea al profilo del Laureato in Scienze Motorie e Sportive

Nonostante il fatto che, a 20 anni dalla nascita del percorso di studi universitari in Scienze Motorie e Sportive, l’unica professione stabile rimanga l’insegnamento scolastico negli Istituti Secondari, non è presente né, a nostra conoscenza, è in previsione, la costituzione di una classe di laurea magistrale pedagogico-educativa.

Nel 1998, il Decreto Legislativo nr. 178⁴ determinò il passaggio dagli ISEF (Istituto Superiore di Educazione Fisica) al Corso di Studi in Scienze Motorie e Sportive, portando un profondo cambiamento nel sistema di istruzione e di formazione universitaria per l’educazione fisica, le attività motorie e lo sport, con una notevole ricaduta sull’offerta formativa del percorso di studi: da un orientamento prevalentemente rivolto alla formazione degli insegnanti di educazione fisica, i cui sbocchi professionali ricadevano primariamente sulla scuola, si pensò alla formazione di figure professionali che potessero avere un ventaglio di opportunità lavorative più ampio e variegato. Il disegno

legislativo partiva con l'ambizione di proiettare il laureato in Scienze Motorie e Sportive in un contesto lavorativo più dinamico e più in linea con il quadro Europeo; questa idea ha delineato più chiaramente i suoi contenuti dopo l'entrata in vigore del Decreto 509/99⁵, successivamente riformato dal DM 270/2004, che introduceva il sistema dei crediti formativi universitari (CFU) e dei due livelli di istruzione, Laurea e Laurea Specialistica, quest'ultima successivamente rinominata Laurea Magistrale⁶.

Nonostante i buoni propositi del legislatore e di chi ha ideato la riforma e nonostante l'istituzione di un percorso di studi con una cornice concettuale ben progettata ed articolata, la figura del laureato in Scienze Motorie e Sportive fatica ancora ad affermarsi in un profilo professionale stabile e riconosciuto, anche a livello europeo, e in una realtà lavorativa dinamica e complessa che lo veda protagonista nel suo settore lavorativo.

Le criticità descritte emergono chiaramente nella dettagliata analisi del Consorzio Interuniversitario Alma Laurea, che annualmente restituisce una indagine che traccia il profilo dei laureati che hanno concluso gli studi negli Atenei aderenti e ne pubblica i risultati in un apposito Rapporto. La descrizione di questo profilo risulta utile a comprendere non solo le principali caratteristiche dei laureati ma anche la riuscita universitaria, le condizioni di studio all'università e la soddisfazione per il percorso di studi appena concluso; ne consegue che l'approfondimento e la riflessione su questi dati ci permette di analizzare anche le opportunità lavorative e professionali.

L'ultimo Rapporto 2020⁷ traccia il profilo generale dei 7842 laureati (triennali e magistrali) in uscita nell'anno 2019, appartenenti al gruppo disciplinare denominato "Educazione Fisica":

- prevale il genere maschile (64,6% uomini e il 35,4% donne);
- il livello di studio dei genitori è basso (il 7,4% con entrambi i genitori laureati, il 17,4% con un solo genitore laureato, il 50,7% con entrambi i genitori diplomati, il 23,3% con una qualifica professionale o titolo di studio inferiore); il 7,8% segue la laurea dei genitori;
- hanno un background scolastico che, comparato con gli altri gruppi disciplinari, si trova al terz'ultimo posto per provenienza liceale ed al secondo per provenienza da istituti tecnici. Inoltre, risultano essere i meno brillanti per voto di diploma, con una media di 73,9/100;
- si iscrivono al percorso universitario senza forti motivazioni né culturali né professionalizzanti (25,7%) ed il 43,8% sceglie di studiare nella stessa provincia di conseguimento del diploma, dimostrando un basso grado di mobilità.

Inoltre, nel dettaglio del profilo specifico del laureato triennale, con particolare attenzione al suo percorso lavorativo, i dati riportano che:

- le attività lavorative si concentrano principalmente nel settore dei servizi e sono limitate a soli due rami (servizi sociali e personali e istruzione; servizi ricreativi, culturali e sportivi e commercio);
- ad un anno dal conseguimento del titolo hanno un tasso di disoccupazione più basso rispetto alle altre lauree (9,6%), con un tasso di occupazione a cinque anni dell'89,6%, al quarto posto dopo le lauree scientifiche, ingegneria e medico/professioni sanitarie;
- sia ad un anno che a 5 anni dal conseguimento del titolo, hanno minori opportunità di stipulare un regolare contratto di lavoro, con livelli retributivi nettamente inferiori alla media (ad un anno inferiori a 1.000 euro mensili, a cinque anni inferiori ai 1.250 euro mensili);
- ad un anno dal conseguimento del titolo proseguono in buona parte (49,1%) l'attività lavorativa precedente (il 18,4% non prosegue il lavoro iniziato prima della laurea, il 32,3% ha iniziato a lavorare dopo la laurea); a cinque anni si ha un decremento (31,2%);
- l'efficacia del titolo di studio è molto bassa sia ad un anno che a cinque anni dalla laurea;
- operano scelte formative post-laurea molto coerenti con il percorso di primo livello (84,5%).

Andando invece nel dettaglio del profilo dei laureati magistrali (non distinti nei tre percorsi di studio), con particolare attenzione al percorso lavorativo, i dati riportano che:

- il tasso di occupazione a cinque anni è dell'83,5% con una importante prevalenza di contratti non standard (37,8%); i livelli retributivi sono inferiori alla media (1.275 euro mensili). Da notare che ad un anno dal conseguimento del titolo i livelli retributivi sono addirittura inferiori al laureato triennale (950 euro mensili);
- i residenti nel nord Italia hanno un tasso di occupazione di 20 punti percentuali maggiore rispetto ai residenti nel sud;
- a cinque anni valutano una efficacia del titolo di studio molto alta (74,2%) ed il 56,2% ritiene di sfruttare in misura significativa le conoscenze apprese all'università. Questo dato potrebbe essere spiegato dal 32,3% di contratti di lavoro a tempo indeterminato, probabilmente dovuti all'accesso all'insegnamento scolastico per accedere al quale è necessaria la Laurea Magistrale.

Dai dati emerge un profilo che descrive fedelmente le contraddizioni proprie dell'organizzazione del percorso formativo e che inevitabilmente hanno risonanza sulla qualità professionale e lavorativa; tutto ciò è probabilmente figlio sì di un vuoto legislativo ma anche di un vuoto culturale, con il quale, come poi vedremo, si confronta

il Corso di Studi di Bergamo, dovuto, a nostro parere, ad una episodica riflessione epistemologica (tra le rare riflessioni e approfondimenti si vedano i lavori di Bertagna⁸ e quelli di Carraro et al.⁹ e di Sibilio¹⁰) che a partire dalle concezioni del corpo, ne declini le possibilità di movimento, di espressione, di azione in una prospettiva esperienziale legata alle fenomenologie quotidiane.

Dalla Teoria alla Pratica: la Riforma dello Sport

Nel tentativo di colmare il succitato vuoto legislativo è stata recentemente approvata la Legge 08 agosto 2019, n. 86, la c.d. Riforma dello Sport¹¹, nata con l'intento di provvedere ad un riordino in materia di ordinamento e professioni sportive. In questa sede non si formalizzerà un'analisi approfondita del testo di legge ma se ne condurrà una revisione critica, nel tentativo di innescare una riflessione culturale che possa essere utile ad una futura riorganizzazione del sistema di formazione del laureato e del laureato magistrale in Scienze Motorie e Sportive.

La Riforma dello Sport è un testo che si compone di 10 articoli organizzati in quattro Capi dove il Capo II - Disposizioni in Materia di Professioni Sportive - all'articolo 5 - Delega al Governo per il riordino e la riforma delle disposizioni in materia di enti sportivi professionistici e dilettantistici nonché del rapporto di lavoro sportivo - delega il Governo ad adottare Decreti legislativi «allo scopo di garantire l'osservanza dei principi di parità di trattamento e di non discriminazione nel lavoro sportivo, sia nel settore dilettantistico sia nel settore professionistico, e di assicurare la stabilità e la sostenibilità del sistema dello sport». Questo articolo si propone anche (come specificato nel comma a) di «disciplinare il carattere sociale e preventivo-sanitario dell'attività sportiva, quale strumento di miglioramento della qualità della vita e della salute, nonché quale mezzo di educazione e di sviluppo sociale». Da quanto detto, non si può che essere d'accordo sul ruolo plurale dell'attività sportiva ma bisogna stare molto attenti a non confonderla con l'attività motoria e l'attività fisica che sono, sia in termini educativi che biomedici, due ambiti complementari ma profondamente differenti; questa distorsione fa emergere il primo problema, vale a dire che per riformare un settore, in particolare così complesso come quello delle scienze motorie e sportive, vi sarebbe probabilmente bisogno di una profonda analisi conoscitiva da affidare a chi in quel settore opera, e che lo conosce a fondo¹².

Per adottare i succitati Decreti Legislativi ed in attuazione dell'articolo 5, è stato redatto uno schema - Schema di decreto Legislativo in attuazione dell'Articolo della Legge 8 agosto 2019 n.86, recante riordino e riforma delle disposizioni in materia di Enti sportivi

professionistici e dilettantistici nonché di lavoro sportivo - recentemente discusso alla Camera dei Deputati. Questo schema, organizzato in 53 articoli, definisce numerose disposizioni in materia giuslavoristica ed al contempo tenta una revisione, in parte ancora poco chiara, della definizione del profilo professionale del laureato e del laureato magistrale.

Nella fattispecie, al Capo I, art. 25 si scrive che «è lavoratore sportivo l'atleta, l'allenatore, l'istruttore, il direttore tecnico, il direttore sportivo, il preparatore atletico e il direttore di gara» ed in questa definizione non vi è alcun riferimento al titolo di studio tantomeno al livello di formazione: chi può definirsi tale? Questa distorsione fa emergere il secondo problema: il Decreto che riforma il lavoro sportivo dovrebbe dapprima definirne il principale attore, il lavoratore, non solo nella sua mera denominazione ma anche nel percorso che compie per arrivare ad avere quello status.

Continuando, al Capo III, art. 41, viene definito il riconoscimento di tre figure professionali: il chinesiologo di base, il chinesiologo sportivo ed il manager dello sport; per essere titolari di tali professionalità è necessario possedere rispettivamente la Laurea L-22, la LM-68 e la LM-47. Al comma 6 dell'art. 41 cade una ulteriore distorsione alla quale consegue il terzo problema: se per essere qualificati "chinesiologo" è necessario acquisire le rispettive lauree, non è comprensibile la ragione per la quale si rimanda ad un ulteriore Decreto «le disposizioni attuative concernenti il percorso formativo e l'individuazione del profilo professionale».

Ed ancora, al comma 7 dello stesso art. 41 viene specificato il ruolo che il chinesiologo sportivo, vale a dire il laureato magistrale in Scienze e Tecniche dello Sport (LM-68), ha nelle c.d. "palestre della salute"¹³ e nella Attività Fisica Adattata (AFA). Per chi conosce la materia sa che queste attività sono state sempre attribuite al profilo delineato nella LM-67. Ecco allora emergere un'altra distorsione ed un quarto problema: quale il destino della LM-67, anche ignorata in questa Riforma? Diventerà un percorso di studio in esaurimento o verrà assorbita nell'ambito sanitario? E cosa comporterà questa eventuale ingerenza biomedica in un settore naturalmente orientato alla salute e non alla sanità?

Inoltre, una riflessione merita la scelta di utilizzare il riferimento alla chinesiologia per denominare la figura professionale. In realtà la professione del chinesiologo diventa una professione ufficiale e definita già con la legge 4/2013¹⁴ che ha provveduto a disciplinare le professioni non organizzate; si è così voluto colmare un importante vuoto normativo e creare un canale preferenziale per l'autoregolamentazione volontaria. Infatti, l'art.6 della stessa Legge, al suo comma 2, pone l'accento sulla qualificazione della prestazione professionale basata sulla conformità alla normativa tecnica UNI¹⁵. Attraverso le norme UNI sulle attività professionali non regolamentate, vengono

descritti i requisiti di conoscenza, abilità, autonomia e responsabilità delle attività professionali oggetto di norma in conformità dell'European Qualification Framework (EQF)¹⁶. Per il chinesiologyo la normativa UNI di riferimento è la UNI 11475-2017 - Attività professionali non regolamentate - Figure professionali afferenti al campo delle scienze motorie (chinesiologi) - Requisiti di conoscenza, abilità e competenza – dove la chinesiologya viene definita come la «disciplina scientifica che studia il movimento umano razionale nelle sue diverse aree: intellettuale-cognitiva, affettivo-emotiva, fisico-motoria e sociale-relazionale» ed il chinesiologyo come «il professionista che opera nell'ambito del movimento umano razionale attivo comunque finalizzato al miglioramento del benessere psicofisico della persona, anche in condizione di disabilità, e/o all'ottenimento di un'adeguata preparazione atletica e sportiva», facendo diretto riferimento al possesso della laurea in Scienze Motorie.

Rimane, a nostro parere, da comprendere come, dopo decenni di discussioni in materia, ci si sia orientati verso una, pur necessaria, definizione del professionista delle scienze motorie e sportive che ha riscontro nel percorso di studi solamente di una parte dei Corsi di Studio: buona parte dei "chinesiologi", infatti, avrà conseguito una laurea in Scienze Motorie e Sportive in cui non ha superato neppure un esame così denominato.

A questa, già complessa, situazione normativa, si aggiunge la delega alle Regioni della legislazione sportiva (Riforma titolo V della II Parte della Costituzione, 2001) che comporta una situazione assai frammentata sul piano dell'effettivo riconoscimento della laurea ed in particolare di quella magistrale.

In Lombardia, la Legge Regionale 1 ottobre 2014, n. 26 - Norme per la promozione e lo sviluppo delle attività motorie e sportive, dell'impiantistica sportiva e per l'esercizio delle professioni sportive inerenti alla montagna - colloca i laureati in Scienze Motorie e i diplomati ISEF nella fascia degli "istruttori" qualificati equiparandoli a quelli "di specifica disciplina" in possesso di abilitazione rilasciata dalle Federazioni Sportive Nazionali o dagli Enti di Promozione Sportiva riconosciuti. Non vi è cenno ai laureati magistrali né ad un profilo più ampiamente educativo proprio del laureato come invece viene fatto in altre legislazioni regionali in cui vengono riservate ai laureati magistrali ruoli specifici.

Tale situazione influisce profondamente sulle tipologie occupazionali e sul mercato del lavoro. Pur riscontrando una tendenza verso una maggiore attenzione nei confronti della contrattualizzazione dei laureati, infatti, il vasto e sfaccettato mondo motorio-sportivo mette in competizione i laureati con persone, talvolta neppure diplomate, che hanno seguito corsi di formazione di poche ore nell'ambito delle Federazioni sportive o del variegato mondo del *fitness*¹⁷.

Tuttavia, alcuni dati positivi di tendenza possono essere rintracciati nel Report Unioncamere del 2018¹⁸ - Previsione dei fabbisogni occupazionali e professionali in

Italia a medio termine 2018-2022. Pur non risultando semplice cercare tutti i servizi e le professioni dello sport, distribuiti in vari macrosettori, tuttavia, anche solo concentrandosi sul settore dei Servizi culturali, sportivi e altri servizi alle persone, emergono dati interessanti registrando trend positivi sia rispetto all'*expansion demand* (0,6% annuo) che al *replacement demand* (1,1% annuo); si tratta, in termini assoluti, di un fabbisogno di 52.300 occupati a livello nazionale. Oltre a ciò, il report prevede che nel gruppo delle professioni tecniche, la crescita più sostenuta del fabbisogno dovrebbe interessare i tecnici dei servizi sociali (4,2%), comprendenti gli assistenti sociali, i tecnici dell'integrazione sociale, ecc. Seguono poi gli insegnanti nella formazione professionale, istruttori, allenatori, atleti e professioni simili (3,7%), i tecnici della salute (infermieri, educatori, fisioterapisti, ecc. (3,4%).

Anche dai dati del fabbisogno per gruppi di studio, specifici per scienze motorie, emergono indicazioni confortanti: il tasso di fabbisogno medio annuo si attesterebbe al 2,6% (10.300 occupati nei quattro anni). Il dato dei laureati in Scienze Motorie è invece inserito, ai fini del calcolo del «rapporto fabbisogno/ingressi di neo laureati nel mercato del lavoro» nel gruppo di corsi "insegnamento e formazione" che vede un rapporto¹⁹ di 2,16, il più alto tra i gruppi di corsi che vede una media di 1,15.

Questi dati, e la scarsa formalizzazione e polverizzazione della formazione parallela e successiva al corso di laurea²⁰, lasciano intendere la necessità, che diviene opportunità, di attivare, a livello degli insegnamenti inseriti nei Corsi di studi, percorsi formativi congiunti con il CONI, le Federazioni, gli Enti di Promozione Sportiva e le organizzazioni educative e sociali basati sul riconoscimento di crediti (modello dell'EQF) e, successivamente alla laurea, corsi di aggiornamento, perfezionamento, specializzazione o master.

In contesti così delineati, emerge la necessità di tracciare percorsi formativi nei quali la didattica, e la didattica integrata, siano espressione di una unione tra i vari ambiti culturali; l'approccio laboratoriale, accompagnato da una costante pratica riflessiva, dovrà essere rappresentato come paradigma della complessità dei contesti educativi per offrire alla teoria nuovi punti di vista e di prospettiva.

Il progetto e l'architettura del Corso di Studi dell'Università di Bergamo

Sulla base di queste premesse, il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo ha strutturato un progetto teso ad ampliare a livello pluri e multidisciplinare le prospettive formative e di placement degli iscritti al neonato (A.A.

2020/21) Corso di studi in Scienze Motorie e Sportive nell'ambito del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali.

Il progetto ha mantenuto coerenza con le tematiche fondative e connotative dell'attuale Dipartimento: la complessità dei saperi, l'integralità della persona, l'attenzione alle diverse forme del disagio.

Il dialogo, già fertile, tra aree e settori che compongono il Dipartimento si è così espanso a contenuti e ambiti di ricerca già presenti ma non specificamente trattati in relazione al movimento umano²¹: il corpo, lo sport, la motivazione, il gioco, gli spazi urbani e i luoghi della pratica. Lo spostamento verso il "motorio", insieme con lo "sportivo", consente di ampliare la proposta ad un'ampia gamma di comportamenti della vita quotidiana che, insieme e ancor prima dell'esercizio fisico e dello sport, consentono collegamenti interdisciplinari tra le scienze umane.

L'ambizione era che la studentessa o lo studente che si fossero iscritti, avrebbero dovuto avere chiara l'idea di una proposta culturale, accademica e di una prefigurazione professionale che si differenziasse da quelle generalmente offerte in Italia e, in parte, in Europa.

Il progetto nasceva da un'esperienza unica nel panorama accademico italiano: dal 2018/19, infatti, era stato istituito un Curriculum in Educatore nei servizi per le attività motorie e sportive connotato dalla significativa presenza di settori motorio-sportivi (M-EDF/01 e /02).

Il successo di quell'esperienza ha rafforzato l'intenzione e la progettualità del Dipartimento nel dare, nella proposta di istituzione, ampio spazio ai Settori Scientifico Disciplinari motori, sportivi, educativi, sociali, psicologici, storico-filosofici.

Proprio per agire in coerenza di una visione culturale "espansa" delle scienze motorie e sportive, si è deciso di somministrare ai 92 studenti iscritti al primo anno del Corso (A.A. 2020/2021) un questionario dalle cui risposte fosse possibile definire un profilo di provenienza culturale e sociale e comprendere le aspettative e le idee che hanno mosso gli studenti alla scelta di iscriversi ad un percorso di studi connotato diversamente rispetto a quelli territorialmente prossimi. Con questo obiettivo, è stata condotta un'analisi descrittiva di tipo qualitativo sui dati provenienti da 92 test sottoposti alla auto compilazione degli studenti iscritti. I test sono stati distribuiti all'inizio del primo semestre attraverso Google Forms. I dati sono stati analizzati in frequenza utilizzando un software statistico (R software ver.4.0.2). Di seguito una sintesi dei risultati.

Caratteristiche demografiche del campione:

92 studenti immatricolati al Corso di Laurea in Scienze Motorie e Sportive dell'Università di Bergamo (30 F - 62 M, di età 20.0 ± 2.9). Di questi, 74/92 studenti (80%) risiede in provincia di Bergamo, 6/92 studenti (6.5%) in provincia di Brescia, 4/92 studenti (4,3%)

in provincia di Monza e Brianza, 8/92 studenti (8.7%) nelle provincie di Milano, Ragusa, Cremona, Lecco e Trento.

Sintesi del profilo degli studenti del Corso di Laurea in Scienze Motorie e Sportive dell'Università di Bergamo:

il background di provenienza scolastica è in prevalenza da Liceo (56%): Scientifico (32%) e di questi il 21% da un indirizzo Sportivo; Scienze Umane (16%); Linguistico (8%). Quest'ultimo dato merita una particolare attenzione e meriterà un attento monitoraggio negli anni perché, come evidenziato in precedenza, il dato nazionale di Alma Laurea si esprime in una importante presenza di diploma tecnico nei laureati del gruppo "Educazione Fisica".

Tra gli immatricolati, le principali ragioni che hanno determinato l'iscrizione a questo corso di laurea sono maggiormente espresse nella vicinanza alla sede (54%) e nella diversità del progetto culturale rispetto ad altre sedi vicine (30%).

Rispetto alle esperienze pregresse, il 32% degli studenti ha già avuto esperienze lavorative nell'ambito delle attività motorie e sportive ma solo il 21% ha conseguito qualifiche federali tecniche presso una Federazione sportiva o frequentato percorsi formativi offerti Enti di promozione sportiva. Invece, tutti gli studenti indicano di aver svolto o di svolgere un'attività sportiva a livello agonistico o di tipo motorio/sportivo non competitiva. Nel dettaglio, l'86% ha svolto o svolge un'attività sportiva a livello agonistico ed il 59% pratica attualmente uno sport a livello agonistico dove troviamo rappresentati il calcio (44%), la pallavolo (11%), la pallacanestro (9%) e l'atletica (9%). Inoltre, il 54% degli studenti pratica attualmente un'attività di tipo non competitiva. Tra questi, più della metà pratica *fitness* (56%).

Riguardo al Corso di studio, gli studenti hanno particolari aspettative sul conseguimento di competenze nel settore dell'allenamento sportivo e della preparazione atletica (57%) e sull'insegnamento delle attività motorie e sportive nelle varie età (14%); indicano come settore di maggiore interesse quello dell'allenamento sportivo e preparazione atletica (70%) seguito dal settore educativo-scolastico (10%). Invece, tra i settori di minore interesse sono indicati le attività motorie e sportive adattate ai soggetti diversamente abili (22%), le attività motorie adattate ai soggetti di età adulta e anziana (15%) e la ricerca e sperimentazione (14%).

Riguardo agli sbocchi occupazionali al termine del Corso di studio, gli studenti ritengono di poter utilizzare principalmente le competenze acquisite nei settori di allenamento sportivo e preparazione atletica (65%), attività motorie per l'età evolutiva, educativo-scolastico ed extrascolastico (16%), organizzazione e gestione delle attività in ambito motorio/sportivo (5%), intervento sociale (4%), altri ambiti (9%).

Conclusioni e prospettive

Considerato il quadro normativo attualmente vigente ed in corso di revisione, il profilo Nazionale dei laureati dell'area "Educazione Fisica" delineato da Alma Laurea ed il profilo degli studenti del Corso di studi in Scienze Motorie e Sportive dell'Università di Bergamo, risulta evidente l'assenza di un linguaggio comune, di una progettualità condivisa tra i vari attori istituzionali, e quindi il rischio che venga a mancare lo sviluppo di una coerente, sia pure diversificata, cultura professionale. Le Scienze Motorie e Sportive sono state negli anni puro oggetto di riforme che hanno mandato alla deriva il settore, spesso relegandolo a surrogato della pratica clinica/fisioterapica, generando malintesi e figure professionali spurie, prive della possibilità di esprimersi in un contesto lavorativo conforme alle loro aspettative ed al loro livello di istruzione.

L'esperienza del Corso di Bergamo intende sovvertire questa tendenza, riguadagnando spazio in un percorso che inserisce lo studio del movimento umano e dello sport in un contesto culturale ampio, in cui la formazione dei futuri professionisti parta dalla strutturazione di forti basi pedagogico-educative; su queste, poi, la costruzione di tutte le altre competenze utili al laureato affinché possa inserirsi nel mondo del lavoro non come operatore ma come progettista creatore di contesto. Infatti, molti ambiti del settore sono ancora sconosciuti o inesplorati e la causa è da ricercare proprio nella carenza di duttilità culturale nella formazione universitaria. Quanto descritto sembra emergere chiaramente dall'analisi delle risposte dei nostri studenti che hanno scelto di intraprendere il percorso universitario consapevoli di una proposta didattica orientata alla formazione integrale e professionale della persona, con capacità riflessive e, insieme, di intervento concreto nei contesti. La scelta orientata verso la diversità del progetto culturale, un background scolastico liceale, anche rispetto ai dati medi rilevati da Alma Laurea, un background sportivo significativo, un marcato interesse per il settore dell'allenamento e della preparazione atletica senza, al contempo, aver acquisito titoli federali o di enti di promozione, sono tutti elementi che delineano un profilo dello studente con connotazioni diversificate rispetto al dato nazionale. La nostra prima interpretazione, rimandando approfondimenti al monitoraggio che avverrà negli anni, è che le loro risposte esprimano l'intenzione di intraprendere il percorso universitario con la volontà di diventare un professionista (prima ancora che un tecnico) e di voler spendere il proprio titolo universitario per conferire un apporto culturale profondo, non come esecutore ma come creatore di un mondo professionale che probabilmente, considerata anche la confusione normativa, è ancora in divenire.

VALERIA AGOSTI, ANTONIO BORGOGNI
University of Bergamo

¹ <http://www.university.it>, consultato in data 18 dicembre 2020.

² V. Agosti, D. Di Palma, *Sports Planning for Young People as a Virtuous Educational Model of Evolution and Growth*, in AA.VV., *Teoria, Metodologia e Didattica degli Sport di Squadra – Progetto Educativo per l'insegnamento delle Scienze Motorie e Sportive*, Edizioni Idelson Gnocchi, Napoli 2020.

³ A. Borgogni, S. Digennaro, G. Russo, *Fitness in Italy, Body Culture, Well-Being and Active Lifestyles*, in J. Scheerder, K. Helsen, H. Vehmas, *Fit for the future? The rise and size of the fitness industry in Europe*, Palgrave Macmillan by Springer Nature, Cham (Switzerland) 2020, pp. 283-303.

⁴ Decreto Legislativo 8 maggio 1998, n. 178, *Trasformazione degli Istituti superiori di educazione fisica e istituzione di facoltà e di corsi di laurea e di diploma in scienze motorie, a norma dell'articolo 17, comma 115, della legge 15 maggio 1997, n. 127*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 131 dell'8 giugno 1998.

⁵ Decreto 3 novembre 1999, n.509, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n.2 del 4 gennaio 2000.

⁶ Decreto 22 ottobre 2004, n.270, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n.266 del 12 novembre 2004.

⁷ AlmaLaurea, *Profilo dei Laureati 2019. Rapporto 2020*, 2020.

⁸ G. Bertagna, *Scuola in movimento: la pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁹ A. Carraro et al., *Epistemological key points of physical education teachers training in Italy*, «Proceedings Book of L'Ecole Joinville, Colloque pour le 150ème anniversaire, INSEP Institut National du Sport et de l'Education Physique», Parigi 2002.

¹⁰ M. Sibilio, *Lo sport come percorso educativo: attività sportive e forme intellettive*, Guida Editori, Napoli 2005.

¹¹ Legge 8 agosto 2019, n. 86, *Deleghe al Governo e altre disposizioni in materia di ordinamento sportivo, di professioni sportive nonché di semplificazione*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n.191 del 16 agosto 2019.

¹² S. Digennaro, D. Colella, M. Morano, E. Vannini, A. Borgogni, *Il mercato del lavoro nel settore delle scienze motorie e sportive*, «Educazione Fisica e Sport nella Scuola», 233/LXIV, 2011, pp. 34-39.

¹³ Ad oggi non vi è una normativa nazionale a regolamentare la loro istituzione e la loro attività; sono strutture che operano attraverso Associazioni o Società sportive dilettantistiche e che oltre ad ospitare le normali attività ginnico-sportive, presentano specifici requisiti, identificati dalle Regione che le hanno istituite con appositi decreti regionali, che le rendono idonee ad accogliere persone con patologie croniche non trasmissibili nello svolgimento di programmi di esercizio fisico prescritti da un medico. Al fine di acquisire la denominazione di Palestre della Salute, le strutture, devono necessariamente avvalersi della collaborazione continua di assistenti qualificati con la Laurea In Scienze Motorie e Sportive.

¹⁴ Legge 14 gennaio 2013, n. 4, *Disposizioni in materia di professioni non organizzate*, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale n.22 del 26 gennaio 2013.

¹⁵ di cui alla Direttiva 98/34/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 1998 (oggi abrogata e sostituita dalla Direttiva UE n.1535/2015) e alle linee guida specificate nella Guida CEN 14 del 2010.

¹⁶ European Union Recommendation (2017/C 189/03), *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, «Official Journal of the European Union», 2017.

¹⁷ A. Borgogni, S. Digennaro, E. Mazzoli, *Italy: Dichotomies Between Professionalism vs. Voluntarism and Commercialisation vs. Non-profit in the Sport Sector*. in A. Laine, H. Vehmas (Eds.), *The Private Sport Sector in Europe – A Cross-National Comparative Perspective*, Springer, Amsterdam 2017.

¹⁸ Unioncamere, *Previsione dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine 2018-2022*, <https://www.unioncamere.gov.it>, ultimo accesso 13 gennaio 2021, 2018.

¹⁹ La nota metodologica sottolinea che il fabbisogno "scoperto" potrebbe essere colmato con laureati di vari indirizzi nelle rispettive materie di insegnamento.

²⁰ S. Digennaro, D. Colella, M. Morano, E. Vannini, A. Borgogni, *Nuovi profili professionali per gli operatori sportivi*. «Educazione Fisica nella Scuola», 253, 2012, pp. 18-22.

²¹ R. Tinning, *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*, Routledge, London & New York 2009.

* Valeria Agosti e Antonio Borgogni hanno curato, in egual misura, l'ideazione, lo sviluppo, la stesura e la revisione dell'articolo. In particolare: Valeria Agosti ha curato: il paragrafo 1. Dall'istituzione del Corso di Laurea al profilo del Laureato in Scienze Motorie e Sportive, parte del paragrafo 2. Dalla Teoria alla Pratica, parte del paragrafo 3. Il progetto e l'architettura del Corso di Studi dell'Università di Bergamo, le conclusioni; Antonio Borgogni ha curato: l'introduzione, parte del paragrafo 2. Dalla Teoria alla Pratica, parte del paragrafo 3. Il progetto e l'architettura del Corso di Studi dell'Università di Bergamo, le conclusioni.

RECENSIONI

Barbara De Serio, Giusi Antonia Toto, *Media ed Emozioni. Una sfida per l'apprendimento*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 178

Il volume è il risultato di anni di lavoro e passione di docenti e ricercatori, di diversa affiliazione, che hanno deciso di accogliere l'impellente necessità di innovare il fare pedagogico.

La riflessione intellettuale non è più solo speculazione ma punta all'applicazione concreta degli artt. 3 (rimuovere gli ostacoli che limitano l'uguaglianza) e 34 (la scuola è aperta a tutti) della Costituzione.

Si guarda oltre le credenze aprioristiche dell'insegnamento tradizionale e si tende al non conosciuto in nome dell'evoluzione del sapere. Annacontini scrive di «una relazione esperienziale aperta al possibile che si determina nel fare emergere nuovi io, nuovi mondi, nuove menti» (G. Annacontini, cap. «*Gioco e vertigine nella formazione degli insegnanti*», p. 83).

Si riafferma il valore dell'epistemologia che, strumento al servizio dell'epochè, fa riflettere in modo autentico sul soggetto e sull'oggetto di studio. Il 'gioco della vertigine' è l'emblema di questa ricerca continua verso nuovi significati. Si decostruisce per poi ricostruire. Si realizza infatti, attraverso la sperimentazione, una prassi pedagogica ibrida in cui tradizione e innovazione si completano a vicenda. Il ciclo non ha fine, è un percorso di costante ricerca-azione con l'obiettivo di acquisire una crescente consapevolezza e progettare continui miglioramenti.

Ciò dimostra che la ricerca viene ripensata e si fa pratica: l'accademia non solo costruisce conoscenze e indaga teoricamente, ma permette alla Formazione di ricongiungersi al mondo reale.

Il metodo adottato è quello scientifico che si muove seguendo le evidenze. Gli autori hanno disconfermato i bias cognitivi e le emozioni negative associate alla ristrutturazione della classica routine didattica.

Progettano ambienti di apprendimento innovativi che adoperano, a loro vantaggio e in modo sano, le nuove tecnologie. La Pedagogia si riappropria della sua natura situata prendendo coscienza dei cambiamenti della società, della cultura e dei bisogni educativi. Da un lato si contrasta la discriminazione e si annullano o riducono i limiti

generati dalla disabilità, dai disturbi e dalle difficoltà, e dall'altro si percorrono strade anticonvenzionali per rendere l'apprendimento divertente ed efficiente. A tal fine i fattori principali stimolati sono: il coinvolgimento emotivo, la partecipazione attiva e la motivazione intrinseca. Quest'ultima, infatti, nella gamification è in grado di produrre «effetti sul miglioramento della prestazione sia in termini di qualità che di permanenza nel tempo e ripetizione del comportamento» (A. Dipace, cap. «*La gamification, la motivazione e l'apprendimento*» p. 142).

«La nuova figura del discente è ridefinita come 'produttore di conoscenza' [...] co-costruisce la conoscenza insieme al docente e al gruppo-classe [...] L'insegnante [...] non ha più il ruolo di detentore del sapere [...] (ma di) costruttore di conoscenza critica» (P. Limone, cap. «*Ambienti di apprendimento digitali: ruoli nuovi degli attori della formazione*», p. 105). Questa modalità di apprendimento è attuabile adoperando le piattaforme digitali che mediano la transliteracy, cioè capacità di comunicare con linguaggi multipli. La nuova frontiera è diffondere le risorse miste portando la rivoluzione editoriale nelle scuole e nelle università affinché il setting didattico diventi flessibile e fluido. Gli effetti positivi divampano a cascata su tutti gli studenti senza penalizzazioni e differenze.

La riabilitazione neuropsicologica conferma l'efficacia di questa pratica e si avvale di game, realtà aumentata e virtuale per autovalutazioni e trattamenti indirizzati a pazienti affetti da disturbi come ADHD, dislessia, deterioramento cognitivo ecc. Un esempio è l'app DIMMAND che implementa interventi personalizzati con la collaborazione dell'insegnante per i ragazzi con dislessia (M. R. Sood et al, 2018)¹.

Un progetto realizzato anche con la collaborazione dell'Università di Foggia è Play to be a Player: Learn for your Life. Gli obiettivi fissati sono innovativi quali lo sviluppo emotivo, della creatività e del sentimento d'amore verso l'altro (B. De Serio, G. A. Toto, cap. «*Gioco e*

apprendimento. Brevi riflessioni introduttive). L'acquisizione di queste competenze è mediata dal gioco: si educa divertendo senza predeterminare il processo di apprendimento che è una scoperta in divenire.

«La ludicità dell'esperienza formativa e di sviluppo del bambino e della bambina può essere interpretata come apertura e disponibilità al cambiamento...configurandosi anche come momento generativo, costruttivo e significativo per l'esperienza e per la crescita del soggetto-persona» (D. Dato, cap. «*Dal gioco reale al gioco virtuale. Riflessioni pedagogiche per un'educazione emotiva di qualità*», p. 17).

La letteratura ha dimostrato l'utilità del gioco spontaneo, è «occasione di crescita emotiva e cognitiva, di progettazione e riprogettazione esistenziale, di relazione con sé stessi e con gli altri» (I. Loiodice, «*Prefazione*» p.7). Funge anche da porta d'accesso per l'inconscio quindi mezzo per far emergere i meccanismi psichici nella psicoterapia col bambino. In Pedagogia invece il gioco educa grazie ad una progettazione pianificata orientata al raggiungimento di competenze trasversali.

L'interdisciplinarietà dei contributi emerge anche con gli studi fisiologici di Pavlov, dal grande valore medico e psicologico (L. Traetta, cap. «*L'origine dell'apprendimento per condizionamento: metodi e strumenti*») e con le teorie delle emozioni che costruiscono le basi per l'applicazione della digital emotion regulation (G. Toto, cap. «*Teorie delle emozioni e tecnologie digitali*»). La sorpresa è che anche la Medicina e la Neuroscienza si fanno strumenti al servizio della Formazione. La prima scopre i meccanismi dell'apprendimento e la seconda studia come facilitarlo, a livello cerebrale, sfruttando determinati stimoli sensoriali.

Il volume è un grande puzzle composto da tanti pezzi, come sostiene la Gestalt il tutto è più della somma delle singole parti. Si edifica infatti non solo una nuova Pedagogia fatta di teoria e pratica, di tradizione e innovazione, ma anche

un'inclinazione ad un apprendimento che è sempre situato e privo di pregiudizi. Il fine ultimo è il miglioramento della società umana.

L'innovazione della Pedagogia è spesso poco compresa in profondità: non è un capriccio degli accademici ma una necessità affinché tutti possano perseguire i propri sogni. La disabilità non è innata ma è determinata dalla relazione tra ambiente e menomazione, quindi, è dovere della società tutta annullare la disabilità creando un ambiente facilitatore. Oggi non considereremmo mai chi porta gli occhiali un disabile perché la tecnologia ha sopperito al suo deficit visivo. Quindi mi auguro che domani tutti potranno avere le stesse possibilità, prescindendo dalle menomazioni, potendo custodire e potenziare le proprie diversità. Abbattiamo l'idea ingannatrice di normalità che innalza un confine invisibile tra gruppo dominante "normodotato" e gruppo minoritario "ipodotato". Prendiamo in prestito il termine socioculturale di 'melange globale' (J. N. Pieterse, 2005)² per applicarlo alla Scuola e realizzare la visione concretamente ugualitaria di lanes (D. lanes, 2015)³.

È indubbio che adoperare la tecnologia e cavalcare l'onda dell'innovazione è un processo che richiede buon senso, autoconsapevolezza e automonitoraggio. Quindi educiamo all'era digitale per prevenire i rischi quali alienazione, spersonalizzazione e spaesamento. È una competenza fondamentale che serve ai futuri uomini e alle future donne per condurre una vita sana in società e non farsi fagocitare dal capitalismo 'flessibile' (R. Sennet, 2017)⁴.

FEDERICA DORONZO
Università di Foggia

¹ Sood M. R et al, (2018) A digital App to Aid Detection, Monitoring, and Management of Dyslexia in Young Children (DIMMAND): Protocol for a Digital Health and Education Solution. JMIR Res Protocols

² Pieterse J. N. (2005) Melange globale. Roma: Carrocci editore.

³ lanes D. (2014) L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso la didattica inclusiva. Trento: Erickson.

⁴ Sennet R. (2017) L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale. Milano: Universale Economica Feltrinelli.

S. A. Scandurra, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*, Palermo 2019, pp. 198

L'introduzione negli ultimi decenni dell'alternanza scuola lavoro in modo sempre più strutturato nella scuola secondaria superiore ha rappresentato senz'altro una delle innovazioni più importanti dell'ordinamento scolastico italiano e in generale del sistema delle transizioni scuola-lavoro, provocando al contempo un acceso dibattito e una moltitudine di pareri sui limiti e pregi di questa pratica formativa. Il volume di Scandurra si inserisce in tale contesto, introducendoci nella trama delle nuove problematiche che la scuola è chiamata ad affrontare nel suo rapporto con il mondo produttivo ed evidenziando come l'alternanza scuola-lavoro e il sistema duale risultino essere progetti educativi nutriti di una lunga ed articolata storia.

Scuola e lavoro, dunque, il tema al centro dell'analisi storico-critica del volume diviso in tre parti che ripercorrono l'evoluzione culturale e pedagogica della pratica formativa del lavoro entro il sistema italiano d'istruzione. La prima parte, avvalendosi delle suggestioni della pedagogia socialista, offre una preliminare e fondamentale riflessione sui temi chiave della democrazia, dell'educazione e del lavoro mettendone in evidenza lo stretto legame.

La crisi economico-sociale in atto e le continue trasformazioni della nostra società spingono infatti a ripensare le modalità di partecipazione del singolo alla vita pubblica e a rivalutare l'educazione quale attività imprescindibile per favorire e sostenere la partecipazione critica e consapevole alla costruzione della comunità in senso democratico. In questa prospettiva la scuola non può limitarsi «alla formazione di capacità personali, ma deve abbracciare tutto l'essere umano penetrando nel più profondo della sua personalità e attribuendogli una dimensione universale» (p. 22). Una scuola capace, pertanto, di porsi come realtà plurale e flessibile, promotrice di un radicale ripensamento della logica della separazione tra attività teorica e attività pratica,

aperta alla collaborazione con le diverse forme della società civile, non ultima quella del lavoro. Mettendo in guardia dai rischi di una possibile deriva economicistica dove la scuola è al servizio del solo sistema produttivo, Scandurra sottolinea l'importanza dell'eredità culturale di autori come Gramsci, Lucio Lombardo Radice e Bertoni Jovine, concludendo come il lavoro sia uno strumento di rappresentazione sociale e personale, necessario dal punto di vista pedagogico a promuovere sia la crescita e lo sviluppo integrale del soggetto sia la sua formazione critica in prospettiva sociale. «E' dunque attraverso l'inserimento del lavoro, inteso come luogo di senso e vettore di cittadinanza democratica, nei luoghi formalmente deputati alla formazione dell'uomo che sarà possibile avviare un processo di integrazione tra sistema educativo ed economico utile per superare la tradizionale dicotomia tra formazione professionale ed umanistica e garantire la crescita dell'uomo nella sua globalità etica, cognitiva, manuale e progettuale» (p. 45).

Sulla base di questa premessa, nella seconda parte l'autrice ricostruisce l'evoluzione degli orientamenti e degli ordinamenti normativi che hanno riguardato l'istruzione tecnica e professionale in Italia, evidenziando il difficile rapporto tra mondo del lavoro e scuola, storicamente orientata alle *Humane Lettere* a discapito della formazione tecnica, a cui è sempre stato assegnato un ruolo subalterno, nel quadro di una scissione fra lavoro manuale e lavoro intellettuale, tra tempi di studio e tempi di lavoro. Il puntuale *excursus* storico di Silvia Scandurra inizia con la legge Casati per descrivere la genesi del dualismo formativo caratteristico del nostro sistema educativo volto a separare nettamente i circuiti formativi destinati alle *élite* dal canale educativo dedicato alla formazione tecnica e riservato ai ceti «socialmente e culturalmente periferici» (p. 51).

Descritta l'inadeguatezza del sistema scolastico italiano di fronte allo sviluppo capitalistico del primo Novecento, «ancorato ai dettami classisti della legge Casati» (p. 63), l'autrice passa in rassegna «la definitiva separazione tra istruzione professionale intesa come scuola e la formazione professionale intesa come esperienza extrascolastica» (p. 73) sancita dal regime fascista, per passare poi all'intenso dibattito politico sul ruolo della scuola che caratterizzò il Dopoguerra e prendere successivamente in esame gli Anni '50-'70. In questo lungo arco temporale si assiste alla ricorrente distanza tra percorsi scolastici "tradizionali" e la formazione tecnico-professionale, disparità riproposta nel 1970 con l'avvento delle Regioni a statuto ordinario che stabiliva di fatto il dualismo tra competenze statali e regionali in materia di istruzione e formazione professionale. Da allora il dibattito ha riguardato, e riguarda tutt'ora, da un lato il ruolo dello Stato e degli enti locali, dall'altro la creazione o meno di un sistema di pari dignità fra scelta liceale e professionale, dimostrando il perdurare di un paradigma divisorio «fondato sulla separazione tra ordini e gradi scolastici, tra classi e ore, tra mondo interno ed esterno, tra teoria e pratica, tra culturale generale e cultura speciale, tra il sapere utile e quello inutile, tra cultura scientifica e cultura umanistica, tra cultura classica e moderna» (p. 85).

I tentativi e gli sforzi per superare questo modello "oppositivo" e per valorizzare il lavoro nella sua dimensione formativa e di arricchimento personale, non meramente economica-produttiva, sono presi in esame nella terza parte del volume dedicata alle iniziative messe in piedi dall'Unione Europea per favorire la diffusione di esperienze formative basate su apprendimenti in contesti lavorativi e alle conseguenti azioni strutturate dal nostro paese per favorire l'integrazione scuola-lavoro. «Il modello formativo del *work based learning* (WBL) rappresenta, nella prospettiva europea, un nuovo modo di intendere l'apprendimento basato su un approccio di tipo transdisciplinare e riflessivo che, creando un collegamento tra ap-

prendimento formale, informale e non formale, favorisce l'acquisizione di competenze trasversali e tecnico-professionali e si impone come sistema in grado di supportare i giovani nell'inserimento lavorativo e i lavoratori nella formazione continua» (p. 87). In più occasioni negli ultimi anni le istituzioni europee hanno esortato i paesi dell'Ue a rafforzare sia in termini qualitativi che quantitativi le attività di WBL all'interno dei propri sistemi di istruzione e formazione professionale. Nella visione europea, infatti, la diffusione di percorsi formativi che sappiano coniugare teoria e pratica nel contesto lavorativo è ritenuta un elemento indispensabile per arginare la piega della disoccupazione giovanile e favorire, secondo la strategia "Europa 2020", una crescita sostenibile, intelligente ed inclusiva. Si tratta quindi di porre la scuola al mero servizio del mondo produttivo piegandola alle esigenze aziendali? Secondo l'autrice «l'apprendimento in questo sistema non dovrebbe essere considerato come una fase preparatoria all'occupazione ma come parte integrante della formazione dell'uomo, e la stessa occupabilità, tradizionalmente intesa come premessa e condizione della formazione per il mercato del lavoro, diventerebbe l'esito conclusivo di un'azione formativa ben strutturata» (p. 93). Rifiutare la deriva economicistica che sembra emergere dal *work based learning* non significa negare valore a questa tipologia di apprendimento né tantomeno alla sua necessaria connessione al sistema economico e produttivo, «significa al contrario umanizzare il lavoro e comprenderne le valenze pedagogiche per conferire ai processi produttivi e all'educazione professionale un senso sociale oltre che economico» (p. 91).

Sulla scorta delle indicazioni europee anche l'Italia ha cercato e sta tentando il superamento del tradizionale modello oppositivo tra la scuola e il mondo delle professioni strutturando un sistema duale di apprendimento. Scandurra ne ripercorre puntualmente le tappe normative (presentate anche nella pratica appendice posta nella quinta parte del volume), prendendo in considerazione

tirocini e stage previsti dal Pacchetto Treu del 1997, passando attraverso l'indagine dell'assetto della Riforma Moratti (legge 28 marzo 2003 n. 53) per concentrare infine la sua attenzione alla recente collaborazione formativa tra scuola e contesti lavorativi. Quest'ultima, com'è noto, si è sviluppata in due direzioni: il potenziamento nell'offerta formativa dell'alternanza scuola-lavoro prevista dalla legge n° 107/15 nota come Buona Scuola; la valorizzazione dell'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale come previsto dal DL n. 81/15 attuativo del Jobs Act. Del primo sono presi in considerazione l'impatto nella vita della scuola e i problemi nella concreta realizzazione; del più importante contratto italiano a contenuto formativo vengono invece esaminate, in chiave storica, le tappe principali dell'evoluzione normativa dal Regio Decreto Legge del 21 settembre 1938 fino alle novità contenute nel decreto del 2015 dove viene definito «apprendistato duale quell'istituto che, prevedendo un impegno formativo molto rilevante, è finalizzato all'ottenimento di una qualifica, del diploma professionale, del diploma di istruzione secondaria superiore e del certificato di specializzazione tecnica superiore» (p. 118). Il quadro evolutivo della legislazione delineato da Scandurra non solo mette in luce le criticità dell'istituto, ma evidenzia molto acutamente la contrapposizione tra una dimensione giuslavorista e una più strettamente pedagogica e la necessità di un loro inevitabile accordo per attribuire all'apprendistato «il compito di favorire la valorizzazione di contenuti formativi sviluppati in una logica di alternanza ed integrazione» (p. 122).

L'ultima parte del volume presenta gli esiti di una ricerca di tipo quanti-qualitativo svolta dall'autrice stessa tra il 2016 e il 2017 volta ad analizzare le modalità di ricezione e realizzazione dell'istituto dell'alternanza nelle scuole ad indirizzo liceale della città di Catania, ossia in quegli indirizzi di studio «che culturalmente hanno meno a che fare con il lavoro»: una platea ridotta e specifica, storicamente e socialmente lontana dalla di-

mensione pratico-lavorativa «che rappresenta, ancora oggi, il regno della *theoria* e dell'*otium*» (p. 125). Le esperienze messe in atto dalle singole istituzioni scolastiche coinvolte nella ricerca dimostrano la necessità di riflettere sulle condizioni di realizzabilità, sugli ostacoli e sulle difficoltà riscontrate nel progettare percorsi formativi funzionali alla reale integrazione tra mondo della scuola e del lavoro: la mancanza di una logica di rete che supporti le scuole nell'organizzazione delle attività, la necessità di soggetti intermediari in grado di convogliare le richieste degli istituti sulle aziende adeguate al profilo formativo richiesto, il bisogno da parte degli studenti di supporto nell'orientamento iniziale.

Come superare questa impasse? Per l'autrice sembra irrinunciabile ripensare pedagogicamente le precondizioni necessarie alla realizzazione dei percorsi formativi stessi; definire accuratamente le competenze attese dall'esperienza di alternanza, in termini di bisogni formativi degli alunni; costruire percorsi che tengano conto sia della complessità del mondo produttivo sia delle motivazioni e vocazioni degli studenti; intervenire attraverso una corretta formazione pedagogica dei soggetti coinvolti. «Solo in questo modo l'alternanza scuola lavoro potrà definire uno strumento utile per costruire nuovi e dinamici orizzonti di senso in un'ottica di integrazione tra esigenze pratiche, intellettuali e culturali» (p. 135). Al volume di Scandurra, provvisto di un utile repertorio bibliografico ragionato, va pertanto il merito di presentarci uno spaccato storico di non semplice ricostruzione e di introdurci con sguardo critico e puntuale in uno scenario variegato dove la pedagogia è chiamata a svolgere un ruolo orientativo di primo piano, finalizzato alla nascita di un "paradigma compositivo" di educazione integrale che coinvolga sfera intellettuale, pratica e civile per il pieno sviluppo della persona umana.

MONICA DATI
University of Firenze

P. Felten, L. M. Lambert, *Relationship-Rich education. How human connections drive success in college*, Johns Hopkins University Press, Baltimora 2020, pp. 200

Peter Felten, direttore esecutivo del *Center for Engaged Learning* e professore di storia presso la Elton University (North Carolina, USA), insieme a Leo M. Lambert, presidente emerito della stessa università, sono gli autori del volume *Relationship-Rich education. How human connections drive success in college*, con il quale si pongono come obiettivo di individuare ciò che rende un'istruzione universitaria eccellente. Ed è proprio da qui che ha avvio l'analisi degli autori: «*What single factor makes for an excellent college education?*» si domandano. E la risposta, tanto semplice quanto non scontata, risiede nell'importanza delle relazioni umane.

Il libro si articola come una ricerca sistematica che ha coinvolto 368 persone tra studenti, docenti e personale, di 29 istituti di istruzione superiore negli Stati Uniti, attraverso storie e racconti personali, che costituiscono il cuore pulsante dell'opera. Gli autori hanno visitato 17 campus che includevano *community colleges, research universities, liberal arts colleges, technical college, comprehensive public institutions, and a large online university* (p. 7) con visite che duravano mediamente una giornata e mezzo all'interno dei campus, dove hanno incontrato studenti, docenti e personale tecnico amministrativo, con i quali hanno intrattenuto colloqui individuali e in piccoli gruppi. Nelle pagine introduttive del libro, Felten e Lambert mostrano in elenco al lettore le università visitate e il sistema metodologico con il quale sono state strutturate le interviste, per un totale di 385, di cui 204 con studenti universitari.

Alla luce di questo lavoro di ricerca, per creare relazioni efficienti e dinamiche all'interno di una università, gli autori propongono di lavorare invece sull'ambiente dei campus, sulle persone, sulle opportunità che si possono creare, con lo scopo di creare «*a relationship-rich environment where students will have frequent opportunities to*

connect with many peers, faculty, staff, and others on and off campus. Relationship-rich environments, on the other hand, are a flexible and affordable means to connect every student to the transformative ends of higher education» (p. 6).

L'opera si articola in sei capitoli, attraverso i quali gli autori mostrano i molteplici benefici di cui gioverebbe un contesto accademico nel quale viene favorita una relazionalità "ricca", condivisa ed efficace: questa infatti influenzerebbe poi positivamente l'apprendimento degli studenti, aumentando i tassi di conseguimento del diploma, lo sviluppo del pensiero critico, lo sviluppo dell'identità, le competenze comunicative e di leadership.

Nel primo capitolo viene riconosciuta da un lato l'importanza che riveste il contesto nel quale avvengono le relazioni, dall'altro la complessità che caratterizza la natura intrinseca delle interazioni educative. Sono stati individuati dagli autori quattro principi guida che dovrebbero radicarsi in una cultura relazionale accademica:

- a) un'esperienza genuina e un atteggiamento di cura profonda e attenzione nei confronti dell'altro;
- b) le relazioni come mezzo per apprendere;
- c) la possibilità di sviluppare da parte degli studenti reti di relazioni significative;
- d) la necessità di instaurare relazioni che possano aiutare, e sfidare, gli studenti ad esaminare le grandi domande della loro vita (p. 17-18).

Gli studenti necessitano di quello che lo studioso David Scobey, direttore del progetto *Bringing Theory to Practice*, definisce come "implacabile benvenuto" ("*relentless welcome*"): «*students need to be interacting regularly with peers, faculty, and staff who ask them "How are you?" and genuinely listen to and care about their*

answers» (p. 14). Secondo questa prospettiva, infatti, non è più sufficiente limitarsi a un caloroso benvenuto o a orientamenti accoglienti e ben strutturati che durano il tempo di un *fiat*, ma far sì che il sentimento dell'accoglienza perduri nel tempo. Negli Stati Uniti sono presenti diversi e diversificati programmi che mettono in contatto studenti-docenti-personale, tuttavia, secondo gli autori, sono insufficienti, dal momento che senza la presenza di una solida cultura educativa che valorizzi e nutra queste connessioni, le relazioni non portano pienamente i frutti sperati, non potrebbero trovare adeguata applicazione.

Felten e Lambert riportano nel prosieguo del primo capitolo una serie di esempi di differenti campus e testimonianze di studenti, docenti e personale, mostrando come e se in vari contesti accademici si sia creato un contesto relazionale.

Nel secondo capitolo gli autori affrontano il tema di come creare e sostenere un contesto di istruzione che sia ricco di relazioni, presentando innanzitutto ai lettori diversi fattori che possono rendere impervio il percorso per la creazione di una relazionalità condivisa: dal discredito che godono gli investimenti nel tempo trascorso con gli studenti universitari per creare uno spazio della relazionalità tra gli stessi e il personale docente e non docente, alla struttura e architettura delle aule che spesso non facilitano il coinvolgimento e la stimolazione alla relazione. Tuttavia, sottolineano Felten e Lambert, la difficoltà principale nel relazionarsi spesso risiede nella mancanza di consapevolezza dei fardelli invisibili degli studenti, nelle disuguaglianze strutturali nell'istruzione e nei sentimenti personali di dubbio e paura che scaturiscono dalle esperienze personali nate dentro e fuori il campus: «*a lack of awareness of students' unseen burdens, including both the structural inequities that many students encounter in education and the personal feelings of doubt and fear that are cued in students by experiences on and off campus*» (p. 10). Lo studioso Claude Steel ha coniato il termine "*stereotype threat*" per descrivere il sentimento

che molti provano in situazioni vissute non liberamente in un contesto accademico, poiché influenzati dalle etichette imposte (in base al genere, orientamento sessuale, età, etnia, colore della pelle, orientamento politico ecc...). Steel per superare questo stallo propone di favorire relazioni e narrazioni efficaci: «*supportive relationships, fostering hopeful narratives about belonging in the setting, arranging informal cross-group conversations*» (p. 43).

Nel terzo capitolo, gli autori pongono l'attenzione sulla cultura istituzionale dei campus. Affinché si possa creare relazione, e che la stessa fiorisca, è necessario che si sviluppino strutture e pratiche che valorizzino gli studenti, un insegnamento eccellente e che sia radicata la visione di ciascuno come membro essenziale di una rete di interazioni. Cinque sono gli elementi fondamentali della cultura accademica, per gli autori, affinché gli studenti possano trovare relazioni significative: la cultura diffusa di un campus universitario dovrebbe incoraggiare gli studenti «*to engage with big questions of meaning and purpose and to find opportunities to build webs of human relationships*» (p. 61); così come valorizzare gli sforzi compiuti dalla facoltà e dal personale docente per costruire relazioni feconde, premiando chi investe tempo ed energie in questa direzione: «*the institution should hire, retain, promote, and reward people who invest in and value relationships with students*» (*ibidem*), in una ragnatela di relazioni umane ("*webs of human interactions*"), dove il merito e l'impegno contano almeno quanto il prestigio socio-economico degli studenti.

Presupposto per tutto questo è il manimento di un insegnamento di alta qualità, dove «*the classroom remains the most important venue to help students cultivate meaningful relationships that will lead to academic success*» (*ibidem*).

Nel quarto capitolo il focus si sposta all'interno dell'aula, luogo dal quale ha avvio la prima esperienza relazionale e per questo risultano fondamentali pedagogie attive che permettano e

favoriscano la nascita di relazioni: *«the classroom, whether physical or virtual, is the primary point of contact between institutions and undergraduates, so it the single most important site for students to experience welcome and care, to be inspired to learn, to build webs of relationships»* (p. 80).

Nel capitolo si susseguono diverse testimonianze di studenti e docenti che raccontano le loro esperienze nelle aule accademiche in merito alla relazione e alle difficoltà riscontrate nel tentativo di far aderire una cultura e una pedagogia della relazionalità: *«individual faculty can be highly effective in their own courses, but a shared faculty commitment to relational teaching multiplies the number and percentage of students who benefit from relationship-rich classroom experiences»* (p. 97).

Nel capitolo quinto si esplorano alcuni programmi e pratiche che permettono di coltivare le relazioni nei campus, dalle innovazioni su larga scala nelle comunità di apprendimento alla riprogettazione di corsi e pratiche che incoraggino a utilizzare anche l'orario d'ufficio per costruire connessioni relazionali. Sono stati individuati dagli autori quattro temi essenziali per poter costruire floride relazioni in ambito universitario:

«1. *Student leadership is a force multiplier.*

2. *Individual and small-scale initiatives can take root and spread.*

3. *Technology and data can facilitate relationship building.*

4. *Broadening access to relationship-rich experiences means rethinking basic structures»* (p. 100).

Questi approcci permettono agli studenti di integrare all'apprendimento le loro esperienze dentro e fuori il campus e al contempo di essere agenti attivi del proprio apprendimento.

Nel sesto capitolo gli autori hanno osservato che alcune esperienze relazionali sono risultate stimolanti perché vissute attivamente per lunghi periodi, come la condivisione della residenza o il condurre una ricerca universitaria, ma sono risultate ugualmente influenti quelle interazioni

una tantum. La chiave quindi per creare un campus che senta forte e viva un'etica con la quale si incoraggino le relazioni e le conversazioni è concepirsi anzitutto come esseri relazionali, uno scenario auspicabile anche nella didattica a distanza: *«supportive, humane relationships also can help students overcome isolation in the world of online learning, where opportunities for spontaneous interactions in the classroom or hallway are absent»* (p. 139), dove mantenere viva la relazionalità è complesso ma indispensabile per non trovarsi a vagare in solitudine nei cloud.

Una cultura della relazionalità è indispensabile in un contesto accademico, dove si è catapultati dal conforto di un'aula liceale ad aule magne gremite di sconosciuti, dove si comprime e si incastra la personalità in una serie numerologica stampata su un tesserino, passepartout per le mura accademiche ma non sufficiente per una rete relazionale. Un percorso, quello da studente universitario, non immune dalle difficoltà della vita: un corso fallito, una malattia, una perdita, l'esperienza della solitudine...: *«relationships can be especially crucial in those times»* (p. 143). Per gli autori la relazione e il dialogo risultano elementi essenziali per poter affrontare questi momenti, e ne portano a testimonianza numerose storie che mostrano il valore della relazione, *«as these stories and countless others from our interviews demonstrate, mentoring conversations matter, sometimes for a lifetime»* (p. 146).

Infine, possiamo domandarci infatti: cosa ricordiamo degli anni universitari? Per Felten e Lambert le relazioni, le persone che ci hanno offerto un senso di appartenenza, che hanno contribuito a plasmare le nostre identità nazionali e personali; ricordiamo individui specifici, professori, personale studentesco, allenatori, colleghi: *«remember important conversations and lightning-bolt moments when truths were revealed [...] encouraging words or supportive hugs when they felt most vulnerable [...] staff members who knew them well, including, sometimes, their secret fears and hopes [...] and*

long conversations in coffee shops or parking lots» (p. 148).

Eppure nessuno ci dice che tutto questo è parte integrante della nostra formazione accademica, pochi investono sulla relazione come si fa per le apparecchiature di un laboratorio, e quindi come si può cambiare rotta per fuggire da una deriva relazionale? Gli autori individuano, nelle loro conclusioni, dei punti di partenza. Innanzitutto le istituzioni devono assumere un ruolo guida: capire l'importanza delle relazioni, dell'accoglienza, dell'inclusione; investire sull'aula, come luogo più importante del campus per relazioni significative, creare conversazioni ovunque nel campus, non solo tra colleghi, ma tra studenti-docenti-personale; questo richiede a sua volta la partecipazione di tutti, cooperare per un fine comune (pp. 147-162).

Un'opera importante quella di Felten e Lambert, nel senso etimologico *in - porto*, porta dentro di sé delle riflessioni che sono sempre state considerate

universali, come l'importanza della relazione, spesso innalzata a baluardo nei contesti educativi e scolastici, ma spesso dimenticata nella concreta pratica educativa. Attraverso le numerose testimonianze presenti nel libro gli autori ne rilanciano l'importanza, offrendo strade concrete da percorrere.

Un libro pubblicato in un periodo storico in cui stare lontani vuol dire stare al sicuro, dove le relazioni sono state interrotte bruscamente ma cercate in modo spasmodico poco dopo. Siamo relazione, siamo confronto, siamo altro e siamo l'altro e questo libro può rappresentare il primo solco di un lungo percorso affinché anche nei contesti scolastici e accademici le persone tornino ad essere sempre persone e relazionarsi in questa veste prima che in quella di studenti, docenti, uscieri, adetti della mensa, bibliotecari.

VIRGINIA SANTA CAPRIOTTI

*Studentessa in Scienze
Pedagogiche
Università degli Studi di Bergamo*

**J. A. Athanasou, H. N. Perera (eds.),
*International Handbook of Career
Guidance, Second Edition, Springer Nature
Switzerland AG., 2020, pp. 840***

Il seguente volume viene presentato, nelle prime pagine, come un progetto di collaborazione professionale internazionale che cerca di riassumere i diversi aspetti che caratterizzano l'orientamento professionale. È anche per via dell'estensione del volume (oltre 800 pagine) che si è scelto in questa sede di optare per una presentazione specifica solo di alcuni capitoli, che racchiudono, però, il cuore principale e il senso di questo manuale, che si presenta come una raccolta di saggi di oltre trenta importanti autorità del settore provenienti da Asia, Africa, America ed Europa, fornendo così una vasta gamma di paradigmi e di diverse prospettive in tema di orientamento. È questo a rendere il volume qualcosa di molto di più di una semplice raccolta di contributi e teorie, più simile ad una sorta di guida interdisciplinare e interculturale nel vasto e, forse ancora in parte inesplorato, mondo dell'orientamento. Il libro si sviluppa in trentanove capitoli che, partendo dalle basi e dalla storia dell'orientamento, giungono a questioni che riguardano il mondo del lavoro moderno, per fornire una panoramica aggiornata sulla scena mondiale. Nella prefazione alla prima edizione che precede il seguente volume, Raoul Van Esbroeck e James Athanasou, erano partiti da una considerazione necessaria e importante: l'orientamento scolastico e professionale, non sono adeguatamente rappresentati in tutti i continenti e, infatti, «*we are conscious that educational and vocational guidance in all the continents has not been adequately represented and we look forward to the day when there will be a wider international representation of cultural views, so that career guidance is not seen as a*

purely Western phenomenon» (p. VIII). Proprio per questo, prendendo atto che vi è, nella realtà, un campo professionale coerente e ben strutturato che sostiene l'orientamento, vi è la necessità che questo possa e debba essere valorizzato e riconosciuto. Infatti, nei paesi dove è ben sviluppato, l'orientamento fornisce un contributo determinante al progresso economico e sociale. Il lettore curioso sarà quindi portato a domandarsi se esistono e quali sono questi paesi impegnati nei progetti di orientamento ma, soprattutto, cosa vuol dire creare un buon sistema orientativo? Il volume cerca di dare una risposta a queste domande così che, nel primo capitolo, viene fatta un'introduzione che prende il via dalla considerazione per cui l'intenzione principale dell'orientamento «*is to ensure that the individual maximizes lifelong career satisfaction*» (p. 1). Per questo motivo, in un mercato del lavoro sempre più in evoluzione, complesso e competitivo è necessario, per James Athanasou, pensare ad un sistema di orientamento integrato tra organizzazioni sociali, politiche ed economiche e, al contempo, al problema persistente di assistere le persone nelle loro scelte scolastiche e professionali. Attraverso le principali teorie dell'orientamento (*Person-environment correspondence theories, Career Self-Concept and Developmental Theories, Social Cognitive Career Theory e Happenstance Learning Theory*) illustrate all'interno di una breve presentazione storica, il terzo capitolo analizza come vi sia, nella realtà, una solida ricerca e uno sviluppo che stanno chiaramente continuando nella letteratura riguardante l'orientamento professionale. Dalla lettura di queste pagine emerge che la teoria sostenuta nel corso degli ultimi anni da ricercatori e *policy makers*, non sia più idonea a rappresentare il percorso orientativo. Da qui la necessità di rivedere lo slogan "dalla culla alla carriera" che ha accompagnato anche le ricerche e gli studi più recenti, per trasformarlo piuttosto

nella formula "dalla culla con la carriera". Nel capitolo 13, dedicato interamente agli sviluppi dell'orientamento professionale nella fase infantile, Mark B. Watson e Mary McMahon, rispettivamente docente di psicologia in Sud Africa ed esperta di teorie dello sviluppo in Australia, promettono al lettore un "ritorno al futuro". È proprio attraverso le frasi di alcuni bambini che si accompagna ogni sotto capitolo, come a voler ricordare come, molto spesso, siano i bambini ad avere intuizioni più geniali degli adulti. La frase che apre il primo sotto capitolo è tanto semplice quanto efficace: "*You are never too young to think about what you want to do*". Il focus di questo capitolo, infatti, prende il via da quelli che sono i limiti della ricerca dell'orientamento professionale nel mondo infantile fino ad oggi: è interessante poter ripensare la vita professionale dell'infanzia per poterla rivisitare all'interno di una concettualizzazione dello sviluppo della carriera come «*lifelong process inclusive of all life stages*» (p. 291) che ricorda la necessità di pensare al processo di orientamento nell'ottica di un *lifelong learning* e di una *lifelong guidance*, che accompagna cioè l'individuo nel corso dell'intera vita. Infatti, per gran parte della prima metà del secolo scorso, l'orientamento ha concentrato la sua attenzione esclusivamente su adolescenti e adulti, così che Watson e MacMahon descrivono lo stato della "*child career*" come "*a story of an orphaned stage of the lifespan*" (p. 292), ed evidenziano come solo il 3% delle riviste e degli articoli riguardanti la letteratura professionale si sia concentrata sull'importanza dell'orientamento fin dalla giovane età. È solo negli ultimi decenni che l'orientamento ha visto il fiorire di nuove teorie che hanno riconosciuto il ruolo importante di ogni fase della vita in tale processo. Nonostante questo, però, le voci dei bambini non sono ancora ascoltate, "*the voices of children are still not heard*" (p. 295) e nell'orientamento la prima fase dell'infanzia viene quasi del tutto dimenticata. Il

volume prosegue concentrandosi specificamente sullo sviluppo delle aspirazioni professionali, dimostrando come proprio l'infanzia sia fondamentale per un equilibrato futuro sviluppo della carriera, poiché rappresenta una fase priva di pressioni future. Durante l'infanzia non vi è la necessità di prendere una decisione professionale, quanto piuttosto c'è tempo per esplorare tutta l'ampia varietà di possibilità, in modo naturale e facile, poiché parte proprio dai tratti innati di curiosità ed esplorazione che caratterizzano i bambini. È nel capitolo 14 che gli autori Rebekka S. Steiner, Julian Marciniak, Clair S. Hojnston e Andreas Hirschi, esperti di psicologia dell'università di Berna, presentano una panoramica empirica e forniscono alcuni suggerimenti pratici per una "preparazione alla carriera", affermando che essa possa essere intesa come un «*multidimensional construct consisting of attitudes, knowledge and competencies, and behaviours*» (p. 305). I due aspetti fondamentali che si riscontrano in questa analisi sono un'esplorazione consapevole di sé e delle varie occupazioni. Prepararsi alla carriera viene definito in breve come «*the capability of an individual to make appropriate career choices, taking into account the complexity of the family, social, economic, and organisational factors that influence an individual's career development*» (Peterson 2002, p. 316)¹. Nello specifico, l'esplorazione delle professioni implica l'accumulo di informazioni relative ai settori professionali e ai requisiti necessari per entrare in una data occupazione. L'esplorazione di sé richiede che i giovani acquisiscano conoscenza in termini di interessi professionali, punti di forza, valori e capacità. A quel punto i ragazzi, nella fase forse più

¹ Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., Lenz, J. G., & Reardon, R. C., *A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making*, in D. Brown & Associates (Ed.), *Career choice and development*. San Francisco 2002.

delicata del loro sviluppo, saranno davvero maturi e preparati al meglio per il futuro. Appare dunque una sottolineatura per nulla scontata, quella fatta dagli autori, di analizzare i risultati di una buona preparazione alla carriera, poiché porre attenzione all'orientamento in fase adolescenziale può sicuramente avere come risultato una maggiore soddisfazione nel percorso scolastico e nella conseguente scelta lavorativa futura.

Il capitolo 15 si snoda in un discorso interessante che riguarda gli individui definibili con un "potenziale eccezionale". Nonostante non ci sia un pensiero unanime sul concetto di talento, spesso indicato invece come "dono", vi sono numerose concettualizzazioni di questo fenomeno, che spaziano da teorie che caratterizzano questo talento-dono, esclusivamente sulla capacità intellettuale valutata da strumenti come i test del Q.I. (Quoziente Intellettivo), a teorie che, invece, riconoscono e incorporano anche altri domini di abilità, come creatività e leadership, motivazione, ambiente e possibilità. Dal punto di vista della comprensione delle decisioni di carriera e dello sviluppo della carriera di studenti dotati, la concettualizzazione proposta da Gagné sembra essere l'unico modello ampiamente utilizzato. A differenza di molte altre concettualizzazioni che definiscono "*giftedness*" (dono) e "*talent*" (talento) come sinonimi, Gagné fa una distinzione tra questi costrutti, per una maggiore chiarezza sul tema. La piccola, ma emergente, letteratura sullo sviluppo della carriera di studenti particolarmente dotati, suggerisce che questo gruppo rischia di essere influenzato fortemente dalle aspettative degli altri come, ad esempio, della famiglia, della società. Questi individui hanno, infatti, la percezione, peraltro quasi sempre realistica, che gli altri abbiano grandi aspettative per le loro prestazioni e ciò influenza altamente le loro decisioni personali soprattutto quelle relative alla carriera. Il perfezionismo che molto spesso caratterizza questi individui, smette di essere un sano desiderio

di eccellenza o una sfida personale e produce semplicemente una grande paura del fallimento. Mentre alcuni credono che un impegno precoce di interesse alla carriera possa essere indesiderabile, in realtà è stato dimostrato che coloro che hanno avuto più soddisfazione nella carriera, tendono ad aver iniziato la formazione e l'istruzione già in giovane età. Vi deve infatti essere una continua stimolazione intellettuale, valorizzazione dell'interesse, uno sviluppo e il conseguente mantenimento di un'ampia gamma di attività professionali e competenze affini che possano massimizzare la loro continua occupabilità.

In seguito all'attenta analisi proposta nel capitolo 15, nel capitolo 20 Gabriela Topa e Carlos-Maria Alcover, entrambi docenti di psicologia sociale di Madrid, descrivono la loro idea di cosa sia e di come si possa sviluppare la "*late career*", la possibilità cioè di poter ripensare alla propria carriera anche tardivamente e ad un'età più avanzata. In un mondo in cui le persone anziane lasciano il mercato del lavoro sempre più tardivamente, si solleva la possibilità di ridefinire il concetto convenzionale di pensionamento, in modo da renderlo non la fine della carriera lavorativa, quanto piuttosto il punto di partenza per nuove opportunità, in un'ottica di "*active ageing*" che, tradotto con invecchiamento attivo, evidenzia l'importanza di ripensare il ruolo di coloro che hanno raggiunto l'anzianità ancora come attivi protagonisti e risorse fondamentali della vita sociale. Coloro che sono definiti i lavoratori più vecchi hanno un'età compresa tra i 55 e i 70 anni o più, tuttavia l'età cronologica non è sempre il miglior criterio per definire lo stato fisico, cognitivo ed emotivo di una persona e la loro effettiva capacità di lavoro. Paradossalmente, tuttavia, i lavoratori più anziani sono generalmente trattati come una massa indifferenziata e questo semplicistico punto di vista rappresenta un serio ostacolo ad una più profonda comprensione dei fattori che influenzano la carriera. Per questo

motivo gli autori parlano di *job crafting*, ovvero l'adozione di comportamenti concreti e proattivi sul lavoro, che può consentire ai dipendenti di modificare attivamente sia le caratteristiche che le loro percezioni del lavoro. In questo modo è possibile una valorizzazione delle persone più anziane che, nonostante la loro età, potrebbero contribuire alla società in modo attivo e arricchente, se solo fossero date loro le stesse occasioni e attenzioni che ricevono adolescenti e adulti nel mondo dell'orientamento. In linea di massima, dunque, riprendendo il filo logico che attraversa queste riflessioni, è chiaro che vi è, nell'orientamento, un problema fondamentale che riguarda ancora l'inesorabile pensiero per cui vi è un solo e unico tempo e un luogo adeguato per apprendere, pensare alla carriera e realizzarla. Dall'adolescenza, nella migliore delle ipotesi, fino all'età adulta, vengono proposte idee di orientamento e l'individuo viene valorizzato per il suo valore attivo di responsabilità e attività. In tale processo, però, l'infanzia e l'età più anziana vengono invece quasi dimenticate, rendendo impossibile il concetto di *lifelong guidance* che invece dovrebbe essere parte integrante dell'orientamento.

In qualche modo questo volume ci autorizza, apparentemente, a tirare un sospiro di sollievo: il problema dell'orientamento non è un problema esclusivamente italiano. Ma il tempo di un sospiro e subito siamo richiamati alla realtà: per quanto ancora si vuole rendere l'orientamento un problema piuttosto che una risorsa?

Nell'orientamento risulta infatti determinante – a prescindere dall'età – la motivazione a formarsi, la spinta ad imparare, la voglia di conoscere e di scoprire. L'esperienza e il continuo formare e

formarsi, a qualsiasi età e in qualsiasi contesto, risultano fondamentali per parlare di un'educazione permanente, che scardina l'idea di orientamento come pratica circoscritta ai momenti di snodo e di scelta principali. Sarebbe infatti riduttivo pensare che i momenti di transizione siano solamente quelli della scelta scolastica piuttosto che professionale; continuamente fin dall'adolescenza viene richiesto di pensare al proprio futuro, in ottica di scelte più o meno fondamentali per la nostra vita e carriera, così che non è possibile essere mai fermi senza riformulare progetti e desideri di vita futura. Questo volume può essere un punto di partenza per tutti coloro che vogliono ragionare concretamente sull'orientamento, che si tratti di esperti sul tema o che si tratti di chiunque altro voglia approfondire dentro sé quella spinta a conoscere e migliorarsi continuamente e senza sosta. Nell'ottica fornita dal volume, orientare significa aiutare l'individuo a sviluppare e riappropriarsi delle proprie risorse in modo consapevole, così da poter comprendere e soddisfare i propri bisogni e desideri in una continua ottica formativa: si tratta, dunque, di fare dell'educazione permanente e dell'orientamento, non un obiettivo finale a cui puntare, quanto piuttosto un vero e proprio impegno quotidiano per tutta la vita.

ARIANNA TARAVELLA

*Studentessa in Scienze Pedagogiche
University of Bergamo*