



Esercizi di ricerca

Dottorato e politiche
per la formazione

a cura di

Vanna Boffo

Fabio Togni

fiup

FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

STUDIES ON ADULT LEARNING AND EDUCATION

ISSN 2704-596X (PRINT) - ISSN 2704-5781 (ONLINE)

STUDIES ON ADULT LEARNING AND EDUCATION

Editor-in-Chief

Vanna Boffo, University of Florence, Italy
Paolo Federighi, University of Florence, Italy

Scientific Board

Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy
Paul Bélanger, University of Québec at Montréal, Canada
Pietro Causarano, University of Florence, Italy
Giovanna Del Gobbo, University of Florence, Italy
Regina Egetenmeyer, University of Würzburg Julius-Maximilian, Germany
Balázs Neméth, University of Pécs, Hungary
Petr Novotny, Masaryk University, Czech Republic
Ekkehard Nuissl von Rein, Technische Universität Kaiserslautern, Germany
Aleksandra Pejatovic, University of Belgrade, Serbia
Simona Sava, West University of Timisoara, Romania
Maria Slowey, Dublin City University, Ireland
Han SoongHee, Seoul National University, Korea (the Republic of)
Francesca Torlone, University of Florence, Italy

Esercizi di ricerca

Dottorato e politiche della formazione

a cura di

Vanna Boffo, Fabio Togni

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2022

Esercizi di ricerca : dottorato e politiche della formazione / a cura di Vanna Boffo, Fabio Togni. – Firenze : Firenze University Press, 2022.

(Studies on Adult Learning and Education ; 15)

<https://books.fupress.com/isbn/9791221500813>

ISSN 2704-596X (print)

ISSN 2704-5781 (online)

ISBN 979-12-215-0094-3 (Print)

ISBN 979-12-215-0081-3 (PDF)

ISBN 979-12-215-0082-0 (XML)

DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

Front cover image: © sylverarts|123rf.com

Editing and layout by LabOA: Arianna Antonielli (managing editor), with Lucia Antretter, Diletta Giuca, Lucy Marschall, Rebecca Massafra, Luana Salatino, Viola Romoli (interns), with the collaboration of Samuele Grassi, Francesca Salvadori.

Peer Review Policy

Peer-review is the cornerstone of the scientific evaluation of a book. All FUP's publications undergo a peer-review process by external experts under the responsibility of the Editorial Board and the Scientific Boards of each series (DOI 10.36253/fup_best_practice.3).


Referee List

In order to strengthen the network of researchers supporting FUP's evaluation process, and to recognise the valuable contribution of referees, a Referee List is published and constantly updated on FUP's website (DOI 10.36253/fup_referee_list).

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, V. Arrigoni, E. Castellani, F. Ciampi, D. D'Andrea, A. Dolfi, R. Ferrise, F. Franco, A. Lambertini, R. Lanfredini, D. Lippi, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, I. Palchetti, A. Perulli, G. Pratesi, S. Scaramuzzi, I. Stolzi.

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2022 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper

Printed in Italy

Sommario

La ricerca e (è) la vita: per introdurre 9
Vanna Boffo, Fabio Togni

PARTE I PER UN QUADRO RIFLESSIVO

Transizioni per il lavoro in Higher Education:
il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia 17
Vanna Boffo

Costruire offerta formativa in Higher Education:
la sfida di accompagnare la ricerca 37
Fabio Togni

PARTE II PERCORSI DI RICERCA PEDAGOGICA E PSICOLOGICA

Bullismo etnico pregiudiziale a scuola:
il ruolo dei fattori strutturali e dei meccanismi psicologici 55
Maria Chiara Basilici

La professionalizzazione del coordinatore dei servizi alla persona
Quale ruolo nel mondo del lavoro? 63
Debora Daddi

Le testimonianze autobiografiche dei lettori: un nuovo orizzonte
per la ricerca storico-educativa tra fonti orali e archivi digitali 77
Monica Dati

| | |
|---|-----|
| Comunità online e sviluppo professionale degli insegnanti: riflessioni sul caso di eTwinning nel quadro di un approccio <i>data-informed</i> <i>Elena Gabbi</i> | 89 |
| Bullismo etnico pregiudiziale: il ruolo di fattori individuali e contestuali <i>Maria Chiara Taiti</i> | 101 |
| Promozione del senso di appartenenza alla scuola e ospedalizzazione pediatrica Qual è il ruolo delle associazioni nella regione Toscana? <i>Lucrezia Tomberli</i> | 109 |
| Privacy online tra bambini e adolescenti: concezione, preoccupazione e tutela <i>Giovanni Vespoli</i> | 121 |
| PARTE III ESERCIZI DI RICERCA IN EDUCATION AND PSYCHOLOGY | |
| La scuola media superiore a Cuba nei primi venti anni di Rivoluzione Al servizio della collettività e dei piani economici del Partito <i>Francesco Bellacci</i> | 135 |
| Le molestie sessuali online tra adolescenti: che cosa sono e come si manifestano <i>Angela Franceschi</i> | 149 |
| Promuovere le competenze imprenditive degli studenti universitari: il caso dei Contamination Labs <i>Letizia Gamberi</i> | 157 |
| Un'indagine sulla percezione dell'efficacia delle pratiche inclusive dei docenti di scuola secondaria: analisi e integrazione dei dati raccolti con la scala TEIP <i>Matteo Maienza</i> | 167 |
| Metodologia, tecniche e strumenti della ricerca <i>La qualità dei Corsi di studio LM 50 e LM 57&85.</i> <i>La prospettiva degli studenti dell'Università di Firenze</i> <i>Dino Mancarella</i> | 177 |
| La comprensione del testo digitale e cartaceo in età scolare: il ruolo delle Funzioni Esecutive (FE) <i>Costanza Ruffini</i> | 187 |
| Finalità e modi della valutazione: primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative dei docenti delle scuole italiane <i>Irene Dora Maria Scierrì</i> | 197 |

PARTE IV

TRATTEGGIARE LA RICERCA: IL DISEGNO, GLI SCOPI, IL PROGETTO

Arte e meta-narrazione

Dalla produzione artistica ai modelli pedagogici personali, sociali e culturali 209

Maria Laura Belisario

Gestione dello stato di criticità organizzativa e gestionale
del sistema complesso scuola

215

Marta Boldi

Il test di associazione implicita (IAT) per il cambiamento climatico

Una revisione sistematica PRISMA

221

Maria Martina Fiorenza

Supportare e accompagnare i processi di autonomia
nei settori dell'istruzione e della formazione nell'era digitale

227

Pierpaolo Infante

L'impatto del Service-Learning su docenti e educatori

231

Mikol Kulberg Taub

Definizione e costruzione di una rete di Scuole che Promuovono Salute

235

Daniele Leporatti

Lo Spazio Europeo dell'Istruzione e la dimensione europea
dell'insegnamento: profilo professionale e formazione del docente europeo

239

Antonietta Marini

Competenze e pratiche educative per realizzare la trasformazione
verso economie e società sostenibili

245

Silvia Mugnaini

La Città dei Mestieri

Educazione al patrimonio e comunità di pratica

251

Laerte Mulinacci

La relazione tra il costruito di *mattering* e il benessere nelle sue
concettualizzazioni (edonico, eudaimonico e olistico)

257

A systematic review

Monica Paradisi

La città come contesto e soggetto educativo nel ventunesimo secolo

Pedagogia delle aree urbane: da spazi di crisi a luoghi della relazione

261

Maria Grazia Proli

Promuovere l'apprendimento delle STEM con le tecnologie
educative nella scuola secondaria di secondo grado

267

X-Reality e STEM: opportunità e criticità

Alice Roffi

La centralità dell'orientamento negli inserimenti lavorativi di persone fragili

271

Costanza Ulivi

La ricerca e/è la vita. Per introdurre

Vanna Boffo, Fabio Togni

Abstract:

Il saggio affronta il tema della connessione tra l'attività di ricerca e lo sviluppo di LifeSkill. Passa in rassegna le esperienze di ricerca di giovani studenti del percorso di Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze e ne sottolinea, in prospettiva traslazionale, le connessioni con i problemi che riguardano la vita delle persone umane.

Parole chiave: Alta Formazione; Apprendimento mediante Ricerca; Cura educativa; Dottorato di Ricerca; Life Skill

Può oggi la ricerca avere un compito politico e trasformativo? Può diventare il motore della riforma del Welfare a tutti i suoi livelli e, al contempo, uno strumento dal profilo sociale?

A queste e a molte altre domande cerca di rispondere la presente raccolta di studi e ricerche che si pone lungo uno dei solchi più promettenti dell'attuale trasformazione dell'Alta Formazione. Con il DM 226/2021, infatti, l'Italia ha riconosciuto come il cosiddetto Terzo Livello della formazione abbia un ruolo fondamentale a livello esogeno – civile – e non solo endogeno – università. Il Dottorato di Ricerca nelle sue molteplici forme è, oggi, sempre di più un luogo di formazione delle professioni di alto livello, sia iniziale, sia in servizio, e non più solo un passo obbligato per intraprendere la carriera accademica. Ciò ha palesato, finalmente, il ruolo fondamentale della ricerca in tutti i settori lavorativi e professionali, riconoscendone il valore sociale. Oltre a un indubbio significato di ordine professionale – il ruolo del ricercatore –, la formazione alla ricerca è in grado di mobilitare e sviluppare competenze all'imprenditorialità, al *problem solving*, alla relazionalità e alla comunicazione, come anche a tutte le competenze della vita (*LifeComp*), che diventano basilari per la crescita personale e sociale.

La volontà che soggiace alla raccolta di tracce di ricerca, di idee di ricerca, di disegni della ricerca è stata quella di fotografare il percorso formativo di tre anni dottorali, dal XXXV al XXXVII ciclo, per mettere un punto, tirare una linea,

Vanna Boffo, University of Florence, Italy, vanna.boffo@unifi.it, 0000-0002-6502-2484
Fabio Togni, University of Florence, Italy, fabio.togni@unifi.it, 0000-0002-3693-5209

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Vanna Boffo, Fabio Togni, *La ricerca e/è la vita. Per introdurre*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.02, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 9-13, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

dopo aver condotto e *curato* il gruppo dei dottorandi che si è andato ampliando dal 2019 al 2022. Era necessario fissare una istantanea di un momento altamente trasformativo del Corso di Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia che si colloca all'interno del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Abbiamo pensato che fosse necessario e urgente ostendere un lavoro di comunità, di pratiche e di idee, che ha messo al centro la metodologia della ricerca, la creazione di un gruppo coeso di dottorandi, ma anche la capacità di rendere pubblica la propria indagine sul campo, la competenza all'organizzazione di seminari ed eventi.

Del resto, proprio il DM 226/2021 sostiene la trasformazione dell'istituto del Dottorato, almeno per quanto attiene al raccordo fra livello della formazione e mondo del lavoro. Il cambiamento è sostanziale e, potremmo affermare, epocale. Muta le regole, trasforma la rigidità dell'ingresso nel Dottorato di Ricerca italiano e, così facendo, ne modella le finalità che, come si dirà, non sono solo rivolte all'ingresso nella ricerca, ma sono sostanzialmente consistenti con il mondo dell'impresa, del lavoro, dell'economia sociale, delle istituzioni educative e formative. La trasformazione è sostanziale perché il Terzo Livello della formazione diviene un *ponte* verso la società civile. Un *ponte* che collega le competenze apprese con le capacità applicate; un *ponte* che trasferisce saperi e conoscenze attraverso persone formate alla ricerca, alla creatività, alla scoperta, all'innovazione. Il cambiamento della forma del Dottorato di Ricerca lo si vedrà, in dettaglio, solo nei prossimi dieci anni; tuttavia, fin da ora, è interessante ed entusiasmante pensare che davvero saperi, conoscenze, *capability*, possano avere un ruolo alto e forte in ogni luogo di lavoro si possa immaginare e che la ricerca possa cambiare le prospettive, non solo dei singoli, ma delle popolazioni, dei gruppi, delle comunità. La ricerca è generativa e la sua forza può essere dedicata alle persone e agita nei luoghi, prima inaccessibili.

La presente raccolta di studi muove i propri passi a partire dalla convinzione che la formazione alla ricerca, lungi dall'essere un mero trasferimento di componenti tecniche e saperi sulle metodiche, rappresenti un elemento di educazione integrale foriero nel compiere l'obiettivo della formazione della persona umana nella sua integralità. Si propone di mostrare come esista una relazione ovvia e inevitabile tra la ricerca e la vita, ma vuole anche suggerire come la ricerca abbia una prassi e una forza formativa tale da diventare essa stessa vita. Non si tratta, quindi, solo di assaporare i singoli studi per la loro capacità esplicativa e per la loro funzione istruttiva: si tratta di interpretarne i significati a livello sociale – in un'ottica di trasferimento 'tecnologico', ma forse sarebbe meglio dire 'trasferimento politico' – e, soprattutto di valore a livello personale. Soprattutto, si mette in rilievo come proprio il valore personale diventi sociale, nel momento in cui la ricerca dottorale si espande e cammina per il mondo del lavoro e della vita. L'apertura stessa rappresenta un beneficio politico che trae origine dalla contaminazione di più risorse umane, intellettuali, civili, culturali.

Si tracciano, quindi, tre livelli di traslazonalità e di trasferimento. Il primo, più radicale, è identificabile nel trasferimento personale, funzionale alla costruzione della postura di ricerca. In particolare, la pratica della ricerca ha il pote-

re di trasformare la modalità di affrontare in generale la vita, sviluppando tutte quelle competenze che risultano essere fondamentali per favorire un benessere generale e un orientamento imprenditivo all'esistenza. Il secondo, più trasformativo, si individua nel trasferimento sociale, di cui le istituzioni e i loro indirizzi si possono nutrire. In particolare, la pratica della ricerca si pone come strumento di elaborazione di politiche e ispiratore di dispositivi utili a migliorare il benessere sociale e sviluppare la cittadinanza globale e responsabile. Il terzo, più concreto, è il trasferimento tecnologico, in cui la pratica della ricerca trova una sua ragion d'essere, valicando i limiti puramente teorici e ipotetici della cosiddetta 'ricerca di base', e mostrando come ogni ricerca parta dalla vita e finisca nella vita, al di là della sua apparente astrattezza e teoricità. All'insegna di questa natura multilivello, il presente volume si propone come un'antologia di costruzioni personali, di proposte educative, di congegni per la tecnologia sociale.

Dopo due saggi introduttivi che hanno il compito di mostrare la valenza professionalizzante (Boffo) e i presupposti educativi dell'architettura formativa dei percorsi di Dottorato di Ricerca (Togni), la prima parte presenta l'itinerario compiuto dai dottorandi del XXXV ciclo del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Il lettore attento potrà trovare in essi non solo elementi di interesse relativi ai diversi temi trattati, ma potrà percepire come l'attitudine alla ricerca, quando è vissuta in pienezza, offra elementi di stimolo e di trasformazione della società intera, mostrando l'eccellenza dei prodotti e delle riflessioni non solo a livello 'micro', ma allargandosi in modo creativo e trasferibile a molti altri contesti, fino ad arrivare a stimolare trasformazioni della comunità civile. È il caso degli studi sul fenomeno del bullismo (Basilici e Taiti), dove le ricerche condotte, non solo offrono considerazioni relative alle manifestazioni e alle modalità con cui questo fenomeno è vissuto, ma permettono anche di offrire spunti concreti alla costruzione di percorsi formativi nei contesti dell'istruzione ed elementi di attivazione di politiche pubbliche in ottica di prevenzione. La stessa ottica di prevenzione appare come il depositato più ampio e più largo dello studio sulla privacy (Vespoli) in età evolutiva, sulla sua percezione e sulle strategie che possono attivare processi di autodifesa e di tutela sociale. In un contesto più finemente educativo e di progettazione formativa si pongono gli studi dedicati, da una parte, alla formazione degli insegnanti (Gabbi), che con uno sguardo maturo nei confronti delle nuove tecnologie, si manifesta nella sua dimensione più ampia e transnazionale, dall'altra, si aprono alle professioni educative di più alto livello (Daddi), facendo emergere un *gap* professionale e organizzativo di rilevante importanza nei contesti del lavoro di *welfare* e di servizio alla persona. In entrambi i casi, le dimensioni 'locali' cedono il passo alla dimensione 'nazionale' e 'internazionale', che affida al legislatore il compito di favorire con opportune politiche la progettazione di interventi formativi e riforme ordinamentali che abbiano al loro cuore la dimensione professionale in una visione organica e non solo 'applicativa'. In ultimo, la valenza educativa delle politiche si manifesta anche nello spirito degli studi dedicati alla funzione socioculturale della lettura e dell'istituzione delle biblioteche (Dati) in cui gli strumenti della *public history* si connettono con le preoccupazioni

formative e con lo spirito inclusivo e integrante dell'esperienza delle scuole in ospedale (Tomberli). Qui, la puntuale recensione delle dimensioni emotive si allarga al compito di stimolare politiche di inclusione delle situazioni di fragilità per un maggiore benessere individuale e, quindi, sociale. Ma le ricerche non hanno solo valore per quanto affermano. Sono importanti come risultati di un processo di costruzione individuale che, mediante una 'passione', ha portato ciascun dottorando a sviluppare un'attitudine alla ricerca, una propensione e una postura alla risoluzione dei problemi mediante le strategie e la disciplina della ricerca. In quest'ottica, le due sezioni successive rendono conto di un processo di crescita e di sviluppo di queste dimensioni legate in dissolvenza incrociata: quelle personali del *practitioner* e quelle obiettive della ricerca.

Nella terza parte sono riportati a questo scopo gli studi specifici dei dottorandi del XXXVI ciclo che, giunti a metà del loro percorso, mettono a fuoco se stessi e la propria ricerca in modo più chiaro e compiuto. I contesti dell'educazione formale e quelli della pratica lavorativa traspaiono come contesti nei quali i giovani ricercatori cercano di indagare le forme di costruzione della professionalità e della persona umana. Così la scuola cubana con i suoi fasti e le sue contraddizioni (Bellacci), come in una dissolvenza incrociata, incontra quella italiana sempre più impegnata nella costruzione di inclusione (Maienza), anche nei casi più drammatici del bullismo e della molestia in adolescenza (Franceschi) o nei casi meno drammatici, ma per questo non meno esposti al rischio di esclusione, delle difficoltà di letto-scrittura (Ruffini). E, allo stesso modo, le professionalità della scuola, che tentano di riscoprire il loro valore evolutivo e la loro sempre più impellente domanda di formazione (Scierrì), incontrano i contesti professionali generali che, a loro volta, hanno sempre più bisogno, sebbene in forme peculiari, di essere intesi in modo innovativo e imprenditivo (Gamberi). L'analisi e la ricerca, infine, divengono occasione e compito per coloro che sono impegnati nella progettazione di percorsi di formazione a tutti i livelli, ivi compresa l'Alta Formazione, che è sempre di più luogo di cittadinanza (Mancarella). Anche in questo caso, le ricerche nel loro profilo 'locale' si allargano e offrono spunti al lettore per comprendere l'attuale temperie, ma anche per progettare un futuro gravido di speranza, grazie ai maggiori strumenti che la ricerca promette.

Nell'ultima parte sono riportati brevi studi e un poster dei dottorandi che hanno portato a termine il primo anno del loro percorso (XXXVII ciclo) e che hanno cominciato a 'impalcare' le strutture del proprio 'farsi ricercatori'. Qui, l'avvio di una ricerca si incarna in una pratica che, ci pare di poter definire, di 'giusta modestia' e di 'corretta disciplina', richiedendo un continuo abbrivio e confronto con quanto è stato analizzato e approfondito da altri ricercatori. Nei lavori del primo anno, infatti, si percepisce certamente un'urgenza di identificare un oggetto e una precisa domanda di ricerca, ma si intravede, soprattutto – pratica di 'disciplina' alquanto opportuna anche a livello esistenziale –, la volontà di inserirsi e integrarsi all'interno di una comunità di indagine. I lavori di questa sezione hanno un grande valore, oltre a quello obiettivo e di per sé chiaro, connesso ai loro oggetti, proprio per questa disposizione e orientamento alla

comunità, che è alla base di ogni avvio professionale e che richiede la pazienza dell'apprendista.

In tutte le sezioni il lettore potrà, non solo apprezzare la varietà dei temi e la ricchezza degli spunti, ma soprattutto il processo di costruzione di quell'attitudine alla ricerca che è sempre di più una competenza fondamentale per la vita. Dunque, la proposta di questa raccolta manifesta il suo valore a molteplici livelli, sia per le proprie dimensioni denotative sia per i significati connotativi.

La speranza dei curatori è di mostrare come il Terzo Livello dell'Alta Formazione abbia un valore ormai fondamentale per l'intera strutturazione formativa universitaria. È giunto il tempo di percepire i percorsi dottorali non come coronamenti, ma come motori e catalizzatori dell'intera progettazione ordinamentale. Per questo è necessario invertire la piramide della formazione universitaria avendo il coraggio di pensare in continuità e filiera. Si tratta di ripensare l'intera strutturazione dei percorsi di Alta Formazione, alla luce del profilo di ricerca che si cerca di strutturare nei percorsi dottorali. Le stesse e plurime forme che oggi tale istituto assume – industriale, in apprendistato e in collegamento con progettazioni nazionali e internazionali di ampio respiro e alta densità innovativa – hanno molto da 'stimolare' e 'informare' i percorsi delle lauree triennali e magistrali.

Solo in questo modo, infatti, l'istituzione universitaria potrà rispondere alla pressante richiesta della società di professionisti che non siano solo depositari di conoscenze, ma abbiano un profilo compiuto, solido e creativamente agente.

Nella presente raccolta di saggi e di ricerche si è proprio cercato di manifestare come i percorsi di dottorato abbiano un alto profilo politico e ad essi si debba sempre più dedicare attenzione nel dibattito pubblico come strumenti – meglio sarebbe dire 'esercizi' – di resilienza e di costruzione di cittadinanza e di futuro.

Vanna Boffo
Fabio Togni

Firenze, 15 dicembre 2022

PARTE I

Per un quadro riflessivo

Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia

Vanna Boffo

Abstract:

Le trasformazioni delle figure della famiglia professionale che fanno riferimento alla ricerca educativa e, in conseguenza e relazione, dei percorsi dottorali che stanno caratterizzando l'ultimo decennio, aprono a molteplici possibilità e ad altrettanti compiti coloro che si occupano di progettazione in Higher Education. L'individuazione dei modelli soggiacenti i percorsi formativi può contribuire a rispondere pienamente a tali sfide. Soprattutto, il principio pedagogico dell'*employability*, con il proprio valore integrante e trasformativo, può diventare un efficace operatore progettuale dell'Alta Formazione, in generale, e dei percorsi di Dottorato di Ricerca, in particolare.

Parole Chiave: Alta Formazione; Dottorato di Ricerca; *Educational Policy*; *Employability*; Metodologia della ricerca

1. Il Dottorato di Ricerca in Italia

Se vogliamo affrontare il discorso relativo al Dottorato di Ricerca, oggi, in Italia, dobbiamo andare indietro nel tempo a due momenti suggellati da documenti normativi che hanno modificato e modellato l'Università italiana.

Il primo punto di riferimento riguarda l'istituzione del Dottorato di Ricerca in Italia nel 1980, previsto nel sistema universitario italiano dalla Legge Delega 21 febbraio 1980, n. 28, e istituito dal Decreto Ministeriale 5 giugno 1982, per cui i relativi corsi di studio sono stati attivati nel 1983. Attualmente, l'anno accademico 2022-2023 ha visto l'avvio del XXXVIII ciclo. Differentemente dal mondo anglosassone e statunitense, il Dottorato è una istituzione formativa relativamente recente. Mentre, in paesi come l'Inghilterra, l'Irlanda, gli Stati Uniti (Slowey e De Vries 2012) si sta ampiamente dibattendo a quale modello di Dottorato si possa far riferimento, per quale tipo di Università, l'Italia ha curvato i propri percorsi universitari dottorali solamente di recente. Abbiamo una riflessione relativamente giovane e un percorso storico che ha seguito, non preceduto, l'espansione dell'istituzione dottorale in Europa e nel mondo.

Vanna Boffo, University of Florence, Italy, vanna.boffo@unifi.it, 0000-0002-6502-2484

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Vanna Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.04, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 17-35, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

Il secondo punto di riferimento riguarda una nuova fase per l'Università italiana, iniziata con il Processo di Bologna, che ha preso avvio nel 1999 come accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'istruzione superiore. L'iniziativa era stata lanciata alla conferenza dei Ministri dell'istruzione superiore europei, sottoscritta a Bologna nel giugno 1999, ispirata dall'antecedente incontro dei Ministri di Francia, Germania, Italia e Regno Unito e suggellata con la Dichiarazione della Sorbona del 1998. L'importanza del Processo di Bologna risiede proprio nella decisione di costruire uno Spazio Europeo dell'istruzione superiore che si fosse potuto basare su principi e criteri condivisi tra i Paesi firmatari.

I punti importanti di tale percorso hanno contraddistinto lo sviluppo delle Università Europee e, in modo particolare, l'Italia ha rivoluzionato il proprio sistema accademico. Luci e ombre hanno accompagnato tale cambiamento, tuttavia, non può essere disconosciuto quanto di rilevante sia stato perseguito. Vogliamo ricordare i punti fondamentali che hanno costituito la base di sviluppo del Terzo Livello della formazione superiore:

- a) libertà accademica, autonomia istituzionale e partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore;
- b) qualità accademica, sviluppo economico e coesione sociale;
- c) incoraggiamento alla libera circolazione di studenti e docenti;
- d) sviluppo della dimensione sociale dell'istruzione superiore;
- e) massima occupabilità e apprendimento permanente dei laureati;
- f) considerazione di studenti e docenti quali membri della medesima comunità accademica;
- g) apertura all'esterno e collaborazione con sistemi di istruzione superiore di altre parti del mondo.

Tutti gli aspetti richiamati hanno caratterizzato l'evoluzione del sistema universitario.

In tale contesto, rapidissimamente tracciato, il Dottorato di Ricerca come Terzo Livello della formazione accademica ha mantenuto un rapporto stretto con il sistema precedente al Processo di Bologna e, solo recentemente, sono state introdotte norme che lo stanno radicalmente movimentando. Sappiamo bene quanto le trasformazioni in ambito universitario faticino a seguire la legislazione, dal punto di vista emotivo-affettivo, sappiamo quanto la cultura universitaria sia resistente a novità e trasformazioni. Il Dottorato non fa eccezione, possiamo ben dire che la dimensione della cooptazione e dell'affiancamento fiduciario continuano ad essere tratti peculiari dell'ingresso nei corsi dottorali. Tuttavia, i cambiamenti dovuti alle dimensioni economiche, digitali, hanno costretto a ripensare un livello della formazione universitaria nevralgico per il paese Italia. Il Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226, ha disegnato un nuovo piano strategico per il Dottorato di Ricerca. Da qui, la necessità di analizzare quanto è avvenuto nell'anno 2022 con l'introduzione di molteplici finestre/sportelli di ingresso nei percorsi dottorali, con l'ampliamento delle possibilità di finanzia-

mento sia pubblico che privato, con il richiamo alla ridefinizione di collegi dottorali, ma soprattutto con regole di costruzione dell'offerta formativa chiare e orientanti i processi educativi e formativi di Terzo Livello.

Come afferma Ballarino in un interessante lavoro dell'Università di Milano sul Dottorato:

La formazione universitaria post-laurea e dottorale è sempre più importante per le economie contemporanee, come dimostrato dall'aumento del numero degli studenti. Nel nostro paese, per esempio, nel giro di meno di due generazioni la percentuale di individui che ha conseguito un titolo post-laurea in generale (non solo dottorato) si è quasi decuplicata: nelle coorti nate negli anni Trenta, la percentuale è pari allo 0,4%, mentre per gli individui nati negli anni Ottanta è pari al 3,5% (Ballarino e Panichella 2021). L'aumento del numero degli studenti dipende in primo luogo dalla domanda di skill proveniente dalla *knowledge economy* (o a essa attribuita), e dalle politiche pubbliche, che per rispondere a questa domanda aumentano gli investimenti nella formazione dottorale, o creano incentivi per maggiori investimenti privati. Ma il processo di espansione della formazione post-laurea è alimentato anche dal lato dell'offerta, in particolare dall'aumento dei laureati e dalle dinamiche endogene della competizione accademica. Il tema è particolarmente rilevante in Italia, dove la formazione post-laurea è stata formalizzata in quanto tale solo da una trentina d'anni ma ha conosciuto una straordinaria espansione nel primo decennio del nostro secolo (Ballarino 2021, 10).

Nella trasformazione normativa a cui l'Università italiana è stata sottoposta, il Dottorato ha mantenuto, almeno fino ad ora dal punto di vista culturale, la fisionomia che viene detta tradizionale. La presenza di due modelli si è perpetrata fino ad oggi, anche a seconda delle aree disciplinari. Per questo motivo siamo di fronte, attualmente, a due modelli, quello *tradizionale*, di natura patrimonialistica, basato sui rapporti personali tra professori e studenti (Ballarino 2021, 11) e quello *moderno*, di natura razionale, in cui professori e studenti sono entrambi vincolati all'osservanza di norme e regole e a obiettivi comuni definiti dai piani di formazione e dal medesimo istituto del Dottorato. Questo passaggio, dal tradizionale al moderno, ha investito il Dottorato come anche l'Università, nel suo complesso, al momento in cui, dagli anni Ottanta del Novecento, è diventata istituzione di massa. I due modelli rappresentano due modi completamente differenti di intendere la formazione alla ricerca e sono ben diversi dai due modelli di Università che nel mondo anglosassone sono definiti 'alla Von Humboldt' e 'alla Von Neumann' (Slowey 2012).

Le differenze fra le due tipologie sono consistenti e rappresentano due diversi modi di guardare sia il mondo universitario, sia le persone che al suo interno vi lavorano. La tabella che segue, sempre tratta dall'interessante lavoro di Ballarino del 2021, esemplifica bene i significati sottostanti al passaggio epocale di fronte al quale ci troviamo (12):

| Dimensione | Modello tradizionale | Modello moderno |
|---|---|--|
| <i>Logica organizzativa</i> | patrimonialismo: il potere inerte a singoli individui, che lo possono delegare, ma sempre su base personale | burocrazia: il potere è impersonale, e si basa su una serie di norme a cui tutti i membri sono sottoposti, compresi i capi |
| <i>Reclutamento</i> | prevalentemente interno, sempre per contatti personali | interno ed esterno, basato su bando pubblico e selezione formale |
| <i>Modalità di formazione</i> | informale, basata sull'affiancamento | formalizzata, strutturata in corsi all'interno di unità organizzative dedicate (<i>graduate schools</i> o <i>doctoral schools</i>) |
| <i>Valutazione</i> | finale, basata sulla tesi | <i>in itinere</i> : esami per i corsi e/o verifiche annuali anche prima della tesi |
| <i>Integrazione con i livelli inferiori</i> | scarsa | sistematica: corsi comuni con i livelli inferiori |
| <i>Status del dottorando</i> | Accademico junior | Studente senior |
| <i>Finanziamento</i> | di norma formazione gratuita, eventualmente borse di studio come sinecura | formazione a pagamento, eventualmente borse di studio come compenso per lavoro di ricerca o insegnamento |
| <i>Sbocchi occupazionali</i> | accademici, o comunque nella ricerca | frequentemente esterni, in ricerca, professioni e aziende. Possibilità di sovraqualificazione |

Nel modello tradizionale, la logica organizzativa che soggiace al Dottorato è quella di un processo di inserimento di soggetti, i dottorandi, che vengono scelti dal *maestro*, più spesso un professore ordinario che li forma a propria immagine. Il numero è relativamente basso e il reclutamento avviene per contatti interni o per conoscenze di settore. Il percorso termina con un lavoro di tesi originale e approfondito, laddove la borsa dottorale è, in genere, quella erogata dall'Università di appartenenza attraverso i fondi ministeriali per la ricerca dottorale. Gli esiti di questo percorso sono quelli di un avvio alla carriera accademica. Di contro, il Dottorato moderno si attesta su norme e regole a cui tutti devono sottostare, i dottorandi come i professori. La selezione è pubblica e impersonale, la valutazione avviene *in itinere* e la tesi può anche essere il frutto di alcune pubblicazioni già accettate dalla comunità internazionale presentate come studi successivi. La borsa dottorale può avere origini diverse e il percorso formativo è integrato all'interno di vere e proprie *Doctoral Schools*.

Nel modello tradizionale, gli allievi di un professore sono relativamente poco numerosi e si formano alla ricerca e all'insegnamento collaborando direttamente col maestro, secondo modalità poco standardizzate, variabili per paese e disciplina, e anche a seconda delle idiosincrasie dei singoli professori. Il reclutamento ha luogo per mezzo di contatti personali, di norma nell'università dove insegna il professore, che tra gli studenti coopta quelli che ritiene migliori, in base a una valutazione personale basata sulla conoscenza diretta. La cooptazione può anche basarsi sulla segnalazione da parte di colleghi di altre sedi, con cui il professore ha un rapporto di fiducia. [...] Nel modello moderno, invece, la formazione post-laurea e dottorale presenta caratteristiche più simili a quelle della formazione universitaria di primo livello, da cui però si distingue sia per i contenuti, in termini di approfondimento e di specializzazione, sia per le modalità di insegnamento, di norma più interattive (Ballarino 2021, 13).

Il cambiamento istituzionale coinvolge una modificazione culturale rilevante che comporta, a propria volta, la comprensione di meccanismi impliciti che guidano le carriere, ma soprattutto le vite delle persone. Si tratta di una trasformazione politica che impone un radicale ripensamento delle modalità di accesso, di formazione, di guida, di orientamento, di *placement*. Contestualmente, una trasformazione che coinvolge vite e vissuti non può essere lasciata alle norme, ha bisogno di una riflessione educativa e pedagogica.

2. La grande trasformazione

La crescita della formazione post-laurea è stata spinta dalla domanda di competenze proveniente dalla *knowledge economy*, o a essa attribuita, e dalle politiche pubbliche, che per rispondere a questa domanda hanno aumentato gli investimenti nella formazione dottorale, o hanno creato incentivi per maggiori investimenti privati. L'accresciuta importanza della ricerca e lo sviluppo dell'«economia della conoscenza» (Powell e Snellman 2004) hanno incrementato la domanda di personale altamente qualificato negli ambiti scientifico, tecnologico, della comunicazione e non solo (Garcia-Quevedo et al. 2012). Sicuramente, è accaduto in Italia, come nel resto d'Europa e in tutti i paesi a forte trazione industriale, che si sia alzata la domanda di competenze elevate nel mondo del lavoro: sia negli Stati Uniti che in Europa, la componente dell'occupazione che più si espande, è quella a più alta qualificazione e a più alto reddito (Autor e Dorn 2013; Oesch 2013). Come afferma sempre Ballarino:

Le economie di agglomerazione rese possibili dalla concentrazione di questo tipo di personale in determinati ambiti geografici oggi sono un fattore di competitività decisivo per le aziende e per i sistemi economici, e stanno ridefinendo tanto la stratificazione sociale quanto la distribuzione geografica della ricchezza, con importanti implicazioni politiche e culturali (Moretti 2017; Iversen e Soskice 2019 in Ballarino, 15).

Proprio per fare in modo che potesse essere formata una nuova classe di soggetti con alte competenze è stata incentivata, prima, e finanziata poi, una nuova progettazione del Dottorato di Ricerca che, unico, può permettere la costruzione di competenze altrimenti represses o demotivate. I Dottorati di Ricerca hanno iniziato a rivestire un ruolo molto importante proprio grazie alla richiesta espressa dal mondo delle professioni, delle imprese, delle istituzioni che, per venire incontro a questa domanda, hanno investito risorse ingenti, assumendo che le competenze richieste dai mercati del lavoro contemporanei siano create da una formazione accademica di alto livello come quella dei Dottorati di Ricerca (OECD 2010).

Oltre agli aspetti a cui si è precedentemente accennato, l'aumento del numero di laureati, particolarmente ingente a partire dagli anni Novanta del Novecento, soprattutto in Europa e in Asia Orientale (Schofer e Meyer 2005), ha creato situazioni di eccesso di personale rispetto alle scarse offerte di lavoro; ciò ha diminuito i costi-opportunità (costi indiretti) della scelta di seguire un corso dottorale, creando quello che per diplomati e laureati di primo livello è stato chiamato «effetto-parcheggio» (Barbagli 1982): i giovani preferiscono rimanere nelle scuole e nelle università, in attesa che arrivino migliori opportunità occupazionali. Questo avviene in condizioni contestuali dove la domanda è più bassa dell'offerta di lavoro; tuttavia, in Italia, non è propriamente questa la situazione attuale. Piuttosto, infatti, è il *mismatch* fra offerta e richiesta di competenze che sta creando il maggior problema. Il disallineamento fra le competenze in uscita dal mondo universitario e le competenze richieste dal mondo del lavoro è tanto ampio quanto rilevante è il fatto che poco si stia facendo per cambiare la situazione. Altre problematiche sono quelle che vengono richiamate dalle caratteristiche particolari della cooptazione universitaria, come si può ben intuire dall'analisi offerta sempre da Ballarino:

Un altro meccanismo dal lato dell'offerta ha a che vedere con i professori. Per quanto ne sappiamo, non esiste ricerca sistematica su questo punto, ma è noto che in generale il reclutamento di dottorandi segue più le preferenze immediate dei professori che una qualche analisi della reale domanda proveniente dal mercato del lavoro, accademico o extra-accademico (National Academy of Sciences 2012). I professori sono contenti di avere dottorandi, sia perché il loro lavoro di assistenza di ricerca o alla didattica può essere estremamente utile, sia perché avere dottorandi è fonte di prestigio per un dipartimento o un gruppo di ricerca. Per di più, nei paesi come l'Italia, in cui le borse dottorali sono assegnate annualmente ai dipartimenti dal ministero, grazie ai dottorandi, i professori possono avere assistenza di ricerca o alla didattica di alta qualità senza dover spendere soldi del proprio budget di ricerca. Questi fattori generali, che si ritrovano nei diversi paesi in proporzioni variabili, a seconda dei contesti, vengono poi incanalati da fattori più specifici ai singoli paesi, quando non alle singole discipline o università (Ballarino 2021, 16).

Il sistema tradizionale basato sulla cooptazione e sulla formazione per affiancamento può essere sostenuto in un contesto a piccoli numeri, limitato nel-

la gestione delle persone e con un forte controllo sui soggetti coinvolti. Quando i numeri crescono non è più possibile seguire gli studenti o i dottorandi con la cura tayloristica del mentore; ciò comporta il fatto di essere sempre meno attenti alla effettiva capacità di poter scegliere la persona più capace e migliore, dal punto di vista della ricerca:

Quando il sistema si espande, la circolazione diretta e informale delle informazioni non è più possibile, e si allenta l'efficacia dei vincoli della reputazione contro comportamenti opportunistici da parte dei professori. È quindi necessario, se si vuole mantenere la credibilità del sistema nei confronti dell'esterno (che comprende sia lo stato o i privati che finanziano, che gli studenti che vorrebbero diventare professori e le loro famiglie) che venga garantita la qualità del personale, sia in entrata che in uscita. Di qui, dunque, un'esigenza di trasparenza e responsabilità, che spinge a formalizzare e standardizzare le procedure di reclutamento, selezione, formazione e valutazione finale. La formalizzazione, infatti, non è opportuna solo per l'organizzazione delle attività di insegnamento e apprendimento, ma anche per via della necessità di certificare la preparazione dei laureati per i processi di reclutamento nel mercato del lavoro: anche in questo caso quando i numeri crescono e non è più possibile la comunicazione diretta tra professori e potenziali datori di lavoro, si pongono problemi di asimmetria informativa e opportunismo simili a quelli appena discussi. Per una serie di circostanze storiche, il sistema di istruzione americano è stato il primo a raggiungere la dimensione critica, a livello post-laurea, che rende necessaria l'evoluzione dal modello tradizionale a quello moderno, evoluzione che è stata favorita dalle sue peculiari caratteristiche organizzative, in particolare il maggiore peso di meccanismi di coordinamento 'di mercato', cioè di scambi decentrati e flessibili, rispetto ai meccanismi di tipo comunitario-corporativo o statale-burocratico (cfr. Clark 1983). Quando la dimensione critica è stata raggiunta anche dai sistemi europei, più o meno con gli anni Novanta del Novecento, anche qui si è avviata l'evoluzione verso il modello moderno (Ballarino 2021, 17-18).

La situazione descritta sopra è effettivamente osservabile nei nostri Dottorati italiani. Siamo a metà della grande trasformazione, le norme ci impongono regole sempre più stringenti, ma ancora il clima che si respira è quello del modello tradizionale. Certo, la strada è stata imboccata e non torneremo mai più indietro, ma ancora possiamo dire che il processo sia non-concluso.

3. I Dottorati PON, i Dottorati Industriali, i Dottorati PNRR

Come afferma Paolo Federighi, in un interessante articolo sul Dottorato di Ricerca in Area Pedagogica:

La massificazione dei dottorati ha avuto un impatto sulla loro stessa funzione sociale ed economica. Come conseguenza i dottorati hanno perso il loro ruolo di canale di introduzione alla carriera accademica. Tale compito è divenuto

complementare rispetto alla formazione in funzione della futura transizione al lavoro dei dottorandi. Verso questa prospettiva sono orientati i Descrittori di Dublino quando richiedono al dottore di ricerca di «essere capace di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza» e precisano che: il termine ‘professionale’ è utilizzato in senso lato, in relazione a quegli attributi rilevanti in funzione di un lavoro o una attività che comporta l’applicazione di apprendimenti complessi. Come conclude uno studio comparativo svolto nei paesi Oecd le competenze di ricerca acquisite nei dottorati sono ora viste come «being valuable to a broad range of employment sectors, a current driver is therefore the perceived need to better prepare doctoral students to work outside of academia through emphasizing more strongly the acquisition of “generic skills” in doctoral education» [OECD, 2012]. Questo fenomeno si è riflettuto anche sui dottorati di ambito pedagogico. Accanto ad una funzione di formazione dei futuri ricercatori universitari, si è progressivamente sviluppata l’attenzione verso nuovi settori professionali in cui sono presenti figure ad elevato contenuto di competenze. In alcune Università ciò si è tradotto non solo nella definizione di progetti individuali di studio e ricerca, non solo nella attivazione di curricula, ma nella istituzione di appositi corsi di dottorato (Federighi 2018, 116).

Si vengono così a delineare figure professionali inedite con crescenti funzioni legate alla ricerca educativa. La loro professionalizzazione richiede percorsi di Alta Formazione. Per sviluppare le funzioni del dottorato sul terreno della ricerca e della formazione in una prospettiva connessa al mercato del lavoro e delle nuove professioni educative si rende necessaria l’introduzione di una dimensione di incremento delle relazioni con la società e i diversi *stakeholders* (Terza Missione). Va proprio in questa direzione il Decreto Ministeriale 14 Dicembre 2021, n. 226, che ha regolamentato recentemente il Dottorato di Ricerca in Italia. Si arriva a questo Decreto attraverso una serie di passaggi intermedi rappresentati da altrettanti decreti di avvicinamento che danno bene l’idea del quadro a cui si è giunti.

Dal Decreto Ministeriale 8 febbraio 2013, n. 45, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, che ha regolamentato proprio la transizione dalla forma tradizionale alla forma attuale, siamo passati al Decreto Ministeriale 10 agosto 2021, n. 1061, *Dottorati di ricerca su tematiche green e dell’innovazione: nuove risorse dal PON 2014-2020* (Programma operativo nazionale ricerca e innovazione 2014-2020, disciplinare di attuazione PON ‘Ricerca e innovazione’ 2014-2020, azioni IV.4 ‘Dottorati e contratti di ricerca su tematiche dell’innovazione’ e Azione IV.5 ‘Dottorati su tematiche green’). Già l’avvio di Dottorati PON ha modificato il quadro di riferimento dei Dottorati italiani introducendo finanziamenti ingenti vincolati, però, a tipologie di ricerche specifiche di area digitale e di area green. I Dottorati PON rappresentano il primo passo verso una figura dottorale con specifici obblighi quali lo svolgimento di un tirocinio in azienda, un cofinanziamento obbligatorio fra pubblico e privato, un progetto di ricerca incardinato su esigenze aziendali legate ai temi

del digitale e del *green*. Per la prima volta l'istituto del Dottorato si trova a dover aprire una finestra di concorso successiva a quella ordinaria. Per le caratteristiche che i PON assumono, anticipano quello che nel 2022 rappresenterà la grande trasformazione del Dottorato. Successivamente, infatti, con il Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226, *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, si è attuata la possibilità di avere una ampia possibilità di finestre per i concorsi dottorali finanziati da specifici Decreti e dal PNRR.

Il primo dei canali di finanziamento è definito con il Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 351, *Riparto di 2.500 borse di dottorato di durata triennale per la frequenza di percorsi di dottorato in programmi specificamente dedicati e declinati*. L'attribuzione è a valere sul PNRR, Missione 4, componente 1, *Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'Università* – Investimento 3.4, *Didattica e competenze universitarie avanzate* e Investimento 4.1, *Estensione del numero di dottorati di ricerca e dottorati innovativi per la pubblica amministrazione e il patrimonio culturale*. Il secondo finanziamento è definito dal Decreto Ministeriale 9 aprile 2022, n. 352, *Riparto di 5.000 borse di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese*. L'attribuzione è a valere sul PNRR, Missione 4, componente 2, *Dalla Ricerca all'Impresa* – Investimento 3.3, *Introduzione di dottorati innovativi che rispondono ai fabbisogni di innovazione delle imprese e promuovono l'assunzione dei ricercatori dalle imprese*. A partire, poi, da settembre 2022, si sono avute le finestre per il reclutamento di dottorandi all'interno dei finanziamenti ottenuti dalla partecipazione ai Progetti PNRR, partenariati estesi, Centri Nazionali ed Ecosistemi dell'innovazione.

Ciò che si vuole evidenziare è proprio la grande varietà e possibilità di ingresso nella formazione dottorale che ha ricevuto, così, un impulso all'ampliamento e alla espansione. Tale trasformazione, relativa all'accesso, ha permesso di compiere la trasformazione di cui abbiamo poco prima detto. Con questi decreti, il Dottorato italiano muta definitivamente, passando dal modello tradizionale al modello contemporaneo. Avere una pluralità di forme di Dottorato di Ricerca, impone una riflessione sul cambiamento che il Terzo Livello della Formazione in Higher Education ha attivato. La domanda più urgente è il significato che ha assunto la formazione dottorale. Ci sembra utile richiamare, qui, proprio l'articolo 1 del Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226:

1. Il dottorato di ricerca fornisce le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione, anche ai fini dell'accesso alle carriere nelle amministrazioni pubbliche e dell'integrazione di percorsi professionali di elevata innovatività (Art. 1, comma 1, Decreto 14 dicembre 2021, n. 226). [...]
3. Per conseguire gli obiettivi di cui al comma 1, sulla base dei «Principi per una formazione dottorale innovativa» approvati in sede europea, la formazione dottorale:

- a) persegue l'avanzamento delle conoscenze attraverso la formazione alla ricerca di base e alla ricerca applicata, nonché l'eccellenza sulla base di standard accademici stabiliti tramite procedure di revisione tra pari;
- b) è svolta in un ambiente istituzionale attrattivo e criticamente stimolante, nel quale il dottorando può acquisire autonomia e responsabilità utili al successivo percorso professionale;
- c) promuove opportunità di formazione interdisciplinare, multidisciplinare e transdisciplinare, anche in ambiti non accademici, quali il settore industriale, della pubblica amministrazione, dei servizi e delle istituzioni culturali, con il coinvolgimento di esperti del settore nelle attività formative;
- d) contribuisce al rafforzamento delle relazioni transnazionali e internazionali nel campo della ricerca, anche attivando dottorati congiunti e forme di co-tutela, e assicura, coerentemente con il progetto di ricerca sviluppato dal dottorando, periodi di mobilità all'estero di durata congrua rispetto al progetto dottorale;
- e) prevede l'acquisizione di competenze trasversali in modo da agevolare il loro trasferimento e il loro sviluppo in ambito scientifico e professionale;
- f) si realizza nell'ambito di un sistema di assicurazione della qualità, distinto da quello previsto per il primo e secondo ciclo della formazione universitaria, finalizzato a migliorare la qualità dell'ambiente di ricerca e a definire procedure trasparenti e responsabili per l'ammissione, la supervisione, il rilascio del titolo e lo sviluppo professionale dei dottorandi.

La sfida futura sarà davvero la transizione al lavoro che i Dottori di ricerca potranno e dovranno compiere.

4. *Employability* e futuro dei Dottori di ricerca

Riflettere sul Dottorato di Ricerca implica occuparci del mondo del lavoro che i Dottori di ricerca dovranno conoscere e, per accompagnare adulti capaci di affrontare il futuro incerto del nostro tempo, sappiamo quanto sia necessaria una cura profonda, attenta, strategica, una cura che possa coniugare il dato del risultato della prova da esame, con il dato del benessere ambientale, della cura di sé e dell'altro. Per creare *employability* ovvero per costruire processi di formazione all'*employability* è necessario agire sui Curricula di studio, sull'apprendimento situato, sui tirocini e sui servizi alla carriera. Ognuno di questi oggetti, sarebbe degno di una riflessione a parte, particolarmente agita nel Dottorato di Ricerca. Presi nella loro globalità, cosa ci dicono gli studi sull'*employability*, che si coniugano con quelli sulle transizioni in modo complementare e sinergico? Ci dicono che l'*employability* dovrebbe essere considerata una caratteristica intrinseca del percorso educativo e dell'offerta formativa. Il problema del lavoro, il problema della mancanza di occupazione, il tema della professionalità sono condizioni che si costruiscono a partire dall'offerta formativa che viene prefigurata, preparata e ostesa. La cura della persona umana è la cura globale del percorso formativo, allora, incidere sulla trasformazione di tale percorso, riflettere sulla modificabilità del processo di costruzione della professionalità è im-

portante per parlare di trasformazione della soggettività in transizione. C'è un nesso forte fra capacità di transizione, vita professionale e processo di formazione universitario. All'interno della virtuosità del percorso si celano le vite autentiche degli studenti, dunque anche dei Dottori di ricerca, che hanno bisogni interni ed esterni. Come studiosi di ambito pedagogico è importante avere uno 'sguardo da dentro', uno 'sguardo profondo', uno 'sguardo di cura'. In tal senso, avere cura del processo formativo a livello di Alta Formazione significa agire su assi che guardino al futuro dell'Università attraverso l'interesse per una implementazione dei percorsi formativi.

L'employability non significa occupabilità così come, in maniera molto sintetica, traduciamo in italiano. *L'employability* è una formazione alla vita lavorativa, attraverso un esercizio delle competenze trasversali, delle competenze disciplinari e anche delle competenze personali. *L'employability* è un punto di riferimento per la transizione al lavoro, come gli studi di Harvey (2003) e quelli di Yorke e Knight (2004; 2006) hanno ben messo in evidenza. Circa 15 anni fa, agli inizi del Duemila, Harvey (2003), all'epoca Direttore del Centre for Research and Evaluation della Sheffield Hallam University scriveva «C'è una responsabilità crescente [...] verso l'importanza di implementare innovazione e creatività per lo sviluppo dell'economia, basata sulla conoscenza di un mercato globale ad alto tasso di competitività. Tre grandi iniziative politiche hanno contribuito a tale sviluppo: 1) l'ampliamento della partecipazione e la sollecitazione all'uscita del percorso produttivo per i pensionati; 2) favorire l'*employability*; 3) incrementare il *lifelong learning*»¹. La categoria viene considerata un pilastro centrale per costruire il ponte fra Università e mondo del lavoro. Una delle prime definizioni si deve a Hillage e Pollard (1998) che se ne occuparono attraverso alcuni casi di studio. A quel tempo, il concetto era già ampiamente diffuso in letteratura e i due ricercatori ne forniscono una definizione che è centrata su capacità personali e lavoro:

In termini semplici, l'*employability* è la capacità di inserirsi all'interno di un contesto professionale. Più approfonditamente, è la capacità di muoversi nel mondo del lavoro per realizzare la propria potenzialità lavorativa. Per il soggetto, l'*employability* dipende dalla conoscenza, dagli strumenti, dalle capacità e dalle attitudini che egli possiede, dal modo con cui usa le proprie competenze e dal modo in cui si relaziona al datore di lavoro e alle circostanze ambientali (Hillage e Pollard 1998, 3).

Questa prima definizione rimanda all'abilità di saper cercare, trovare e mantenere un impiego, un posto di lavoro, e rimarca la centralità delle competenze per l'organizzazione della carriera. In seguito, un interessante approfondimento è stato condotto da Harvey e, contemporaneamente da Yorke e Knight. Sia la prospettiva di Harvey che quella di Yorke e Knight mettono in collegamento il concetto di *employability* con l'uso e la presenza di capacità 'per vivere', affin-

¹ Dove non diversamente indicato, le traduzioni sono di chi scrive.

ché ogni laureato possa avere capacità adeguate per entrare a pieno titolo nel mondo del lavoro. Riflettere a fondo sulla categoria di *employability* è centrale 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. Soprattutto, parlare di *employability* permette di ripensare il senso dell'Università e il ruolo di questa per un mondo lanciato a vertiginosi tassi di velocità di trasformazione.

Le definizioni di Harvey, da una parte, e di Yorke e Knight, dall'altra, introducono elementi educativi e formativi, ampliano il concetto fino a farlo diventare fondante di un modo innovativo di considerare l'Alta Formazione. Harvey fornisce questa definizione: «L'*employability* di un laureato potrebbe essere considerata la propensione a esibire *competenze/attributi* che il datore di lavoro ritiene utili per il futuro dell'azienda» (Harvey 2003, 4). Infatti, il problema apparente potrebbero essere gli attributi che un laureato dovrebbe possedere e che dovrebbero essere proprio quelli che le aziende richiedono. Harvey sottolinea, invece, come il problema fondamentale sia la considerazione che l'*employability* sia un processo e che faccia sorgere, in ultima analisi, un vero e reale problema:

L'employability fa emergere le questioni fondamentali circa le finalità e la struttura dell'alta formazione. *L'employability* non riguarda la formazione o l'aggiunta di competenze/skills per ottenere una posizione lavorativa adeguata e coerente. Al contrario, l'*employability* dimostra (ha a che vedere con) quanto l'alta formazione sviluppi la capacità critica, riflessiva e di *empowerment* del discente. A dispetto delle apparenze, al contrario, le sfide reali non riguardano come raggiungere l'*employability* ma come spostare la bilancia tradizionale del potere da colui che fornisce apprendimento a coloro che partecipano al processo esperienziale dell'apprendimento (Harvey 2003, 13).

Altrettanto ci fa riflettere la definizione di Yorke e Knight, a lungo, la più diffusa e anche la più decisiva:

un insieme di risultati, competenze, conoscenze, capacità, attributi personali, che rendono il laureato capace di ottenere un impiego, di aver successo nella propria professione, ricevendo benefici per sé, per il luogo di lavoro, per la comunità e per l'economia (Yorke & Knight 2003, 2).

Dunque, siamo di fronte a un processo globale e completo di formazione umana, processo che non è solo in carico al soggetto che lo agisce, ma all'organizzazione che lo deve rendere un reale processo di vita, di apprendimento della vita. Nelle definizioni che si sono succedute è chiaro il riferimento all'educazione come aspetto portante del percorso, come altrettanto evidente è il ritenere il lavoro un luogo di realizzazione per l'uomo e le *capabilities* per tali finalità strumenti necessariamente rintracciabili nei piani delle offerte formative universitarie. Il lavoro del Learning and Teaching Support Network (LTSN) e del Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT), coordinato da Mantze Yorke a partire dall'inizio degli anni Duemila, è stato un punto di riferimento,

unico nel suo genere, per poter comprendere il passaggio della considerazione dell'*employability* da un concetto di vaga natura economica a una categoria con un chiaro aggancio all'apprendimento e all'educazione, al *Learning*, ovvero agli ambiti pedagogico-educativi dell'Alta Formazione. Proprio a partire dalla serie di testi, ricerche, volumi elaborati con una metodologia di ricerca *evidence based* si inizia a far strada la possibilità di riflettere sui percorsi didattici, sulle pratiche didattiche e sui contenuti pedagogici e formativi della categoria².

Secondo Yorke e Knight alcuni punti di approfondimento critico possono farci comprendere l'importanza dell'evoluzione della categoria di *employability*:

- *Employability* è un processo che sostiene il laureato e/o il Dottore di ricerca a trovare posizioni lavorative adeguate al livello di formazione raggiunto.
- *Employability* è molto più delle capacità e delle competenze acquisite nel percorso di studio. Riguarda le *soft skills*, ma anche l'intelligenza accademica e la pratica di questa intelligenza.
- *Employability* e apprendimento sono processi connessi e interagenti, sono processi formativi inscindibili nei contesti universitari.
- Il Curriculum dovrebbe offrire un modo per testare come e dove l'apprendimento connesso all'*Employability* possa essere incorporato nell'insegnamento disciplinare. Ciò potrebbe comportare il ripensamento di pratiche didattiche e pedagogiche, come anche la valutazione di tali pratiche.
- Il supporto all'*Employability* dovrebbe essere all'interno dei Curricula di Studio.
- Non esiste un aspetto specifico che possa essere sviluppato e considerato come *Employability*. Piuttosto si tratta di riflettere e ripensare alle competenze ritrascritte nei percorsi dottorali, che travalicano le competenze alle ricerca per diventare competenze per la vita.
- *Employability* e successo personale: si tratta di un problema del Corso di Studio. Il percorso formativo offerto dovrebbe integrare i presupposti per la costruzione di una solida *employability* di ogni studente o dottore di ricerca.

² Il gruppo scientifico dell'Higher Education Academy è composto da: Prof. Peter Knight (Open University), Prof. Lee Harvey (Sheffield Hallam University), Prof. Stephen McNair (Surrey University), Dott. Brenda Little (CHERI), Prof. Kate Purcell (University of the West of England), Mike Hill (Graduate Prospects), Val Butcher (Higher Education Academy). Alcuni dei titoli più importanti delle due serie pubblicate: SERIES 1 Learning and Employability: 1. *Employability and Higher Education: What It Is – What It Is Not* (Mantz Yorke); 2. *Employability: Judging and Communicating Achievements* (Peter Knight e Mantz Yorke); 3. *Embedding Employability into the Curriculum* (Mantz Yorke e Peter Knight); 4. *Entrepreneurship and Higher Education: An Employability Perspective* (Neil Moreland); 5. *Employability and Work-Based Learning* (Brenda Little e ESECT Colleagues) 6. *Pedagogy for Employability* (The Pedagogy for Employability Group); SERIES 2 Learning and Employability: 1. *Work-Related Learning in Higher Education* (Neil Moreland); 2. *Employability for Research Postgraduates* (Janet Metcalfe); 3. *Employability and Part-Time Students* (Brenda Little); 4. *Ethics and Employability* (Simon Robinson).

Ciò che soggiace al lavoro del gruppo di ricerca dell'Higher Education Academy è la considerazione di uno stringente nesso fra formazione all'*employability* e buoni risultati in termini di apprendimento, di insegnamento, di valutazione didattica, non tanto genericamente definiti, quanto indirizzati all'obiettivo di una crescita più consapevole di ogni studente e delle proprie capacità, sia cognitive, sia emotive, sia affettive. Siamo convinti che la categoria di *employability*, per come è stata studiata, comporti non solo trasformazioni in ambito educativo-formativo, ma anche di cura della persona, coinvolgendo ogni aspetto dello studente e del laureato. Quando parliamo di *employability* come *processo embedded*, facciamo riferimento a un'architettura formativa che trattiene al proprio interno il senso della cura per una formazione al lavoro, un lavoro come azione della trasformazione dell'apprendimento, un lavoro come apprendimento empirico vitale per la piena crescita di ogni uomo, un lavoro pieno e ricco, anche fine della vita sociale e umana. Siamo certi del nesso fra cura e *employability*. Non sembri arduo riflettere su una categoria apparentemente distante, eppure densa di significati pedagogici e educativi alla luce delle trasformazioni sociali e globali del mondo. L'università non può ignorare tali trasformazioni e la pedagogia può e deve dire qualcosa in merito.

Proprio per tali motivi, vediamo come urgente il problema dell'inserimento lavorativo dei Dottori di ricerca e, dunque, la loro preparazione al mondo del lavoro proprio perché sappiano mettere a frutto il percorso di studio e ricerca affrontato per tre intensissimi anni accademici. I dati dell'ultima indagine AlmaLaurea svolta nel 2022 sul *Profilo* e sulla *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca* restituisce una fotografia incoraggiante rispetto alla medesima indagine svolta per i Laureati. Per quanto attiene al *Profilo dei Dottori di ricerca* di 33 Atenei – degli 80 aderenti ad AlmaLaurea a giugno 2022 – si può vedere una approfondita analisi delle principali caratteristiche di circa 4.300 Dottori di ricerca che hanno conseguito il titolo nel 2021; altrettanto si può vedere con la *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca* di 45 Atenei – degli 80 aderenti ad AlmaLaurea a giugno 2022 – e può essere analizzato il risultato occupazionale complessivo raggiunto nel 2021 da circa 5.250 Dottori di ricerca che hanno conseguito il titolo nel 2020 (AlmaLaurea 2022, 3). L'Italia ha conosciuto un calo costante nel numero di dottorati conseguiti fra il 2012 e il 2021, il 33,6% in meno nell'arco di circa 10 anni (MUR 2022), con un livello dello 0,5% di soggetti adulti con il titolo di Dottore di ricerca sul totale della popolazione fra 25 e 64 anni (OCSE 2020), contro l'1,3% della media dei paesi OCSE. Siamo penultimi, davanti, solamente, alla Turchia. Il tasso di occupazione è molto alto, siamo al 90,9% rispetto al dato del 74,6% dei laureati di secondo livello, altrettanto vale per la retribuzione, presentando un dato di incremento del 26,8% rispetto al medesimo gruppo dei laureati con una retribuzione media di 1784,0 Euro (AlmaLaurea 2022, 12).

Malgrado tali dati che, apparentemente, appaiono incoraggianti, sono almeno tre le problematiche che pesano sui percorsi dottorali e sul loro incremento fra la giovane popolazione adulta in possesso di Laurea Magistrale: asimmetrie e disuguaglianze che segnano le carriere universitarie e postuniversitarie dei

nostri giovani; il dottorato e la sua apertura al mondo; i percorsi di connessione fra università e imprese nel campo del dottorato (AlmaLaurea 2022).

Ancora molto deve essere fatto perché il Dottorato abbia una apertura al mondo e perché le imprese possano davvero essere aperte all'accoglienza di Dottori fra i propri quadri dirigenti. Come abbiamo visto, in tale direzione va il Decreto Ministeriale 14 dicembre 2021, n. 226 e tutti i successivi pubblicati nell'aprile del 2022. Proprio il 25 Febbraio 2023 è uscito in Gazzetta Ufficiale il Decreto Legge 24 febbraio 2023, n. 13, che all'articolo 26 prevede:

Al fine di conseguire gli obiettivi previsti dall'investimento 3.3 della Missione 4, Componente 2, del Piano nazionale di ripresa e resilienza, nel periodo di attuazione del Piano, alle imprese che partecipano al finanziamento delle borse di dottorato innovativo previste dal medesimo investimento è riconosciuto un esonero dal versamento dei complessivi contributi previdenziali a carico dei datori di lavoro, con esclusione dei premi e contributi dovuti all'Istituto nazionale per l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro (INAIL), nel limite massimo di importo pari a 3.750 euro su base annua, riparametrato e applicato su base mensile, per ciascuna assunzione a tempo indeterminato di unità di personale in possesso del titolo di dottore di ricerca o che è o è stato titolare di contratti di cui agli articoli 22 o 24 della Legge 30 dicembre 2010, n. 240.

Il legislatore si sta ponendo il problema dell'assorbimento dei Dottori di ricerca in Azienda, e questo è un primo concreto segnale.

Conclusione

Al termine di questa riflessione sul Dottorato di Ricerca in Italia, dobbiamo dare atto delle profonde trasformazioni che si stanno susseguendo per il Terzo Livello della formazione universitaria. I cambiamenti sono stati molteplici e, in generale, anche se apparentemente non coinvolgono la struttura del Dottorato, la rimodellano da dentro e la modificano.

Un primo dato, fra i molti, emerge con insistenza, la scarsa attrattività del Dottorato, ancora percepito veicolo, quasi esclusivo, per l'ingresso nella carriera accademica. Questa è una strada da poter percorrere, da parte del Dottore di Ricerca, ma non è l'unica, anzi ci dovrebbe essere la netta comprensione che il Dottore di Ricerca possa intraprendere altre tipologie di percorsi professionali grazie alla versatilità e all'elevata consapevolezza di possesso di competenze.

Un secondo punto di riflessione riguarda proprio l'*employability* dei Dottori di ricerca, apparentemente eccellente, ma se entriamo dentro le tipologie di contratti ci accorgiamo della precarietà e della inadeguatezza di retribuzione rispetto a quanto possa essere economicamente percepito in altri Paesi Europei.

Un terzo punto di approfondimento potrebbe proprio riguardare quanto, effettivamente, la Pubblica Amministrazione, il Terzo Settore, le Aziende possano essere capaci di attrarre giovani Dottori di ricerca con condizioni di lavoro adeguate e norme retributive al rialzo. Perché un dato è particolarmente alto, il

numero dei Dottori di ricerca che ogni anno lascia l'Italia per trasferirsi in altri Paesi Europei dove il riconoscimento di un Dottore di Ricerca è più manifesto.

Pedagogicamente, potremmo affermare sia necessario *prendersi cura* del Dottorato, per prendersi cura dei Dottorandi. Si tratta di un cambio di paradigma: il legislatore ci ha dato gli strumenti, adesso dobbiamo provare a camminare sulla stessa via come Coordinatori dei Dottorati e delle Scuole Dottorali.

Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea, *Condizione occupazionale dei Dottori di ricerca. Report 2022*. Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. <https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-08/dottori_occupazione_report2022.pdf> (2022-12-15).
- Altbach, P.G, Reisberg, L., e L.E. Rumbley. 2009. *A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Boston: Centre for International Higher Education.
- Altbach, P., De Wit, H. e M. Yudkevich. 2020. *Trends and Issues in Doctoral Education Worldwide: An International Research Inquiry*. Moscow: Centre for Institutional Studies. Higher School of Economics.
- ANVUR. 2016. *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2016*. Roma: ANVUR.
- Ballarino G. 2021. "Come cambia il dottorato di ricerca. Organizzazione e sbocchi professionali." In *La riorganizzazione del dottorato di ricerca fra accademia e mercato*, a cura di G. Ballarino, A.F. De Toni, e M. Regini, 10-42. Milano: Milano University Press.
- Candia, G., e T. Cumbo, a cura di. 2015. *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*. Roma: ItaliaLavoro.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré A., e N. Suñe-Soler. 2017. "Why Do Students Consider Dropping Out of Doctoral Degrees? Institutional and Personal Factors." *Higher Education* 74: 1053-68.
- Cepollaro, G. 2008. *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini.
- Cohen, L., Manion, L., e K. Morrison. 2007⁶. *Research Methods in Education*. Oxon-New York: Routledge.
- Cumbo, T. 2015. "Introduzione." In *Un ponte tra Università e lavoro. Rapporto sullo stato dei servizi universitari di orientamento e placement 2015*, a cura di G. Candia, e T. Cumbo, 4-8. Roma, ItaliaLavoro.
- Dacre Pool, L., e P. Sewell. 2007 "The Key to Employability: Developing a Practical Model of Graduate Employability." *Education + Training* 49 (4): 277-89.
- Dey, F., e C.Y. Cruzvergara. 2014. "Evolution of Career Services in Higher Education." *New Directions For Student Services* 148: 5-18.
- Di Francesco, G. 2004. *Ricostruire l'esperienza: competenze, bilancio, formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dublin City University. 2020. *Graduate Studies Office*. Dublin: Dublin City University.
- Duffin, E. 2022. "Doctoral Degrees Earned in the United States 1950-2031, by gender." *Statista*. <<https://www.statista.com/statistics/185167/number-of-doctoral-degrees-by-gender-since-1950>> (2022-12-15).
- Ecclestone, K., Biesta, G., e M. Hughes, M., edited by. 2010. *Transitions and Learning through the Lifecourse*, Londra-New York: Routledge.

- Elmgren, M., Forsberg, E., Lindberg-Sand, Å., e A. Sonesson. 2016. *The Formation of Doctoral Education*. Lund: Lund University Publication.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2012. *The European Higher Education Area in 2012*, Bologna Process Implementation Report. Brussels: EACEA.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2014. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. European Education Area. 2020. <http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education_en> (2022-12-15).
- European Commission, Joint Research Centre (JRC). 2020. *New Doctoral Graduates per Thousand Population aged 25-34*. European Commission, Joint Research Centre (JRC) [Dataset] PID. <http://data.europa.eu/89h/jrc-10113-rio_new_doct_grad> (2022-12-15).
- Federighi, P. 2013. *Adult and Continuing Education in Europe: using Public Policy to Secure a Growth in Skills*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federighi P. 2016. "Training in Organisations." In *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality*, edited by A. Pejatovic, R. Egetenmeyer, e M. Slowey. Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy.
- Federighi, P. 2018. "Il Dottorato di ricerca di ambito pedagogico come oggetto della ricerca educativa." *NUOVA SECONDARIA* 10: 115-22.
- Harvey, L., edited by. 2003. *Transitions from Higher Education to Work, A Briefing Paper*, <<https://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveytransitions.pdf>>. (2022-12-15).
- Harvey, L., Locke, W., e A. Morey. 2002. *Enhancing Employability, Recognising Diversity: Making Links Between Higher Education and the World of Work*. Manchester: Universities UK-CSU.
- Harvey, L. 1999. *New Realities: The Relationship Between Higher Education and Employment*, Keynote Presentation at the European Association of Institutional Research, Lund, Sweden, August. <<http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%201999%20New%20Realities%20EAIR%20Lund.pdf>> (2022-12-15).
- Harvey, L. 2004. *On Employability*. York: The Higher Education Academy.
- Hasgall, A., Saenen, B., e L. Borrell-Damian. 2019. *Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional structures*. Brussels: European Universities Association.
- Higher Education Authority (Ireland). 2020. *Graduate Outcomes Survey*. Dublin: HEA.
- Hillage, J., e E. Pollard. 1998. *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Research Brief 85. London: Institute for Employment Studies, Department for Education and Employment.
- ISTAT. 2018. *Indagine sull'inserimento professionale dei dottori di ricerca: informazioni sulla rilevazione*. <<https://www.istat.it/it/archivio/8555>> (2022-12-15).
- Jones, M. 2013. "Issues in Doctoral Studies - Forty Years of Journal Discussion: Where Have We Been and Where Are We Going?" *International Journal of Doctoral Studies* 8: 83-104.
- Kehm, B.M. 2006. "Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis." In *The Formative Years of Scholars*, edited by U. Teichler, 67-78. London: Portland Press (Wenner-Gren International Series 83).
- Knight, P.T., e M. Yorke. 2002. "Employability through the Curriculum." *Tertiary Education and Management* 4: 261-76.

- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Le Boterf, G. 1999. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Louw J., J. Muller. 2014. *A Literature Review on Models of the PhD*. Chet. March 2014.
- Morris, S. e W. Hudson. 1995. "International Education and Innovative Approaches to University Teaching." *Australian Universities' Review* 2: 70-74.
- Nerad, M. e M. Heggelund. 2008. *Toward a Global PhD?* Seattle: Washington University Press.
- Nerad, M. 2020. "Graduate Education Developments in an International Context." In *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*, edited by P.N. Teixeira, e J.C. Shin, 602-8. Dordrecht: Springer.
- Nussbaum, M.C. 2012. *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OECD. 2010. *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris: OECD Publishing Paris.
- OECD. 2012. *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2014. "Who Are the Doctorate Holders and Where Do Their Qualifications Lead Them?" *Education Indicators in Focus* 25. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2016. "The Internationalisation of Doctoral and Master's Studies." *Education Indicators in Focus* 39. Paris: OECD Publishing.
- Park, C. 2007. *Redefining the Doctorate*. York: Higher Education Academy.
- Pegg A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., and R. Lawton. 2012. *Pedagogy for Employability*. York: The Higher Education Academy.
- Rostan, M. 2014. "Teaching and Research at Italian Universities: Continuities and Changes." In *Teaching and Research in Contemporary Higher Education*, edited by J.C. Shin, A. Arimoto, W.K. Cummings, e U. Teichler, 89-112. Dordrecht: Springer.
- Ryan, J. 2012. "Internationalisation of Doctoral Education Possibilities for New Knowledge and Understandings." *Australian Universities' Review* 54 (1): 55-65.
- Skopek, J., Triventi, M., e H.-P. Blossfeld. 2020. "How Do Institutional Factors Shape PhD Completion Rates? An Analysis of Long-Term Changes in a European Doctoral Program." *Studies in Higher Education* 47 (2): 318-37. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1744125>.
- Slowey, M., e W. De Vries. 2012. "Concluding Reflections: Between Humboldt and Newman. Marketisation and Global Contributions in Contemporary Higher Education." In *Higher Education Reform: Market and the State*, edited by H.G. Schuetze, e G. Alvarez, 215-23. Rotterdam: Sense Publishers.
- Slowey, M. e E. Kozana. 2014. *Voices of Academics in Irish Higher Education*. Dublin: All Ireland Society for Higher Education.
- Sumanasiri, E.G.T., Yajid, M.S.A., e A. Jhatibi. 2015. "Review of Literature on Graduate Employability." *Journal of Studies in Education* 3: 75-88.
- Teichler, U. 2013. "Universities Between the Expectations to Generate Professionally Competences and Academic Freedom: Experiences from Europe." *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 77: 421-28.
- Tronto, J.C. 2006. *Confini Morali: un argomento politico per l'etica della cura*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Yorke, M. 2005. *Employability in Higher Education: What it is – What it is not*. York: The Higher Education Academy.

- Yorke, M., e P.T. Knight. 2003. *The Undergraduate Curriculum and Employability*. York: Learning and Teaching Support Network.
- Yorke, M., e P.T. Knight. 2004. "Self-Theories: Some Implications for Teaching and Learning in Higher Education." *Studies in Higher Education* 29 (1): 25-37.
- Yorke, M., e P.T. Knight. 2006. *Embedding Employability into the Curriculum*. York: The Higher Education Academy.

Costruire offerta formativa in Higher Education: la sfida di accompagnare la ricerca

Fabio Togni

Abstract:

La progettazione di percorsi di Alta Formazione richiede una visione sistemica e integrata e un approccio che parta dalla pratica di ricerca. Il contributo vuole mostrare come nella storia dell'Alta Formazione si nascondano alcune suggestioni per attivare sguardi progettuali che abbiano a cuore la formazione integrale dei dottorandi e delle dottorande, intesi come *practitioners-scholars*. La presentazione del caso di studio del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze vuole fare emergere le molte sfide che le trasformazioni nazionali e internazionali offrono al e nel Terzo Livello di Higher Education.

Parole chiave: Alta Formazione; Progettazione attività formative; *Research Based Learning*

Pensare la ricerca oggi è urgente, ma richiede l'adozione di una postura e di un'ottica sistemica. Lo stesso, per corollario, dicasi per la formazione dei dottorandi, ovvero i *practitioners-scholars*. È chiaro a livello nazionale, ma è un compito molto sensibile anche a livello internazionale, con un fiorire di studi e ricerche (Storey 2016; Weisbuch e Cassuto 2021).

Non è, infatti, pensabile l'adozione di una logica separativa, in cui possano valere le contrapposizioni tra formazione e azione, tra pratica concreta e pratica teorica e, ultimamente, tra studio (nei contesti formali dell'apprendimento) e applicazione (nei contesti organizzativi del lavoro). Tali opposizioni non erano presenti, per la verità, neppure in quella che può essere considerata la prima istituzione dell'Alta Formazione, l'Accademia platonica in cui la vita, lo spirito, la ricerca, ma anche la matematica, le scienze naturali e la geometria trovavano un'armonica ricomposizione, avendo un unico fuoco e un unico fine: l'uomo (Berti 2012).

1. «Nessuno entri, che non sia geometra»

Pare fosse scritto così, sul frontespizio che introduceva al giardino di Accademia, grande mecenate a cui non si esitò a intitolare l'istituzione dell'Accademia.

Fabio Togni, University of Florence, Italy, fabio.togni@unifi.it, 0000-0002-3693-5209

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Fabio Togni, *Costruire offerta formativa in Higher Education: la sfida di accompagnare la ricerca*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.05, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp.37-52, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

Tuttavia, come spesso accade, si tratta con buona probabilità di una ben congegnata superfetazione storica. Non esistono evidenze archeologiche, infatti, che giustifichino la reale collocazione di tale iscrizione, ma l'intero della proposta educativo-didattica (meglio sarebbe dire *paidetica*) platonica non dà dubbi sul valore del sapere geometrico e dell'approccio matematico alla discussione filosofica.

Lo studio della stereometria (*Repubblica* 528b-c) non aveva, infatti, secondo le riflessioni del primo e insuperato scolarca, il posto che meritava. I matematici poco si dedicavano allo studio della geometria solida, che era da loro ritenuta troppo complessa e non riconducibile, come invece quella euclidea, piana e astratta, a criteri generali e assiomi. Per lo studio dei solidi era necessaria una guida, un animatore dei percorsi di studio e di ricerca, che illuminasse il cammino e fornisse quelle giuste intuizioni che permettessero di apprezzare la grandezza della tridimensionalità e del volume.

Platone fu, per certi versi e in questo senso, il primo animatore, direttore e responsabile di una unità di ricerca, nel senso moderno del termine. I suoi accademici rappresentavano la comunità che avrebbe dovuto approfondire le intuizioni del maestro e sviluppare proprie e originali linee di ricerca. Rimanere legati alla forma tridimensionale della realtà era l'imperativo che, secondo le intenzioni dell'Ateniense, doveva reggere il profilo 'professionale' dell'accademico.

Già da queste semplici suggestioni, trattate alla stregua di indizi, è possibile trarre alcune indicazioni utili su quale dovrebbe essere lo spirito dell'Alta Formazione. In particolare di quell'livello – il Terzo – che, in Italia, sta per compiere i suoi primi quarant'anni e sta cercando di trovare una sua identità e conformazione.

In primo luogo, è un contesto di 'apprendistato'. Figure di ricercatori 'senior', con uno spirito a metà tra il *tutoring*, il *coaching* e il *mentoring*, aiutano ricercatori 'junior' – per questo li definiremo più volte *practitioners* – a sviluppare percorsi di ricerca personali. Oggi più di ieri i maestri devono, secondo il combinato tra le disposizioni ministeriali (DM 226/2021 e relative linee guida di cui all'art. 4 comma 3) e le nuove strategie di valutazione e assicurazione della qualità (AVA 3 di ANVUR dell'8 settembre 2022), avere la configurazione di una comunità di ricerca in cui il ruolo e il profilo del Collegio di Dottorato sono molto potenziati. Ciò non toglie che il mestiere della ricerca debba anch'esso essere inteso come mestiere che richieda apprendistato e configuri il dottorando come un apprendista.

In secondo luogo, è un contesto 'bucolico'. Non sembri eccessivamente *pop* questo giudizio, che cede, forse troppo, il fianco alla sovraesposizione dell'ecologismo attuale: l'Accademia nasce nel giardino di un mecenate, ricordando la necessità di mantenere un legame con la concretezza della terra e della sua vita. Basti citare la lunga scia dei 'pedagogisti della natura' – Rousseau, Pestalozzi, Lambruschini, Fröbel e, su su, fino a Steiner – per riconoscere il valore del 'divergere' dalle occupazioni della vita con il fine di dedicarsi al *Bios Theoreticos*, per 'convergere' – o, sulla stessa linea semantica, 'convertirsi' –, così, con più forza e più consapevolezza al *Bios Politicos*, essenza di quello *Scholazein* (= *fare qualcosa per divertimento*) che, per gli antichi, era al cuore della formazione (Arendt

2019). Il Terzo Livello dell'Alta Formazione, dunque, dovrebbe essere un luogo di conversione alla realtà, intimamente vocato alla traslazonalità, alla concretezza della vita e, per questo, dovrebbe configurarsi, per rimanere in metafora, come un giardino di studio e di esperienza dei fatti concreti della vita in tutte le loro forme e in tutti i loro livelli.

In terzo luogo, è un contesto 'aperto'. L'Accademia era aperta al pubblico, non era un luogo esoterico di lingue e ragionamenti per iniziati, come nelle Scuole Pitagoriche. In modo trasparente, si offriva come un contesto di pensiero e di cultura. Proprio per questo realizzava la sua vocazione politica di catalizzatore di cittadinanza, di innovazione e trasformazione della società.

Anche oggi, grazie alle trasformazioni, in parte volute, in parte accolte, il Terzo Livello dell'Alta Formazione sta divenendo un luogo di trasformazione sociale, grazie alla sempre più consistente apertura al mondo della produzione, uscendo dalle anguste strettoie che lo avevano relegato ad anticamera obbligata ed esclusiva della carriera universitaria.

Ma l'*exemplum* dell'Accademia di Platone non esaurisce il suo valore prototipico a queste sole tre dimensioni.

L'attenzione alle dimensioni matematiche, che caratterizzano il lavoro accademico di Platone (Gaiser 1994, 213 e ss.), può essere riferita alla passione nei confronti della *téchne* e al suo ruolo centrale nella circoscrizione dei problemi e alla sua capacità di rendere conto delle procedure. Così nel *Gorgia* (462b-463a), Polo può interrogare Socrate sulla natura della retorica e scoprire che essa non ha alcun valore scientifico. Ma l'interesse non sta solo nella dichiarazione della superiorità della tecnica rispetto alla 'poesia' dei Sofisti, sta anche nell'utilizzo dell'argomentazione metodologica che, con procedimento matematico, mostra la proporzionalità inversa che intercorre tra culinaria, cosmetica, sofistica, retorica e, rispettivamente, medicina, ginnastica, legislazione, politica. Alle prime presiede la pratica e l'esercizio, alle seconde presiede la virtù. La prima è il regno dei metodi e della loro applicazioni, la seconda è il regno della metodologia, dell'*episteme* e della scienza.

Da qui discende la necessità di impostare i percorsi di Alta Formazione, non tanto e non solo, all'insegna dei metodi dell'indagine e della ricerca in modo culinario, cosmetico, retorico e sofistico, ma all'insegna della dimensione più finemente metodologico-epistemologica, che richiede una visione d'insieme, una postura *semeiotica*, una efficace capacità di circoscrizione dei problemi e una esercitata abilità di giustificazione razionale delle procedure. Il tutto badando al limite più cogente e pervicace della tecnica, ovvero la tentazione dell'autosufficienza, che si manifesta in modo tipico in ogni sistema.

Platone, nella *Repubblica*, ricorda che il passaggio dai metodi – da esercitare – alla metodologia – da riflettere – apre a un orizzonte più ampio e più profondo – da contemplare. Bisogna rifuggire la tentazione di 'fare quadrato' (*quadrare*) e di idolatrare le ipotesi (*ipostatizzare*) della propria ricerca. Per fare ciò, per portare cioè a compimento il mestiere meritorio della *téchne* matematica rifuggendone le tentazioni, serve la dialettica (*Gorgia* 510 c).

È necessario, infatti, che le ipotesi non diventino ipostasi, ma diventino, piuttosto, viatico per raggiungere la verità delle cose attraverso l'‘ascesi’ del *nous*, che permette di raggiungere l'armonia, che è il ‘vero’ studio ‘del Bello e del Bene’ (*Gorgia* 511b; 531c).

In tutto questo itinerario di pensiero si traccia una sorta di *magna carta* della progettazione degli interventi formativi nell'Alta Formazione, che deve proporsi nel suo *appeal metodologico-epistemologico*, senza limitarsi all'istruzione e alle metodiche, ma deve rendere capaci gli studenti e i dottorandi di passare dalla ‘quadratura delle realtà circoscritte’ e dalle ‘presunte e autosufficienti capacità esplicative delle ipotesi microscopiche’ a un livello più ampio e dialettico.

Proprio in questo si nasconde la necessità di intendere il compito *culturale* dell'Alta Formazione e di costruire percorsi che, partendo dai metodi, riescano a passare al livello della metodologia e al più ampio livello della cultura. E, per rimanere nel filo del discorso, non di progressione matematica si può parlare e forse, nemmeno di progressione cronologica. Piuttosto, per chiudere il cerchio, si dovrebbe invece parlare di progressione geometrica, dove gli aspetti ‘megascopici’ della cultura – e della vita delle persone – hanno una dimensione infinitamente più grande degli aspetti ‘microscopici’ dei metodi e, talvolta, delle stesse domande di ricerca.

Ecco perché, coloro che si avvicinano all'Alta Formazione dovrebbero intendersi come ‘geometri’ o meglio ‘stereometri’, ed ecco perché l'architettura formativa di tali percorsi dovrebbe avere un profilo geometrico e stereometrico, assumendo configurazioni ibride.

Avremo modo di indagare tale profilazione stereometrica della proposta formativa. Prima è però necessario indagare un aspetto non irrilevante dei percorsi di Alta Formazione di Terzo Livello: la pratica della ricerca ha in sé le potenzialità per divenire ispirazione della progettazione dei percorsi di ricerca. È infatti importante, per deontologia educativa, non procedere a prescindere dal profilo professionale che si vuole formare.

2. Dalla ricerca applicata alla ricerca emozionata: *Research Based Learning* e biografia di ricerca

È indubbio, come ricorda Platone nel *Teeteto*, che all'inizio della filosofia c'è la meraviglia (*Teeteto* 155 d). E al filosofo, ovvero colui che coltiva la sapienza e ricerca la verità, come ribadisce Socrate nel suddetto dialogo platonico, si addice l'emozione della meraviglia (Berti 2011).

Il gioco linguistico si costruisce attorno a quel *Thaumazein* che richiama, in prima battuta, Taumante, padre di Iride – di cui eredita, come dice il suo nome, la capacità di visione profonda e, per questo, diviene immagine della filosofia –, la messaggera degli dèi. In seconda battuta, poi, richiama il ‘meravigliarsi’, termine contenente la radice *Th*, la stessa contenuta nel nome stesso di Dio (*Theos*), da cui viene anche la *Theoreia*, che altro non è se non ‘la capacità di vedere le cose come le vede la divinità’, dall'alto e in modo immutabile, generale, universale ed eterno.

L'esperienza del ricercatore è quindi segnata, nel suo esordio, da una forte connotazione e coloritura emotiva. Nasce da una domanda sulla realtà che non è primariamente curiosità intellettuale, ma è spesso segnata da vissuti personali che sono mossi da fuori e si fanno poi sentire nella mente e trovano ragioni. Ogni itinerario di ricerca ha, infatti, sempre un profilo biografico e una connotazione autobiografica; le motivazioni intrinseche hanno spesso una preponderanza rispetto alle motivazioni estrinseche. Tali profili rimangono molte volte impliciti per volontà, per opportunità, talvolta per non completa consapevolezza, ma si possono intravedere frequentemente nella forma di 'tracce' e 'sproni' – per usare i costrutti derridaiani – che disseminano i percorsi di ricerca individuali.

Ciò riguarda tutti i campi del sapere, anche quelli che apparentemente non hanno un profilo 'personale' e sono ammantati dall'algido profilo della scienza pura e teorica.

La natura emozionata – e, forse, non-emozionale, non connotata, cioè, dal tumulto interiore delle emozioni – della ricerca passa attraverso la duplice accezione che del *Thaumazien* davano, rispettivamente, Platone e Aristotele. Per il primo, infatti, si trattava di una esperienza di incontro con ciò che sovrasta e illumina, ma alle spalle come nella caverna, rendendo tale vissuto più simile a quello che nella lingua italiana definiamo 'stupore', evocando la radice onomatopeica *stp*, la stessa del termine 'stop', che richiama l'incontro/scontro, a volte quasi violento, con un ostacolo o, comunque, con una eccedenza di significato e di senso. Per il secondo, lo Stagirita, è un vissuto frutto di una ricerca sistematica, di una esperienza di visione approfondita che fa della ricerca un vero esercizio quotidiano. Quest'ultimo vissuto è propriamente definibile con il termine 'meraviglia', frutto, cioè, di un 'mirare' attento, di un insieme di azioni precise e puntuali, che cercano di raggiungere un fine passando di scopo in scopo, di bersaglio in bersaglio.

Dal combinato disposto di queste due esperienze, quella dello 'stupore' e quella della 'meraviglia', si descrive l'avvio e la preoccupazione di ogni azione di ricerca e si va al fondo del profilo professionale del ricercatore che, come ogni professione, coniuga le componenti tecniche e sistematiche con i vissuti personali in forme coniugate uniche e originali.

La progettazione di percorsi di formazione che abbiano a cuore la professionalizzazione e la professionalità del ricercatore ha, quindi, necessariamente da prendere avvio da questo assioma: ogni ricerca nasce da una domanda e ogni disegno di ricerca ha, alle sue spalle, un interrogativo che ha una coloritura quasi affettiva.

Senza questa coloritura, infatti, la natura traslazionale della ricerca non riuscirebbe a realizzarsi in modo pieno e compiuto, così come la necessaria autodirezione, che è uno dei cardini della riflessione internazionale, su quello che è divenuto un vero e proprio metodo di apprendimento, definito *Research Based Learning* (Zorfass e Copel 1995; 1998) e che ha avuto successo e applicazione in tutti i gradi dell'istruzione, non si compirebbe rendendo il percorso di ricerca avulso dalla crescita personale.

La proposta del *Research Based Learning* (RBL) può essere sintetizzata agevolmente in cinque punti, in cui si stratificano i compiti del docente/formatore, i metodi adottati nel gruppo di formazione e i risultati degli apprendimenti. Il processo di organizzazione dell'apprendimento rappresenta un calco esatto del processo di ricerca empirica, seguendo la linea di definizione della domanda, indagine della letteratura, elaborazione del disegno, acquisizione dei risultati, comunicazione dei risultati.

I presupposti evidenti del processo di ricerca riletto dal RBL sono il pensiero critico (*Critical Thinking*) (Moskowitz 1989), il pensiero divergente (*Lateral Thinking*) (De Bono 2009) e la creatività (*Creativity*) (Guilford 1950). A questi si associa la lunga tradizione del *Problem Based Learning* inaugurata da Kilpatrick (1918), a seguito delle intuizioni deweyane del *Learning by doing*.

Ciascuno di questi costrutti ha una ampia tradizione e letteratura che in questa sede non è importante ricostruire. È importante ricordare che l'efficacia di un intervento formativo non può prescindere dall'assioma dell'auto-direzione, inteso come viatico necessario del percorso di significazione, che sta alla base dell'apprendimento e, per estensione, dell'esperienza di ricerca.

A questo riguardo, riprendendo la tradizione del RBL, proponiamo per sintesi uno schema riassuntivo che, in ragione del livello del percorso di formazione, definisce, come abbiamo avuto già modo di dire, i dottorandi come *practitioners* della ricerca e non semplicemente come alunni.

Va infatti considerato che, in questo livello della formazione, valgono le regole generali dell'*Educazione degli adulti* (Jarvis 2004) che declinano la figura del formatore nei termini del *facilitatore* (Knowles, Holton e Swanson 2008) e i discenti nei termini di *apprendisti*. Si tratta, infatti, di un percorso dal profilo *professionale* e *professionalizzante* marcato, i cui confini vanno ben oltre il semplice recinto accademico e, sempre di più, si allargano alla formazione di figure di Terzo Livello nell'ambito delle organizzazioni pubbliche e private.

Tabella 1 – Rappresentazione sintetica della pianificazione di un percorso formativo basato sui criteri del *Research Based Learning*. Adattamento da Zorfass e Copel 1998.

| Ruolo del facilitatore | Attività | Outcomes |
|---|---|--|
| Identificare e chiarire la questione con i <i>practitioners</i> . | Usare attività che favoriscano l' <i>engagement</i> al fine di introdurre domande e stimolare la curiosità dei <i>practitioners</i> . | Coinvolgimento e <i>engagement</i> dei <i>practitioners</i> e presa di possesso della domanda di ricerca. |
| Aiutare i <i>practitioners</i> nel cercare e processare informazioni utili all'indagine | Utilizzare strumenti di ricerca, utilizzare motori di ricerca, leggere, esaminare, classificare testi e risorse da utilizzare come materiale di ricerca | Apprendere: <ul style="list-style-type: none"> • i metodi della ricerca; • come raccogliere informazioni utili alla comprensione delle domande, idee e informazioni chiave per la ricerca. |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Aiutare i <i>practitioners</i> a pensare criticamente e in modo divergente e creativo.</p> | <p>Usare attività che supportino la valutazione; l'interpretazione; l'analisi; il confronto (in termini di continuità e discontinuità) e il pensiero critico. Incontrare testimoni privilegiati dell'esperienza di ricerca.</p> | <p>Apprendere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selezionare le informazioni per essere più creativi; • pensare al di fuori degli schemi; • trasferire procedure da campi disciplinari e contesti differenti; • pensare in modo logico e consequenziale; • scrivere in modo efficace. |
| <p>Aiutare i <i>practitioners</i> ad applicare idee e conoscenze per disegnare conclusioni.</p> | <p>Svolgere attività che permettano la sintesi di informazioni; scrivere sommiari e report di ricerca; lavorare su compiti autentici; risolvere problemi e prendere decisioni.</p> | <p>Apprendere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sintetizzare; • scrivere e organizzare informazioni; • risolvere compiti usando competenze di <i>problem solving</i>; • portare a termine compiti e progetti. |
| <p>Aiutare i <i>practitioners</i> a comunicare i risultati della ricerca in termini di processo e risultati.</p> | <p>Svolgere attività che supportino lo sviluppo di prodotti di sintesi come presentazioni dei <i>practitioners</i>, scrittura di paper e presentazioni orali.</p> | <p>Apprendere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare presentazioni delle proprie attività di ricerca; • comunicare oralmente i risultati della ricerca; • scrivere e organizzare articoli e saggi di ricerca. |

L'utilità della proposta del RBL per le geometrie progettuali di un percorso di Alta Formazione è di per sé evidente.

Ci sono, poi, una serie di considerazioni dal carattere epistemologico e teorico che sono, senza dubbio, molto interessanti.

In primo luogo, appare evidente che un percorso di formazione non possa prescindere dal *telos* professionale. La geometria progettuale non può, cioè, trascurare una seria e approfondita riflessione sul profilo professionale in uscita degli 'utenti' e non può non modellarsi in base alle caratteristiche della professione che vuole configurare. Un percorso di Alta Formazione, funzionale alla costruzione di professionalità che appartengono alla famiglia professionale del ricercatore, necessita, quindi, di conformarsi a quelle che saranno le *job descriptions* delle professionalità che, in futuro, entreranno nel mondo del lavoro pubblico o privato. Il modello della RBL, a ben vedere, ripercorre il processo normale dell'attività di ricerca, qualunque sia il contesto nel quale viene agito e compen-

sa in modo sistemico ed equilibrato quelle che sono le notazioni di processo e di prodotto che caratterizzano le professioni di ricerca.

Parliamo, come evidente, di famiglia delle professioni di ricerca poiché, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, le configurazioni effettive nel mercato del lavoro del ricercatore sono differenti, sebbene abbiano una comune postura e una comune attitudine.

Questo ci porta a una seconda considerazione. Le stereometrie didattiche dell'Alta Formazione, soprattutto quelle dottorali, hanno il compito di formare quella che possiamo definire una attitudine. Da un'attenta analisi dei passi e dei pilastri della progettazione formativa basata sulla ricerca, si nota come le componenti tecniche, tecnologiche e i metodi di indagine sono funzionali a sostenere una formazione più profonda della persona, che va al di là delle configurazioni fattuali e delle singole datità concrete. In altri termini, le attività che vengono proposte nelle geometrie progettuali per i *practitioners* della ricerca sono funzionali alla formazione integrale della loro persona, favorendo lo sviluppo di competenze che si manifestino in una attitudine ordinata e disciplinata nei confronti dei fatti della vita in generale.

In sostanza – ma così dovrebbe avvenire in ogni percorso formale e istituito – quanto viene agito in forma simulata, astratta e didascalica nei percorsi formativi, ha l'ambizione di formare la persona del ricercatore nella sua integralità, favorendo quel necessario 'passaggio alla vita' che è (o dovrebbe essere) l'esito, in termini di efficacia e di realtà, di ogni proposta educativa. Formare alla ricerca e formare alla vita paiono, dunque, dover assumere un andamento asintotico. Questo ci permette di considerare due corollari.

In primo luogo, questa attenzione a mantenere le *Life Skills* sullo sfondo delle proposte di formazione in Higher Education, permette di acquisire quella dimensione plastica nei confronti del futuro, che è sempre più importante nell'attuale contesto professionale. Oggi non è possibile tracciare con precisione quelli che saranno i contorni della professione del ricercatore di domani. Tanto più se si considera che le multiformi esperienze formativo-professionali sono ancora *in fieri* – si pensi al ruolo dei percorsi di Dottorato Industriale e delle configurazioni professionali dei dottori di ricerca nelle organizzazioni pubbliche e private richieste, ad esempio, dall'ex DM 351/2022 – e, per ovvi motivi pratici, non è possibile individuare con precisione i contorni del futuro ricercatore. Ciò comporta di sviluppare nei *practitioners* della ricerca una attitudine che potremmo definire 'culturale' e 'analogica' e non solo 'tecnologica' e 'digitale' nei confronti della ricerca. Una visione, cioè, che permetta di agire in modo divergente e creativo; di procedere per intuizione e non solo per concatenazione logica. Ciò comporta uno sforzo trasversale che, mediante l'utilizzo delle risorse dell'auto-direttività, permetta di costruire repertori e *script* professionali che preparino alle professioni della ricerca del futuro.

In secondo luogo, va sempre considerato, in ragione della natura emozionata della ricerca di cui abbiamo detto, che i profili delle professioni della ricerca devono sempre ancorare le domande personali con le domande tecniche specifiche. Nelle geometrie formative è importante, cioè, tenere conto di questo legame che

è promettente per la realizzazione personale. La ricerca è e deve essere sempre ‘bio-bibliografica’: sono molti gli esempi in cui grandi uomini di ricerca, qualunque sia il loro campo disciplinare, disseminano tracce della propria biografia all’interno della loro produzione di ricerca – in questo senso va inteso il termine ‘bibliografica’. Lo possiamo vedere nei prodotti di ricerca, ma lo possiamo vedere anche nei brevetti e in tutte le forme di attestazione – *ad-textum*, ‘farsi testo’, ‘dare corpo’, ecc. – della ricerca (Ricoeur 1989).

Soprattutto, questa natura di *attestazione del sé presente nella ricerca*, si può ravvisare nella domanda di ricerca che muove l’indagine. Si tratta di una interrogazione della realtà che nasce da una prospettiva emozionata e personale.

Talvolta, la domanda è di carattere emozionale e va purificata e disciplinata.

Altre volte – si pensi ai casi in cui questa domanda è affidata al ricercatore e non è frutto di una sua scelta personale – l’ottica, la prospettiva e persino le scelte che disseminano il percorso di ricerca, nascondono tracce e sproni autobiografici (Bruner 1995).

Ciò potrebbe portare a pensare che la ricerca manchi di obiettività. Tuttavia, è importante sottolineare che tale dimensione biografica della ricerca, lungi dall’essere un limite, altro non è se non un’esperienza di indagine intorno al senso. Il senso – questa la lezione della Fenomenologia – è decifrabile nei modi e nelle forme in cui esso si comunica alla persona umana. Pertanto esso ha un primato che lo rende universale, valido per ogni persona umana. In questo orizzonte l’apparente regionalismo, o particolarismo della ricerca, allarga il suo campo a ogni persona umana, manifestando la sua tensione traslazionale, facendo anche della più teorica e astratta delle ricerche, una ricerca applicata all’esistenza personale.

La progettazione delle geometrie formative nell’Higher Education ha, quindi, un profondo compito di realizzazione del sé e si propone, ultimamente, come esperienza di *Cura di Sé*, nel più alto dei significati formativi che tale espressione può assumere (Boffo 2011; 2020).

3. Il caso del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell’Università di Firenze

Alla base del lavoro di sistematizzazione e organizzazione del sapere geometrico, inaugurato dal matematico tedesco Felix Klein nel 1872 – il famoso *Erlanger Programm*, così definito in onore dell’Università di Erlangen dove egli insegnava – c’è una sapiente combinazione tra il sapere matematico nelle sue ibridazioni geometriche (la teoria dei gruppi) e le recenti acquisizioni della geometria, preoccupata di descrivere gli aspetti della percezione, al di là delle astrazioni (geometria proiettiva). La preoccupazione ‘umanistica’ di riportare all’uomo le astrazioni formali della speculazione matematico-geometrica, permette al tedesco di procedere ad una classificazione da cui si evincono quattro forme principali della geometria.

La prima, quella *euclidea*, preoccupata delle cose imm modificabili nelle trasformazioni. Poi, quella *affine*, preoccupata delle realtà riconducibili a unità nelle diverse trasformazioni. La terza, quella *proiettiva*, che si preoccupa delle

cose come appaiono, in relazione alle proiezioni e alla visione personale. Infine, quella *topologica*, proiettata a mostrare come tutte le realtà si possano conformare mediante deformazioni, pur mantenendo una loro peculiare singolarità.

In una sorta di ellisse si parte dalle cose imm modificabili e si giunge alla visione integrale del tutto, nel rispetto delle molteplici varietà per come possono essere deformate e percepite dalla realtà. Come per il sapere matematico moderno *strictu sensu*, il problema è quello dell'articolazione tra quantità continue e quantità discontinue (Bartocci 2011).

A ben vedere, questo procedimento che potremmo ricondurre a due narrazioni distinte, ma convergenti, quelle cioè 'delle cose imm modificabili per tutti' – il *continuo* – e 'delle cose nella loro peculiarità' – il *discontinuo* –, oltre a fornire elementi di sicuro interesse per le dimensioni epistemologiche delle scienze umane, rappresentano un efficace strumento operativo per la progettazione di percorsi di formazione. Soprattutto nell'ambito dell'Higher Education e, in particolare, nei corsi di dottorato sempre più e, giustamente, multidisciplinari e transdisciplinari, tali preoccupazioni risultano fondamentali. In altri termini, in sede di valutazione e di *learning design* ci si potrebbe chiedere come, e a quali condizioni, è possibile fornire elementi di continuità – con il passato, tra i diversi campi disciplinari, tra i singoli progetti di ricerca, ecc.? Come rispettare le diverse discontinuità e gli elementi di peculiarità? E ancora, come fare in modo che una proposta continua aiuti nel processo 'educativo' grazie a quella doverosa e necessaria dissonanza cognitiva che è alla base dei processi di apprendimento? Come connettere le dimensioni 'micro' delle singole ricerche con le esigenze politiche e 'macro'? Come rispettare e favorire la formazione biografica del singolo ricercatore attraverso una proposta comune? Come valorizzare e potenziare le specificità di ciascun percorso?

Per realizzare ciò, nel percorso di Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze si è proceduto alla costruzione di un'architettura formativa basata su geometrie complesse. Tali geometrie complesse e molteplici sono imposte anche dal cambiamento più radicale che ha coinvolto i percorsi dottorali negli ultimi dieci anni e che ha, nel decreto del 2022, il suo ultimo depositato.

Soprattutto si è dovuto tenere in considerazione che la multiforme configurazione dei profili in uscita della famiglia delle professioni di ricerca ha richiesto di adottare un modello ibrido che, da un lato, rispettasse il logico andamento e la strutturazione formale di un percorso ispirato al RBL e, dall'altro, offrisse forme di personalizzazione e customizzazione dell'offerta formativa, permettendo la costruzione autodiretta e autonoma di personali percorsi formativi.

In particolare, si è proceduto, come doveroso anche in relazione al DM 226/2021, senza soluzione di continuità con i precedenti coordinamenti dottorali e con quanto effettuato nell'ultimo triennio di proporre, a partire dal XXXVIII ciclo, una attività formativa basata su un'organizzazione annuale complessiva in crediti formativi (60 per anno) che offrisse due strumenti di formazione tra di loro articolati e complementari.

Da un lato, si è pensato di proporre attività comuni per un totale di 24 cfu complessivi e, dall'altro, percorsi di approfondimento costituiti da moduli di

insegnamento da 3 cfu, organizzati in un catalogo di offerta formativa, entro il quale il singolo dottorando potesse fare le proprie scelte personali, per costruire un portfolio formativo personale.

La combinazione di *attività ordinaria e comune* e *attività formativa elettiva* contribuisce alla costruzione di un piano formativo che procede in dissolvenza in modo inversamente proporzionale dal primo al terzo anno, con l'impegno nel proprio progetto di ricerca. Così, al primo anno, vengono richiesti 48 cfu di attività formativa e vengono lasciati, indicativamente, 12 cfu per l'attività di ricerca individuale. Nel secondo anno, l'attività formativa scende a 24 cfu e quella dedicata al proprio percorso di ricerca individuale sale a 36 cfu. Infine, al terzo anno, l'attività formativa richiesta è pari a 6 cfu contro i 54 dedicati all'attività di ricerca personale.

In questa logica di alternanza formativa, all'insegna di una idea di transizione continua e non discontinua, ciascun *practitioner* potrà essere accompagnato nel percorso di ricerca con un'ottica di autonomia progressiva e favorendo un percorso di auto-direzione.

In relazione alle attività formative comuni si è pensato di offrire approfondimenti specifici relativi soprattutto alle dimensioni metodologiche della ricerca nei contesti delle Scienze dell'Educazione e della Psicologia con momenti introduttivi e di base – da svolgersi in avvio del percorso – e momenti di approfondimento e avanzati – nella parte finale dell'anno formativo. Unitamente a queste dimensioni di metodologia della ricerca, si è pensato di offrire approfondimenti relativi alla ricerca bibliografica di base e avanzata, alle principali metodologie di ricostruzione bibliografica – si pensi al *PRISMA Statement*, ma non solo –, momenti di approfondimento epistemologico e culturale, funzionali alla definizione dei contorni della domanda di ricerca e momenti di introduzione all'attività di ricerca in generale, relativi alla comunicazione della ricerca, alla trasformazione del panorama nazionale e internazionale della ricerca – si pensi alle innovazioni imposte dal PNR e dal PNRR –, alla questione della professionalità del ricercatore, ivi comprese le questioni deontologiche generali, dell'etica della ricerca e della proprietà intellettuale.

Unitamente a queste attività, sempre nell'ambito dell'attività comune si è pensato di riproporre una che ha riscosso particolare attenzione negli scorsi anni, denominata 'Lettura dei Classici'. Quattro incontri formativi sono, cioè, dedicati alla presentazione di Classici della riflessione pedagogica e psicologica, che hanno l'obiettivo di aiutare i *practitioners* a inserire il proprio percorso 'bio-bibliografico' di ricerca nell'ambito della tradizione e della storia della ricerca, oltre ad allargare i confini epistemologici della loro attitudine di indagine.

La modalità di erogazione di tutte queste attività formative predilige, anche su esplicita richiesta dei dottorandi, strategie laboratoriali, quando possibile, al fine di favorire il *team-building* e il confronto sia *peer to peer* che tra esperti-docenti e *practitioners*.

L'attività formativa elettiva a catalogo è costituita, invece, da 'mini-corsi' di 3 cfu ciascuno, proposti dai membri del collegio in collaborazione anche con altri docenti interni e esterni all'Università di Firenze. Si suddividono in corsi di *base* e *avanzati* e sono dotati ciascuno di un *Syllabus* che indica gli obiettivi

formativi, articolati secondo i Descrittori di Dublino, le modalità di erogazione e le modalità di verifica degli apprendimenti. La necessità della valutazione è indicata anche nella scheda di accreditamento dei Dottorati che, dal XXXVIII ciclo, chiede di indicare con precisione i corsi erogati, il peso in cfu e la presenza o meno di valutazione.

Ciascun dottorando avrà la possibilità, quindi, di scegliere e di *customizzare* il proprio percorso, costruendo un personale *portfolio* che tenga traccia dell'attività formativa, dei percorsi frequentati e della eventuale valutazione, espressa in forma di giudizio, essendo anche la valutazione finale del percorso dottorale valutata non in modo numerico. A ulteriore giustificazione, tale strutturazione potrà avere vantaggi anche a livello amministrativo, poichè, sempre a partire dal XXXVIII ciclo, sarà necessario produrre al termine del percorso formativo un diploma *Supplement* in cui si dovranno indicare con precisione i cfu acquisiti e le modalità della loro acquisizione.

In questa geometria complessa, ogni singolo dottorando, qualunque sia la natura del suo percorso – industriale, in apprendistato, ordinario su FFOO, PON, ex DDMM 351 e 352/2022 e PNRR-Next Generation EU – avrà la possibilità di essere accompagnato in modo comune e di ritagliarsi, in ragione della sua specifica domanda di formazione e in coerenza con la sua domanda di ricerca, spazi di approfondimento specifici e personali.

Tale stereometria formativa, di natura ibrida, risponde bene a quelle che sono le esigenze della *individualizzazione*, che è elemento peculiare della Educazione degli adulti, in generale, e dei percorsi di Higher Education, nello specifico.

Tuttavia, abbiamo avuto modo di sottolineare come il successo delle transizioni dai percorsi di Higher Education al mondo del lavoro – accademico ed extra-accademico – molto dipenda dalla capacità di favorire una transizione dalle esperienze formative alla vita delle persone soggette alla formazione. Tale processo che, in termini più finemente pedagogici, potremmo definire di *personalizzazione*, inteso come 'processo di presa di forma di sé come persona umana', necessita di momenti in cui i *practitioners* misurano se stessi in attività di meta-riflessione e riflessione, di comunicazione diretta dei propri progressi di ricerca, di comunicazione al pubblico (*Public Engagement*) della propria azione di ricerca.

Per queste ragioni, volendo favorire anche un processo di personalizzazione e non solo per assolvere il corretto e doveroso compito dell'individualizzazione, si sono inserite due iniziative che hanno il preciso compito di stimolare l'autonomia personale, la costruzione dello spirito della *Research Community* e la traslationalità del percorso personale. Si tratta di un momento di autovalutazione e valutazione che abbiamo definito 'Dialoghi della ricerca' in cui i dottorandi, con forme di *cooperative learning*, si confrontano sul percorso sia a livello macro, sia a livello micro, scambiandosi percezioni e riflessioni.

Ai momenti di *self-assessment* si aggiunge anche un ciclo di seminari completamente pensati, organizzati e divulgati dai dottorandi, denominati 'Lunedì della ricerca' in cui i *practitioners* si cimentano in attività di confronto, comunicazione e divulgazione dei temi di ricerca.

Sempre in questo ambito di *Public Engagement*, ogni anno è richiesta la stesura di un *poster* di ricerca oggetto di una mostra pubblica e, almeno una volta nel triennio, la produzione di un *videoposter* e di un *podcast*. Con questi prodotti, i dottorandi sono chiamati a comunicare i progressi nella ricerca in forma pubblica, mediante una *poster exhibition* e attraverso la presentazione dei prodotti multimediali all'interno della International Conference di apertura d'anno.

Inoltre il *podcast*, dotato di DOI, non solo entra a far parte del portfolio di prodotti scientifici del singolo dottorando, ma viene reso pubblico attraverso gli strumenti di comunicazione del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università di Firenze.

Un discorso a parte andrebbe dedicato alla questione dell'alternanza formativa nel Terzo Livello dell'Alta Formazione che, seppur richiesta in alcuni casi (si pensi alle indicazioni degli ex DDMM 351 e 352/2022 o dei cd. Dottorati PON o alla natura intrinseca dei dottorati industriali e in apprendistato), dovrebbe avere sempre di più uno spazio istituito e non occasionale all'interno dei percorsi di formazione. Si dovrebbero, a nostro avviso, valorizzare le esperienze di lavoro di ricerca effettiva, tesaurizzandole anche ai fini curricolari dell'acquisizione di cfu. Molto è ancora da fare in questo senso, in termini di riflessione e di elaborazione di strumenti e dispositivi che aiutino nel compito.

Un secondo ambito di intervento dell'azione formativa riguarda il ruolo complessivo che il Collegio dei Professori afferente al Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia deve avere nel processo di formazione. Oltre al ruolo di *coaching* e *mentor* – potremmo dire di *personalizzatori* – che assumono i supervisori di ciascun *practitioner*, il Collegio ha la funzione di *comunità educante mediante i dispositivi della ricerca*. Al di là degli incontri periodici, grazie precisamente all'introduzione delle attività elettive a catalogo, si è cercato di favorire la transdisciplinarietà e la multidisciplinarietà. Questo potrà in futuro favorire uno scambio più proficuo e generativo delle esperienze di ricerche e, auspicabilmente, contribuirà in modo sostanzioso al *Community Building* della comunità di ricerca del Dipartimento di Formazione Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia. Ogni attività di progettazione ordinamentale, infatti, stimolata da un comune senso di responsabilità della qualità complessiva dell'offerta formativa, nello spirito delle riflessioni fruttuose offerte dai modelli del *Total Quality Management* confluite nel *Sistema AVA 3* di valutazione dell'Alta Formazione proposto da ANVUR, ha il compito di mostrare la natura di una comunità di ricerca, ma, al contempo, contribuisce all'autoformazione di tale sistema, trasformandolo in una *Learning Organization*.

Lo sforzo di progettazione ordinamentale dei percorsi di formazione, triangolando Didattica/*Public Engagement* e Terza Missione/Attività di Ricerca non solo è funzionale alla costruzione di un'offerta adeguata ai propri 'clienti', ma è il principale catalizzatore della trasformatività dei contesti di Higher Education. La qualità dell'offerta dell'Alta Formazione è, infatti, la qualità del sistema stesso, senza soluzione di continuità, ma in una circolarità virtuosa e aperta. Solo in questo orizzonte le astrazioni formali delle proposte didattiche sono opportu-

namente riportate alla persona umana, esattamente come nella parabola delle geometrie che abbiamo preso come spunto di questa riflessione.

4. Progettare Alta Formazione: tra filiera e *Guidance*

Nella folta produzione di romanzi *fantasy*, a cavallo tra diciannovesimo e ventesimo secolo, un posto di primo piano, anche solo per la diffusione e per il successo nella comunità scientifica, merita il brillante lavoro di Edwin Abbott dall'inequivocabile ed esplicativo titolo *Flatlandia. Racconto a più dimensioni*. Pubblicato nel 1884, il romanzo narra, con la caustica sagacia degli autori di questo genere, i limiti di una società – quella vittoriana – piatta e bidimensionale, in cui la distinzione di ruoli e compiti è definita dagli angoli e dalle spigolature che solo l'intuizione, l'esperienza e l'osservazione approfondita possono riconoscere.

L'incontro con la tridimensionalità – la *stereometria* – apre un mondo nuovo, mostrando la necessità anche esistenziale di accettare e valorizzare la multidimensionalità, passando da processi 'tentativi' a visioni più chiare e distinte.

Una progettazione semplicemente lineare e bidimensionale rischia, invece, di essere approssimativa e riduttiva – se non addirittura pericolosa, come nel romanzo di Abbott in cui si può confondere un caustico spigolo dei militari con una linea retta o, addirittura con una 'religiosa' sfera – e di non mostrare la necessità, sempre più urgente, di intendere l'Alta Formazione come un *sistema complesso per la transizione*.

Progettare percorsi di Alta Formazione comporta, infatti, l'adozione di geometrie complesse che permettono di creare una transizione reale e concettuale tra la sfera personale, la domanda di ricerca di ciascun 'utente' e la dimensione di professionalizzazione, che dovrebbe costituire il *telos* dell'agire formativo; il tutto vissuto all'interno di una comunità dinamica, trasformativa e guidata dall'apprendimento sistemico. Significa, soprattutto, considerare i percorsi non in modo impermeabile e separato: il successo formativo e le conseguenti e connesse 'buone' transizioni sono possibili solo considerando i percorsi formativi in un'ottica continua e di filiera.

Fino ad ora ci siamo, infatti, occupati in modo isolato, del Terzo Livello dell'Alta Formazione senza mettere sufficientemente in luce la necessità di disegnare traiettorie che connettano i diversi livelli di Higher Education. Per dirla in termini tecnici, avrebbe poco senso concentrare risorse e attenzione al solo livello EQF 8 dei dottorati di ricerca – sebbene nella pratica ci paia il contrario – senza curare una connessione articolata e sistematica con il livello EQF 7 delle lauree magistrali e, persino, con il livello EQF 6 delle lauree triennali.

È necessario, anche nei termini di assicurazione della qualità complessiva, che si parli di Sistema dell'Alta Formazione e non di singoli strati o livelli. Questo impegna in una progettazione che sia necessariamente multilivello, in cui le possibilità di dialogo e scambio di offerte formative siano possibili in modi effettivi e reali. Si potrebbe, ad esempio, pensare, aprendo a una logica formativa basata su *badge*, che alcune attività formative dei percorsi di formazione dottorale possano trasformarsi in attività elettive nella forma di *micro-credentials* per

i livelli inferiori e viceversa. Questo favorirebbe la costruzione di percorsi più flessibili, caratterizzati da una quota consistente di customizzazione e individualizzazione. Ciò comporterebbe un cambiamento radicale dell'offerta formativa di Higher Education nel suo insieme che, a nostro avviso, dovrà in futuro farsi sempre più ibrida. Dovrà, cioè, ibridare le forme della presenza (non più solo fisica), ma anche dotarsi di percorsi ordinari obbligatori e di attività elettive e a catalogo, per poter formare le diverse famiglie professionali che caratterizzano i singoli percorsi, aiutando a configurare e mobilitare competenze per prepararsi a professioni che ad oggi non hanno ancora una precisa configurazione.

Oltre a ciò, pensare l'Alta Formazione in una logica di filiera e di permeabilità, mediante dispositivi come quelli delle *micro-credentials*, ha significato e offre sostanza alle azioni di *Guidance*. Solo una comunicazione e una transizione delle attività formative nei diversi livelli, può essere utile agli studenti per transitare da un livello all'altro in modo agevole, aiutandoli nel decidere quali percorsi possono essere favorevoli alle loro traiettorie personali e professionali. Per questa ragione, le geometrie formative devono assumere le abilità proiettive e trasformative della geometria contemporanea.

Proprio per questo diventa imperativo elaborare, a nostro avviso, dispositivi, strategie e azioni educative che permettano la personalizzazione nel senso che abbiamo pocanzi individuato. Ciò significa mettere in campo tutta una serie di attività e azioni che permettano di 'transitare' dalla mera individualizzazione alla trasformazione 'vitale' di tale percorso, aiutando nella costruzione dell'identità personale e nella auto-direzione del Sé in modo proiettivo.

Non si tratta, semplicemente, di accompagnare a scegliere, ma, attraverso l'azione formativo-didattica, di orientare alla scelta – e, ci sia concesso, orientare a scegliere in generale, senza 'lasciarsi scegliere' dalle contingenze e dalle situazioni di contorno – costruendo traiettorie in modo autodiretto e all'insegna dell'autonomia. Tutto ciò è possibile nella forma e nei modi del processo di ricerca.

Ci sembra quindi di poter dire che la formazione alla ricerca, tipica del Terzo Livello dell'Alta Formazione, ha un alto profilo educativo, non solo per il risultato che promette in termini professionali, ma perché l'esistenza della persona umana stessa ha in sé una configurazione di ricerca: nasce da una domanda (di senso), la configura e la raffina con l'esperienza; procede con disciplina e metodo alla scelta di scopi (dal greco *scopeo*, ovvero 'vedo' e, per estensione, 'ciò che si vede bene' e in senso figurato 'bersaglio') che permettono, in qualche modo, di rispondere a quella domanda. Il tutto in modo dinamico, plastico ed evolutivo, procedendo per tentativi ed errori, riconoscendo limiti e raccontando risultati positivi ed esperienze negative.

Ricercare, allora, è vivere e formare alla ricerca ed è utile a tutto il percorso dell'educazione formale, permettendo di costruire *idemità*, per dirla nei termini ricoeuriani (Ricoeur 1993), ovvero l'insieme di quelle costanti che rimangono tali nelle diverse trasformazioni della vita, anche del mestiere del ricercatore e che possono essere attuali e definibili e, al contempo, potenziali, future e non ancora intuibili.

Tutta la filiera dell'Istruzione e della Formazione può beneficiare di questa attenzione generale alla vita e alla sua buona realizzazione, che dovrebbe essere la base e il motore – il *desiderio*, direbbe qualcuno – dell'agire professionale di tutti coloro che di istruzione e formazione si occupano.

Riferimenti bibliografici

- Abbott, E.A. 1993. *Flatlandia: racconto fantastico a più dimensioni*. Milano: Adelphi.
- Arendt, H. 2019. *Vita Activa: la condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bartocci, C. 2011. *Una piramide di problemi: storia della geometria da Gauss a Hilbert*. Milano: Raffaello Cortina.
- Berti, E. 2011. *In principio era la meraviglia: le grandi questioni della filosofia antica*. Bari-Roma: Laterza.
- Berti, E. 2012. *Sumphilosophein: la vita nell'Accademia di Platone*. Bari-Roma: Laterza.
- Boffo, V. 2011. *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Boffo, V. 2020. "Storytelling and Other Skills: Building Employability in Higher Education." In *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*, edited by R. Egetenmeyer, V. Boffo, e S. Kröner, 31-50. Firenze: Firenze University Press. doi: 10.36253/978-88-5518-155-6.03.
- Bruner, J. 1995. "The Autobiographical Process." *Current Sociology* 43 (2): 161-77.
- De Bono, E. 2009. *Lateral Thinking: A Textbook of Creativity*. London: Penguin Books Limited.
- Gaiser, K. 1994. *La dottrina non scritta di Platone: studi sulla fondazione sistematica e storica delle scienze nella scuola platonica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Guilford, J.P. 1950. "Creativity." *American Psychologist* 5 (9): 444-54.
- Jarvis, P. 2004. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London-New York: Routledge Falmer.
- Kilpatrick, W.H. 1918. *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Knowles, M.S., Holton III, E.F., e R.A. Swanson. 2008 (1993). *Quando l'adulto impara: andragogia e sviluppo della persona*. Milano: Franco Angeli.
- Moskowitz, E.C. 1989. *Teaching for Critical Thinking: A Reflection on One Teacher's Approach*. Berkeley: University of California.
- Platone. 2000. *Tutti gli scritti*. ed. it. G. Reale. Milano: Bompiani.
- Ricoeur, P. 1989. *Dal testo all'azione: saggi di ermeneutica*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur, P. 1993. *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Storey, V.A. 2016. *International Perspectives on Designing Professional Practice Doctorates: Applying the Critical Friends Approach to the EdD and Beyond*. New York: Palgrave Macmillan US.
- Weisbuch, R., e L. Cassuto. 2021. *The New PhD: How to Build a Better Graduate Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Zorfass, J., e H. Copel. 1995. "The I-Search: Guiding Students Toward Relevant Research." *Educational Leadership* 53 (1): 48-51.
- Zorfass, J., e H. Copel. 1998. *Teaching Middle School Students to be Active Researchers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

PARTE II

Percorsi di ricerca pedagogica e psicologica

Bullismo etnico pregiudiziale a scuola: il ruolo dei fattori strutturali e dei meccanismi psicologici

Maria Chiara Basilici

Abstract:

L'aumento dei movimenti migratori nel mondo e la conseguente crescita di classi multietniche nelle scuole ha avuto un impatto sulla messa in atto di comportamenti di bullismo etnico, una tipologia di bullismo basato sul pregiudizio, in cui le vittime sono prese di mira a causa del loro background migratorio. Nonostante le importanti conseguenze che questo comportamento arreca ai diversi attori coinvolti, la ricerca in letteratura sul ruolo del bullismo etnico a scuola è ancora limitata. In seguito a queste considerazioni, il presente elaborato si propone di fare luce sul ruolo di fattori strutturali e di meccanismi psicologici alla base del bullismo etnico tra studenti nativi e con background migratorio nelle scuole. Nello specifico, questo capitolo è composto da tre studi principali: 1) una review sistematica della letteratura riguardo l'associazione tra composizione etnica della classe e della scuola e comportamenti di bullismo e vittimizzazione; 2) uno studio trasversale sul ruolo della diversità etnica (legale e percepita) su bullismo e vittimizzazione etnica; 3) uno studio longitudinale sull'impatto differenziale della pandemia COVID-19 su vittimizzazione e sintomi emozionali di studenti italiani e stranieri. Infine, i risultati principali dei tre studi sono discussi, evidenziando implicazioni e suggerimenti per ricerche future ed interventi e fornendo raccomandazioni per politiche e pratiche educative.

Parole chiave: Adolescenti; Background migratorio; Bullismo; *Ethnic diversity*; Scuola

La globalizzazione e il conseguente aumento di migrazioni nel mondo hanno portato alla presenza di classi multietniche nelle scuole (IOM International Organization for Migration 2022). Queste ultime, tuttavia, non sempre sono sinonimo di inclusione, ma al contrario, possono diventare ambienti caratterizzati da conflitto e bullismo tra gli studenti. Tra le possibili forme di bullismo e discriminazione, è in crescente aumento il Bullismo Etnico Pregiudiziale, perpetrato nei confronti di individui che appartengono ad un altro gruppo etnico (Russell et al. 2012). Il bullismo etnico è una tipologia di bullismo e, come tale, può essere messo in atto mediante modalità dirette (es. aggressioni fisiche o verbali) o indirette (es. esclusione, diffamazione) (Elamé 2013). Al giorno d'oggi, il colore della pelle e la nazionalità costituiscono la seconda ragione più comune per la perpetrazione di bullismo (UNESCO 2019) e, negli ultimi anni, soprattutto dopo la pandemia COVID-19, comportamenti discriminatori contro persone appartenenti a gruppi etnici minoritari sono in aumento (Bhanot et al.

Maria Chiara Basilici, University of Florence, Italy, mariachiara.basilici@unifi.it, 0000-0001-9591-2763

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maria Chiara Basilici, *Bullismo etnico pregiudiziale a scuola: il ruolo dei fattori strutturali e dei meccanismi psicologici*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.07, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 55-62, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

2021). Uno studio condotto dal Consiglio Britannico in collaborazione con il Ministro Italiano dell'Educazione ha evidenziato che nelle scuole italiane c'è una probabilità del 43% di essere deriso per il colore della pelle e del 41% per la propria cultura di origine (Elamé 2013). Il bullismo etnico arreca importanti conseguenze ai diversi attori coinvolti: siano essi vittime di tale comportamento (es. manifestazione di problematiche internalizzanti ed esternalizzanti) (McKenney et al. 2006) o bulli (es. abuso di droghe, alcol e marijuana) (Hong et al. 2022). La letteratura scientifica riguardo il bullismo ha origine circa 40 anni fa (Olweus 1973), tuttavia, le ricerche sul bullismo etnico pregiudiziale nelle scuole sono ancora limitate (Rivara e Menestrel 2016). Pertanto, il presente contributo si propone di indagare i meccanismi strutturali e psicologici alla base del bullismo tra studenti nativi e con background migratorio, con il fine di prevenire comportamenti di bullismo a scuola e di promuovere una società caratterizzata da interazioni interculturali positive, denotate da principi di equità ed inclusione. Nello specifico, sono stati condotti tre studi con il fine di conseguire i seguenti obiettivi: 1) analizzare l'associazione tra la composizione etnica della classe e della scuola e comportamenti di bullismo e vittimizzazione, indagando anche il ruolo di possibili fattori moderatori di tali associazioni; 2) analizzare l'impatto dei diversi aspetti legati alla definizione di etnia sul bullismo etnico agito e subito, sia a livello individuale sia di classe; 3) analizzare l'andamento di vittimizzazione e sintomi internalizzanti dal periodo pre-pandemico fino a 15 mesi dopo la dichiarazione di primo lockdown in Italia, evidenziando possibili differenze tra studenti italiani e con background migratorio.

Il primo obiettivo scaturisce dall'analisi di una letteratura controversa riguardo il ruolo della composizione etnica della classe o della scuola nella messa in atto di comportamenti di bullismo, ovvero se l'essere parte di una classe caratterizzata da una alta o una bassa densità di studenti con background migratorio favorisca un clima di cooperazione o di conflitto. Secondo la teoria del conflitto intergruppi (Turner et al. 1979), la teoria della dominanza sociale (Sidanius et al. 1994) e la teoria dei tratti integrativi (Stephan e Stephan 2000), la sola presenza di due gruppi distinti, quali il gruppo etnico maggioritario e minoritario, costituisce una condizione sufficiente per mettere in atto comportamenti di preferenza nei confronti del proprio gruppo di appartenenza e di discriminazione verso l'altro. Quindi, la presenza di classi multietniche rappresenterebbe una condizione di rischio per comportamenti di bullismo. Al contrario, l'ipotesi del contatto di Allport (1954) ha suggerito come, sotto specifiche condizioni, gruppi diversi possono cooperare per raggiungere un obiettivo comune. Conseguentemente, una classe multietnica potrebbe costituire un fattore di protezione contro il bullismo. Per chiarire tali dati controversi e comprendere lo stato dell'arte sul bullismo etnico, è stata condotta una rassegna sistematica della letteratura riguardo l'impatto della diversità etnica sul bullismo a scuola (Basilici et al. 2022). La ricerca effettuata a Gennaio 2021, seguendo le linee guida PRISMA (Moher et al. 2009) su tre databases (Scopus, Web of Science, Eric) ha presentato 4496 articoli, dei quali, seguendo determinati criteri di inclusione ed esclusione, ne sono stati selezionati 20. Tale dato mette subito in evidenza, come primo risulta-

to, il numero esiguo di studi in letteratura sull'argomento. Un secondo risultato suggerisce che circa metà delle analisi non hanno trovato associazioni significative tra il bullismo agito e la composizione etnica della classe o della scuola, mentre solo pochi studi dimostrano che una classe multietnica può essere un fattore di rischio per la vittimizzazione. Andando a considerare, tuttavia, i fattori moderatori di tali associazioni, evidenze interessanti vengono messe in luce. Negli studi condotti in Nord America, l'etnia dei partecipanti è stata definita dalla loro *race* di appartenenza, quindi da un fattore percettivo. In queste analisi, una classe multietnica risulta essere un fattore di protezione per la vittimizzazione. Al contrario, negli studi condotti in Europa, la definizione di etnia del campione è stabilita dal 'background migratorio' dei soggetti (appartenenza alla prima o alla seconda generazione di immigrati), quindi da un fattore legale/sociale. In queste ultime analisi, la composizione etnica della classe o della scuola sembra poter costituire anche un fattore di rischio per la vittimizzazione. Infine, gli studi presenti in letteratura sull'argomento suggeriscono che la composizione etnica della classe o della scuola faciliterebbe un clima di bullismo nelle scuole primarie, mentre al crescere dell'età un contesto multietnico sfavorirebbe comportamenti discriminatori. Questi risultati, nel complesso, conducono principalmente a due ipotesi: una diversa definizione di etnia potrebbe spiegare la complessità dei risultati sull'argomento; inoltre, il paese dove lo studio viene condotto, quindi gli aspetti culturali e politici di questo, potrebbero influenzare la messa in atto di comportamenti di bullismo etnico a scuola.

Da queste considerazioni, scaturisce il secondo obiettivo del presente contributo, che si propone di analizzare l'impatto degli aspetti sociali/legali e percettivi del costrutto di etnia sul bullismo etnico, agito e subito, sia a livello individuale che di classe (Basilici 2023). Per effettuare tale ricerca, sono stati coinvolti 960 studenti (52% femmine; $M_{età} = 15.19$; $DS = .60$) appartenenti a 58 classi di 13 scuole della regione Toscana. Il costrutto di etnia è stato definito tenendo in considerazione il possesso o meno della cittadinanza italiana – aspetti sociali/legali – e chiedendo agli studenti quanto spesso sono stati identificati da uno sconosciuto come appartenenti ad un altro gruppo etnico – aspetto percettivo. Entrambe le variabili sono state calcolate sia a livello individuale che di classe. La frequenza di comportamenti di bullismo etnico agito e subito è stata calcolata mediante il Florence Bullying and Victimization Scale (Palladino et al. 2016; 2020). I risultati derivati da un'analisi multilivello hanno evidenziato il ruolo rilevante degli aspetti sociali/legali dell'etnia sulla vittimizzazione etnica, sia a livello individuale che di classe. Ciò significa quindi, che il non avere la cittadinanza italiana costituisce un fattore di rischio per la vittimizzazione etnica, molto più delle differenze percettive tra gli individui. Inoltre, il far parte di una classe con un'alta composizione etnica, in termini di studenti con e senza la cittadinanza, costituisce un fattore di rischio per la vittimizzazione etnica. Infine, né gli aspetti sociali/legali né quelli percettivi del costrutto di etnia hanno evidenziato un impatto sul bullismo agito, suggerendo che i perpetratori di bullismo potrebbero essere coloro che appartengono alla maggioranza. Questi risultati enfatizzano la necessità di prestare attenzione alle classi e alle scuole multietniche presenti nel

contesto italiano. In particolare, specifici interventi dovrebbero essere condotti al fine di promuovere inclusione e contrastare i conflitti tra i gruppi di maggioranza e minoranza. Infine, dato il dibattito politico riguardante l'acquisizione di cittadinanza, processo attualmente basato sul principio dello *ius sanguinis* (Legge n. 91 1992), dovrebbe essere considerato il ruolo rilevante degli aspetti sociali/legali nelle interazioni tra pari. Ricerche future dovrebbero analizzare le diverse operazionalizzazioni del costrutto di etnia messe in luce dallo studio.

Il terzo obiettivo del presente contributo scaturisce in seguito all'improvviso scoppio della pandemia COVID-19 a marzo 2020, definita come «la più grande emergenza sanitaria della nostra generazione» (Jetten et al. 2020, 3). La diffusione del virus ha avuto un grande impatto sulla salute mentale della popolazione (Fioretti et al. 2020; Rossi et al. 2020; Nocentini et al. 2021), al punto di parlare di «catastrofe psicosociale» (Cerami et al. 2020, 5). La letteratura scientifica ha mostrato un aumento dei sintomi internalizzanti degli adolescenti (Branje e Morris 2021; Barendse et al. 2022) e un decremento del fenomeno del bullismo durante la pandemia (Gómez León 2021; Vaillancourt et al. 2021). Tali dati, tuttavia, non sono stati analizzati in coloro che erano già a rischio di esclusione sociale e vittimizzazione prima della diffusione del virus, come gli studenti appartenenti a gruppi etnici minoritari. Per questo motivo, lo studio mira ad analizzare le traiettorie di vittimizzazione e sintomi emozionali nel tempo, dal periodo precedente alla pandemia fino a 15 mesi dopo la dichiarazione del primo lockdown in Italia, approfondendo differenze e somiglianze tra studenti italiani e con background migratorio. È importante ricordare che le misure restrittive imposte dal governo per contrastare la diffusione del virus non hanno reso possibile la frequentazione abituale della scuola, motivo per cui gli studenti hanno seguito la didattica a distanza per lunghi periodi¹. Nello studio sono stati coinvolti 826 alunni della scuola secondaria di secondo grado (46.4% femmine; $M_{età}=15.22$; $DS=.64$; 18.5% studenti con background migratorio), i quali hanno compilato un questionario in tre momenti diversi: a gennaio/febbraio 2020 (prima dello scoppio della pandemia COVID-19 in Italia), a febbraio/marzo 2021 e a maggio/giugno 2021 (durante la pandemia stessa). La vittimizzazione è stata misurata mediante il Florence Bullying Victimization Scale (Palladino et al. 2016), mentre per i sintomi emozionali è stata utilizzata una sottoscala dello Strength and Difficulties Questionnaires (SDQ) (Goodman 1997; 2001). I risultati derivanti da una Latent Growth Curve Analysis (LGCA) hanno evidenziato

¹ L'11 marzo 2020, è stato dichiarato lockdown nazionale in Italia, con l'implementazione di misure per ridurre i rischi di contagio. Per tale motivo, sono state chiuse le scuole di ogni ordine e grado, e gli studenti hanno iniziato a seguire le lezioni a distanza fino alla fine dell'anno scolastico. A settembre 2020, solo il 50% delle lezioni scolastiche sono state condotte in presenza, con l'obbligo di quarantena di classe nel caso fossero presenti studenti positivi. Dal 6 novembre all'11 gennaio 2021, le scuole secondarie italiane sono state chiuse e gli studenti hanno iniziato nuovamente la didattica a distanza. Da gennaio 2021 a giugno 2021, le lezioni sono riprese in presenza al 75% con misure di contenimento e obbligo di quarantena in caso di contatto con persone positive.

un decremento della vittimizzazione e un aumento dei sintomi emozionali nei tre tempi in entrambi i gruppi (studenti italiani e con background migratorio). Inoltre, nel gruppo degli italiani, un maggior aumento dei sintomi emozionali si è verificato in coloro che partivano da livelli più bassi di vittimizzazione prima della pandemia. Questi risultati mettono in luce, prima di tutto, il grande impatto di questo evento storico sui comportamenti di bullismo, i quali sembrano ridursi, probabilmente a causa delle misure restrittive imposte dal governo. Tale risultato, in linea con la letteratura (Mastorci et al. 2021; Vaillancourt et al. 2021) suggerisce il rilevante coinvolgimento di fattori strutturali nel contrastare il bullismo. Infatti, tra le restrizioni imposte dal governo nel periodo della pandemia, c'era l'impossibilità di frequentare luoghi comuni a scuola, come mensa, spazio esterno per la ricreazione o caffetteria. Questi ultimi sono stati identificati da alcuni studi come luoghi potenzialmente a rischio per il bullismo (Vaillancourt et al. 2010). Inoltre, nel periodo di emergenza della nazione, le classi erano in presenza solo al 50-75% e una riduzione del numero di alunni potrebbe aver favorito un clima maggiormente cooperativo tra gli studenti (Vaillancourt et al. 2010). D'altra parte, nonostante la diminuzione di comportamenti di bullismo, è risultato evidente l'effetto della diffusione del virus sulla salute mentale degli adolescenti. Infatti, gli studenti potrebbero aver sofferto a causa di molti fattori collegati alla pandemia, come la perdita del lavoro dei propri genitori o un basso status socio-economico. Inoltre, il campione preso in esame ha affrontato il lockdown nel periodo dell'adolescenza, sperimentando la mancanza di relazioni sociali in un momento dello sviluppo in cui queste hanno un ruolo cruciale (Larson et al. 1996). Importante è il risultato evidenziato nel gruppo degli italiani che suggerisce come la pandemia COVID-19 non ha avuto un impatto solo sugli studenti già a rischio, ma anche su tutti gli altri. Infine, entrambi i gruppi, a prescindere dal background migratorio, hanno manifestato un aumento dei sintomi internalizzanti nel tempo. Ancora una volta, questo dato pone l'accento sull'impatto trasversale di un evento storico di questa portata sulla popolazione e mette in allarme sul ritorno a scuola degli studenti, in seguito a questi anni di grande sofferenza e difficoltà.

In generale, il presente contributo sottolinea alcuni punti nello studio del bullismo e della vittimizzazione etnica e fornisce importanti suggerimenti per ricerche future. Studi futuri sono fortemente incoraggiati a considerare sia i fattori individuali che contestuali nell'analisi dei comportamenti di bullismo. Inoltre, date le teorie controverse in letteratura inerenti il ruolo della composizione etnica della classe e della scuola nel bullismo e i risultati evidenziati dal presente elaborato, è importante prendere in considerazione anche i fattori moderatori di tali associazioni. Ancora, la letteratura sul bullismo nei confronti di minoranze etniche è limitata. Dato il crescente aumento di classi multietniche a scuola (IOM International Organization for Migration 2022), è fortemente consigliato prendere in considerazione il background migratorio dei partecipanti nelle ricerche. Infine, dato il grande impatto della pandemia COVID-19 sui gruppi di adolescenti presi in esame, ricerche future non dovrebbero sottovalutare l'ef-

fetto a lungo termine degli eventi storici attuali (es. guerra, crisi economica, disastri naturali) sugli individui.

Concludendo, il presente contributo evidenzia la necessità di implementare interventi di prevenzione di comportamenti di bullismo nei confronti di gruppi etnici minoritari. Le scuole dovrebbero infatti, promuovere competenze interculturali in studenti nativi e con background migratorio, mediante opportunità di contatto intergruppo e interazioni positive (Allport 1954; Zambuto et al. 2022). Nello specifico, i risultati dei tre studi presentati suggeriscono l'importanza di intervenire sia a livello individuale che di comunità. Seguendo questa linea di ricerca, le politiche pubbliche dovrebbero prendere in considerazione l'impatto della legislazione sui comportamenti della popolazione. Inoltre, i paesi ospitanti dovrebbero supportare i giovani con background migratorio nei processi di adattamento e acculturazione nella società ospitante (es. imparare la lingua) (Sam e Berry 2006).

Ad oggi, uno ogni sette migranti internazionali ha meno di 20 anni (United Nations 2019) ed integrare i figli della popolazione immigrata nella cultura ospitante dovrebbe costituire un interesse primario delle nazioni, al fine di contribuire allo sviluppo e alla prosperità dei paesi. Infatti, le società che conferiscono importanza alla diversità culturale e adottano un'ideologia multiculturale promuovono equità, integrazione e un positivo adattamento di tutti gli individui (Berry 2016).

Riferimenti bibliografici

- Allport, G.W. 1954. *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison Wesley.
- Barendse, M.E., Flannery, J., Cavanagh, C., Aristizabal, M., Becker, S.P., et al. 2022. "Longitudinal Change in Adolescent Depression and Anxiety Symptoms from Before to During the COVID-19 Pandemic." *Journal of Research on Adolescence*. <<https://doi.org/10.1111/jora.12781>>.
- Basilici M.C. 2023. "Prejudicial Bullying Involving Ethnic Groups in School: the Role of Environmental Aspects and Psychological Mechanisms." PhD Diss., University of Florence.
- Basilici, M.C., Palladino, B.E., e E. Menesini. 2022. "Ethnic Diversity and Bullying in School: A Systematic Review." *Aggression and Violent Behavior* 65, 101762.
- Berry, J. 2016. "Diversity and Equity." *Cross Cultural & Strategic Management* 23 (3): 413-30.
- Bhanot, D., Singh, T., Verma, S.K., e S. Sharad. 2021. "Stigma and Discrimination During the COVID-19 Pandemic." *Frontiers in Public Health* 8, 577018.
- Branje, S., e A.S. Morris. 2021. "The Impact of the COVID-19 Pandemic on Adolescent Emotional, Social, and Academic Adjustment." *Journal of Research on Adolescence* 31 (3): 486-99.
- Cerami, C., Santi, G.C., Galandra, C., Dodich, A., Cappa, S.F., Vecchi, T., e C. Crespi. 2020. "Covid-19 Outbreak in Italy: Are We Ready for the Psychosocial and the Economic Crisis? Baseline Findings from the PsyCovid Study." *Frontiers in Psychiatry* 11, 556.
- Elamé, E. 2013. *Discriminatory Bullying: A New Intercultural Challenge*. Milano: Springer.

- Fioretti, C., Palladino, B.E., Nocentini, A., e E. Menesini. 2020. "Positive and Negative Experiences of Living in COVID-19 Pandemic: Analysis of Italian Adolescents' Narratives." *Frontiers in Psychology* 11, 599531.
- Gómez León, M.I. 2021. "Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por el COVID-19." *Revista de Educación a Distancia (RED)* 21 (65).
- Goodman, R. 1997. "The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38 (5): 581-86.
- Goodman, R. 2001. "Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire." *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 40 (11): 1337-45.
- Hong, J.S., Kim, D.H., Hunter, S.C., Cleeland, L.R., Lee, C.A., Lee, J.J., e J. Kim. 2022. "Racial/Ethnic Bullying Subtypes and Alcohol, Tobacco, and Marijuana Use Among US Adolescents." *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities* 9 (4): 1443-53.
- IOM International Organization for Migration. 2022. *World Migration Report 2022*. Geneva: International Organization for Migration.
- Jetten, J., Reicher, S.D., Haslam, S.A., e T. Cruwys. 2020. *Together Apart: The Psychology of COVID-19*. London: Sage.
- Larson, R., Richards, M., Moneta, G., Holmbeck, G., e E. Duckett. 1996. "Changes in Adolescents' Daily Interactions with Their Families from Ages 10 to 18: Disengagement and Transformation." *Developmental Psychology* 32 (4): 744-54.
- Mastorci, F., Piaggi, P., Doveri, C., Trivellini, G., Casu, A., et al. 2021. "Health-Related Quality of Life in Italian Adolescents During Covid-19 Outbreak." *Frontiers in Pediatrics* 9, 611136.
- McKenney, K.S., Pepler, D., Craig, W., e J. Connolly. 2006. "Peer Victimization and Psychosocial Adjustment: The Experiences of Canadian Immigrant Youth." *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 4 (9): 239-64.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., e Prisma Group. 2009. "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement." *PLoS Medicine* 6 (7), e1000097.
- Nocentini, A., Palladino, B.E., e E. Menesini. 2021. "Adolescents' Stress Reactions in Response to COVID-19 Pandemic at the Peak of the Outbreak in Italy." *Clinical Psychological Science* 9 (3): 507-14.
- Olweus, D. 1973. *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Palladino, B.E., Nocentini, A., e E. Menesini. 2016. "Evidence-Based Intervention against Bullying and Cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! Program in two Independent Trials." *Aggressive Behavior* 42 (2): 194-206.
- Palladino, B.E., Nappa, M.R., Zambuto, V., e E. Menesini. 2020. "Ethnic Bullying Victimization in Italy: The Role of Acculturation Orientation for Ethnic Minority Adolescents With Differing Citizenship Statuses." *Frontiers in Psychology* 11.
- Rivara, F., e S.L. Menestrel, edited by. 2016. *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. Washington: The National Academies Press.
- Rossi, R., Socci, V., Talevi, D., Mensi, S., Niolu, C. et al. 2020. "COVID-19 Pandemic and Lockdown Measures Impact on Mental Health among the General Population in Italy." *Frontiers in Psychiatry* 11, 790.
- Russell, S.T., Sinclair, K.O., Poteat, V.P., e B.W. Koenig. 2012. "Adolescent Health and Harassment Based on Discriminatory Bias." *American Journal of Public Health* 102 (3): 493-95.

- Sam, D.L., e J.W. Berry, edited by. 2006. *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Liu, J.H., Shaw, J.S., e F. Pratto. 1994. "Social Dominance Orientation, Hierarchy Attenuators and Hierarchy Enhancers: Social Dominance Theory and the Criminal Justice System." *Journal of Applied Social Psychology* 24 (4): 338-66.
- Stephan, W.G., e C.W. Stephan. 2000. "An Integrated Threat Theory of Prejudice." In *Reducing Prejudice and Discrimination*, edited by S. Oskamp, 23-45. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Turner, J.C., Brown, R.J., e H. Tajfel. 1979. "Social Comparison and Group Interest in Ingroup Favouritism." *European Journal of Social Psychology* 9 (2): 187-204.
- UNESCO. 2019. *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. 2019. *World Population Prospects 2019, Online Edition. Rev. 1*.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., et al. 2010. "Places to Avoid: Population-Based Study of Student Reports of Unsafe and High Bullying Areas at School." *Canadian Journal of School Psychology* 25 (1): 40-54.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A.H., Landon, S., e D. Pepler. 2021. "School Bullying Before and During COVID-19: Results from a Population-Based Randomized Design." *Aggressive Behavior* 47 (5): 557-69.
- Zambuto, V., Stefanelli, F., Palladino, B.E., Nocentini, A., e E. Menesini. 2022. "The Effect of the NoTrap! Antibullying Program on Ethnic Victimization: When the Peer Educators' Immigrant Status Matters." *Developmental Psychology* 58 (6): 1176-87.

La professionalizzazione del coordinatore dei servizi alla persona. Quale ruolo nel mondo del lavoro?

Debora Daddi

Abstract:

A fronte del crescente aumento delle imprese sociali negli ultimi anni, la Commissione Europea (2020) ha portato avanti un importante studio di mappatura (2014-2020) degli ecosistemi sociali al fine di comprenderne l'evoluzione, le attività e i profili professionali. In Italia, i lavoratori impiegati all'interno delle imprese sociali sono pari al 53% (ISTAT 2020) e, in esse, si collocano buona parte dei servizi socio-sanitari offerti ai cittadini che rappresentano uno dei contesti di maggior spicco del territorio nazionale. E' proprio all'interno di tali servizi che si fa sempre più importante «il valore di conoscenze e competenze non solo specificatamente tecnico-professionali ma anche strategiche e trasversali, cognitive e metacognitive, riflessive» (Epifani 2003, 23), in linea con le attuali indicazioni dell'*European Skills Agenda* (European Commission 2021). Tale fenomeno riguarda ancor più in particolare le funzioni intermedie, ossia quelle posizioni di supporto, che detengono, in parte, funzioni dirigenziali e di coordinamento (Abhervé e Dubois 2009). Alla luce dell'inquadramento appena presentato, la ricerca intende indagare la figura del coordinatore dei servizi alla persona, ossia di un professionista di secondo livello che, svolgendo il proprio mestiere all'interno di un duplice campo, educativo e manageriale, intreccia le sue azioni tra aree di competenza molto diverse tra loro.

Parole chiave: Alta Formazione; Competenze; Professionalizzazione; Terzo Settore

1. Una introduzione al concetto di professionalizzazione e al ruolo del coordinatore dei servizi alla persona

La ricerca si concentra in particolare sulla comprensione di chi sia il coordinatore dei servizi rivolti alla persona nel Terzo Settore. È importante svolgere questo tipo di analisi poiché non esistono elementi che identifichino tale figura professionale in relazione allo sviluppo dell'attuale economia sociale, dell'educazione non formale e informale e della filiera delle Lauree Magistrali 50, 57, 85 e 93 nel contesto italiano.

Nello specifico, per intraprendere una prima riflessione sul tema e rispondere alla seguente domanda di ricerca: *Quale ruolo ricopre il coordinatore all'interno dei servizi alla persona?*, è stato necessario individuare alcune categorie specifiche,

Debora Daddi, University of Florence, Italy, debora.daddi@unifi.it, 0000-0002-5643-329X

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Debora Daddi, *La professionalizzazione del coordinatore dei servizi alla persona. Quale ruolo nel mondo del lavoro?*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.08, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 63-75, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

indagate grazie all'apporto di più revisioni della letteratura, proprio per avviare, almeno in parte, una prima costruzione di quello che può essere definito il processo di professionalizzazione. Tra queste categorie emerge principalmente la necessità di trovare una definizione comune di coordinatore (Northouse 2004; Algahtami 2014), di individuarne il riconoscimento giuridico, professionale e sociale – con quest'ultimo si intende, nello specifico, il concetto di ruolo professionale e di famiglia professionale (Federighi 2020; Federighi et al. 2021). Particolare rilevanza è stata data alla dimensione formativa al fine di evidenziare quelle che sono le conoscenze e le competenze professionali riferite alla figura del coordinatore (ANVUR 2018). Alla luce della panoramica generale appena presentata, quindi, è possibile andare più nello specifico all'interno della cornice teorica di riferimento.

Il primo interrogativo a cui si cerca di offrire una risposta, riguarda, appunto, l'esigenza di trovare una definizione al termine 'professionalizzazione'. Di seguito, sono state individuate alcune definizioni, ancorate ad aree disciplinari diverse, che sottolineano alcuni aspetti comuni. Innanzitutto, quando si parla di professionalizzazione si fa riferimento ad un processo, ad un percorso. Non si tratta di una dimensione statica, ma di una dimensione mutevole, che si evolve nel tempo e che è influenzata inevitabilmente dai cambiamenti di carattere economico, sociale, storico e culturale.

Dando uno sguardo più nello specifico all'ambito economico-sociale, quando si tratta il tema della professionalizzazione si fa riferimento alla formazione di un mercato per i servizi professionali e all'ottenimento del suo controllo (Carillo e Zazzaro 2002, 367), ossia «un progetto consapevolmente attuato dalla *leadership* di una occupazione, per conquistare, mantenere ed espandere status sociale e potere» (Speranza in Carillo e Zazzaro 2002, 367).

La prospettiva pedagogica ci offre una visione della professionalizzazione legata alla traslazione da attività svolta a colui che svolge quell'attività, infatti, Del Gobbo e Federighi sottolineano tale aspetto definendo la professionalizzazione come «il percorso attraverso cui una attività lavorativa diviene una professione» (2021, 9), ossia «un processo mediante il quale i lavoratori acquisiscono conoscenze e competenze che consentiranno loro di svolgere attività professionali in modo efficiente ed efficace, vale a dire ottenendo buoni risultati utilizzando in modo ottimale le risorse mobilitate» (Abhervé e Dubois 2009, 132).

Anche il mondo delle pratiche e delle professioni è attraversato da istanze che reclamano il rinsaldarsi della continuità e del legame tra competenze e professionista. Questo è particolarmente vero per i professionisti del Terzo Settore, il cui operato è orientato all'azione e alla trasformazione sociale (Galeotti e Daddi 2021). Il coordinatore dei servizi educativi è, infatti, un professionista di secondo livello che opera prevalentemente all'interno delle imprese sociali nella gestione dei servizi rivolti alla persona. Esso si colloca all'interno di quello che viene definito 'Management formativo' delineando un campo di azione che si articola su discipline diverse quali l'Economia e le Scienze dell'Educazione, richiamando proprio la multidisciplinarietà del suo operato. Si pone, quindi, come lo defi-

niscono De Ambrogio, Casartelli e Cinotti, come una figura «cerniera» (2020, 35) tra aree di competenza diverse, ma entrambe estremamente necessarie.

La riflessione sulla multidisciplinarietà non si esaurisce con il concetto di professionalizzazione, ma coinvolge il coordinatore educativo in prima persona, in termini di famiglie professionali alle quali può essere ricondotto e alle diverse terminologie utilizzate per inquadrarlo e definirlo.

Grazie ad un lavoro di analisi incrociata che ha coinvolto ISCO, ESCO, ISTAT, Atlante delle professioni e Repertorio delle Professioni Regione Toscana, è stato possibile tracciare un quadro di professionisti che, in termini di attività svolte, conoscenze e competenze, possono legarsi, in maniera stretta, alla figura del coordinatore. Nella tabella di seguito vengono proposti i profili maggiormente significativi:

Tabella 1 – Aree e profili professionali. Elaborazione a cura dell'autore.

| Area Economico-Manageriale Specialisti della gestione e del controllo nelle imprese | Area Educativo-Formativa Esperti della progettazione formativa e curricolare | Area Sanitaria | Area Trasversale |
|--|---|--|--|
| Responsabile della gestione delle risorse umane | Esperto specialista dell'educazione e della formazione | Coordinatore di servizi sanitari | Tecnico del coordinamento delle fasi di realizzazione di attività progettuali e della gestione delle risorse umane |
| Responsabile della pianificazione e gestione del sistema di conformità alle regole, dell'implementazione dei processi e della formazione del personale | Coordinatore di settore nella formazione | Coordinatore di organizzazioni sanitarie e socio-sanitarie pubbliche e private | Tecnico degli interventi/servizi per l'inclusione e la promozione sociale |
| Responsabile delle attività di pianificazione, programmazione e controllo del processo produttivo e/o sviluppo aziendale (<i>Project Manager</i>) | Coordinatore progettista dell'educazione e formazione | Coordinatore di organizzazioni sanitarie e socio-sanitarie pubbliche e private | Tecnico dell'analisi dei fabbisogni in campo sociale e della progettazione di interventi /servizi sociali e socio-sanitari |

Il coordinatore, infatti, contribuisce attivamente nella prefigurazione, progettazione e costituzione di un servizio educativo, ricoprendo un ruolo di coordinamento nell'orientare un gruppo di professionisti e gestire e valutare i servizi offerti (Federighi 2020). Alla luce di tale definizione, quindi, quest'ultimo si pone come un profilo professionale tradizionale, poiché presente, seppur in maniera non del tutto centrata, all'interno dei contesti della cooperazione sociale, raffigurandosi come una figura intermedia che detiene funzioni sia dirigenziali sia di coordinamento (Galeotti e Daddi 2021). Gli sviluppi osservati nei servizi alla persona mettono in luce opportunità e/o ostacoli per il suo processo di professionalizzazione. Tra questi risulta centrale il reinvestimento continuo del *know-how* acquisito attraverso l'esperienza personale che prevede opportunità di sviluppo della carriera professionale in maniera ascendente (Abhervé e Dubois 2009). Il *know-how* si costituisce di un bagaglio di competenze che procedono 'a braccetto' tra lo sviluppo dell'individuo come professionista e lo sviluppo dell'individuo come persona (Galeotti e Daddi 2021).

E' proprio in connessione con tale prospettiva che Yorks e Kasl definiscono la professionalità come «la capacità di saper vivere l'ambiente di lavoro come apprendimento di tutta la persona»¹ (2002, 180) dando vita così ad un «nesso reciprocamente costruttivo tra apprendimenti e competenze di tipo formale, informale e non formale» (Epifani 2003, 23).

Il legame tra apprendimento, competenze e sviluppo della persona è un tema emergente al centro del dibattito internazionale e lo ritroviamo, ad esempio, all'interno dell'attuale *European Skills Agenda* (2021). La finalità dell'Agenda è quella di unire le forze in un'azione collettiva per garantire alle persone l'acquisizione delle giuste competenze per il lavoro, investire nello sviluppo delle stesse e in strumenti e iniziative per sostenere le persone nei loro percorsi di apprendimento. L'Agenda si compone di dodici azioni, tra le più rilevanti in questo contesto troviamo: il *Pact for skills* che sostiene un maggior investimento nello sviluppo, nel miglioramento e nel riconoscimento delle competenze, nonché nel coordinamento fra gli *stakeholders* in modo da rendere gli stessi investimenti efficaci (Galeotti e Daddi 2021).

2. Comprendere il ruolo del coordinatore nel tessuto cooperativo: la ricerca sul campo

Andando nello specifico di quello che è stato il disegno perseguito dalla ricerca, le ipotesi che emergono maggiormente dall'analisi della letteratura appena proposta prevedono che:

1. Non ci sia una corrispondenza così diretta tra l'acquisizione di conoscenze e competenze professionali e il percorso di studi intrapreso, ma che que-

¹ Dove non diversamente indicato, le traduzioni sono di chi scrive.

- ste ultime si sviluppano grazie all'interazione con il contesto lavorativo nel quale il professionista si trova;
2. Non esista un *toolkit* di conoscenze e competenze del coordinatore educativo che sia univoco e ben delineato;
 3. Sia presente (e necessaria) una dimensione di multidisciplinarietà delle competenze professionali.

La metodologia utilizzata per l'implementazione della ricerca è di tipo *evidence based* al fine di indagare il fenomeno in (so)oggetto (il coordinatore) all'interno del contesto con il quale interagisce, ponendosi quindi secondo un'ottica dinamica e in continua definizione (Federighi 2011).

Il metodo scelto è di tipo qualitativo sempre al fine di sottolineare l'importanza di cogliere come l'esperienza sociale sia ricca di significati che si collocano in profondità. Proprio per tale motivo, lo strumento di ricerca ritenuto più idoneo alla raccolta effettiva dei dati è stato l'intervista semi-strutturata.

In merito al campione della ricerca, quindi, le realtà prese in esame sono state quattro Consorzi e quattro Cooperative Sociali situate nel territorio toscano. Questa prima analisi ha permesso di prendere visione dei servizi rivolti agli adulti offerti in tale contesto e dare uno sguardo maggiormente approfondito agli organigrammi aziendali. Ciò che infatti si evince è proprio una pluralità (ed eterogeneità) di sistemi organizzativi che sottendono una vastità di ruoli professionali. Per tale motivo, riguardo alle figure professionali coinvolte, il campione si compone di sette coordinatori dei servizi alla persona, un presidente di Cooperativa, un responsabile dell'area socio-educativa, un coordinatore tecnico-organizzativo dei servizi, quattro educatori professionali e due animatori sociali, per un totale di sedici partecipanti. Il numero contenuto degli intervistati ha consentito così di svolgere delle interviste in profondità e, inoltre, la varietà delle figure professionali presenti ha permesso alla ricerca di adottare un approccio triangolare. La triangolazione, infatti, come sostenuto da Mortari, rappresenta una delle «pratiche epistemiche» (Mortari 2012, 70) di cui si compone la ricerca naturalistica, apportando ricchezza all'indagine, proprio attraverso una diversificazione delle tematiche e delle fonti da cui attingere per la raccolta dei dati. In particolare, la ricerca di tipo naturalistico, si svolge in un «setting naturale, ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade» (Lincoln e Guba 1985, 187), mantenendo, quindi, uno sguardo sempre aperto a ciò che accade intorno all'(so)oggetto della ricerca. Difatti, la ricerca di tipo educativo, per sua definizione, possiede un carattere dinamico, non rigido; accoglie l'imprevisto e la flessibilità del processo.

Grazie al supporto degli studi citati precedentemente, e in particolare di De Ambrogio, Casartelli e Cinotti (2020), la traccia dell'intervista, che è stata elaborata, ripercorre quattro aree di indagine ben precise.

La prima, denominata *Inquadramento professionale e contesto*, volge particolare attenzione al percorso di formazione, al servizio di riferimento, agli anni di

servizio e, infine, al ruolo ricoperto precedentemente, con l'obiettivo di descrivere il campione di riferimento.

La seconda area è dedicata alle *Responsabilità principali e alle attività* al fine di comprendere la funzione e gli obiettivi della professione, le responsabilità che egli detiene nei confronti delle persone con le quali si relaziona all'interno e all'esterno del servizio (e dell'organizzazione stessa) e, infine, le attività e i compiti che svolge.

La terza area riguarda più da vicino l'ambito delle *Conoscenze e competenze chiave*. A partire proprio dai compiti e dalle attività delineate, risulta di fondamentale importanza compiere una riflessione sulle conoscenze e competenze possedute. In questo caso, infatti, si tratta di compiere un atto metacognitivo, ossia quello che lo studioso Shön definisce come una «*reflection-in-action*» (1993, 6). Riflettere durante l'azione stessa è ciò che, secondo l'autore, contraddistingue il professionista, passando da un pensiero sul 'cosa sto facendo' a 'cosa metto in campo per compiere quell'azione' (Cozzi et al. 2011).

La quarta e ultima area affronta, invece, il legame con le università italiane, proprio al fine di creare un ponte tra quello che è lo sviluppo del professionista (quindi, anche la costruzione di un bagaglio di conoscenze e competenze dato dal percorso di formazione) e i contesti lavorativi educativo-sociali (con i loro bisogni emergenti). Per tale ragione, il focus principale è rivolto alle *Prospettive di sviluppo* che le università potrebbero adottare per l'incremento delle competenze professionali, soprattutto dei professionisti dell'educazione e della formazione di secondo livello.

La traccia dell'intervista proposta, invece, a tutti i professionisti che collaborano con la figura del coordinatore, ha visto alcune modifiche rispetto all'originaria, proprio alla luce dello scopo che essa ha perseguito, ossia far emergere non solo il proprio ruolo professionale (di responsabile, educatore professionale, animatore ecc.), ma soprattutto la percezione che tali professionisti possiedono sul ruolo del coordinatore all'interno di quei contesti.

Il metodo utilizzato, invece, per l'analisi e l'interpretazione dei dati qualitativi è la *Grounded Theory* (Glaser e Strauss 1967), con l'obiettivo proprio di lasciar parlare i dati e costruire nuovi significati e nuove teorie ancora poco esplorate. Le fasi che, rigorosamente sono state seguite per la codifica dei dati, si compongono di tre azioni principali volte a sviscerare i contenuti comparandoli, concettualizzandoli e categorizzandoli, ossia: *Open coding*, *Axial coding* e *Theoretical coding* (Strauss e Corbin 1990).

Tale lavoro di «molecolarizzazione» (Mortari 2012, 153), effettuato grazie al supporto del software Atlas.ti 22, ha permesso di procedere nella delimitazione di un totale di 85 etichette concettuali (di cui 50 provenienti dall'analisi delle interviste rivolte ai coordinatori e 35 scaturite dall'analisi delle interviste rivolte alle altre figure professionali coinvolte nella ricerca) e 5 macro-categorie, con l'individuazione finale della *Core category*, ossia la 'categoria madre' (*Carta di identità del Coordinatore dei servizi alla persona*) con la quale la ricerca si identifica.

3. Nuove prospettive di significato

Dall'analisi delle interviste somministrate ai coordinatori emergono principalmente due riflessioni sulle quali è opportuno porre particolare attenzione: l'esistenza di una multidisciplinarietà professionale del ruolo e la necessità di una consapevolezza professionale che accompagni la professione.

In merito al campione, i dati mostrano che la quasi totalità dei coordinatori dei servizi alla persona intervistati (tra cui l'80% appartenente al genere femminile), opera all'interno dei servizi socio-educativi che prevalentemente investono il settore della disabilità adulti e, in maniera minore, il settore della salute mentale e degli anziani. Tali servizi vengono offerti da due Cooperative Sociali, situate rispettivamente, nell'area fiorentina sud-est e nell'area empolesse.

In merito al titolo di studio posseduto, è presente una grande eterogeneità dei percorsi formativi frequentati. La maggior parte dei partecipanti possiede una Laurea Triennale afferente all'area sanitaria (SNT-2) tra cui Educatore Professionale socio-sanitario (3) e Logopedia (1). Un solo partecipante possiede una Laurea Triennale inerente all'area educativa e formativa, nello specifico in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19). In merito al settore sociale e giuridico, due dei partecipanti possiedono una Laurea Triennale in Servizio Sociale (L-39) e in Scienze Politiche (L-36). L'esperienza maturata nel ruolo di coordinatore va da un minimo di 4 anni ad un massimo di 15 anni, componendo una media di circa 9 anni; mentre i ruoli professionali rivestiti precedentemente sono di primo livello, tra i quali emerge, in particolare, la figura dell'educatore professionale (in linea con il percorso di formazione), segue poi l'animatore e, infine, l'assistente sociale.

Quest'ultimo dato conferma uno dei fenomeni che maggiormente investe il tessuto sociale, ossia lo sviluppo di carriera in maniera ascendente (da un primo livello a posizioni più elevate). L'esistenza e il possesso del titolo specificamente rivolto al coordinamento non sembra avere una rilevante importanza.

Per quanto riguarda la relazione tra sviluppo delle competenze e apprendimento nei contesti, la maggior parte degli intervistati sottolinea una grande difficoltà nel discernere, in maniera chiara e netta, quali competenze siano state sviluppate durante la vita lavorativa e quali di esse, invece, siano state sviluppate in altri contesti, informali e non formali. Tutti gli intervistati vivono il luogo di lavoro come un'opportunità per stimolare l'intelligenza condivisa, riconoscendo l'esperienza degli altri, facendola propria.

Qui, risulta quindi calzante, un riferimento agli autori classici che hanno sottolineato, più di tutti, il legame esistente tra contesto e apprendimento. È possibile trovare nelle loro parole, un collegamento tra la loro esperienza e quello che viene definito da Kolb (1984) come *Experiential Learning*, così come Dewey (1949 [1938]) evidenzia quanto il nesso tra conoscenza ed esperienza riveli la sua natura educativa e riflessiva, proprio perché è la capacità di apprendere dall'esperienza stessa che forma e fonda il pensiero.

In merito a una analisi più approfondita riguardo le conoscenze e le competenze, non stupisce che esse siano inevitabilmente collegate sia all'area economico-

sociale, sia all'area educativo-pedagogica. Ciò che però vale la pena sottolineare in questa sede è il peso che gli intervistati hanno dato alle aree appena citate. Come è possibile vedere nella figura di seguito (Fig. 1), le conoscenze legate alla legislazione del lavoro, sociale e sanitaria predominano sul sapere pedagogico. Risulta importante, però, sottolineare che tutti i partecipanti hanno definito la conoscenza educativo-pedagogica come essenziale sia per lo sguardo con il quale le attività dei servizi vengono portate avanti, sia per la riflessione continua che ne scaturisce. A tal proposito alcuni degli intervistati evidenziano che «sapere come funziona il lavoro, quali sono le leggi, non è sufficiente per avere una visione completa di quel lavoro. Manca un pezzetto».

Nel caso delle competenze, invece, è chiaro (dalla Fig. 1) come sia presente maggiormente un equilibrio tra quelle che sono le competenze organizzative e di *leadership*, che caratterizzano l'area del *Management*, e le competenze comunicativo-relazionali che, invece, caratterizzano l'area formativa ed educativo-pedagogica.

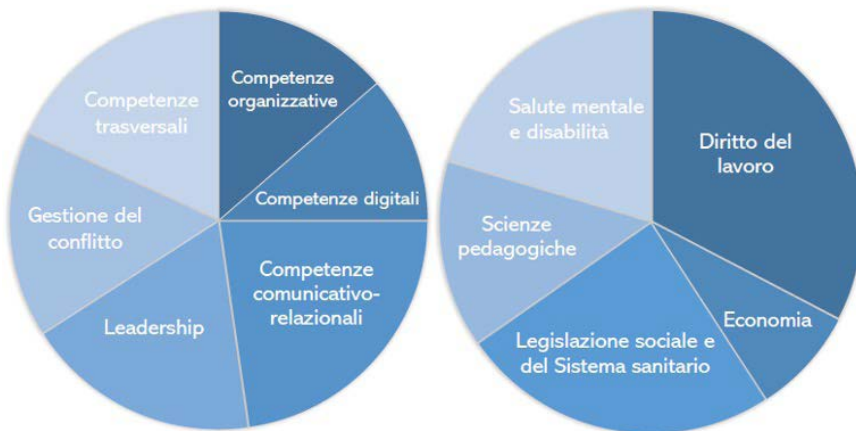


Figura 1 – Area 3: Le conoscenze e competenze chiave emerse dall'analisi dell'intervista. Elaborazione a cura dell'autore.

Seguendo tale prospettiva, quindi, appare doveroso introdurre un parallelismo con il quadro dei *Learning outcomes* individuati dalla Ricerca Tecco-D Pedagogia, promossa da ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca – in collaborazione con dieci università italiane, che ha preso avvio nell'anno 2017.

Da tale analisi emerge come molti siano gli aspetti in comune con il quadro delle conoscenze e delle competenze proposto dalla Ricerca Tecco-D, tra cui il legame tra conoscenze pedagogiche – competenze comunicativo relazionali e *Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi* (Obiettivo Formativo Finale n. 4), conoscenze economico-legislative – competenze

organizzative e di *Leadership e Management delle organizzazioni educative e formative* (Obiettivo Formativo Finale n. 6).

Sicuramente tutto rientra all'interno del grande ombrello *Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale* (Obiettivo Formativo Finale n.1).

Le competenze trasversali maggiormente sottolineate dagli intervistati sono state per lo più le seguenti: fiducia, responsabilità, disponibilità; flessibilità e adattabilità; comunicazione efficace; motivazione al cambiamento; apertura e accoglienza.

Un altro dato rilevante e inaspettato riguarda l'organizzazione fisica del lavoro e dello spazio. La maggior parte dei coordinatori, infatti, ha tratto grande beneficio dallo *smart working*, soprattutto per la gestione amministrativa che il ruolo richiede, e conferma la necessità di mantenere una modalità ibrida.

Una riflessione finale riguarda il potenziale di sviluppo delle competenze professionali (nell'area educativo-formativa) che le università possono supportare. Molti degli intervistati, infatti, ritengono che 'formare alla consapevolezza professionale' sia fondamentale per delineare il proprio ambito di intervento. Essere consapevoli del proprio ruolo permette, infatti, una maggior comunicazione all'interno del gruppo di lavoro e un più rapido raggiungimento del risultato prefissato. Difatti, la seconda linea di sviluppo suggerita dagli intervistati richiama 'l'insegnare la multi-professionalità', ossia la presa di coscienza che ogni figura educativa si interfaccia e collabora quotidianamente con una moltitudine di figure professionali: è importante capire 'dove arrivo io e dove arrivi tu' per 'arrivare tutti insieme al traguardo'. Saper lavorare in gruppo e, soprattutto all'interno delle équipes multidisciplinari, rimane, quindi, un nodo centrale che sottolinea, nuovamente, l'importanza delle competenze comunicativo-relazionali e trasversali. Questa visione del legame tra professionalità e consapevolezza professionale implica una riflessione sul concetto di 'confine', termine che emerge in maniera sostanziale dalle parole degli intervistati. Infine, il tema della consapevolezza, riporta all'attenzione proprio una postura riflessiva che, come evidenziato precedentemente, deve essere propria delle azioni educative.

Tra i suggerimenti avanzati dai coordinatori sono presenti anche alcuni riferimenti all'aspetto didattico, riconducibili alle definizioni di 'progettazione condivisa' e 'strumenti per l'organizzazione del lavoro'. L'aspetto della progettazione dei servizi, delle attività, del lavoro condiviso, è parte integrante ed essenziale. Tale considerazione mette in luce un forte legame con l'Obiettivo Formativo Finale n. 3 (ancora dalla ricerca *Teco-D Pedagogia*), ossia *Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi*.

Il punto di vista dei protagonisti offre, quindi, una panoramica reale e concreta (poiché situata all'interno del contesto) in merito alle conoscenze, alle competenze, alla postura e ai bisogni emergenti che investono la professione in oggetto e ne definiscono il ruolo.

4. Conclusioni

In conclusione, è doverosa una riflessione in merito a quello che può essere considerato l'apporto di innovazione che la ricerca offre e quello che è l'impatto. Tale riflessione deve essere accompagnata dall'individuazione dei limiti e delle prospettive di ampliamento.

Come si evince dalla revisione della letteratura qui presentata, sicuramente la tematica della professionalizzazione non può essere letta ed approfondita con l'apporto di una sola area disciplinare, ma necessita di un inquadramento legislativo, sociale, storico ed economico. Visione che si pone in linea anche con la figura professionale (so)oggetto dello studio, ossia il coordinatore. In questo caso specifico, il riferimento riguarda le diverse aree professionali a cui esso può afferire – così come la disciplina del 'Management formativo', nella quale il professionista si muove – che delineano la necessità di possedere competenze che siano pedagogico-relazionali e organizzativo-manageriali allo stesso tempo. Riflessione sottolineata dall'analisi e dall'interpretazione dei dati raccolti, che restituiscono una panoramica delle conoscenze e delle competenze possedute dai coordinatori, insieme al bisogno di consapevolezza professionale. L'altro aspetto rilevante, a cui la presente ricerca si lega, inserendosi all'interno dell'attuale dibattito legislativo, è il problema sociale, rispondendo, seppur in maniera non esaustiva, ad una richiesta emergente di definizione dei profili professionali dell'educazione e della formazione di secondo livello.

Il territorio di riferimento a cui si ancora la ricerca, ossia il mondo delle Cooperative Sociali, non è nuovo, ma parlare di servizi socio-educativi non rivolti all'area minorile, cioè alla popolazione adulta, risulta di fondamentale importanza, con la speranza che la riflessione qui proposta possa costituire un primo tassello proprio per intraprendere un cammino all'interno di un'area sicuramente meno esplorata.

In merito al rapporto tra formazione e professionalizzazione risulta importante sottolineare come quest'ultima sia un processo che si costruisce grazie all'interazione con il contesto lavorativo, ma che prende avvio da un percorso di formazione universitaria che dovrebbe essere specifica e trasversale al tempo stesso. L'impatto che la ricerca si pone di offrire, non è rivolto solo al contesto sociale, ma dirige lo sguardo verso un miglioramento della filiera delle Lauree Magistrali 50, 57, 85 e 93. Tale prospettiva è stata affrontata attraverso il suggerimento di alcune linee di sviluppo orientate a formare i professionisti del futuro alla consapevolezza professionale, al confine e alla meta-riflessione sull'azione educativo-formativa.

Sicuramente il principale limite, che si pone come una possibilità futura, riguarda la limitatezza, e in questo caso si fa riferimento, quindi, all'opportunità di ampliare il campione di professionisti da coinvolgere all'interno della ricerca. Insieme ad esso l'aspirazione ad estendere il contesto empirico della ricerca, proponendo un approfondimento non solo radicato nel territorio toscano, ma comprendendo anche il resto d'Italia. Infine, un'altra interessante possibilità riguarda la contaminazione e l'integrazione di altri metodi e strumenti di

ricerca, siano essi quantitativi e/o qualitativi, come l'utilizzo di questionari o lo svolgimento di focus group, proprio a supporto delle interviste semi-strutturate in profondità qui proposte.

Riferimenti bibliografici

- Abhervé, M., e P. Dubois. 2009. "La difficile professionalizzazione delle occupazioni nei servizi alla persona." *Sociologia del Lavoro* 113: 124-44.
- Algahtami, A. 2014. "Are Leadership and Management Different? A Review." *Journal of Management Policies and Practices* 2 (3): 71-82.
- ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. 2018. Delibera del 17 gennaio 2018, n. 12, Costituzione del Gruppo di Lavoro "TECOD/Pedagogia".
- Argyris, C., e D. Schön. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Boffo, V., Federighi, P. e F. Torlone. 2015. *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom (SALM)*. Firenze: Firenze University Press.
- Carillo, M.R., e A. Zazzaro. 2002. "Innovazione, ricerca della rendita e prestigio sociale: verso una teoria dinamica delle professioni, Economia Politica." *Il Mulino – Riviste Web* 3: 363-89.
- Cozzi, C., Gualzetti, M., De Rosa, F., Azzariti, F., Pellegrini, E., et al. (Isfid Prisma Soc. Coop.). 2011. *Il coordinatore di persone e servizi nelle imprese sociali. Dalla ricerca sulle competenze non formali e informali alle proposte operative*. Mestre Venezia: Genesi Edizioni.
- Dewey, J. 1949 (1938). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Ambrogio, U., Casartelli, A., e G. Cinotti. 2020. *Il coordinatore dei servizi alla persona*. Roma: Carocci Faber.
- Del Gobbo, G., e P. Federighi. 2021. *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress (Attori e sistemi della formazione).
- Epifani, S. 2003. *Business Community: gestire il Capitale Intellettuale nella Net Economy*. Milano: Franco Angeli.
- Esposito, E., Ficcadenti, C., e F. Messineo. 2019. "Professioni di confine. Indagine sulla ridefinizione del lavoro sociale." *Sociologia del lavoro* 155: 74-96.
- European Commission. 2020. *Social Enterprises and Their Ecosystems in Europe. Comparative Synthesis Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, Employment, Social Affairs and Inclusion. 2021. *European Skills Agenda*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federighi, P. 2011. "La ricerca evidence based in Educazione degli adulti." *Pedagogia Oggi* 1 (2): 120-22.
- Federighi, P., Boffo, V., Fabbri, L., Del Gobbo, G., e F. Torlone, a cura di. 2021. "Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione." *Quaderni di Economia del lavoro* 112.
- Galeotti, G., e D. Daddi. 2021. "Professioni educative tradizionali ed emergenti del Terzo Settore: dal Coordinatore dei servizi educativi al Facilitatore dell'innovazione sociale". *Mizar. Costellazioni di pensieri* 15: 114-18.

- Glaser, B.G., e A.L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Publishing.
- ISTAT Istituto Nazionale di Statistica. 2020. *Censimenti permanenti l'Italia giorno dopo giorno. Istituzioni non profit, Anno 2018*.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lewin, K. 1972 (1951). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Lincoln, Y.S., e E.G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Merriam, S.B. 2002. *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 2003. *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. 2012. *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Northouse, P.G. 2004. *Leadership: Theory and Practice*. Sage: Thousand Oaks.
- Schön, D.A. 1993. *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Speranza, L. 1991. "Sociologia e political economy delle professioni." *Stato e Mercato* 33: 475-501.
- Strauss, A.L., e J. Corbin. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Yorks, L., e E. Kasl. 2002. "Toward a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect." *Adult Education Quarterly* 52 (3): 176-92.

Sitografia

- Cedefop. 2023. "European qualifications framework (EQF)". <<https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>> (2022-12-15).
- Corep e Università degli Studi di Torino. 2019. "Atlante delle professioni". <<https://www.atlantedelleprofessioni.it/che-cos-e>> (2022-12-15).
- Federighi, P. 2019. "TECO-D Pedagogia". Gruppo di Lavoro ANVUR Pedagogia, <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/05/Federighi_Fabbri_TECOD-Pedagogia.pdf> (2022-12-15).
- Federighi, P. 2020. *Professionalizzazione e competenze per le famiglie professionali*. Educazione per il futuro: Epale e le sfide dell'apprendimento in età adulta, Seminario Nazionale Epale 4-6 Novembre 2020. <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/epale_federighi2_0.pdf> (2022-12-15).
- INAPP. 2019. "Atlante del lavoro e delle qualificazioni". <https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_professioni.php> (2022-12-15).
- ISCO. 1988. "Classificazione internazionale standard delle professioni (ISCO 88 (COM))". <<https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/lavororeddito/nomenclature/isco88com.assetdetail.3962853.html>> (2022-12-15).
- ISCO International Standard Classification of Occupations. <<https://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>> (2022-12-15).
- ISTAT Istituto Nazionale di Statistica. "Nomenclatura e Classificazione delle unità professionali". <www.professioni.istat.it> (2022-12-15).

Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. "University. L'Università italiana a portata di click". <<https://www.university.it/>> (2022-12-15).

Regione Toscana. "Repertorio Regionale delle figure professionali". <<https://www.regione.toscana.it/-/repertorio-regionale-delle-figure-professionali>> (2022-12-15).

Le testimonianze autobiografiche dei lettori: un nuovo orizzonte per la ricerca storico-educativa tra fonti orali e archivi digitali

Monica Dati

Abstract:

L'elaborato, mettendo al centro il rapporto tra lettura e memoria autobiografica, si pone l'intento di far emergere l'importanza delle fonti orali nel restituire e approfondire temi di assoluta rilevanza pedagogica legati all'educazione familiare, alla letteratura per l'infanzia, al mondo scolastico, alla censura libraria, alla condizione femminile. Attraverso l'illustrazione di alcuni archivi online nati in area anglosassone e la presentazione del progetto madeleineinbiblioteca.it si vuole far emergere un campo d'indagine ancora ampiamente inesplorato per la ricerca storico-educativa: un primo passo di un percorso da arricchire e sviluppare ulteriormente per dimostrare come sia possibile costruire, avvalendosi della storia orale, una riflessione intorno alla lettura, alle sue molteplici valenze formative e ai vari contesti in cui essa si esercita.

Parole chiave: Leggere; Memoria autobiografica; Storia della lettura; Storia digitale; Storia orale

1. Introduzione

Come afferma Jonathan Rose, Professore di Storia alla Drew University, la lettura, nella sua affascinante complessità, è un'esperienza educativa importantissima nella *Bildung* della persona, una delle pratiche centrali della nostra vita emotiva ed intellettuale, e proprio per questo non può essere trascurata dalla storia dell'educazione:

All education involves some form of reading [...]. My fundamental premise is simply this: that the history of reading is essential to recovering the history of education. All education involves some form of reading: that is, deciphering and extracting information from a text. It might be a printed text (like a primer), an oral text (say, a professorial lecture), a broadcast text (a television news programme), or even a musical text (you can learn a lot by listening to a concert). But all texts educate. This axiom, of course, leads to a very expansive definition of education, which would include formal, informal and self-

Monica Dati, University of Florence, Italy, monica.dati@unifi.it, 0000-0002-5359-1559

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Monica Dati, *Le testimonianze autobiografiche dei lettori: un nuovo orizzonte per la ricerca storico-educativa tra fonti orali e archivi digitali*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.09, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 77-87, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

education. It certainly presumes that education is a lifelong process that takes place both inside and outside classrooms. Such a broad remit would make the historiography of education essential to, and practically coextensive with, the historiography of culture. I, for one, have no problem with such an all-inclusive approach (Rose 2007, 596).

Il percorso qui illustrato cerca di rispondere a questa sollecitazione prendendo in considerazione la storia della lettura insieme alle questioni, alle fonti e ai vari modelli da essa utilizzati, in particolare quello che mette al centro l'autonomia del 'lettore comune' e il potere liberatorio della lettura come auto-formazione. Questo significa per gli storici dedicare meno attenzione alle strutture istituzionali e burocratiche e più alle esperienze intellettuali dei singoli: non solo indici di alfabetizzazione, inventari bibliotecari, statistiche sul consumo di libri o sulla scolarizzazione, in questa sede si tiene conto di un approccio storiografico che cerca di raccontare come la storia della lettura sia una storia di uomini e donne, dei loro gesti, atteggiamenti, abitudini e sentimenti passando da una storia del libro e dell'editoria ad una storia del lettore, dall'oggetto editoriale al soggetto utente, non più impegnato nel processo produttivo ma in quello attivo di beneficiario. La pratica del leggere, come sappiamo, ricorre in una pluralità di attività e situazioni umane e in risposta ad esigenze estremamente eterogenee rendendo la sua storia e gli approcci di studio ad essa, numerosi e variopinti in un campo che può sembrare davvero inesauribile: mettere al centro l'esperienza del lettore tenendo necessariamente conto di fonti autobiografiche e di nuove metodologie d'indagine è una delle tante strade percorribili come evidenziano gli studi e le ricerche di Robert Darnton (1994), Martin Lyons (2010), Jonathan Rose (2022), Edmund King (2014) e Michèle Petit (1993). Pioniere di questo orientamento è stato Richard D. Altick che nel suo volume *The English Common Reader*, del 1957, afferma in modo lungimirante ed emblematico «Se solo avessi l'autobiografia di un macellaio!» (Altick 1998, 10). Operando un significativo cambio di prospettiva, lo studioso sottolinea l'importanza di diari, *memoirs*, *marginalia* con particolare attenzione alle testimonianze orali dove i singoli lettori descrivono le loro abitudini di lettura e ci permettono di apprezzare la loro enorme diversità. Di queste esperienze oggi si parla poco, per quanto la lettura sia un *medium* indispensabile per lo sviluppo individuale e sociale, e nonostante il libro rimanga tra le fonti di apprendimento principale che ci accompagna lungo tutto l'arco della vita, a livello culturale ma anche sociale, etico e civile.

Prendendo le mosse da questo quadro, l'articolo intende illustrare brevemente le potenzialità della storia orale e di alcuni archivi online dedicati alle memorie di lettura per poi focalizzare l'attenzione sul progetto 'Madeleine in biblioteca' che, attraverso il punto di vista dei lettori comuni, la realizzazione di uno spazio web e di alcuni seminari, ha permesso di affrontare temi di assoluta rilevanza pedagogica come il ruolo svolto dalla famiglia nella promozione e censura della lettura, i libri letti di nascosto, i testi imposti a scuola, il leggere insieme all'interno dei gruppi di lettura. Un percorso sicuramente da arricchire e approfondire, che tuttavia vuole documentare la possibilità di costruire, attraverso l'utilizzo

di fonti orali e la restituzione di ricordi, una riflessione intorno alla lettura, alle sue numerose declinazioni e al suo fondamentale valore formativo.

2. Fonti orali e archivi digitali per la storia della lettura: alcuni esempi

La storiografia contemporanea ha rivalutato le testimonianze di carattere autobiografico – diari, memorie, lettere, fonti orali – come risorsa preziosa per lo storico perché permettono di ‘afferrare’ e capire le idee e i comportamenti degli individui che le hanno prodotte e ai quali le fonti ‘ufficiali’ spesso non danno voce, che accompagnano e determinano il corso di un’esistenza e quasi sempre restano in silenzio o si sedimentano in memorie familiari o collettive. Un approccio basato sul primato delle esperienze individuali e collettive, che ci avvicina ai pensieri delle persone, a ciò che hanno sentito e percepito. La particolare e ricca declinazione che la storia orale ha avuto in Italia è sicuramente testimonianza ed esito importante di questo approccio metodologico e della nuova sensibilità verso tutte quelle categorie della diversità che in passato sono state nettamente lasciate silenziose (Portelli 2007). Nata fuori dallo stretto contesto accademico, l’oralità rappresenta – come spiega Di Pasquale – un metodo conoscitivo, una fonte, un documento ed è anche un nuovo modello di rappresentazione letteraria della storia, della sociologia e dell’antropologia culturale:

È un metodo perché l’intervista registrata e poi trascritta nasce da una comunicazione orale che mette in relazione persone e soggettività diverse. È una fonte perché la testimonianza orale, mediante di impostazione biografica, veicola una diversa versione degli eventi storici. È basata su una rappresentazione temporale differente da quella puntuale e lineare dei documenti ufficiali. Una rappresentazione che ha a che fare con il vissuto soggettivo, con le appartenenze di gruppo, con le mentalità, le emozioni, che sfuggono alle fonti scritte ufficiali. È un documento perché proprio la testimonianza nella sua potenza espressiva, nel suo portato originale e realista, acquisisce un valore emblematico e simbolico che oltrepassa i contenuti (Di Pasquale 2018, 113-14).

Nel corso del Novecento la storia orale ha affermato, non senza contrasti ed opposizioni, la sua legittimità e utilità, soffermandosi soprattutto sulla storia dal basso, degli esclusi dalla storia tradizionale dando voce ai tanti soggetti finora rimasti marginali nelle Grandi Narrazioni.

Anche il settore di studi che si occupa della storia della scuola, all’interno della storia dell’educazione (McCulloch 2011), ha utilizzato con sempre maggiore convinzione fonti non testuali, come le fotografie o i dipinti. Una piccola parte di queste ricerche ha inoltre scoperto, anche se con un certo ritardo, l’utilizzo delle fonti orali (Gardner 2003; Yanes Cabrera, Meda, e Viñao 2017) spostando l’accento degli studi sulle percezioni e sui sentimenti delle persone, sugli aspetti interiori e comunitari della vita sociale (Bandini 2020, 15).

Non mancano inoltre studiosi che si sono avvalsi di fonti orali per indagare la storia della lettura dal punto di vista del soggetto fruitore, una storia di uo-

mini e donne, dei loro gesti, atteggiamenti, abitudini e sentimenti. Un primo emblematico esempio è fornito da Michèle Petit (Ladefroux, Petit, e Gardien 1993). Conducendo ricerche sulla lettura in ambienti rurali francesi negli anni '80, l'antropologa è rimasta sorpresa nel constatare che, in certe regioni, leggere poteva dimostrarsi impossibile, o rischioso, perché per molti contadini essa rappresentava una sorta di trasgressione e la sua utilità non era evidente. A tentare questo tipo di ricerca basata su fonti orali è stato anche Martyn Lyons insieme alla studiosa Lucy Taksa, nel volume *Australian Readers Remember* (1992). Si tratta di un'indagine di storia culturale basata sulle abitudini di lettura di sessanta anziani australiani, a cui è stato chiesto di ricordare e analizzare il loro rapporto con la lettura tra la fine del diciannovesimo secolo e durante i primi tre decenni del ventesimo secolo. Un'opera che, attraverso la storia orale, offre un resoconto dei ricordi dei lettori, esamina la diffusione della lettura e come i soggetti hanno avuto accesso ad essa, gli atteggiamenti nei confronti dei libri, nonché i miti e i pregiudizi che circondano l'atto della lettura. Progetti analoghi sono rappresentati da 'Scottish Readers Remember', 'Speaking of Reading' di Nadine Rosenthal e quello condotto da Sarah McNicol che, utilizzando una metodologia di storia orale, esplora i ricordi delle esperienze di lettura dell'infanzia inglese durante gli anni Quaranta e Cinquanta. A utilizzare fonti orali per le sue ricerche è stata anche Janice Radway, autrice della monografia *Reading the Romance* (2009), uno dei più significativi studi accademici sulla narrativa popolare d'amore negli Stati Uniti, che valuta seriamente il consumo del romanzo rosa coinvolgendo gli stessi lettori e decidendo di andare oltre i concetti di lettore iscritto, ideale o modello e di lavorare con soggetti reali.

Si tratta di un piccolo campione di esempi che testimoniano come la storia della lettura si avvalga sempre più spesso delle fonti orali e autobiografiche, che non sono tuttavia, in ogni caso facilmente accessibili. Sono risorse oscure, nascoste, sparse e frammentarie e la loro scoperta è di frequente una questione di serendipità, oppure il sottoprodotto di altre ricerche. Come rintracciare quindi le esperienze dei lettori di cui parla Altick: «Could we ever hope to enter into their minds and recapture reading as they experienced it?» (Rose 2007, 527). Un valido aiuto in questo senso è rappresentato dagli archivi autobiografici e diaristici. Essi costituiscono un particolare luogo di raccolta di documenti accomunati dalla volontà dello scrivente di lasciare una traccia della sua vita, una testimonianza delle proprie esperienze, dei pensieri e delle riflessioni che hanno accompagnato avvenimenti particolari o la semplice vita quotidiana e che rappresentano fonti di ricerca e di approfondimento sui grandi temi (e non solo) che attraversano la nostra società. Negli ultimi anni, questa tipologia di archivi hanno iniziato ad acquistare rilevanza nel panorama scientifico, grazie anche a studiosi come Philippe Lejeune, Pietro Clemente e Duccio Demetrio, che ne hanno promosso la conoscenza e il valore culturale in paesi come Francia, Spagna, Germania e Belgio. Tra i più noti in Italia troviamo, per citarne alcuni, l'Archivio Ligure di Scrittura Popolare, l'Archivio Storico di Trento e quello del Dipartimento di Studi Filologici, Linguistici e Letterari dell'Univer-

sità di Roma Tor Vergata relativo ai Libri di Famiglia e l'Archivio diaristico di Pieve Santo Stefano.

All'interno di questo variegato ed eterogeneo panorama troviamo anche banche dati riservate esclusivamente alla lettura: si tratta di progetti nati soprattutto in area anglosassone e fortunatamente disponibili online grazie ad archivi digitali. A porre la questione della necessità di creare database e spazi web dedicati unicamente alle testimonianze di lettura è stato Simon Eliot, Professore di Storia del libro all'Università di Londra. L'archivio da lui ideato, RED UK Reading Experience Database – si presenta come un utile strumento per aiutare studenti e ricercatori ad attingere a risorse e fonti ad accesso libero relative ad esperienze di lettura in Gran Bretagna collocate in un arco temporale di cinque secoli, tra 1450 e 1945. L'intuizione di Eliot fu di suggerire che lo studio storico dei registri di prestito delle biblioteche o di quelli di vendita degli editori e dei librai, per quanto necessario e importante, di per sé non potesse fornire un'accurata storia della lettura. Chi sapeva cosa succedeva ai libri dopo che erano stati comprati o presi in prestito? Sono stati mai letti, o sono stati solo usati per «tenere aperta una porta o, in effetti, solo appoggiati per arrivare a qualcos'altro» (Eliot 2012)? Le fonti utilizzate hanno incluso memorie, lettere, *marginalia* in libri e manoscritti, riviste, diari, fonti interrogative (ad esempio, registri del tribunale e ispezioni in carcere) e orali.

Ispirati da RED, hanno preso corpo anche progetti dedicati principalmente alla raccolta di interviste e fonti orali. Tra questi troviamo innanzitutto "Memories of Fiction" (<<https://memoriesoffiction.org>>) che rappresenta un archivio di storia orale contenente 46 interviste realizzate tra il 2014 e 2015 con i membri dei gruppi di lettura del distretto londinese di Wandsworth. Particolarmente interessante lo studio che l'ideatrice e curatrice Shelley Trower ha ricavato dalle interviste: *Forgetting Fiction: An Oral History of Reading (Centred on Interviews in South London, 2014–15)* (2020). In esso emerge che ad essere ricordata più dei libri stessi è l'esperienza di lettura e il contesto in cui si leggono, sul bus o in biblioteca, con un genitore o da soli: «The "Memories of Fiction" project title alluded to memories of fiction in a double sense: both to interviewees' memories of fictional narratives they had read, and to those memories themselves as potentially fictional (for example in remembering plots or characters inaccurately)». La Trower si è fatta promotrice anche di un altro progetto, 'Living Libraries' (<<https://www.livinglibraries.uk/>>) che ha per obiettivo lo studio delle biblioteche pubbliche attraverso le esperienze di vita delle persone che le usano, ci lavorano o le gestiscono: tra agosto 2019 e gennaio 2020 sono state raccolte un totale di quarantasette storie orali, archiviate nel British Library Sound Archive e rese pubblicamente accessibili. Infine, vale la pena menzionare 'Reading Sheffield-All the books of our lives' (<<https://www.readingsheffield.co.uk/>>): una risorsa per promuovere la lettura curata direttamente da alcuni lettori di Sheffield e finanziata dallo Sheffield Town Trust, il più antico degli enti di beneficenza locali. Lo scopo principale del progetto è quello di esplorare il contesto delle esperienze dei lettori durante gli anni Quaranta e Cinquanta.

Un'iniziativa che acquista un valore particolarmente significativo perché nata e voluta dal basso, dalla comunità di lettori di una cittadina inglese.

Quelli descritti rappresentano alcuni esempi capaci di mettere in luce come la storia digitale (Salvadori 2017; Noiret 2022) nel suo incontro con le fonti orali rappresenti una prospettiva particolarmente congeniale agli studi sulle memorie educative, soprattutto nel favorire un legame tra la ricerca accademica, i luoghi di apprendimento e i contesti di vita. Un approccio utilissimo a incorporare storie dal basso nella narrazione storica, con modalità non sempre possibili nella stampa, nelle esposizioni e ovviamente nei manuali scolastici, che si avvale delle nuove tecnologie di comunicazione, aiutando a dare parola non solo ai singoli ma anche ad associazioni e gruppi proprio come mette in luce il progetto 'Madeleine', oggetto del prossimo paragrafo.

2. 'Madeleine in biblioteca', un laboratorio di ricordi e storie di lettura tra storia orale e digitale

La ricerca ha previsto la raccolta di fonti orali in relazione al rapporto con i libri e il mondo bibliotecario, con l'obiettivo di sottolineare come tante piccole storie di apprendimento informale vadano a comporre in realtà un quadro più grande, una galleria che incede di pari passo con la storia e che parla di promozione sociale, banchi di scuola, censure, biblioteche, genitori e nonni, di libri imposti, amati e odiati, letti di nascosto. Ogni libro incontrato può contribuire a renderci una persona diversa, modellando la visione di noi stessi e del mondo, proprio come evidenzia Primo Levi: «Quanto delle nostre radici viene dai libri che abbiamo letti? Tutto poco o niente a seconda dell'ambiente in cui siamo nati, della temperatura del nostro sangue, del labirinto che la sorte ci ha assegnato. Non c'è una regola» (1981, 19).

Il progetto, ancora in essere, ha avuto inizio nei mesi di marzo-giugno 2020 con le prime interviste audio-registrate agli utenti della Biblioteca Civica Agorà di Lucca, per poi allargarsi ai lettori di altre biblioteche e *book clubs* toscani. Attraverso una scaletta che ha assunto connotati diversi a seconda dell'intervistato e della sua storia unica e peculiare, lavoratori, pensionati, studenti, accomunati dall'amore per i libri, hanno donato i loro ricordi e memorie, mostrando quanto leggere sia fondamentale per la crescita personale, per il piacere che ne deriva, e per il suo porsi come leva di cambiamento e strumento di comprensione della realtà. Sono state raccolte quaranta testimonianze provenienti da profili diversi per età, genere, titolo di studio e professione che hanno messo in evidenza l'importanza della lettura e il ruolo fondamentale che può avere nel corso di un'esistenza.

Con quali modalità è possibile fare uscire queste importanti testimonianze dal cassetto?

La Rete è sembrata in una prima fase lo spazio più adatto per rendere effettivo lo scambio e il coinvolgimento dei soggetti e per garantire un'efficace restituzione della memoria. terminate le interviste si è pertanto proceduto all'ideazione

e progettazione di un sito web (<www.madeleineinbiblioteca.it>, Fig. 1), collegato ad una pagina Instagram (Madeleine.Lab) per allargare il bacino di partecipazione e condivisione digitale dell'esperienza e avvalersi delle potenzialità offerte dalla storia digitale. Il sito, realizzato tramite la piattaforma WordPress e indirizzato a tutti coloro che amano la lettura e a quanti siano interessati agli aspetti educativi ad essa connessi, ruota principalmente intorno a due sezioni: la prima, 'Storie di Lettura' raccoglie le testimonianze dei lettori volte a far comprendere come accanto ad una più generica e ampia storia della lettura esista un articolato mondo fatto di tante piccole storie, soggettive ed uniche; la seconda 'Appunti di Storia' si propone invece di esplorare la storia sociale del libro, i contesti sociali della lettura, i luoghi di apprendimento informale come le biblioteche e i circoli, il mondo e le categorie dei lettori, i libri proibiti e censurati. Il *repository* che prevede la condivisione dei contenuti con altri utenti, una barra di ricerca per parole chiave e un *form* di contatto per partecipare, ha come intento non solo la piena e completa disponibilità online delle testimonianze ma anche l'interazione, lo scambio e il dibattito; a tale proposito, è stato inserito un *plugin* per aggiungere la relativa pagina Instagram: Madeleine.Lab (<https://www.instagram.com/madeleinelab_/?igshid=12id233z41u82>).

L'integrazione con questo social network, basato notoriamente sulle immagini e contenente numerose pagine dedicate al mondo dei libri, ha reso possibile anche la raccolta di materiale fotografico postato e condiviso dagli utenti, arricchendo le fonti a nostra disposizione e la narrazione sulla storia della lettura. All'interno del sito, essa si sviluppa attraverso una pluralità di tematiche: dai ricordi di infanzia alla letteratura di genere, dal ruolo della famiglia e dei genitori a quello della scuola, spingendosi ad indagare anche il tema della lettura di nascosto (Dati 2021). Recentemente, lo spazio web si è arricchito anche di una cartina geo-referenziata contenente la mappatura dei gruppi di lettura toscani e di un podcast. Quest'ultimo racchiude in poco più di cinque minuti l'alternarsi di alcune testimonianze che cercano di raccontare a più voci un percorso assolutamente universale, dal primo incontro con 'quei' segni inizialmente indecifrabili, fino alle innumerevoli possibilità che l'acquisizione della capacità di saperli cogliere può offrire. Un audio-documentario liberamente ispirato alla frustrazione del giovane anatroccolo protagonista di *Stupido Libro*, dell'illustratore Sergio Ruzzier, che cerca di esprimere in modo semplice ed efficace come l'apprendimento della lettura rappresenti una conquista in grado di appassionare, di spaventare e suscitare ansie e timori.



Figura 1 – La homepage di Madeleine in biblioteca. <madeleineinbiblioteca.it>.

Alla realizzazione del sito è seguita la successiva organizzazione di un primo seminario, costruito avvalendosi delle testimonianze orali raccolte, per favorire una più incisiva riflessione collettiva sul racconto della storia di vita ma, soprattutto, un collegamento con il territorio e la comunità cittadina. Un laboratorio inteso come momento di dialogo tra i soggetti, nel sostegno alla contestualizzazione della memoria storica, e come spazio per un dibattito comune volto a superare la visione dualistica del dare e ricevere educazione, dell'insegnare e dello studiare. La scelta è ricaduta sul tema della lettura di nascosto, argomento ritenuto particolarmente originale e concordato insieme alla biblioteca civica di Lucca: è nato in questo modo *Libri clandestini, letti di nascosto, censurati e proibiti* che ha affrontato le innumerevoli declinazioni che può assumere la lettura fatta in segreto e i meccanismi di censura, compresi quelli familiari (Dati 2021b). Grazie al contributo dell'Associazione Amici dell'Agorà, un gruppo di accademici e non, che si adopera per la promozione della lettura e la divulgazione scientifica nel territorio lucchese, al seminario in presenza è seguito un ciclo di *webinar* e incontri che hanno avuto per oggetto il ruolo che la famiglia riveste nell'educare al leggere (*Genitori e figli intorno ad un libro*), le memorie scolastiche (*Maledizione o castigo. I promessi sposi tra scuola e ricordi di lettura*) la lettura duale, collettiva e condivisa (*Leggere insieme. Un excursus storico*), replicato poi presso la Biblioteca Nova dell'Isolotto di Firenze. La peculiarità di questi eventi è stata quella di attingere non soltanto a fonti letterarie o materiale d'archivio, ma anche a fonti orali per sottolineare la loro importanza nel rivelare l'ampio ventaglio di possibilità che il leggere può assumere.

3. Conclusioni

Harold Silver in *Education as History* (2013) definisce la storia dell'educazione come 'storia multipla', perché l'educazione non è di per sé un concetto o una categoria semplice e omogenea e perché la sua storia può essere esplorata in relazione a variabili quasi infinite. Una riflessione ripresa, come noto, anche da Gary McCulloch (2011) per affermare che la storia dell'educazione può sviluppare le sue enormi potenzialità solo se dimostra la capacità di confrontarsi con nuove metodologie di ricerca, nuove tematiche e soprattutto inedite collaborazioni interdisciplinari.

È in questa direzione che si è mosso il nostro contributo. Lo svolgimento della ricerca ha infatti messo in evidenza l'esistenza di un campo d'indagine ancora largamente inesplorato per la ricerca storico-educativa che, mettendo al centro il rapporto tra lettura, autobiografia e memoria può rivelarsi utile nell'approfondire molti aspetti legati alla storia dell'educazione familiare, alla condizione femminile, alla letteratura per l'infanzia, alla cultura materiale e popolare, non ultimo al mondo della scuola. Per fare un esempio, grazie al conferimento di un incarico di ricerca per il Prin nazionale 'School memories between social perception and collective representation' (Bando 2017, Prot. 2017STEF2S) e l'analisi di video-testimonianze contenute nella banca dati 'Memoria scolastica' (<www.memoriascolastica.it>), è stato possibile creare uno specifico percorso dedicato all'educazione alla lettura che attraverso il punto di vista di insegnanti ed ex alunni ha consentito di esplorarne alcuni importanti aspetti come l'apprendimento strumentale, il suo insegnamento e la sua promozione, facendo anche un rapido riferimento al dibattito sul libro di testo, e più in generale ad alcune delle problematiche che hanno attraversato il nostro paese come l'analfabetismo.

Un piccolo tassello di un percorso da approfondire per mettere in evidenza l'importanza e il potenziale delle fonti orali. Attorno alla costruzione e alla condivisione delle memorie individuali e i ricordi di lettura si possono infatti coinvolgere direttamente e attivamente le comunità locali e rurali (si pensi alle veglie contadine), il mondo dell'associazionismo femminile o della terza età e soprattutto scuole e biblioteche scolastiche. Incontrare l'adesione di piccoli comuni dove sono presenti *bookclubs*, riuscire a stringere collaborazioni con associazioni come Nati per Leggere o LAAV (Leggere ad alta voce), indagare ricordi di insegnanti per attivare percorsi di riflessione intorno al libro sono alcuni degli approdi a cui si spera di poter giungere per poter attivare la consapevolezza dell'utilità della storia e diffondere tale sentire in nuovi interlocutori. In un contesto dove si conferma l'esiguità di quanti leggono anche solo un unico libro nell'arco di un anno, le iniziative proposte e le collaborazioni attivate dal progetto "Madeleine in biblioteca" si configurano attività di promozione della lettura quanto mai necessarie per far comprendere, attraverso testimonianze, ricordi e memorie, l'importanza e il valore che il leggere riveste nella nostra vita:

La casa abitata anche dai libri, molti, pochi, irrilevanti è un altro destino familiare. Se si è imparato da piccoli a sfogliarli con qualcuno, scarabocchiarli, a strapazzarli al di là delle reazioni comprensive o furiose dei grandi, contrassegnano la nostra

storia più di ogni suppellettile. I libri che abbiamo visto tra le mani di fratelli o sorelle maggiori, dei genitori, la sera tardi, commentati e discussi, ci hanno proiettato oltre le pareti, nell'immaginario e nel bisogno di entrare nelle vite altrui. Nelle altre case e nei paesaggi, nelle avventure umane e impossibili. I ricordi di famiglia di chi ha imparato a considerare i libri degli abitanti silenziosi delle stanze sono diversi da quelli di chi ne ha appreso l'esistenza al di fuori della casa. Di chi non è mai stato accompagnato in una libreria, per sceglierli, guardarli soltanto, desiderarli tutti (Demetrio 2002, 124).

Riferimenti bibliografici

- Altick, R.D. 1998. *The English Common Reader: A Social History of the Mass Reading Public, 1800-1900*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Bandini, G., e A. Mangiatordi. 2020. "600 maestri raccontano la loro vita professionale in video: un progetto di (fully searchable) open data." In *Convegno Annuale dell'Associazione per l'Informatica Umanistica e la Cultura Digitale (AIUCD). La svolta inevitabile: sfide e prospettive per l'informatica umanistica*, a cura di C. Marras, M. Passarotti, G. Franzini, e E. Litta, 14-18. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Darnton, R. 1994. *Il bacio di Lamourette*. Milano: Adelphi.
- Dati, M. 2021a. "Leggere di nascosto in età contemporanea. Un seminario costruito con fonti orali tra Public History e Library learning." *Lifelong Lifewide Learning* 17 (38): 397-409.
- Dati, M. 2021b. "Come nasce un lettore. Ricordi di lettura e memorie di educazione familiare a partire dal progetto Madeleine in biblioteca." *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 18 (1): 317-35.
- Demetrio, D. 2002. *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Milano: Meltemi.
- Di Pasquale, C. 2018. *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*, Bologna: Il Mulino.
- Eliot, S. 2012. *The Reading Experience Database; or, What are We to do about the History of Reading?*, <<http://www.open.ac.uk/Arts/RED/redback.htm>> (2022-12-15).
- Ladefroux, R., Petit M., e C.M. Gardien. 1993. *Lecteurs en campagne. Les ruraux lisent-ils autrement?* Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
- Levi, P. 1981. *La ricerca delle radici*, Torino: Einaudi.
- Lyons, M. 2010. *A History of Reading and Writing: in the Western World*. London: Palgrave Macmillan.
- King, E.G. 2014. "'A Priceless Book to Have Out Here': Soldiers Reading Shakespeare in the First World War." *Shakespeare* 10 (3): 230-44.
- McCulloch, G. 2011. *The Struggle for the History of Education*. London: Routledge.
- McNicol, S. 2007. "Memories Of Reading in the 1940S and 1950S." *New Review of Children's Literature and Librarianship* 13 (2): 101-16.
- Noiret, S., Tebeau, M., e G. Zaagsma, edited by. 2022. *Handbook of Digital Public History*. Berlin: de Gruyter.
- Portelli, A. 2007. *Storie orali: racconto, immaginazione, dialogo*. Roma: Donzelli.
- Radway, J.A. 2009. *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

- Rose, J. 2007. "The History of Education as the History of Reading." *History of Education* 36 (4-5): 595-605.
- Rose, J. 2020. *The Edinburgh History of Reading: Common Readers*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ruzzier, S. 2006. *Stupido Libro*. Milano: TopiPittori.
- Salvatori, E. 2017. "Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina." *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea* 1 (1): 57-94.
- Silver, H., 2013. *Education as History*. London: Routledge.
- Taksa, L., e M. Lyons. 1992. *Australian Readers Remember: An Oral History of Reading, 1890-1930*. Melbourne: Oxford University Press.
- Trower, S. 2020. "Forgetting Fiction: An Oral History of Reading: (Centred on Interviews in South London, 2014–15)." *Book History* 23 (1), 269-98.

Sitografia

- Madeleine in biblioteca. <www.madeleineinbiblioteca.it> (2022-12-15).
 Instagram, [madeleineinbiblioteca](https://www.instagram.com/madeleineinbiblioteca/)
- Podcast, Anchor.fm: <<https://anchor.fm/monica-dati/episodes/Imparare-a-leggere-inizia-il-viaggio-e-lomgf4/a-a8kdoq2>> (2022-12-15).
- Archivio dei Diari Pieve Santo Stefano. <archiviodiari.org> (2022-12-15).
- Living Libraries. <www.livinglibraries.uk> (2022-12-15).
- Memories of fiction. <<https://memoriesoffiction.org/>> (2022-12-15).
- Memoria scolastica. <www.memoriascolastica.it> (2022-12-15).
- Reading Sheffield. <www.readingsheffield.co.uk> (2022-12-15).
- RED-Reading Experience database. <<https://www.open.ac.uk/Arts/reading/UK/>> (2022-12-15).

Comunità online e sviluppo professionale degli insegnanti: riflessioni sul caso di eTwinning nel quadro di un approccio *data-informed*

Elena Gabbi

Abstract:

Il contributo si apre con un focus sul potenziale delle comunità online nell'ambito della formazione continua per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Prosegue con l'illustrazione del metodo di ricerca qualitativo applicato tramite un approccio informato dai dati per individuare le criticità e i suggerimenti per il progresso della comunità online di eTwinning Italia. Si sofferma infine sulla descrizione analitica dei risultati e si conclude con alcune riflessioni sintetiche sulle implicazioni delle dimensioni di sviluppo emerse.

Parole chiave: *Communities; Data-Informed Recommendations; eTwinning; Online Professional Learning; Teacher Professional Development*

1. Introduzione

Lo sviluppo professionale degli insegnanti rappresenta una chiave per la trasformazione dell'insegnamento e per l'apprendimento, anche in ottica di supportare una costante crescita dell'agentività della classe docente nell'effettivo cambiamento a scuola (Sibilio e Aiello 2018). Opfer e Pedder (2011) precisano che la formazione degli insegnanti debba essere concettualizzata come un sistema complesso, piuttosto come un evento circoscritto, considerando in un'ottica complessa multi-livello i fattori ecologici che mediano l'effetto di tali azioni sull'effettivo apprendimento degli insegnanti. Le variegate modalità di implementazione rendono difficile individuare una definizione di sviluppo professionale degli insegnanti condivisa sul piano empirico, sebbene sia ampiamente riconosciuta la valenza formativa di approcci informali, quali la partecipazione alle comunità di pratica professionali, che influiscono sulle relazioni interpersonali e sui meccanismi di autoregolazione dei docenti.

Per indagare le potenzialità di una pratica riflessiva mediata dai dati per gli insegnanti, membri di una comunità professionale online, è stata condotta l'indagine oggetto di questo contributo, che si situa in una più complessa strategia di ricerca con il fine di applicare tecniche di esplorazione dei *big data* in ambito

Elena Gabbi, University of Florence, Italy, elena.gabbi@unifi.it, 0000-0001-9757-1173

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Elena Gabbi, *Comunità online e sviluppo professionale degli insegnanti: riflessioni sul caso di eTwinning nel quadro di un approccio data-informed*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.10, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 89-99, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

educativo coinvolgendo attivamente i soggetti *data-owner*. Il presente capitolo si apre con un focus sul potenziale delle reti nei processi di apprendimento informali per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Prosegue con l'illustrazione del metodo di ricerca qualitativo applicato tramite una strategia *data-informed* per individuare i suggerimenti per il progresso della comunità online di eTwinning Italia e si sofferma sulla descrizione analitica dei risultati. Il contributo si conclude con alcune riflessioni sintetiche sulle implicazioni delle dimensioni di sviluppo emerse dal confronto partecipativo.

2. Ambienti digitali collaborativi e professionalità degli insegnanti

Tra gli elementi centrali per la formazione della professionalità degli insegnanti, Desimone definisce la «collective participation» (2009, 183) come condivisione e scambio tra colleghi, una risorsa sociale e professionale che crea in potenza un'interazione e un dialogo tali da poter rappresentare una forma potente di apprendimento da parte dell'insegnante. Tale elemento può essere ravvisato anche alla partecipazione agli ambienti digitali professionalizzanti, qualora emerga l'esigenza di un confronto all'interno di gruppi aggregati per affinità di interessi, come ad esempio avviene all'interno dei social network. Le interazioni e le collaborazioni attraverso l'uso delle tecnologie di rete (Calvani 2005) hanno la potenzialità di evolvere in un'occasione di sperimentare in ottica connettivista la dimensione sociale dell'apprendimento. L'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'insegnamento è inoltre un tema centrale per la formazione degli insegnanti in ottemperanza di quanto previsto dalle indicazioni nazionali e internazionali (Messina e De Rossi 2015; INVALSI 2019).

Sperimentare in ambienti informali le trasformazioni del mondo digitale può influire positivamente sulle pratiche didattiche, diventando una potente leva di innovazione della professionalità docente (Manca e Ranieri 2017). La relazione comunitaria costituisce l'orizzonte in cui avvengono i processi di trasmissione del sapere e le occasioni di apprendimento derivate dall'interazione, a partire dallo sviluppo socio-cognitivo. I processi di apprendimento tra pari, basati sulla reciprocità e sulla collaborazione, rappresentano un canale privilegiato per una crescita professionale basata sulla condivisione di conoscenze e buone pratiche. Nei contesti professionali complessi, la dimensione del gruppo è una risorsa per lo sviluppo e la crescita del singolo su un piano sia umano che professionale (Agosti 2006). La partecipazione ad un gruppo non costituisce solo un elemento identitario a livello soggettivo e sociale, pertanto, ma può costituirsi in un percorso socialmente condiviso di apprendimento graduale. La «partecipazione periferica legittima» (Lave e Wenger 2006, 10) è il meccanismo sociale dei nuovi membri di una comunità di pratica che apprendono tramite l'osservazione e la sperimentazione delle procedure e azioni che caratterizzano la comunità stessa fino alla completa padronanza, muovendosi metaforicamente da una posizione marginale della rete sociale fino all'epicentro. La partecipazione avviene tramite l'esposizione progressiva e guidata a quelle mansioni

distintive necessarie per essere riconosciuti come membri del gruppo e perpetra informalmente gli elementi che caratterizzano la sua identità comunitaria, in un complesso processo interattivo regolato da aspettative, comportamenti e condivisione di competenze tacite. Le modalità di approccio all'apprendimento professionale *peer-to-peer* (Guldborg 2008) possono favorire la costruzione della conoscenza, sviluppare l'identità attraverso le discussioni condivise e permettere in tal modo lo sviluppo di una comunità.

eTwinning rappresenta una versione *technology-enhanced* di una comunità di pratica, quale *learning network* digitale tra scuole europee e vivace rete professionale per gli insegnanti che vi aderiscono. Attraverso l'osservazione, lo scambio e la collaborazione tra i membri, si incoraggiano infatti processi di apprendimento di tipo informale che hanno un impatto promettente sullo sviluppo professionale degli insegnanti (Fabbro, Ranieri e Imbimbo 2021). Per tale motivo la comunità online di eTwinning Italia è stata individuata quale contesto della ricerca descritta di seguito.

3. Metodologia

La recente trasformazione dei sistemi digitali, integrati con strumenti automatizzati di lettura e interpretazione di grandi masse di dati, sta influenzando anche l'ambito educativo. L'interpretazione e il monitoraggio di algoritmi e risorse in grado di processare dati in tempo reale, a posteriori o in modalità predittiva, sollecita una sfida che la disciplina dei *Learning Analytics* affronta da oltre un decennio per il miglioramento dei processi di apprendimento e insegnamento (Fulantelli e Taibi 2014). Per un'efficace adozione dei *Learning Analytics* riveste un ruolo centrale la formazione per lo sviluppo professionale per insegnanti e docenti universitari, sia neo-immessi che già in servizio. Oltre alla motivazione e l'interesse verso le potenzialità degli strumenti, anche la necessaria competenza nella lettura dei risultati risultano essenziali in uno scenario di crescente datificazione anche del settore educativo.

L'indagine descritta si focalizza sul caso della comunità italiana di eTwinning nel quadro di un approccio *data-informed*, avviando una fase qualitativa della ricerca per sperimentare una pratica riflessiva mediata dai dati ottenuti da una prima applicazione dei *Learning Analytics* sulle modalità e misure di partecipazione al sistema a cui afferiscono circa 80.000 utenti. Le potenzialità offerte alla scienza educativa nell'era delle elaborazioni di big data si devono infatti connettere ad una condizione riflessiva degli utilizzatori dei sistemi di analisi e monitoraggio per poter supportare le decisioni e l'intervento degli insegnanti per favorire l'apprendimento. Gli ambasciatori eTwinning, in qualità di testimonial e formatori, rappresentano gli utenti più adeguati a sviluppare delle raccomandazioni informate dai dati sulla varietà degli strumenti a disposizione e ad interpretare le informazioni sul loro diverso utilizzo. È stata pertanto condotta un'analisi tematica (Braun e Clarke 2012) sulla trascrizione del focus group con 15 ambasciatori, allo scopo di individuare i suggerimenti che possono essere rac-

colti dall'applicazione di tecniche di *Learning Analytics*, per fornire raccomandazioni per promuovere una partecipazione attiva e rilevante nella comunità.

4. Risultati: prospettive *data-informed* sullo sviluppo della comunità eTwinning

L'obiettivo dello studio è di identificare i nodi critici che ostacolano la partecipazione alla comunità di eTwinning e delineare alcune possibili azioni o obiettivi che possano invece favorire il coinvolgimento degli insegnanti ai livelli più intensi e maggiormente connessi allo sviluppo professionale. Per questo motivo, sono state codificate le criticità evidenziate e le proposte e/o aspettative che riguardano lo sviluppo della comunità, organizzandole intorno a tre temi in comune: dimensione professionale, comunitaria e infrastrutturale-organizzativa (Tab. 1).

Tabella 1 – Temi e prospettive utilizzati per descrivere le criticità e le proposte per lo sviluppo di eTwinning.

| Temi | Sottotemi | Prospettive sullo sviluppo della partecipazione in eTwinning | |
|--|--------------------------------|--|---|
| | | Criticità | Proposte e/o aspettative |
| Dimensione professionale: ostacoli e ipotesi di intervento relativi ai processi di apprendimento-insegnamento insiti nella pratica lavorativa dei docenti iscritti ad eTwinning. | <i>Professionalità docente</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Percezione del progetto come attività collaterale e/o aggiuntiva • Resistenza all'innovazione didattica • Interesse estemporaneo • Carico di lavoro | <ul style="list-style-type: none"> • Revisione del termine 'progetto' e integrazione di eTwinning nella didattica • Rafforzare la formazione alla metodologia didattica • Maggiore diffusione delle opportunità formative • Collegare la <i>progressbar</i> ai parametri del <i>self-regulated learning</i> |

| Temi | Sottotemi | Prospettive sullo sviluppo della partecipazione in eTwinning | |
|--|---------------------------------------|--|---|
| | | Criticità | Proposte e/o aspettative |
| <p>Dimensione comunitaria: ostacoli e ipotesi di intervento che riguardano gli aspetti sociali e relazionali dei membri della comunità eTwinning.</p> | <i>Elementi esterni a eTwinning</i> | <ul style="list-style-type: none"> Ostacoli posti da colleghi e dirigenti scolastici | <ul style="list-style-type: none"> Rafforzare gli interventi nelle scuole |
| | <i>Elementi interni a eTwinning</i> | <ul style="list-style-type: none"> Mancanza di supporto a seguito dell'iscrizione Difficoltà a trovare partner affidabili Coordinamento dei soggetti che partecipano ai progetti | <ul style="list-style-type: none"> Maggiori richieste di feedback ai nuovi iscritti Riflessione sul ruolo degli ambasciatori Diffusione tra i membri della comunità dei risultati delle analisi sulla partecipazione Ulteriori analisi dei dati di partecipazione alla comunità |
| <p>Dimensione infra-strutturale e organizzativa: ostacoli e ipotesi di intervento relativi ai vincoli strutturali e istituzionali, alle caratteristiche della piattaforma e all'impalcatura gestionale di eTwinning.</p> | <i>Riconoscimento formale</i> | <ul style="list-style-type: none"> Criticità nel riconoscimento delle attività formative | <ul style="list-style-type: none"> Inserire incentivi economici e motivazionali alla partecipazione |
| | <i>Tecnologia ed esperienza d'uso</i> | <ul style="list-style-type: none"> Piattaforma e strumenti tecnici non user-friendly e con limitazioni Uso di strumenti esterni alla piattaforma Difficoltà d'uso con gli studenti Strumentazione obsoleta e mancanza di connessione | <ul style="list-style-type: none"> Migliorare gli strumenti della piattaforma Possibilità di dare feedback sulla piattaforma Salvaguardia della sicurezza e privacy dei minori Aspettative relative alla nuova piattaforma |

4.1 Dimensione professionale

La dimensione professionale fa riferimento a quegli ostacoli e alle ipotesi di intervento che riguardano i processi di apprendimento-insegnamento della pratica dei docenti iscritti alla comunità. Il focus è spostato quindi sul piano individuale degli eTwinners, quali portatori di caratteristiche, competenze e limitazioni collegate con l'essere e l'agire da insegnanti.

Le criticità individuate dagli ambasciatori per la professionalità docente si riferiscono a quattro aspetti: la percezione del progetto eTwinning come attività collaterale e/o aggiuntiva, la resistenza all'innovazione didattica, l'interesse estemporaneo e il carico di lavoro. Il fulcro di eTwinning, la collaborazione tra classi di studenti, è una ricchezza ma rappresenta anche una criticità legata ad una concezione rigida del curriculum, dell'organizzazione e della pianificazione del percorso didattico. Secondo l'opinione di tre ambasciatori, tale proposta può quindi essere erroneamente interpretata dai docenti come un aggravio di lavoro, da svolgere in parallelo a quanto già programmato, e non come uno strumento a servizio degli obiettivi formativi da raggiungere. Le obiezioni ricevute alla proposta di eTwinning sono riportate talvolta in termini di sovrapposizione agli elementi programmati quali esami e tempistiche. Anche dal punto di vista dell'adozione di metodologie attive e collaborative previste dall'adesione ad eTwinning, un'ulteriore criticità individuata riguarda la resistenza del corpo docente alle innovazioni didattiche e in particolare alle modalità più attive che coinvolgano gli studenti in modo diretto e pianificato. Le differenze numeriche tra attivi e inattivi rispecchierebbero quindi le differenze di atteggiamento del corpo docente italiano rispetto alle innovazioni didattiche. Per gli ambasciatori, lo sviluppo professionale su questi temi, metodologie attive che restituiscano la centralità agli studenti, non è supportato dal sistema istituzionale, rappresentando di conseguenza un ostacolo alla partecipazione alla comunità, in contrasto con la loro dimostrata efficacia. Si sottolineano infine due ulteriori elementi. Da un lato, la curiosità spontanea verso una novità e l'attrattiva di uno strumento online possono costituire una facilitazione in ingresso, ma l'interesse diventa estemporaneo e transitorio se non si innesta nel percorso professionale dei partecipanti. Dall'altro, anche il carico di lavoro degli insegnanti è un ostacolo all'impegno nelle attività di eTwinning, anche se non una giustificazione, nell'opinione di un'ambasciatrice.

A fronte di tali ostacoli alla partecipazione in eTwinning dal punto di vista della professionalità degli insegnanti, sono emerse alcune linee di sviluppo da suggerire agli amministratori e gestori della comunità italiana: revisione del termine 'progetto' e integrazione di eTwinning nella didattica, rafforzamento della formazione alla metodologia didattica, maggiore diffusione delle opportunità formative e collegamento della barra di progressione del profilo ai parametri del *self-regulated learning*. Collegata alla criticità della percezione del progetto eTwinning come attività collaterale da parte degli insegnanti, si osserva da parte di tre ambasciatori la proposta di ripensare al termine "progetto" al centro delle attività eTwinning. Tale termine può essere associato con elementi di disturbo

infatti, quale la tendenza ad elaborare proposte accattivanti ma sconnesse con le esigenze degli studenti. Per dissociare l'idea di progetto da questa visione di scuola competitiva su modello aziendalistico, due partecipanti suggeriscono quindi di esplicitare il processo nelle sue componenti di progettazione collaborativa e di collegarlo con metodologie didattiche attive già utilizzate, come il compito autentico e in situazione. In stretta connessione con la resistenza ad una didattica innovativa, si trova la proposta di rafforzare la formazione metodologica dell'insegnamento sviluppata nelle prime fasi di presentazione di eTwinning. Quella mancanza a livello istituzionale già citata nelle criticità potrebbe essere compensata dall'indirizzare una parte della formazione proprio all'accompagnamento verso l'acquisizione di competenze specifiche della progettazione e della gestione del lavoro collaborativo. Infine, sono state avanzate due ulteriori proposte. In un caso, si tratta dell'ampliamento della diffusione delle occasioni di sviluppo professionale già esistenti, mediante il rafforzamento della comunicazione riguardo ai webinar, ai learning events e alle sessioni in presenza. Nel secondo caso, si suggerisce di rivedere uno strumento presente nel profilo degli utenti, la barra di progressione. Lo strumento potrebbe essere maggiormente esplicito per quanto riguarda il suo funzionamento e riferirsi ad una teoria dell'apprendimento quale il *self-regulated learning*.

4.2 Dimensione comunitaria

La seconda dimensione emersa dall'analisi tematica si riferisce alla comunità online e fa riferimento a quegli ostacoli e alle ipotesi di intervento che riguardano gli aspetti sociali e relazionali dei suoi membri, focalizzandosi sugli elementi interpersonali sia esterni che interni a eTwinning.

Per quanto concerne gli elementi esterni, la criticità riferita dagli ambasciatori riguarda gli ostacoli posti da colleghi e dirigenti scolastici e la proposta di rafforzare gli interventi nelle scuole. Le resistenze possono quindi avvenire nel contesto scolastico, laddove l'insegnante si sente isolato o poco supportato o teme che il suo operato non sia ben visto dal dirigente scolastico. In risposta a tale criticità, la direzione da intraprendere secondo alcuni ambasciatori è quella di lavorare all'interno del contesto scolastico, in sinergia con i nuovi iscritti. In tale proposta si sposta il focus dell'intervento da un piano di impegno formativo del singolo docente ad una prospettiva che possa beneficiare la comunità dell'istituto visto nel suo insieme.

Gli elementi della dimensione comunitaria interni ad eTwinning sono i più estesi. Per quanto riguarda le criticità, esse comprendono la mancanza di supporto a seguito dell'iscrizione, la difficoltà a trovare partner affidabili e il coordinamento dei soggetti che partecipano ai progetti. Innanzitutto, la prima fase di informazione e avvicinamento svolta dagli ambasciatori ha una lacuna in termini di monitoraggio delle fasi successive, mancando di feedback e di follow up. Una seconda criticità riguarda la conduzione dei progetti attraverso la collaborazione tra insegnanti, problema riconosciuto come trasversale a diversi ordini scolastici. Infatti, rilevano alcuni ambasciatori come sia difficile trovare partner

affidabili in tutti gli ordini di scuola. La professionalità e la serietà dei docenti che collaborano è quindi per i partecipanti al focus group un requisito fondamentale per la buona riuscita dei progetti con gli studenti. Anche dopo l'avvio, possono sorgere delle difficoltà identificate dagli ambasciatori come gestione e coordinamento dei soggetti partecipanti per il raggiungimento degli obiettivi didattici.

Le proposte o le aspettative relative alla dimensione comunitaria interna consistono in quattro aspetti: maggiori richieste di feedback ai nuovi iscritti, riflessione sul ruolo degli ambasciatori, diffusione tra i membri della comunità dei risultati delle analisi sulla partecipazione e ulteriori analisi dei dati di partecipazione alla comunità. Una proposta si sviluppa nella direzione di attivare una procedura che consenta di raccogliere informazioni sull'andamento del percorso in eTwinning. Questo aspetto si collega con un ripensamento più ampio sul ruolo e sulle potenziali azioni degli ambasciatori, quali facilitatori dello sviluppo della comunità in sinergia con l'Unità italiana eTwinning. Le analisi statistiche approfondite sulla comunità hanno messo in luce aspetti poco noti o sottovalutati. Per alcuni intervistati, tuttavia, le informazioni sulla discrepanza di utilizzo da parte degli insegnanti, pur coerenti con la letteratura delle ampie comunità online, sono in contrasto con la rappresentazione pubblica di eTwinning e potrebbero scoraggiare o disincentivare i futuri eTwinners. Per questo motivo, è stata proposta da alcuni ambasciatori la possibilità di diffondere i risultati in modo differenziato per livelli di coinvolgimento e potere decisionale, non diffondendo interamente i risultati delle analisi ma mantenendo alcune informazioni riservate agli utenti più attivi, agli amministratori e ai gestori del sistema con l'obiettivo di utilizzarle per prendere decisioni finalizzate allo sviluppo della comunità. Per i membri più attivi, come gli ambasciatori, la consapevolezza prodotta dalla lettura dei dati può diventare propedeutica alle future azioni da intraprendere per riflettere e confrontarsi anche con l'Agenzia Internazionale di eTwinning. Anche la percezione soggettiva di isolamento può essere interpretata alla luce della proporzione generale tra attivi e inattivi come una motivazione alla riflessione e all'azione. Nel focus group sono state individuate alcune direzioni di approfondimento per future applicazioni dei *Learning Analytics* a favore della comunità. La prima richiesta ricevuta è quella di comparare i dati pre-Covid con quelli tracciati a partire dall'emergenza sanitaria. Un ulteriore elemento di interesse è relativo alla richiesta di un'analisi delle attività all'interno dei gruppi che possa approfondirne le dinamiche, oltre a registrare il dato della semplice adesione. Infine, l'analisi sistematica potrebbe essere integrata con ulteriori informazioni per proseguire il monitoraggio, in particolare a livello regionale, e ipotizzare modelli causali relativi ai pattern d'uso della piattaforma per capire il motivo dell'abbandono o della poca partecipazione.

4.3 Dimensione infrastrutturale e organizzativa

La terza dimensione emersa dall'analisi tematica in relazione alle criticità e proposte e/o aspettative riguarda l'infrastruttura e l'organizzazione dell'ecosiste-

ma digitale eTwinning. In quest'area ricadono i vincoli strutturali e istituzionali, le caratteristiche della piattaforma online e l'impalcatura gestionale del sistema.

Rientrano nel primo sottotema, il riconoscimento formale, la criticità circa la validazione ufficiale delle attività formative e la proposta di inserire incentivi economici e motivazionali alla partecipazione. Sebbene siano presenti delle forme di incentivo e valorizzazione delle buone pratiche, quali il *Quality label* dei progetti o l'assegnazione del certificato di Scuola eTwinning, la difficoltà di non veder riconosciuti formalmente e/o economicamente dalle istituzioni l'impegno e le competenze acquisite emerge dalla discussione dei partecipanti. Tra le proposte avanzate e discusse tra i partecipanti al focus group ci sono l'implementazione di badge digitali, il rilascio di crediti formativi e il riconoscimento professionale in termini di ore lavorate, segnalando inoltre la mancanza di benefici economici che tale partecipazione permette di ottenere in altre nazioni. La conseguente azione proposta infatti consiste nell'ipotizzare alcune linee di intervento sia a livello manageriale, quali gratificazioni e riconoscimenti da parte del proprio dirigente scolastico, che d'indirizzo normativo che possa incoraggiare l'adozione diffusa della metodologia didattica del *project-based learning*.

Il secondo sottotema della dimensione infrastrutturale e organizzativa riguarda le componenti tecnologiche e l'esperienza d'uso. Diversi ambasciatori riferiscono problematiche legate alla configurazione degli strumenti e all'usabilità delle risorse, ad esempio nella Twin Mail non è possibile allegare documenti ai messaggi. Talvolta tale limite ha come conseguenza il confronto e l'utilizzo in parallelo alla piattaforma eTwinning di strumenti esterni alla piattaforma, come i social network. Tuttavia tale uso alternativo di sistemi di videoconferenze o messaggistica non è auspicabile sia per motivi legati alla sicurezza e alla privacy degli studenti, sia perché si alterano i dati di monitoraggio che possono visionare l'insegnante o gli amministratori. Come conseguenza delle criticità tecniche e gestionali, i partecipanti individuano anche le difficoltà d'uso con gli studenti quali ostacoli alla partecipazione in eTwinning. In particolare, l'insegnante che attiva un progetto di gemellaggio si fa carico di contenere negli strumenti previsti, che includono anche le opzioni di monitoraggio del percorso, le attività degli alunni. In alcuni casi questo comporta una resistenza iniziale che scoraggia l'uso in classe. Infine, anche la dotazione di strumentazione arretrata e la mancanza di connessione in alcuni territori italiani sono una criticità alla partecipazione degli insegnanti.

Alcune proposte sono state avanzate per ovviare alle difficoltà della dimensione tecnologica e organizzativa di eTwinning. In relazione agli strumenti tecnici a disposizione ci si augura un possibile sviluppo sull'usabilità. Un'ulteriore proposta emersa riguarda la possibilità di dare feedback sulla piattaforma, proprio per intercettare dagli utenti più esperti i bisogni rilevati circa il suo utilizzo. L'ecosistema eTwinning, composito e complesso, è infatti il frutto di un lungo percorso temporale di sviluppo tecnologico e di ascolto delle istanze dal basso, tuttora in evoluzione. A questo proposito, gli ambasciatori erano informati sul cambiamento in atto e hanno manifestato nel focus group le aspettative relative alla nuova piattaforma in termini di upgrade tecnologico. L'uso etico della tec-

nologia educativa è un elemento fondante l'ecosistema digitale di eTwinning, quale orientamento al design dell'infrastruttura e quale pratica professionale incentivata dall'ambiente sicuro e protetto, in cui far sperimentare gli strumenti agli studenti. L'aspettativa emersa riguarda infatti il mantenimento della salvaguardia della sicurezza e della privacy dei minori. Il difficile equilibrio tra le istanze di usabilità, immediatezza e impiego responsabile e sicuro delle tecnologie digitali è pertanto la sfida del prossimo futuro del sistema, dal momento che influenza il processo di apprendimento continuo e l'utilizzo degli strumenti della comunità di insegnanti.

5. Riflessioni conclusive

I membri esperti della comunità, a seguito della riflessione mediata dai dati, hanno evidenziato alcuni ostacoli e le rispettive azioni da intraprendere per supportare la crescita della comunità italiana, delineando tre dimensioni d'intervento: professionale, comunitaria e tecnologico-organizzativa. Le prospettive emerse dall'analisi si sono dapprima concretizzate a partire da una dimensione individuale di sviluppo della professionalità degli insegnanti che aderiscono ad eTwinning, si sono inoltre collocate all'interno della rete di relazioni interne ed esterne che eTwinning sollecita e, infine, implicano il ripensamento complessivo della gestione organizzativa e dell'indirizzo dell'evoluzione tecnologica, per mettere al centro l'esperienza degli insegnanti e facilitare la conduzione dei progetti con le classi.

In relazione ai processi di apprendimento-insegnamento insiti nella pratica lavorativa dei docenti iscritti ad eTwinning, per contrastare la percepita resistenza all'innovazione didattica si propone il rafforzamento della formazione di tipo metodologico-didattico, in particolare verso la tecnica del *project-based learning* quale strumento di stampo costruttivista per condurre una didattica attiva centrata sugli studenti e mediata dalla tecnologia (Calvani 2005; Fabbro, Ranieri e Imbimbo 2021). Dal punto di vista di quegli elementi che influenzano la partecipazione da un punto di vista socio-relazionale, è stato messo in luce il ruolo cruciale delle scuole quali comunità di apprendimento e la necessità di avviare azioni di follow up verso i nuovi iscritti, consolidando i legami tra membri novizi ed esperti (Lave e Wenger 2006; Guldberg 2008) e riconoscendo il ruolo dell'agentività della classe docente per promuovere l'utilizzo di strumenti didattici innovativi e talvolta pionieristici nel proprio contesto (Sibilio e Aiello 2018). Tra i vincoli legati all'impalcatura gestionale di eTwinning, emergono quale nodo critico la mancanza di riconoscimento formale delle attività svolte dagli insegnanti e la proposta di attuare una politica di incentivi volta a sostenere l'impegno dei partecipanti, in linea con una prospettiva olistica sullo sviluppo professionale degli insegnanti (Opfer e Pedder 2011). Per le difficoltà di tipo tecnico, gli ambasciatori auspicano una maggiore richiesta di feedback da parte dei gestori della piattaforma per favorire la *user experience*. È interessante notare come la prospettiva dei *Learning Analytics* sia risultata inedita per i docenti coinvolti che, oltre ad interrogarsi sulle proprie funzioni di ambasciatori,

hanno discusso sull'eventualità di diffondere alcuni dati di stampo quantitativo, il cui principale obiettivo era infatti produrre informazioni utili e rilevanti al fine di beneficiare i processi di insegnamento e apprendimento (Fulantelli e Taibi 2014). Risulta pertanto una direzione incoraggiante sviluppare una sinergia tra metodologie di ricerca che afferiscono all'elaborazione dei big data educativi e un approccio di tipo riflessivo e partecipativo, per ottenere una prospettiva più ampia dei complessi processi che intercorrono nelle comunità professionali per insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Agosti, A. 2006. *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: aspetti pedagogici e didattici*. Milano: Franco Angeli.
- Braun, V., e V. Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77-101.
- Calvani, A. 2005. *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Desimone, L.M. 2009. "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures." *Educational Researcher* 38 (3): 181-99.
- Fabbro, F., Ranieri, M., e E. Imbimbo. 2021. "Lo sviluppo professionale dei docenti in Italia attraverso eTwinning. Dal quadro teorico ai risultati della ricerca." In *eTwinning e la formazione degli insegnanti: studi, evidenze e prospettive della community italiana*, a cura di D. Nucci, A. Tosi, e M.C. Pettinati, 89-115. Roma: Carocci.
- Fulantelli, G., e D. Taibi. 2014. "Learning Analytics: opportunità per la scuola." *TD Tecnologie Didattiche* 22 (3): 157-64. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/185>.
- Guldberg, K. 2008. "Adult Learners and Professional Development: Peer-to-peer Learning in a Networked Community." *International Journal of Lifelong Education* 27 (1): 35-49.
- INVALSI. 2019. *Risultati TALIS 2018 - Principali Tabelle Nazionali*, Ministero dell'Istruzione.
- Lave, J., e E. Wenger. 2006. *L'apprendimento situato: dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Manca, S., e M. Ranieri. 2017. "Implications of Social Network Sites for Teaching and Learning. Where We Are and Where We Want to Go." *Education and Information Technologies* 22: 605-22.
- Messina, L., e M. De Rossi. 2015. *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Opfer, V.D., e D. Pedder. 2011. "Conceptualizing Teacher Professional Learning." *Review of Educational Research* 81 (3): 376-407.
- Sibilio, M., e P. Aiello. 2018. *Lo sviluppo professionale dei docenti: ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.

Bullismo etnico pregiudiziale: il ruolo di fattori individuali e contestuali

Maria Chiara Taiti

Abstract:

Sebbene possano esserci molteplici vantaggi nel vivere in una società multietnica (Mok et al. 2007), è possibile che le minoranze siano esposte ad un rischio maggiore di discriminazione ed esclusione sociale (Rutland, Killen e Abrams 2010; Baysu et al. 2014), comportamenti che, se reiterati nel tempo, assumono la forma del bullismo. Nel considerare tali dinamiche, l'utilizzo di una prospettiva socio-ecologica diventa fondamentale in quanto il contesto – unito a specifiche caratteristiche individuali – contribuisce al mantenimento di atteggiamenti negativi nei confronti di coloro che appartengono ad un'etnia diversa rispetto alla maggioranza. A tal proposito, l'obiettivo generale del presente contributo è di approfondire il fenomeno del bullismo etnico durante l'adolescenza, e analizzare il ruolo svolto dal contesto e da specifici fattori individuali ad esso associati.

Parole chiave: Bullismo etnico; Fattori individuali; Influenze contestuali; Pregiudizio; Società multietnica

1. Introduzione

L'avvento della globalizzazione rappresenta un particolare momento storico che ha un impatto significativo sul fenomeno migratorio, andandone ad alimentare un incremento. Vivere in una società multietnica rappresenta sicuramente un elemento di arricchimento culturale per i paesi ospitanti (Mok et al. 2007), ma al tempo stesso è possibile che tra i gruppi di maggioranza e minoranza etnica non vi siano sempre interazioni positive e cooperative. Infatti, sono drammaticamente aumentati, negli ultimi anni, episodi di intolleranza e violenza nei confronti di coloro che appartengono a gruppi etnici minoritari (Bhanot et al. 2021). Nel contesto scolastico tale comportamento può tradursi in episodi riconducibili al bullismo (Bayram Özdemir e Sattin 2014).

Il termine bullismo etnico si riferisce alla messa in atto di prepotenze, in maniera diretta o indiretta, nei confronti di coetanei che appartengono ad un'etnia diversa rispetto a quella della maggioranza (Elamé 2013). Questo fenomeno si definisce attraverso le medesime caratteristiche del bullismo tradizionale, ovvero: l'intenzionalità di fare del male, la ripetizione nel tempo e lo squilibrio di

Maria Chiara Taiti, University of Florence, Italy, mariachiara.taiti@unifi.it, 0000-0002-8688-7217

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maria Chiara Taiti, *Bullismo etnico pregiudiziale: il ruolo di fattori individuali e contestuali*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.11, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 101-108, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

potere (Olweus 1994). A partire dai dati del monitoraggio dello scorso anno (2021) di Piattaforma Elisa, il 7% degli studenti e delle studentesse appartenenti alle scuole secondarie di secondo grado (314500 in totale) ha dichiarato di essere stato bullizzato a causa della propria etnia.

Ciò che risulta essere estremamente preoccupante sono le conseguenze che questi comportamenti possono avere sugli studenti coinvolti. Infatti, a differenza del bullismo tradizionale, dove il motivo per cui una vittima viene presa di mira spesso corrisponde a caratteristiche individuali potenzialmente modificabili (quali la propria forma fisica o un carattere più introverso), nel bullismo etnico l'essere discriminati ed esclusi sulla base della propria etnia, condizione innata e immutabile, conduce la vittima a sentirsi irrimediabilmente responsabile del proprio *status* di vittima. In aggiunta, il fatto di essere presi di mira a causa della propria origine può determinare l'insorgenza di una sintomatologia internalizzante ed esternalizzante, oltre ad avere gravi implicazioni sulla definizione identitaria, andandone a condizionare anche il senso stesso di appartenenza sociale (McKenney et al. 2006).

L'etnia rappresenta un ottimo esempio di fattore sulla base del quale le persone si differenziano le une dalle altre e costituisce una variabile importante per la comprensione del fenomeno in questione (Graham et al. 2009). Infatti, lo squilibrio di potere riscontrato nel bullismo è generalmente determinato da caratteristiche che rendono la vittima, in qualche modo, "diversa" rispetto alla maggioranza e conseguentemente più a rischio di essere sopraffatta da comportamenti di prevaricazione e/o esclusione (Espelage e Swearer 2004; Bayram Özdemir et al. 2016). Gran parte delle ricerche sul bullismo etnico hanno messo in luce come questo sia radicato in una serie di processi normativi e di atteggiamenti negativi nei confronti delle minoranze (Ojala e Nesdale 2004), che si sviluppano sulla base di preferenze legate alla percezione di somiglianza (Sprecher 2014). Pertanto, coloro che posseggono specifiche caratteristiche che differiscono rispetto al gruppo dominante, risultano essere maggiormente a rischio di comportamenti di prevaricazione e/o esclusione nei loro confronti.

Molti studi hanno messo in luce come la presa di mira dei propri compagni a causa di una etnia diversa rispetto a quella della maggioranza possa essere riconducibile al fatto di avere atteggiamenti negativi nei loro confronti (es. Bayram Özdemir et al. 2016; Caravita et al. 2020). In tal senso, è stato dimostrato come i giovani abbiano generalmente un atteggiamento più positivo e una maggiore preferenza per i membri del proprio gruppo etnico, sviluppando di conseguenza atteggiamenti negativi verso l'*outgroup*, quali il pregiudizio. Questo atteggiamento nei confronti di etnie diverse si riferisce alla tendenza a reagire in maniera sfavorevole nei confronti delle persone appartenenti ad altri gruppi etnici (Aboud 1988). Nel corso della storia della psicologia sociale, il pregiudizio è stato concettualizzato come un fenomeno dalle molteplici sfaccettature (Duckitt 2010). Si compone di una dimensione affettiva, ovvero un'attivazione emotiva verso tali gruppi, una dimensione cognitiva attraverso l'attribuzione di caratteristiche negative e una dimensione comportamentale che si traduce in comportamenti di discriminazione ed esclusione. Talvolta, specifiche caratteristiche che identifica-

no l'*outgroup* come diverso da sé, possono andare ad esacerbare la percezione di questo come minaccioso, condizionandone di conseguenza gli atteggiamenti e i comportamenti (Stephan e Stephan 1996; Stephan et al. 2005). Secondo la teoria di Blumer (1958), è possibile che si sviluppino atteggiamenti ostili nei confronti di un gruppo diverso dal proprio quando questo viene percepito come una minaccia; in questo caso, il pregiudizio viene utilizzato come mezzo per mantenere integra la posizione dominante del proprio gruppo sociale (Pratto et al. 2006). Il pregiudizio non è solo un atteggiamento individuale, ma è spesso legato alle norme di gruppo ed al condizionamento che il contesto attua sull'individuo. In uno studio su studenti di scuola media, è stato dimostrato come l'appartenenza ad un certo gruppo di pari, così come specifici contesti di riferimento, hanno il potere di influenzare e modellare comportamenti di aggressività e bullismo (Espelage et al. 2003). Sono molteplici i modi in cui il comportamento umano può essere influenzato dal contesto.

2. Il ruolo svolto da specifici fattori contestuali nella messa in atto del bullismo etnico

Nonostante vi sia un accordo nell'affermare che atteggiamenti negativi verso le minoranze etniche siano associati a comportamenti di bullismo etnico (Espelage e Swearer 2004; Bayram Özdemir et al. 2016), non vi sono ricerche che ne abbiano sintetizzato sistematicamente i risultati. A tal proposito, è stata effettuata una prima ricerca sistematica e di metanalisi, al fine di individuare tutti gli studi presenti in letteratura che andassero ad indagare tale associazione, per poi indicarne le dimensioni dell'effetto e i possibili moderatori di tale relazione. In particolar modo, ci siamo chiesti quali atteggiamenti negativi verso le minoranze etniche avessero una maggiore influenza sul comportamento di bullismo etnico, differenziando il livello individuale da quello interpersonale, proveniente dai pari in contesti formali (es. compagni di classe) o informali (es. amici o migliori amici). I risultati hanno mostrato un'associazione positiva e statisticamente significativa tra atteggiamenti negativi nei confronti delle minoranze (es. pregiudizi), e la messa in atto di comportamenti discriminatori nei loro confronti (es. bullismo etnico). Il dato di particolare interesse riguarda l'assenza di una differenza significativa nella dimensione degli effetti degli atteggiamenti percepiti ad un livello individuale e quelli che provengono dal contesto dei pari. Pertanto, a giocare un ruolo importante nella messa in atto di comportamenti negativi di bullismo nei confronti delle minoranze etniche, non sono solo gli atteggiamenti individuali negativi, ma anche il far parte di un contesto dei pari caratterizzato da pregiudizi e stereotipi.

Con l'intento di andare ad indagare ulteriori contesti che potrebbero influenzare il comportamento di bullismo etnico negli adolescenti, è stato svolto un ulteriore studio su un campione congiunto di studenti (N= 582) insieme ai loro insegnanti (N= 72), appartenenti a 12 Istituti Superiori di Secondo Grado della Toscana. L'obiettivo è stato quello di esaminare l'impatto del pregiudizio proveniente dal contesto familiare (genitori) sul comportamento dei figli

(bullismo etnico), e del possibile effetto di moderazione svolto da un ambiente scolastico tollerante nei confronti delle minoranze, da parte sia dei compagni di classe, sia dei loro insegnanti. Attraverso la strutturazione di un modello a più livelli (individuale e di classe), è emerso come vi sia un'interazione significativa tra il pregiudizio in famiglia e la tolleranza mostrata dagli insegnanti nei confronti delle minoranze etniche, dopo aver controllato per il pregiudizio individuale. In particolar modo, in presenza di bassi livelli di tolleranza degli insegnanti verso le minoranze etniche, all'aumentare del pregiudizio che proviene dai genitori, aumenta anche il comportamento di bullismo etnico da parte degli studenti. Al contrario, quando gli insegnanti presentano alti livelli di tolleranza, l'impatto del pregiudizio proveniente dalla famiglia cessa di essere un fattore di rischio per la messa in atto del comportamento. Questo interessante risultato suggerisce come la presenza di norme sociali a sostegno di relazioni interetniche positive nel proprio ambiente scolastico (es. la tolleranza degli insegnanti e dei coetanei e gli atteggiamenti positivi nei confronti delle minoranze) sia fondamentale per prevenire comportamenti di bullismo etnico e per promuovere relazioni positive tra gruppi.

3. Il ruolo di mediazione dell'empatia etnoculturale nella relazione tra il pregiudizio e il bullismo etnico

Studi recenti in vari contesti hanno dimostrato come il pregiudizio sia uno, se non il predittore principale, del comportamento di bullismo etnico (Espelage e Swearer, 2004; Bayram Özdemir et al. 2016). La sua operazionalizzazione risulta in una combinazione di atteggiamenti cognitivi (Sanford et al. 1950), ossia preferenze affettive (Northway e Quarrington 1946), che spesso si traducono in aspetti osservabili del comportamento del singolo (Wilner et al. 1952). Per quanto riguarda l'influenza di possibili fattori individuali sulla messa in atto del comportamento di bullismo etnico, è stato ampiamente dimostrato dalla letteratura il ruolo di protezione svolto dall'empatia (Bayram Özdemir et al. 2016; Bayram Özdemir et al. 2020). In particolar modo, interventi che erano stati pensati per promuovere la competenza empatica negli studenti, hanno evidenziato una diminuzione dei livelli di pregiudizio (Miklikowska 2017). Inoltre, studi di *brain imaging* mostrano come soggetti che presentano alti livelli di pregiudizio, abbiano risposte meno empatiche di fronte a membri appartenenti ad etnie differenti (Gutsell e Inzlicht 2012).

Alla luce di queste premesse, sarebbe lecito interrogarsi sul ruolo svolto dell'empatia nella riduzione di comportamenti negativi, quali il bullismo. Infatti, al momento attuale, la letteratura scientifica mostra come adolescenti carenti nella competenza empatica e che presentano bassi livelli di atteggiamenti positivi nei confronti degli immigrati, sono più predisposti a mettere in atto comportamenti di prevaricazione nei loro confronti (Bayram Özdemir et al. 2020). Pertanto, il fatto di avere atteggiamenti negativi nei confronti delle minoranze, unito ad una mancanza di empatia, sembrano essere legati ad una maggiore predisposizione alla messa in atto di comportamenti di prevaricazione e

aggressività tra gruppi. Inoltre, sappiamo da uno dei pionieri della psicologia degli atteggiamenti (Bem 1972), che le persone arrivano a conoscere i propri atteggiamenti (es. il pregiudizio) e altri stati interni (es. empatia), osservando il proprio comportamento manifesto. Tuttavia, queste variabili non sono mai state esaminate all'interno di un modello che le tenesse unite e ne esaminasse la relazione reciproca nel tempo.

Date queste premesse, l'obiettivo di questo ultimo studio, nato dalla collaborazione tra l'Università di Firenze e l'Università di Örebro (Svezia), è stato proprio quello di indagare e comprendere la possibile relazione reciproca tra gli atteggiamenti (pregiudizi nei confronti di gruppi etnici minoritari), gli stati emotivi (empatia etnoculturale) e specifici comportamenti manifesti (bullismo etnico). In particolare, è stato preso in esame un campione di 666 adolescenti italiani con un'età media di 13-15 anni ($DS = .53$; 44% femmine), appartenenti a 36 classi di 10 scuole secondarie di secondo grado della Toscana, che hanno partecipato alla stessa rilevazione dati per 3 volte in due anni. La prima rilevazione ha avuto luogo a gennaio-febbraio 2020, la seconda è stata effettuata l'anno successivo – a causa dello scoppio della pandemia da Covid-19 – e la terza rilevazione a maggio-giugno dello stesso anno (2021). I risultati dello studio mettono in luce come l'effetto nel tempo del pregiudizio sul bullismo etnico sia completamente mediato dall'empatia che gli studenti provano nei confronti dei compagni di differente etnia. Ciò è in linea con studi precedenti che hanno messo in luce come la competenza empatica abbia effettivamente il potenziale di migliorare le relazioni tra gruppi (Batson e Ahmad 2009), portando le persone a condividere un senso di identità comune con altre appartenenze culturali (Stephan e Finlay 1999), attivando, in coloro che la provano, sentimenti legati alle ingiustizie alle quali spesso sono sottoposte le persone di diversa etnia/origine (Finlay e Stephan 2000). Infatti, tale competenza è spesso correlata a comportamenti prosociali e altruistici (Carlo et al. 2003), andando di conseguenza ad inibire tutto ciò che ha a che fare con comportamenti aggressivi e antisociali (Lesure-Lester 2000).

4. Conclusioni

A differenza del bullismo tradizionale, che spesso si basa su caratteristiche individuali, l'esclusione sociale e la discriminazione etnica hanno a che fare con tutta una serie di conseguenze estremamente preoccupanti per coloro che ne fanno esperienza (McKenney et al. 2006), in quanto portano con sé la sensazione di sentirsi irrimediabilmente responsabili della propria condizione di vittime. L'afferenza di un individuo ad una certa etnia è qualcosa di immutabile, ed essere presi di mira a causa di questo può avere gravi implicazioni in termini di identità e di senso di appartenenza alla propria cultura di origine. Inoltre, ha a che fare con il ruolo svolto dal pregiudizio, nonché con l'ingiustizia vissuta da coloro che sono vittime di bullismo etnico a causa di questo atteggiamento negativo nei loro confronti. Ingiustizia che si lega ad un senso di colpa per essere semplicemente se stessi, ma in qualche modo 'diversi' rispetto alla maggioran-

za. Coloro che escludono o discriminano i propri pari a causa della loro etnia, forniscono ragioni che hanno a che fare con il funzionamento del gruppo, quindi l'esclusione sociale tra i giovani è spesso causata da stereotipi, atteggiamenti negativi e di pregiudizio, in funzione di una identità di gruppo, norme e stereotipi condivisi (Killen et al. 2002; Rutland et al. 2010).

Dato che la società contemporanea sarà sempre più caratterizzata da multiculturalità, dal presente lavoro emergono alcuni punti chiave sui quali focalizzare l'attenzione per ricerche future. In primo luogo, fornisce un importante contributo alla letteratura attuale sul fenomeno del bullismo etnico, andando, in particolare modo, a spiegare le motivazioni che spingono alcuni studenti a mettere in atto tale comportamento, evidenziandone quelle caratteristiche individuali e di contesto che possono influenzarlo e/o prevenirlo. In secondo luogo, emerge la necessità di coinvolgere gli adulti di riferimento, nello specifico gli insegnanti, in quanto promotori di un contesto di inclusione in grado di mediare il pregiudizio proveniente dalla famiglia e quindi prevenire la messa in atto di comportamenti di bullismo etnico. Infine, di fondamentale importanza, risulta la necessità di continuare a studiare il fenomeno del bullismo etnico, con l'obiettivo ultimo di andare ad implementare interventi volti a ridurre il pregiudizio e ad incrementare la competenza empatica.

Riferimenti bibliografici

- About, F.E. 1989. *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Batson, C.D., e N.Y. Ahmad. 2009. "Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations." *Social Issues and Policy Review* 3 (1): 141-77.
- Bayram Özdemir, S., e H. Stattin. 2013. "Why and When is Ethnic Harassment a Risk for Immigrant Adolescents' School Adjustment? Understanding the Processes and Conditions." *Journal of Youth and Adolescence* 43 (8): 1252-65.
- Bayram Özdemir, S., Özdemir, M., e H. Stattin. 2015. "What Makes Youth Harass Their Immigrant Peers? Understanding the Risk Factors." *The Journal of Early Adolescence* 36 (5): 601-24.
- Bayram Özdemir, S., Giles, C., e M. Özdemir. 2020. "Differences and Similarities between Perpetrators of Ethnic and Non-Ethnicity-Based Victimization." *Journal of Youth and Adolescence* 49 (9): 1805-20.
- Baysu, G., Phalet, K., e R. Brown. 2014. "Relative Group Size and Minority School Success: The Role of Intergroup Friendship and Discrimination Experiences." *British Journal of Social Psychology* 53 (2): 328-49.
- Bem, D.J. 1972. "Self-Perception Theory." In *Advances in Experimental Social Psychology*, edited by L. Berkowitz, volume 6, 1-62. New York-London: Academic Press.
- Bhanot, D., Singh, T., Verma, S.K., e S. Sharad. 2021. "Stigma and Discrimination During COVID-19 Pandemic." *Frontiers in Public Health* 8.
- Blumer, H. 1958. "Race Prejudice as a Sense of Group Position." *The Pacific Sociological Review* 1 (1): 3-7.
- Caravita, S.C.S., Stefanelli, S., Mazzone, A., Cadei, L., Thornberg, R., e B. Ambrosini. 2019. "When the Bullied Peer is Native-Born vs. Immigrant: A Mixed-Method Study with a Sample of Native-Born and Immigrant Adolescents." *Scandinavian Journal of Psychology* 61 (1): 97-107.

- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., e B.A. Randall. 2003. "Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents." *The Journal of Early Adolescence* 23 (1): 107-34.
- Duckitt, J. 2010. "Historical Overview." In *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*, edited by J.F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, e V.M. Essess, 29-44. London: SAGE.
- Elamé, E. 2013. *Discriminatory Bullying: A New Intercultural Challenge*. Milano: Springer.
- Espelage, D.L., e S.M. Swearer. 2004. *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. London: Routledge.
- Espelage, D.L., Holt, M.K., e R.R. Henkel. 2003. "Examination of Peer-Group Contextual Effects on Aggression During Early Adolescence." *Child Development* 74(1): 205-20.
- Finlay, K.A., e W.G. Stephan. 2000. "Improving Intergroup Relations: The Effects of Empathy on Racial Attitudes." *Journal of Applied Social Psychology* 30 (8): 1720-37.
- Graham, S., Bellmore, A., Nishina, A., e J. Juvonen. 2009. "'It Must Be Me': Ethnic Diversity and Attributions for Peer Victimization in Middle School." *Journal of Youth and Adolescence* 38 (4): 487-99.
- Gutsell, J.N., e M. Inzlicht. 2011. "Intergroup Differences in the Sharing of Emotive States: Neural Evidence of an Empathy Gap." *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 7 (5): 596-603.
- Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H., Stangor, C., e C.C. Helwig. 2002. "How Children and Adolescents Evaluate Gender and Racial Exclusion." *Monographs of the Society for Research in Child Development* 67 (4): i-129.
- LeSure-Lester, G.E. 2000. "Relation Between Empathy and Aggression and Behavior Compliance Among Abused Group Home Youth." *Child Psychiatry and Human Development* 31 (2): 153-61.
- McKenney, K.S., Pepler, D., Craig, W., e J. Connolly. 2017. "La victimización entre iguales y la adaptación psicosocial: experiencias de la juventud inmigrante canadiense." *Electronic Journal of Research in Education Psychology* 4 (9): 239-64.
- Miklikowska, M. 2017. "Development of Anti-Immigrant Attitudes in Adolescence: The Role of Parents, Peers, Intergroup Friendships, and Empathy." *British Journal of Psychology* 108 (3): 626-48.
- Mok, A., Morris, M.W., Benet-Martínez, V., e Z. Karakitapoğlu-Aygün. 2007. "Embracing American Culture." *Journal of Cross-Cultural Psychology* 38 (5): 629-35.
- Northway, M.L., e B. Quarrington. 1946. "Depicting Inter-Cultural Relations." *Sociometry* 9 (4): 334.
- Ojala, K., e D. Nesdale. 2004. "Bullying and Social Identity: The Effects of Group Norms and Distinctiveness Threat on Attitudes Towards Bullying." *British Journal of Developmental Psychology* 22 (1): 19-35.
- Olweus, D. 1994. "Bullying at School." In *Aggressive Behavior*, edited by L.R. Huesmann, 97-130. Boston: Springer (The Plenum Series in Social/Clinical Psychology).
- Pratto, F., Sidanius, J., e S. Levin. 2006. "Social Dominance Theory and the Dynamics of Intergroup Relations: Taking Stock and Looking Forward." *European Review of Social Psychology* 17 (1): 271-320.
- Rutland, A., Killen, M., e D. Abrams. 2010. "A New Social-Cognitive Developmental Perspective on Prejudice: The Interplay Between Morality and Group Identity." *Perspectives on Psychological Science* 5 (3): 279-91.
- Sanford, R.N., Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., e D.J. Levinson. 1950. "The Measurement of Implicit Antidemocratic Trends." In *The Authoritarian Personality*,

- edited by T.W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson, e R.N. Sanford, 222-79. New York: Harper & Brothers.
- Sprecher, S. 2014. "Effects of Actual (Manipulated) and Perceived Similarity on Liking in Get-Acquainted Interactions: The Role of Communication." *Communication Monographs* 81 (1): 4-27.
- Stephan, W.G., e C.W. Stephan. 1996. "Predicting Prejudice." *International Journal of Intercultural Relations* 20 (3-4): 409-26.
- Stephan, W.G., e K. Finlay. 1999. "The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations." *Journal of Social Issues* 55 (4): 729-43.
- Stephan, W.G., Lausanne Renfro, C., Esses, V.M., White Stephan, C. e, T. Martin. 2005. "The Effects of Feeling Threatened on Attitudes Toward Immigrants." *International Journal of Intercultural Relations* 29 (1): 1-19.
- Wilner, D.M., Walkley, R.P., e S.W. Cook. 1952. "Residential Proximity and Intergroup Relations in Public Housing Projects." *Journal of Social Issues* 8 (1): 45-69.

Promozione del senso di appartenenza alla scuola e ospedalizzazione pediatrica.

Qual è il ruolo delle associazioni nella regione Toscana?

Lucrezia Tomberli

Abstract:

In Italia sono numerose le associazioni impegnate nell'ambito della patologia pediatrica e del sostegno a bambini e adolescenti in condizioni di complessità; la regione Toscana vanta un territorio particolarmente attivo nel sociale. Questo lavoro si propone di capire se attualmente in Toscana esistano associazioni impegnate a promuovere il senso di appartenenza scolastica dello studente con patologia. Per raggiungere questo obiettivo, le associazioni toscane sono state mappate utilizzando cinque diversi metodi di *mapping*. Alla fine della mappatura è stata trovata una sola associazione che si occupa del tema della promozione del senso di appartenenza alla scuola di studenti con patologia con un progetto dedicato. La psicologa coinvolta nell'attività è stata intervistata per comprendere il punto di vista dell'associazione sul tema di interesse del presente studio.

Parole chiave: Associazionismo; Inclusione scolastica; Istruzione domiciliare; Scuola in ospedale; *Sense of school belonging*

1. Scuola ed ospedale in relazione. Il ruolo del *Sense of school belonging* (SoSB) nell'esperienza di malattia dello studente

La malattia cronica può rappresentare una frattura biografica per la persona (Bury 1982; Sansom-Daly et al. 2012); infatti, con l'arrivo della patologia l'individuo avverte che qualcosa si 'è rotto', che 'non è più lo stesso'. La persona può sentire di aver perso il ruolo ricoperto fino a quel momento, ad esempio può non sentirsi più studente, lavoratore, madre o padre, figlio (Tomberli e Ciucci 2020). Possedere una patologia cronica espone ad un maggior rischio di sviluppare ansia, depressione, difficoltà relazionali, problematiche dell'immagine corporea, soprattutto in fasi di sviluppo delicate come infanzia ed adolescenza (Dobbie e Mellor 2008).

La vita dei giovani, infatti, è caratterizzata da numerose sfide, che variano a seconda dell'età, come messo in luce oramai da decenni da autori quali Piaget (1964) o Erikson (1963).

Lucrezia Tomberli, University of Florence, Italy, lucrezia.tomberli@unifi.it, 0000-0002-6822-9800

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Lucrezia Tomberli, *Promozione del senso di appartenenza alla scuola e ospedalizzazione pediatrica. Qual è il ruolo delle associazioni nella regione Toscana?*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.12, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 109-120, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

È bene anche tenere a mente come la presenza di una malattia cronica non impatti solamente sulla vita del bambino o dell'adolescente, ma anche sui sistemi che la circondano, come ad esempio la famiglia o la scuola, come insegna il modello ecologico di Brofenbrenner (1979). Questo è un elemento importante da tenere a mente per comprendere la logica del presente lavoro di ricerca e l'importanza dei risultati emersi.

Al giovane con patologia viene garantito il diritto all'istruzione grazie a due servizi riconosciuti dallo Stato italiano come equipollenti all'istruzione tradizionale, ovvero Scuola in Ospedale (SIO) ed Istruzione Domiciliare (ID).

SIO e ID in Italia sono legalmente offerti a tutti i bambini ed adolescenti con una malattia cronica che stanno per perdere la continuità scolastica e sono a rischio di abbandono scolastico (Capurso 2014a; 2014b; Tomberli e Ciucci 2020). Come sottolineato dal Ministero dell'istruzione, università e ricerca (MIUR), SIO e ID sono servizi particolarmente flessibili che rispettano le esigenze educative dello studente, permettendogli di mantenere la propria identità di studente nonostante la presenza della malattia ed il bisogno di ricoveri brevi, medi o lunghi (Tomberli e Ciucci 2022).

Il ritorno a scuola dopo il ricovero può essere emotivamente e socialmente difficile: spesso i bambini con condizioni mediche perdono il contatto con i compagni di classe, isolandosi e vivendo ansia, depressione e stress; per prevenire queste difficoltà è fondamentale favorire più alti livelli di *sense of school belonging* (SoSB) nello studente con patologia, affinché questo si senta ricordato e pensato dai compagni (Tomberli e Ciucci 2021; 2022).

Col termine *sense of school belonging* si intende il senso di appartenenza alla scuola dello studente; questo costrutto contiene al proprio interno numerose sottodimensioni come: l'attaccamento alla scuola (*school attachment*), il legame con la scuola (*school bonding*), il clima scolastico (*school climate*) o l'attaccamento insegnante-studente (*teacher-student attachment*) (Libbey 2004).

2. Il ruolo dei servizi pubblici e di promozione sociale nel sostegno alla persona con patologia cronica

La letteratura nel tempo ha messo in luce come il supporto sociale sia fondamentale nella prevenzione di vissuti emotivi come stress, ansia, bassa autostima, senso di scarsa autoefficacia (White, Richter e Fry 1992; Gallant 2003). Col termine 'supporto sociale' si intende l'insieme di tutti gli individui e/o realtà territoriali, come ad esempio servizi rivolti alla persona e/o progetti all'interno di associazioni, che accompagnano la persona nell'arco della vita. Rispetto alla malattia cronica, per supporto sociale si intende l'insieme di tutti coloro che supportano la persona con patologia dal momento della diagnosi fino all'accompagnamento al fine vita, come amici, familiari, colleghi, compagni di classe. Fanno parte della 'rete sociale' anche i sanitari e le associazioni, in particolare le associazioni di pazienti e quelle che si occupano della presa in carico del benessere della persona con cronicità (Pearson 1986; Wang et al. 2018).

Sia nel contesto ospedaliero che in quello territoriale vengono offerti servizi di tutela e supporto al paziente e talvolta ai suoi familiari. Tra questi troviamo: servizi di *play therapy*, ovvero servizi di supporto legati al gioco, come terapia dei clown; *pet therapy* (terapia con gli animali) o musicoterapia (Tomberli e Ciucci 2020); servizi di *patient advocacy*, ovvero servizi di tutela legale al paziente; servizi di supporto psicologico (es. sportelli) (Balwin 2003); gruppi di auto-aiuto (Braden 1990; Dibb e Yardley 2006); attività ludico ricreative (es. campus estivi, laboratori, ecc.) (Woods et al. 2013).

Le associazioni sono attivamente impegnate nel supporto alla persona con cronicità, offrendo progetti e/o servizi di vario tipo volti al sostegno economico, sociale o psicologico dell'individuo e/o della sua famiglia. In tal senso la regione Toscana si contraddistingue per essere particolarmente impegnata nel sociale ed offrire numerose possibilità per i cittadini con cronicità, all'interno di servizi di promozione sociale (quali associazioni) e pubblici (quali ASL e/o ospedali).

3. Ricerca sul tema e preliminare mappatura delle associazioni toscane

Il presente progetto di ricerca fa parte di una più ampia ricerca coordinata dalla Prof.ssa Enrica Ciucci e approvata dalla Commissione Etica dell'Università degli Studi di Firenze; la ricerca vede coinvolti il Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze ed il Laboratorio congiunto *Metodi e Tecniche di Analisi delle esperienze di malattia* (MetaES). Al progetto ha preso parte anche la Dott.ssa Letizia Magozzi, studentessa in Scienze della Formazione Primaria.

Obiettivo del lavoro è stato quello di approfondire il ruolo delle associazioni nel mantenimento del collegamento scuola di appartenenza-scuola in ospedale. Nello specifico, l'obiettivo del lavoro era quello di indagare se e come le associazioni territoriali permettessero di favorire il *sense of school belonging* nei bambini ricoverati lungo-degenti.

Come prima cosa si è provveduto ad individuare quali fossero le associazioni territoriali presenti in Toscana che si occupassero del tema. Per raggiungere questo obiettivo, si è svolto un lavoro di mappatura secondo cinque approfondite modalità:

1. dapprima si è provveduto a ricercare tramite Google, attraverso specifiche parole chiave, quali fossero le associazioni in Toscana impegnate con gli studenti ricoverati e, più specificatamente, nel collegamento tra ospedale, scuola in ospedale e scuola di appartenenza. Questo ha permesso di individuare due sole realtà;
2. Si è poi deciso di contattare i referenti delle varie SIO della Toscana, chiedendo ai docenti ospedalieri e docenti delle scuole di appartenenza di indicare all'interno di un Google Form i nomi delle associazioni da loro conosciute che si occupassero di SoSB e più in generale del collegamento scuola-ospedale. Questo ha permesso di individuare una sola realtà associazionistica in Toscana, la medesima, oltretutto, individuata attraverso il primo processo di mappatura;
3. Come terza modalità, si sono approfonditi i siti web delle realtà ospedaliere aventi al proprio interno sezioni di scuola in ospedale e/o reparti di pediatra

tria, per vagliare la presenza di realtà associazionistiche occupate nella presa in carico scolastica dello studente e più specificatamente nel SoSB. Questa modalità ha permesso di individuare 3 realtà potenzialmente interessanti per la ricerca sparse in tutta la Toscana. Approfondendo le tre realtà, però, nessuna di queste raggiungeva gli obiettivi del presente lavoro;

4. In linea con la terza modalità, si è poi provveduto a cercare i singoli siti web dedicati alle SIO ed il sito dedicato dal MIUR alla SIO per individuare la presenza di realtà associazionistiche occupate sul tema. Questa modalità di mappatura non ha permesso di individuare alcuna realtà;
5. Infine, la quinta modalità prevedeva di ricercare sui Registri del Terzo Settore della Regione Toscana tutte le associazioni impegnate sul tema dell'ospedalizzazione e malattia pediatrica e adolescenziale.

Le cinque modalità di mappatura sono state condotte in parallelo ed in maniera separata da due ricercatori, allo scopo di poter poi confrontare i risultati dei due screening senza *bias*. Il confronto tra i due screening ha permesso di evidenziare gli stessi risultati a livello di mappatura.

Tra le cinque modalità, la quinta è quella che è stata più utile e che ha permesso di vagliare maggiori realtà associazionistiche potenzialmente valide per il presente lavoro. Per comprendere la complessità della quinta modalità di reperimento di associazioni va specificato come i *Registri del Terzo Settore* della Regione Toscana si dividano a loro volta in tre sezioni:

- a) *Registro Regionale delle associazioni di promozione sociale;*
- b) *Registro Regionale delle organizzazioni di volontariato;*
- c) *Albo Regionale delle cooperative sociali.*

I registri avevano al proprio interno oltre un migliaio di realtà. Dapprima si è provveduto con uno screening volto ad escludere quelle realtà associazionistiche che trattavano temi molto distanti da quello in oggetto (es. settore ambientale-naturalistico) (A).

Escludendo queste associazioni inerenti a temi diversi da quelli in oggetto, sono state individuate un totale di 711 associazioni.

Anche il vaglio dei siti web delle possibili 711 realtà individuate è stato svolto in parallelo e separatamente da due ricercatori (B). Ogni associazione è stata approfondita andando ad indagare i servizi e i progetti descritti all'interno dei siti web (C); laddove il sito web indicato sul registro aveva un *url* scaduto, si è provveduto a *googlare* il nome dell'associazione per individuare il nuovo *url* (C).

Questo lavoro di screening ha permesso di individuare un totale di 8 associazioni distribuite in Toscana. Dai siti web delle 8 associazioni è emerso come solo una effettivamente permettesse di raggiungere gli obiettivi della ricerca qua presentata. Mettendo tuttavia in conto che alcuni siti web potessero non essere ben aggiornati rispetto ai progetti concretamente portati avanti, si è provveduto a contattare per e-mail le 7 associazioni su cui vi erano dei dubbi (D), per comprendere se si occupassero di collegamento tra scuola in ospedale e scuola di appartenenza. Al termine di questo ultimo screening sono risultate includibili solo

2 realtà: una associazione (*Noi per Voi* di Firenze) e una fondazione. Al momento attuale l'associazione *Noi per Voi* risulta, però, essere l'unica attiva sul tema.

In Fig. 1 viene riassunto l'intero processo di mappatura, mentre all'interno della Fig. 2 viene sintetizzato il processo della specifica modalità 5.



Figura 1 – Sintesi dell'intero processo di mappatura, in cui è possibile prendere visione delle 5 modalità utilizzate per individuare le associazioni territoriali inerenti al tema.

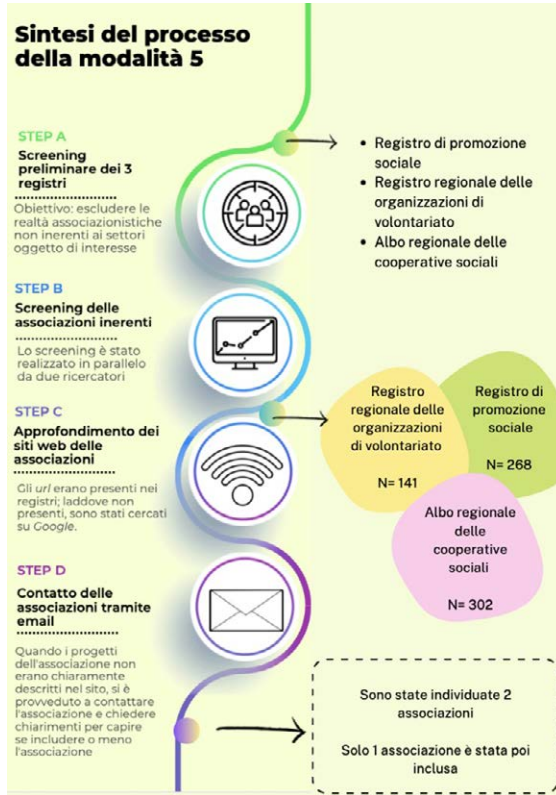


Figura 2 – Sintesi del processo della modalità 5.

4. Approfondimento del punto di vista dell'associazione individuata sul tema del *Sense of school belonging* nello studente con patologia

Come emerso dalla mappatura, è stato possibile individuare una sola associazione concretamente impegnata sul tema. Nello specifico, l'associazione è la *Noi per Voi – Associazione genitori contro il cancro infantile* di Firenze, che realizza il progetto *Inclusion* e si pone l'obiettivo di sostenere ed accompagnare il bambino malato durante il percorso di cura attraverso la presa in carico di insegnanti e compagni, in collaborazione con l'ospedale Meyer.

Individuata l'associazione, si è provveduto a contattare la responsabile del progetto ed il Presidente dell'associazione, per ottenere l'autorizzazione a condurre un'intervista di approfondimento volta alla referente del progetto. Una volta ottenuta l'autorizzazione, la referente è stata contattata telefonicamente per poter prendere un appuntamento online o in presenza durante il quale realizzare l'intervista.

Nello specifico, l'intervista da realizzarsi era una *long interview* (McCracken 1988; Crabtree e Miller 1991; Sorrell e Redmond 1995). L'obiettivo della *long interview* era quello di approfondire il punto di vista dell'associazione rispetto al ruolo del SoSB nella promozione del benessere dello studente. Più specificatamente, si voleva anche comprendere come venisse realizzato il progetto *Inclusion* e se nella sua ideazione e conduzione fosse tenuto in considerazione il valore del ritorno a scuola e del senso di appartenenza.

Il progetto è modulabile in base alle esigenze di ciascun paziente e non ha una durata prestabilita; in Fig. 3 vengono rappresentati i moduli previsti nel progetto *Inclusion*, così come emersi dall'intervista effettuata alla responsabile del progetto. Secondo l'associazione, questo aspetto rappresenta un valore e non una criticità, dal momento che ciascun paziente ha particolari bisogni sanitari e segue terapie personalizzate; dunque, non sarebbe possibile implementare un'unica modalità per condurre il collegamento alunno-classe, dal momento che si richiederebbe di non andare incontro alle necessità del bambino e alla conformazione della classe e scuola di appartenenza. In linea generale, il progetto può essere attivato su richiesta del singolo bambino, del nucleo familiare, della scuola di appartenenza od ospedaliera, oppure su sollecito degli psicologi ospedalieri.

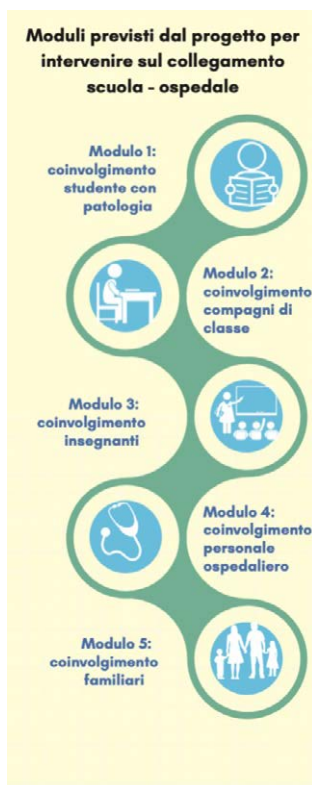


Figura 3 – Sintesi dei moduli previsti all'interno del progetto.

Inizialmente il progetto si rivolgeva solo agli studenti con patologie oncologiche, dal momento che in prevalenza erano questi a trascorrere periodi medio-lunghi in reparto o a casa, per le terapie domiciliari. Da un anno e mezzo circa il progetto è stato ampliato anche ai bambini e ragazzi con patologia cronica non lungo-degenti. In questa sede, tuttavia, vengono presentati esclusivamente i risultati inerenti al topic di interesse del presente lavoro di dottorato, ovvero i pazienti lungo-degenti.

Il progetto si pone diversi obiettivi:

– Facilitare il rientro a scuola dello studente con patologia:

Abbiamo realizzato un progetto che permettesse di offrire a questi bambini un rientro a scuola più agevolato durante le terapie o dopo il ricovero.

Il progetto raggiunge questo obiettivo realizzando attività di sensibilizzazione ed informazione rivolte al personale scolastico di appartenenza, coinvolgendo in alcuni casi anche il personale della SIO e medici, infermieri o psicologi dell'ospedale. Ad esempio, per alcuni bambini sono stati realizzati interventi nelle classi in cui lo staff medico spiegava con parole semplici e comprensibili ai compagni di classe cosa comportasse avere una certa patologia e come, dunque, far sentire incluso e accolto lo studente ricoverato, al suo rientro. In altri casi, sono state realizzate attività in continuità tra SIO e scuola di appartenenza, come la realizzazione di recite, spettacoli, power point in condivisione da realizzarsi in gruppo.

– Mantenere le relazioni durante il ricovero:

Sulla scia dell'obiettivo precedente, il progetto si pone anche l'obiettivo di favorire il mantenimento delle relazioni formali ed informali tra i compagni e, quando possibile, si cerca di mettere in contatto l'alunno ricoverato coi compagni.

Noi avevamo già visto come associazione attiva sui temi della malattia, prima di realizzare lo specifico progetto Inclusion, che sarebbe stato più opportuno iniziare a lavorare con insegnanti e classi già durante la terapia perché poi ci si rendeva conto che quell'anno, durante il quale il bambino si allontanava dal gruppo classe, non era poi così facile riallacciare i rapporti con i bambini di classe e gli insegnanti. Il bambino ricoverato diventava quasi un estraneo in una classe che era andata avanti senza di lui.

– Fornire supporto anche ai compagni di classe e ai docenti dello studente con patologia:

Avevamo visto che sarebbe stato opportuno ed utile riuscire a creare un legame con la scuola di appartenenza, fornire agli insegnanti e agli altri ragazzi un supporto durante il periodo di malattia piuttosto che farlo solo alla fine, quando il bambino rientrava a scuola, o lavorare solo in ospedale con lo studente malato.

Per 'supporto' si intende sia quello emotivo (far sentire insegnanti e compagni meno soli) sia quello pratico-informativo, ovvero sensibilizzare il sistema scuola su quanto sta accadendo allo studente con patologia. Fornire supporto ai com-

pagni e docenti della scuola di appartenenza, a cascata, favorisce un miglior rientro scolastico e presuppone il mantenimento di buone relazioni tra gli studenti.

– Favorire l’inclusione scolastica e sociale:

Fondamentale è favorire l’inclusione sociale di questi bambini... mantenere una continuità scolastica, favorire l’inclusione a tutto tondo degli studenti ospedalizzati o ricoverati a casa nel contesto scuola.

– Migliorare la qualità di vita degli studenti ricoverati:

La scuola è vita. Abbiamo pensato che per migliorare la qualità di vita di questi bambini e ragazzi fosse fondamentale mantenere una buona relazione con la scuola, dentro e fuori l’ospedale.

– Ridurre la distanza scuola-ospedale:

Il progetto è nato anche per aiutare il bambino che deve lasciare la classe a mantenere un contatto, in modo che rientrando non senta di aver perso i compagni...ma poi è stato utilizzato appunto per il benessere del bambino a scuola e far sì che la malattia non diventi un elemento di distanza ma di conoscenza e accoglienza.

Si è cercato inoltre di comprendere come l’associazione valuti l’efficacia e/o l’impatto dei propri interventi; ad oggi il progetto non è monitorato dalla ricerca e dunque non si può parlare di efficacia e impatto in questi termini. Tuttavia, l’associazione ha riportato di raccogliere feedback da parte del personale scolastico, sanitario e dalla famiglia, per capire ogni volta se l’intervento sta portando ai risultati attesi e, in caso contrario, rimodularlo e migliorarlo. Negli ultimi anni, nonostante la pandemia, il numero di richieste per la realizzazione degli interventi sembra essere aumentato, segnalando una soddisfazione da parte degli utenti, personale medico e sanitario, seppur non si possa parlare di una misurazione in termini quali-quantitativi di questo gradimento.

Le risposte sono state sempre ottime sia da parte dei docenti che degli alunni. Gli insegnanti si sentono estremamente sollevati al pensiero di avere qualcuno apposta per loro, che gli dà degli strumenti. Il docente tendenzialmente ha bisogno sempre di qualcosa su cui lavorare con i ragazzi e quindi sapere che c’è qualcuno, tipo la nostra realtà, a cui può rivolgersi se i bambini fanno delle domande a cui come insegnante non sa rispondere, ad esempio domande sulle malattie, è per l’insegnante stesso rassicurante.

La referente riporta come tendenzialmente il progetto permetta di osservare dei cambiamenti a livello di collegamento scuola-in ospedale, soprattutto nei termini del *sense of school belonging* percepito dal bambino ricoverato. Questo, infatti, tende grazie al progetto a:

sentirsi ‘parte di’ e non ‘escluso da’ e questo significa realizzare un qualcosa di davvero inclusivo.

La scuola di appartenenza si sente soddisfatta dell'intervento e a seguito di questo maggiormente ingaggiata nel mantenimento dei contatti tra la scuola e l'ospedale. Tuttavia, negli anni ci sono stati alcuni casi in cui l'intervento non ha portato ad un miglioramento dei rapporti tra il personale scolastico di appartenenza e quello ospedaliero e non ha favorito una maggior collaborazione. Motivo di questo sembrerebbe essere che:

Le realtà scolastiche sono tutte diverse l'una dall'altra. Se ci sono degli insegnanti rispondenti dall'altra parte, si riescono a fare dei lavori buonissimi e se ne trae tutti un vantaggio, i bambini in primis. Se ci sono degli insegnanti che fanno fatica sicuramente anche le potenzialità di questo progetto rimangono ristrette. Bisogna che si mettano in gioco allo stesso modo nostro e degli insegnanti ospedalieri anche gli insegnanti del territorio.

Anche la relazione alunno-classe sembra beneficiare dell'intervento:

Una volta informati i bambini riescono a esser molto più vicini al loro compagno ospedalizzato. Ciò che non gli si dice ai bambini gli fa molta più paura ... anche qui ci sono stati tanti esempi. Una bambina mi disse: "Io ho sempre pensato che siccome lui si è ammalato dopo la mia festa, ho sempre pensato che avesse mangiato qualcosa che lo avesse fatto stare così male!" cioè ... aveva la leucemia questo bambino, cioè quindi ... spiegandogli che no, queste malattie non si prendono mangiando alle feste degli amici, no? Perché la fantasia dei bambini va verso scenari che noi non conosciamo; quindi, se invece gli diamo informazioni corrette con il loro linguaggio la loro paura e la paura che mi fa avvicinare all'altro si abbassa e la partecipazione alla relazione alunno-classe aumenta.

Si è cercato di comprendere poi quali criteri l'associazione utilizzi per mettere a verifica se sta o meno favorendo una maggior relazione tra bambino ricoverato e scuola di appartenenza; in merito a questo è emerso come si comprenda:

dalla partecipazione ... da quanto il bambino o ragazzo ricerca i compagni e quanto lo ricerchino a loro volta. Gli insegnanti che lo tengono a distanza e non lo includono sono insegnanti che non lo ricercano; si capisce dall'impegno dell'insegnante nel modulare le attività della classe in modo che siano adatte anche a chi è ricoverato. Non per forza cose strane o particolari, ma cose che facciano sentire lo studente partecipe e attivo.

Si è cercato ulteriormente di comprendere quale ruolo rivestissero le tecnologie nel collegamento alunno-scuola di appartenenza, dal momento che il digitale era emerso come un punto critico dalle interviste rivolte ai docenti ospedalieri e di appartenenza; è stato interessante notare come pre-Covid 19 l'associazione non realizzasse alcun intervento a distanza mediato dal digitale. Infatti, tutti gli interventi si svolgevano direttamente all'interno della scuola di appartenenza, coinvolgendo il personale scolastico tradizionale e/o lo staff medico e della SIO.

La pandemia sembra in parte aver favorito una maggior opportunità per gli studenti ricoverati di partecipare alle lezioni in classe tramite la didattica a distanza (DAD); tuttavia, l'esperienza nelle scuole ha mostrato all'associazione

come queste non fossero pronte ad accogliere virtualmente gli studenti ricoverati. Infatti, le esigenze di un bambino in salute in *lockdown* non sono le medesime di un bambino sotto terapie ricoverato in ospedale, nonostante la DAD possa essere uno strumento utile per bambini sia in salute che con patologia.

Con la pandemia le scuole si sono attrezzate digitalmente ed i docenti sembrano aver appreso strumenti per favorire il contatto tra scuola e casa; questo, a cascata, potrebbe far ipotizzare anche un beneficio per gli studenti con patologia, ma nessun vantaggio è stato riscontrato da parte dell'associazione, almeno nella misura di un maggior coinvolgimento dello studente nelle attività della classe. Motivo di questo, secondo l'associazione, è che la scuola, nonostante la possibilità di una didattica a distanza, fatica ancora a realizzare attività pensate e dedicate per lo studente online e fatica ad individuare una modalità ibrida di insegnamento.

La pandemia sembra aver facilitato, tuttavia, una maggior apertura da parte del personale scolastico nei confronti della realizzazione di incontri scuola-ospedale mediati dal digitale. Questo facilita le comunicazioni tra staff sanitario, SIO, ID e scuola di appartenenza e permette in misura maggiore rispetto al pre-covid di realizzare consigli di classe o incontri in team a distanza.

5. Come poter sfruttare i risultati di questa ricerca per migliorare l'esperienza di malattia dello studente con patologia e favorire più alti livelli di SoSB?

Visti gli stimolanti risultati qua emersi, in futuro sarebbe interessante diffondere ulteriormente il progetto, arrivando a raggiungere un numero sempre più alto di istituti comprensivi ai quali rivolgerlo; inoltre, sarebbe interessante immaginare di poter coinvolgere maggiormente gli insegnanti delle scuole di appartenenza, creando eventualmente dei veri e propri percorsi di formazione a loro rivolti. Infine, sarebbe utile creare maggiori occasioni di contatto tra scuola e ospedale, grazie alla mediazione dell'associazione.

Tuttavia, per poter realizzare obiettivi ambiziosi come quelli indicati sopra, è importante che a livello regionale si investa sul tema e si individuino fondi per poter finanziare associazioni come la *Noi per Voi* e non solo, affinché attraverso maggiori risorse economiche possano implementare le proprie attività.

Riferimenti bibliografici

- Balwin, M.A. 2003. "Patient Advocacy: A Concept Analysis." *Nursing Standard* 17 (21): 33-39.
- Braden, C.J. 1990. "A Test of the Self-Help Model: Learned Response to Chronic Illness Experience." *Nursing Research* 39 (1): 42-47.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bury, M. 1982. "Chronic Illness as Biographical Disruption." *Sociology of Health & Illness* 4 (2): 167-82. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11339939>.

- Capurso, M. 2014a. "Diritto all'istruzione e corso di vita di studenti malati: percorsi scolastici per garantire la continuità educativa." *Lifelong Lifewide Learning* 10 (23): 92-104. <https://doi.org/10.19241/lll.v10i23.221>.
- Capurso, M. 2014b. *Gioco e studio in ospedale: creare e gestire un servizio ludico-educativo in un reparto pediatrico*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Crabtree, B.F., e W.L. Miller. 1991. "A Qualitative Approach to Primary Care Research: The Long Interview." *Family Medicine* 23 (2): 145-51.
- Dibb, B., e L. Yardley. 2006. "How Does Social Comparison within a Self-Help Group Influence Adjustment to Chronic Illness? A Longitudinal Study." *Social Science & Medicine* 63 (6): 1602-13.
- Dobbie, M., e D. Mellor. 2008. "Chronic Illness and Its Impact: Considerations for Psychologists." *Psychology, Health & Medicine* 13 (5): 583-90.
- Erikson, E.H., edited by. 1963. *Youth: Change and Challenge*. New York: Basic books.
- Gallant, M.P. 2003. "The Influence of Social Support on Chronic Illness Self-Management: A Review and Directions for Research." *Health Education & Behavior* 30 (2): 170-95.
- Libbey, H.P. 2004. "Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement." *The Journal of School Health* 74 (7): 274-83.
- McCracken, G. 1988. *The Long Interview*, vol. 13. Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Pearson, J.E. 1986. "The Definition and Measurement of Social Support." *Journal of Counseling & Development* 64 (6): 390-95.
- Piaget, J. 1964. "Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning." *Journal of Research in Science Teaching* 2 (2): 176-86.
- Sansom-Daly, U.M., Peate, M., Wakefield, C.E., Bryant, R.A., e R.J. Cohn. 2012. "A Systematic Review of Psychological Interventions for Adolescents and Young Adults Living with Chronic Illness." *Health Psychology* 31 (3): 380-93.
- Sorrell, J.M., e G.M. Redmond. 1995. "Interviews in Qualitative Nursing Research: Differing Approaches for Ethnographic and Phenomenological Studies." *Journal of Advanced Nursing* 21 (6): 1117-22.
- Tomberli, L., e E. Ciucci. 2020. *Crisi e transizioni in condizioni di malattia: conoscere e affrontare la malattia cronica nel ciclo di vita*. Milano: McGrawHill.
- Tomberli, L., e E. Ciucci. 2021. "Sense of School Belonging and Paediatric Illness: A Scoping Review." *Continuity in Education* 2 (1): 121-34. <https://doi.org/10.5334/cie.32>.
- Tomberli, L., e E. Ciucci. 2022. *Il mio alunno è in ospedale: come prendersi cura di un alunno ricoverato*. Milano: Unicopli.
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma, R., e S. Johnson. 2018. "Associations Between Loneliness and Perceived Social Support and Outcomes of Mental Health Problems: A Systematic Review." *BMC Psychiatry* 18 (1): 156.
- White, N.E., Richter, J.M., e C. Fry. 1992. "Coping, Social Support, and Adaptation to Chronic Illness." *Western Journal of Nursing Research* 14 (2): 211-24.
- Woods, K., Mayes, S., Bartley, E., Fedele, D., e J. Ryan. 2013. "An Evaluation of Psychosocial Outcomes for Children and Adolescents Attending a Summer Camp for Youth with Chronic Illness." *Children's Health Care* 42 (1): 85-98.

Privacy online tra bambini e adolescenti: concezione, preoccupazione e tutela

Giovanni Vespoli

Abstract:

L'obiettivo generale di questo studio è di indagare come i bambini e gli adolescenti percepiscono la privacy online e la preoccupazione per la loro privacy online, utilizzando una prospettiva evolutiva e cercando anche di comprendere l'impatto che tale preoccupazione ha sulla navigazione sicura. Sono stati condotti tre studi: 1) una *systematic review* finalizzata a chiarire i punti di forza e di debolezza della letteratura sulla struttura della privacy online e la preoccupazione per la privacy online tra bambini e adolescenti; 2) uno studio qualitativo per capire come gli adolescenti definiscono – e di conseguenza comprendono – il concetto di privacy online; 3) uno studio quantitativo volto a capire se la navigazione è associata a preoccupazioni per la privacy online e al GDPR (Regolamento generale sulla protezione dei dati) in modo diverso nelle diverse età dell'adolescenza. L'analisi della letteratura ha mostrato che i bambini possono avere difficoltà a comprendere pienamente i rischi in contesti insoliti e possono avere difficoltà a rispondere a situazioni in cui faticano a riconoscere o comprendere appieno i rischi. I risultati dei tre studi sono stati discussi sottolineando come gli adolescenti percepiscono la loro privacy online e se sono preoccupati per i loro dati in rete, come dovremmo aiutarli a gestire meglio la loro privacy online e in che modo dovremmo progettare servizi, applicazioni e dispositivi per aiutare i ragazzi a comprendere meglio le implicazioni di Internet sul loro essere «onlife» (Floridi 2015).

Parole chiave: Adolescenti; Bambini; GDPR; Preoccupazione; Privacy online

1. Introduzione

Sebbene Internet non sia stato creato pensando ai bambini, è stato riferito che il 97% dei giovani di età compresa tra 15 e 24 anni in Europa lo utilizza, rispetto all'83% del resto della popolazione (ITU 2021). I ragazzi di 15 e 16 anni riferiscono di avere usato la rete per la prima volta quando avevano 11 anni (Stoilova et al. 2019). Seguendo le statistiche Eurostat, i giovani hanno riportato un uso quotidiano molto importante di Internet in ogni paese. Inoltre, ad una attenta analisi, emerge come il problema dell'uso pericoloso di Internet non è solo causato direttamente dai bambini e dagli adolescenti. Ad esempio, la *datafication* dell'infanzia inizia spesso dalla prima gestazione, quando i genitori in attesa condividono la prima immagine ecografica sui social media come

Giovanni Vespoli, University of Florence, Italy, giovanni.vespoli@unifi.it, 0000-0002-3440-2628

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Giovanni Vespoli, *Privacy online tra bambini e adolescenti: concezione, preoccupazione e tutela*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.13, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 121-131, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

Instagram o Facebook. Le tecnologie digitali, Internet, le piattaforme di social media e le app di messaggistica, hanno cambiato profondamente l'infanzia e l'adolescenza, diventando parte integrante della vita dei giovani di tutto il mondo. Hanno trasformato la loro educazione, il modo di stringere e mantenere amicizie, il modo di trascorrere il tempo libero, il modo di impegnarsi nella società. Evidenti opportunità ma anche evidenti rischi e danni possono caratterizzare la vita online di bambini e adolescenti. Tra questi rischi, il cyberbullismo, la condivisione non consensuale, il revenge porn, lo sfruttamento sessuale, l'incitamento all'odio, il gioco d'azzardo online, sono solo alcuni esempi. Un fattore chiave per navigare online in modo sicuro è legato al concetto di privacy online e al modo per proteggerla (Stoilova, Livingstone, e Nandagiri 2020). Questo massiccio coinvolgimento di bambini e adolescenti ha portato i governi europei a riconoscere e tenere conto delle loro specifiche esigenze e vulnerabilità. Il regolamento generale sulla protezione dei dati è un esempio di legge che fornisce norme specifiche volte a proteggere la privacy dei bambini e degli adolescenti. Tuttavia, ci sono domande a cui è necessario rispondere per capire se queste nuove politiche li tutelano in modo efficace: cosa pensano e fanno i bambini e gli adolescenti riguardo alla loro privacy online? È per loro una preoccupazione? Questo lavoro si concentra, quindi, su come i giovani comprendono le implicazioni sulla privacy nel complesso mondo digitale e su come potrebbero essere aiutati a esercitare una scelta e tenere comportamenti consapevoli.

Sono stati condotti i tre studi al fine di: 1) chiarire i relativi punti di forza e di debolezza della letteratura sulla struttura della privacy online e la preoccupazione per la privacy online tra bambini e adolescenti; 2) capire come questi ultimi definiscono – e di conseguenza comprendono – il concetto di privacy online; 3) comprendere se vi sia una correlazione tra età, preoccupazione per la privacy online e conoscenza del GDPR.

2. Privacy online tra bambini e adolescenti: una *systematic review*

Per il primo obiettivo è stata svolta una *systematic review* seguendo le linee guida PRISMA (Moher et al. 2014). Un'evidenza importante, che emerge immediatamente dall'analisi, è che gli studi che si occupano della percezione della privacy online e dei rischi ad essa legati sono relativamente pochi.

Infatti, la ricerca svolta sui due database selezionati, Scopus e PsycInfo, ha presentato 501 articoli, dei quali, seguendo determinati criteri di inclusione ed esclusione, soltanto 19 sono risultati selezionabili. Da questi studi emerge come, Per aiutare i bambini e gli adolescenti ad utilizzare gli strumenti digitali con consapevolezza, sia importante comprendere il concetto di privacy (Steijn e Vedder 2015) e, in particolare, sia necessaria una più chiara interpretazione di come essi comprendono la privacy (Acquisti e Gross 2006).

La letteratura suggerisce possibili differenze tra i modi in cui bambini, adolescenti e adulti percepiscono la loro privacy online. La privacy è generalmente concettualizzata come capacità di controllare i propri dati (Sarikakis e Winter 2017). Tuttavia, l'importanza del controllo individuale pone molte difficoltà

perché la vita sociale è relazionale (Solove 2015) ed è soggetta a norme dipendenti dal contesto (Nissenbaum 2010). L'uso intensivo dei social network da parte dei giovani, ad esempio, si riflette anche nella condivisione di informazioni allo scopo di aumentare il numero di contatti *follower* (Pfeil, Arjan, e Zaphiris 2009; Christofides, Muise, e Desmarais 2012). Secondo Steijn e Vedder, questo comportamento potrebbe anche essere correlato a obiettivi di sviluppo specifici per ogni età (2015). In particolare, i giovani hanno due importanti obiettivi di sviluppo: la relazione e lo sviluppo dell'identità (Erikson 1959; Brown 1990; Savin-Williams e Berndt 1990; Peter e Valkenburg 2011). Una prospettiva di sviluppo potrebbe quindi spiegare come i bambini e gli adolescenti comprendono la loro privacy online definita dalla maggior parte degli studi esaminati come 'informazioni personali'. Gli adolescenti traggono benefici dall'uso dei social media e i ricercatori hanno dimostrato che percepire maggiori benefici potenziali dalla divulgazione online è associato a una maggiore probabilità di condividere informazioni in rete (Youn 2009). Altri articoli riferiscono inoltre che gli adolescenti associano la privacy online soprattutto a bisogni di tipo relazionale piuttosto che alla protezione delle informazioni personali. In altre parole, i giovani sembrano essere poco preoccupati per la loro privacy e la valutano meno importante rispetto agli adulti (Nussbaum 2007; Palfrey e Gasser 2008).

Gli utenti più giovani dei social network, ad esempio, sono meno inclini a riflettere sulle conseguenze della divulgazione dei propri dati online, poiché tendono a concentrarsi maggiormente sui premi sociali che ricevono quando diffondono informazioni in rete.

Da questi studi emerge che il comportamento online può essere spiegato dai bisogni sociali e dai desideri di una specifica fase della vita. Le differenti fasce d'età mostrano comportamenti diversi poiché soddisfano bisogni sociali e compromessi eterogenei (Peter e Valkenburg 2011; Christofides, Muise e Desmarais 2012; Steijn 2014).

I risultati della revisione confermano che l'età degli utenti può influenzare il comportamento adottato online. Tuttavia, mancano studi per comprendere come diverse variabili come l'età, la preoccupazione e la conoscenza della legislazione europea, possono influenzare il concetto di privacy online e la preoccupazione di bambini e adolescenti su di esso.

Un altro aspetto che dovrebbe essere meglio compreso è relativo a ciò che Livingstone elabora distinguendo, in base allo studio di Van der Hof (2016), i tre tipi di dati nell'ambiente digitale: dati forniti, tracce di dati e dati tratti (Stoilova et al. 2020)¹. A questo proposito, i bambini e gli adolescenti dovrebbero essere in grado di riconoscere i diversi tipi di dati e i meccanismi con cui dati diversi vengono utilizzati in contesti diversi.

¹ I dati forniti sono quelli che l'utente fornisce volontariamente per accedere a un servizio. Le tracce di dati vengono fornite dall'utente inconsapevolmente anche solo navigando online. I dati tratti sono tutte le informazioni che i siti web e/o applicazioni elaborano allo scopo di suddividerli in gruppi omogenei in base a gusti, interessi e comportamenti e che servono per profilare un utente.

Da qui nasce l'esigenza del secondo studio, uno studio qualitativo per esaminare ulteriormente la questione delle concezioni della privacy e dei dati personali tra gli adolescenti.

3. Il concetto di privacy online nel mondo digitale secondo gli adolescenti: verso una definizione teorica

Partendo da tali premesse, questo studio si propone di esplorare come gli adolescenti definiscono – e di conseguenza intendono – il concetto di privacy online. Per raggiungere questo obiettivo, abbiamo condotto un'analisi qualitativa, chiedendo ai partecipanti di spiegare la loro definizione di privacy online rispondendo alla domanda: «Se dovessi definire cos'è la “mia privacy online”, a cosa ti riferiresti?». È estremamente importante approfondire cosa pensano i bambini e gli adolescenti della loro privacy, in quanto sono i soggetti più vulnerabili che navigano su Internet. Solo se comprendiamo come interpretano le dinamiche online e la condivisione dei dati personali in rete, possiamo davvero difenderli e aiutarli a sfruttare la parte migliore del web.

I partecipanti all'indagine sono parte di uno studio più ampio che ha coinvolto 2.472 studenti (Femmine=62.5%, 2.311 partecipanti hanno dichiarato di avere tra gli 11 e i 18 anni, 123 hanno dichiarato più di 18 anni, 20 meno di 11 e 18 non hanno risposto) di scuole secondarie di primo (20.3%) e secondo grado italiane (79.2%). Il campione finale è risultato in 588 partecipanti (Femmine=64.8%) studenti di scuole medie (27.2%) e istituti superiori (72.6); 563 partecipanti hanno dichiarato un'età tra gli 11 e i 18 anni, 20 hanno dichiarato un'età superiore ai 18 anni, 2 meno di 11; 316 hanno un'età uguale o inferiore ai 15 anni, mentre 269 hanno più di 15 anni; 3 partecipanti non hanno risposto riguardo l'età. I partecipanti provengono da tutto il territorio italiano: nord=43.4%, centro=24.3, sud=23.5 e isole=6.6%.

Riguardo la definizione di privacy online, il primo tema che emerge, maggiormente rappresentativo, riguarda 'Il proprio sé online', ed è spiegato dal 27% dei lemmi. Questa area tematica si caratterizza per una riflessione personale ed esistenziale degli adolescenti, che definiscono la privacy online come tutto ciò che riguarda una parte intima di sé e della propria identità, trasferita e portata nel mondo di internet: tutto ciò che cercano, condividono, pubblicano o esprimono online riflesso dei propri gusti, modi d'essere e pensare.

Il secondo tema è rappresentato dal 26% dei lemmi ed è stato denominato: *Cassaforte digitale*. I partecipanti considerano la privacy online come un luogo di internet blindato e sicuro, costituito da tutti quegli spazi digitali il cui accesso o possibilità di fruizione è proibito ad estranei. In altre parole, tutto ciò che possiamo trovare nel mondo online in grado di proteggerci e/o protetto da password o chiavi di ingresso (e.g., l'accesso ai vari account dei social, l'e-mail personale, l'attivazione di antivirus) in grado di proteggere e custodire i propri dati privati (e.g., foto, messaggi, video, informazioni sensibili). L'elemento che queste narrazioni condividono è la rappresentazione della privacy come un posto nel quale sentirsi al sicuro, nel mondo di internet.

Il terzo tema ha caratterizzato il 23% dei lemmi riferisce la privacy online come un *Diritto*. I partecipanti spiegano la privacy online come qualcosa che deve essergli garantito, «[...] un diritto come quello alla libertà ecc., che quindi non deve essere preso sottogamba [...]». All'interno di questo cluster, i ragazzi affermano che la privacy, all'interno del mondo di internet, rappresenta la possibilità di non esser vittime di atti illeciti online; in questo senso i partecipanti sembrano sottolineare e rivendicare la pretesa di un qualcosa che gli spetta: il poter navigare liberamente, protetti da eventuali rischi e pericoli.

Infine, l'ultimo tema emerso, rappresentato dal 22% dei lemmi, riguarda *La capacità di navigare in sicurezza in rete ed i correlati emotivi*. Questa area tematica include tutte le narrazioni in cui gli adolescenti mostrano la loro capacità di garantirsi un senso di protezione e sicurezza online e la conseguente sensazione di distensione e tranquillità durante la navigazione. In particolare, la selezione dei contesti elementari maggiormente rilevanti per il tema emerso, mostra come i ragazzi facciano riferimento alle seguenti due caratteristiche. Una prima, riferibile alla vera e propria sfera dell'azione, vale a dire il saper mantenere private determinate informazioni. Un senso personale di *agency*, da cui deriva la consapevolezza soggettiva che la privacy in rete dipenda anche da sé e dalle proprie azioni online, potendola dunque – in parte – controllare. Una seconda, invece, si riferisce a tutte le narrazioni incluse nel cluster che riflettono maggiormente il piano emotivo, vertendo sulla possibilità di una navigazione in tranquillità, senza la preoccupazione o il rischio di essere derubati delle informazioni o dei dati personali, così come sulla propria predisposizione a essere tranquilli e sereni durante il tempo speso in rete.

3.1 Analisi delle co-occorrenze per gruppo d'età

Esaminando le parole chiave emerse dall'analisi delle occorrenze, dividendo il campione in due differenti gruppi in base all'età ≤ 15 e > 15 (rispettivamente 314 narrazioni e 269 narrazioni), è stato riscontrato che nelle narrazioni di entrambi i sottogruppi emergevano le stesse parole. Tali parole sono state analizzate in modo più approfondito tramite le co-occorrenze. Rispetto alla parola *sicurezza*, confrontando i termini associati che sono emersi nei due gruppi, troviamo alcune similarità; ad esempio, entrambi usufruiscono di concetti riferibili ad internet ed al suo utilizzo (e.g., *usare, navigare, pubblicare, online, digitale*) anche se, nel gruppo dei ragazzi più grandi, troviamo anche parole a contenuto emotivo (e.g., *rischio, preoccupare*). Rispetto alla parola *condividere*, che è possibile interpretare, rispetto alla privacy, come scelta di ciò che è lecito condividere con le altre persone o meno; nel gruppo dei più giovani le parole maggiormente associate fanno riferimento, in particolare, alla sfera delle informazioni personali e tutto ciò che riguarda e ruota intorno all'adolescente (e.g., *per me; personali; persone; dati*), mentre nel gruppo dei ragazzi con più di 15 anni le parole rimandano alla propria scelta, intenzione e volontà di condivisione (e.g., *voglia; tenere; rimanere; consenso*). Rispetto ai termini maggiormente associati alla parola *diritto*, è possibile osservare somiglianze nei due sotto campioni; entrambi i gruppi, infatti,

concordano nell'utilizzare concetti che fanno riferimento al valore che la privacy ha per loro e al fatto che sia qualcosa che spetta a ciascuno di noi, indipendentemente da ciò che si cerca o fa online. In particolare, è possibile distinguere parole che ruotano intorno alla facoltà di avere una privacy online (e.g., *tenere, mantenere*) e parole riferibili ad una dimensione più intima (e.g., *importante, noi, fondamentale, personali*). Rispetto al termine *privacy*, fulcro dell'indagine, in entrambi i gruppi vi si associano parole riferibili al valore della privacy (e.g., *importante, fondamentale, diritto, bisogno, propria, nostro*); con la differenza che, nel gruppo dei più giovani, si trovano anche concetti che ruotano intorno all'idea che la privacy sia qualcosa per cui solo il legittimo proprietario ha facoltà di prendere decisioni o compiere scelte (e.g., *permesso, chiedere, condividere*) mentre, nel gruppo dei più grandi, compaiono anche termini che possono essere riferiti alle proprie scelte o azioni e alle proprie capacità/possibilità di garantirsi la privacy (e.g., *utilizzare, voglia, riguardare*). Infine, rispetto alla parola *personali*, nel gruppo dei più giovani, i termini maggiormente associati ruotano soprattutto intorno a ciò che viene pubblicato, inserito o scritto online (e.g., informazioni, foto, video, dati) e a ciò che si sceglie personalmente di fare, vedere, visitare nel contesto di internet. Al contrario, nel gruppo dei ragazzi con età maggiore di 15 anni, le parole maggiormente associate a *personale* ruotano, non soltanto intorno alle informazioni inserite online, ma anche alla necessità di tutelare e proteggere le medesime e la scelta di cosa poter condividere o meno (e.g., *condivisione, password, diritto, protezione, tutela*). L'analisi delle narrazioni dei partecipanti rende chiaro come gli adolescenti attribuiscono grande importanza al concetto generale di privacy, valore che si mantiene trasferendosi nel contesto della rete. La privacy online viene anzitutto definita come il riflesso del 'Proprio sé online', una parte intima e personale portata dentro l'universo digitale. La maggior parte dei giovani fa emergere, dunque, una riflessione filosofico-esistenziale che ruota intorno al senso del proprio essere e che porta a considerare come il concetto di sé oggi giorno risenta, almeno in parte, dell'evoluzione del mondo circostante. Alcuni adolescenti considerano quindi la privacy come un luogo blindato presente nella rete, che ha la capacità di proteggere da eventuali pericoli o furti e destinato alla custodia di informazioni di valore, riferendosi, in particolare, sia ai programmi scaricabili che individuano ed eliminano i virus informatici negli apparecchi elettronici, sia a tutte quelle pagine web/siti protetti da credenziali di accesso. La privacy online, però, è anche concettualizzata nei termini di un valore universale: un Diritto umano che spetta a tutti o, citando le parole dei ragazzi «il complesso delle norme che regolano la tutela e l'utilizzo dei dati personali». Rispettare la privacy nel mondo digitale diventa quindi un precetto morale e giuridico che deve guidare i comportamenti dei singoli individui e regolare gli stessi online, nel rispetto gli uni degli altri.

L'ultima spiegazione, offertaci dai giovani su come interpretare il concetto di privacy online, non riguarda un valore che ci appartiene, quanto piuttosto una caratteristica che dipende esclusivamente dalle nostre abilità, ossia «La capacità di navigare in sicurezza in rete ed i correlati emotivi». In questo senso, rispetto al precedente *cluster* che vede i ragazzi come protagonisti passivi, rivendicanti

la pretesa di qualcosa che gli spetta (il poter navigare liberamente, protetti da eventuali rischi e pericoli), qui i giovani diventano agenti attivi e la privacy è intesa come, in parte, dipendente dalle loro *skills* personali e competenze. L'ultimo tema che emerge dall'analisi delle narrazioni adolescenziali, quindi, riguarda la pratica e l'esperienza dei giovani nella rete. Gli adolescenti, quindi, non solo ci offrono un punto di vista interessante, ma offrono anche una panoramica completa su un concetto molto importante, ovvero quello relativo alla riservatezza delle proprie informazioni personali e della vita privata: un costrutto complesso e delicato, soprattutto se trasferito nel contesto online; un mondo che ci offre la possibilità e la ricchezza di abbattere i confini geografici e temporali (es. eliminando le distanze interpersonali, offrendo nuovi spazi e comodità) ma che, proprio perché è così vasto, rischia di diventare dispersivo e vulnerabile, implicando, quindi, l'esserne pienamente consapevoli. Lo studio conferma che i bambini e gli adolescenti hanno più confidenza, rispetto alle fasce di età maggiore, con il concetto di privacy legato alle informazioni personali, di relazione e ai dati forniti. Ma hanno anche difficoltà a comprendere i rischi legati al contesto commerciale e non considerano i dati tracciati e tratti da diversi contesti online.

4. Comprendere la relazione tra navigazione online sicura, conoscenza del regolamento generale sulla protezione dei dati e preoccupazione per la privacy nei bambini e negli adolescenti

L'11 marzo 2020 il Covid-19 è stato dichiarato pandemia globale dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, con conseguenti drastiche misure di contenimento nella maggior parte dei paesi europei. Come reazione, la trasformazione digitale ha subito un'accelerazione senza precedenti in tutte le dimensioni della società. Il 7 aprile 2020, la commissaria europea Margrethe Vestager, responsabile del programma comunitario per la trasformazione digitale (*A Europe Fit for the Digital Age*) ha evidenziato che «l'apprendimento digitale, il lavoro digitale, la socializzazione digitale e ovviamente l'e-commerce hanno avuto un aumento notevole» (Lobe et al. 2021, 9)².

Secondo il Rapporto *Il diritto alla privacy nell'era digitale* delle Nazioni Unite, l'Alto Commissario per i Diritti Umani, afferma che: «più che mai, la crescita economica e il benessere umano dipendono dall'integrazione delle tecnologie digitali» (Office of the High Commissioner for Human Rights 2021). L'uso di Internet e dei dispositivi mobili come smartphone e tablet è molto diffuso e le tecnologie digitali giocano un ruolo significativo nella vita di tutti i giorni. Tuttavia, le tecnologie ad alta intensità di dati, come le applicazioni di intelligenza artificiale, contribuiscono a creare un ambiente digitale in cui sia gli Stati che le imprese sono sempre più in grado di tracciare, analizzare, prevedere e persino manipolare il comportamento delle persone a un livello senza precedenti (Lupton e Williamson 2017; Mascheroni 2018; Barassi 2019). Con la nuova strategia

² Dove non diversamente indicato le traduzioni sono di chi scrive.

europea, *Better Internet for Kids plus* (BIK+), i governi europei hanno riconosciuto che i bambini e gli adolescenti hanno esigenze e vulnerabilità specifiche da considerare. Inoltre, in questo contesto, politiche come il *Regolamento generale sulla protezione dei dati* (GDPR) stanno regolando il trattamento dei dati relativi ai minori; quindi, è necessario concentrarsi su come i bambini e gli adolescenti comprendono non solo il mondo digitale ma anche queste nuove politiche e le implicazioni legate alla loro privacy.

Il terzo studio parte dalla necessità di comprendere se vi sia una correlazione tra età, preoccupazione per la privacy online, conoscenza del GDPR e navigazione sicura. Per raggiungere questo obiettivo è stata condotta un'indagine pubblica trasversale nelle scuole, coinvolgendo un campione rappresentativo a livello nazionale comprendente 2.472 studenti (62,5% femmine). L'età dei partecipanti varia da meno di 11 a 18 anni.

Lo studio mirava, in primo luogo, a misurare la prevalenza di navigazione online sicura, la conoscenza del GDPR e la preoccupazione per la privacy, in quattro diversi gruppi di bambini e adolescenti di età inferiore a 11-12 anni, 13-14 anni, 15-16 anni e 17-18 anni. Il secondo obiettivo era volto a capire se la navigazione online sicura fosse associata alla conoscenza del GDPR e al livello di preoccupazione per la privacy nelle diverse età. I risultati di questo studio hanno mostrato che, nel gruppo di ragazzi di età compresa tra 11 e 12 anni, la navigazione online sicura non è correlata in alcun modo alla conoscenza del GDPR e alla preoccupazione per la privacy. In particolare, questo potrebbe spiegare perché avevano un livello di preoccupazione più elevato rispetto a coloro che non ci pensavano mai nei tre gruppi di età. Nel gruppo 13-14 anni è stato individuato un primo meccanismo di protezione dovuto alla preoccupazione per la propria privacy online. Esiste, in questo gruppo, un'associazione significativa tra preoccupazione e navigazione online sicura: vi troviamo coloro che sanno come proteggersi e anche coloro che pensano a una navigazione online sicura, ma non sanno come e cosa fare per proteggersi e che hanno un livello più elevato di preoccupazione per la privacy rispetto a coloro che non ci hanno mai pensato. Nei gruppi di adolescenti di età compresa tra i 15-16 anni e 17-18 anni, l'entità di questo OR risulta ancora più evidente, suggerendo un percorso evolutivo in cui la preoccupazione per la privacy diventa un fattore protettivo ancora più forte durante l'adolescenza. Inoltre, in questi gruppi, la conoscenza del GDPR inizia a far presagire una navigazione online sicura e quindi comportamenti e misure adeguate a proteggere la propria privacy online. Coerentemente con la prospettiva di sviluppo di Steijn e Wedder, i risultati di questo studio hanno mostrato che esistono differenze tra i diversi gruppi di partecipanti, dai più giovani ai più grandi di età. Inoltre, secondo la teoria della motivazione alla protezione di Rogers (1975; 1983), possiamo affermare che i bambini e gli adolescenti dovrebbero essere in grado di riconoscere i rischi navigando online ed essere motivati a impegnarsi in comportamenti che li riducano. Le conoscenze di ragazzi e adolescenti per proteggersi efficacemente potranno essere attivate solo se saranno adeguatamente formati sui temi della *datafication*, del tracciamento e dell'analisi predittiva dei dati. Tuttavia, i nostri risultati suggeriscono che la

consapevolezza del GDPR diventa un deterrente alla protezione solo a partire da 15-16 anni. Quindi, potremmo chiederci se possa essere significativo implementare campagne di sensibilizzazione prima di questa età, ad esempio a partire dai 14 anni, che è l'età richiesta per iscriversi a qualsiasi social network in Italia. In linea con Livingstone, sembra che capire come i dati vengano inseriti in un contesto digitale sia troppo complesso per i bambini, come per la maggior parte degli adulti. La profondità e l'ampiezza della profilazione dei dati all'interno di un'ecologia dei dati commerciali è troppo lontana dalla loro esperienza. I bambini devono utilizzare tutte le loro risorse per imparare come operano/lavorano i nuovi dispositivi e le loro funzionalità, come anche le politiche e le normative che potrebbero proteggerli. Quindi, un'efficace alfabetizzazione digitale dovrebbe essere modellata sui bisogni di bambini e adolescenti, per concentrarsi su come essi comprendono il mondo digitale e le implicazioni legate alla loro privacy. Da un lato, esperti, educatori e insegnanti dovrebbero sviluppare efficaci programmi di alfabetizzazione sulla privacy, che aiutino i bambini e gli adolescenti ad adottare pratiche di utilizzo sicuro e produttivo di internet, ottimizzandone i benefici. Dall'altro, i responsabili politici, le istituzioni, le industrie ICT hanno la responsabilità di creare un ambiente online intellegibile e trasparente in cui i bambini possano fare scelte e azioni reali (Stoilova et al. 2020). In particolare, l'industria tecnologica deve compiere maggiori passi per rispettare i diritti e il benessere dei bambini, anche attraverso il sostegno alla privacy fin dalla progettazione: la tutela dei dati è un dovere di diligenza della piattaforma (Lupton e Williamson 2017; Lievens et al. 2018; Beckett e Livingstone 2018).

Un'istruzione digitale di alta qualità è fondamentale per aumentare l'attrattiva, la qualità e l'inclusività dell'istruzione e della formazione europee a tutti i livelli. La trasformazione digitale dell'Europa sta accelerando rapidamente, in parte a causa dell'espansione dell'applicazione e dell'uso di intelligenza artificiale, realtà mista, robotica e blockchain. Il livello di competitività digitale, a tutti i livelli, sta diventando una condizione sempre più importante affinché le economie moderne possano innovare e prosperare. Ciò richiede il riconoscimento della competenza digitale come componente chiave per lo sviluppo individuale e sociale e per l'inclusione nel mercato del lavoro. Oggi più che mai essere digitalmente competenti è sia una necessità che un diritto.

Riferimenti bibliografici

- Acquisti, A., e R. Gross. 2006. "Imagined Communities: Awareness, Information Sharing, and Privacy on the Facebook." *6th Workshop on Privacy Enhancing Technologies*, Cambridge, 28-30 June 2006.
- Barassi, V. 2019. "Datafied Citizens in the Age of Coerced Digital Participation." *Sociological Research Online* 24 (3): 414-29.
- Beckett, C., e S. Livingstone. 2018. *Tackling the Information Crisis: A Policy Framework for Media System Resilience. The Report of the LSE Commission on Truth Trust and Technology*. London: London School of Economics and Political Science, Department of Media and Communications. <<http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/106269>> (2022-12-15)

- Brown, B.B. 1990. "Peer Groups and Peer Cultures." In *At the Threshold: The Developing Adolescent*, edited by S.S. Feldman, e G. Elliott, 171-96. Cambridge: Harvard University Press.
- Christofides, E., Muise, A., e S. Desmarais. 2012. "Risky Disclosures on Facebook: The Effect of Having a Bad Experience on Online Behavior." *Journal of Adolescent Research* 27 (6): 714-31.
- Erikson, E.H. 1959. *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Floridi, L., edited by. 2015. *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham: Springer International Publishing. <<https://www.springer.com/gp/book/9783319040929>> (2022-12-15).
- ITU (International Telecommunication Union). 2021. *Measuring digital development: Facts and figures 2021*. <<https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2021/11/15/youth-internet-use/>> (2022-12-15)
- Lievens, E., Livingstone, S., McLaughlin, S., O'Neill, B., e V. Verdoodt. 2018. "Children's Rights and Digital Technologies." In *International Children's Rights Law*, edited by T. Liefwaard, e U. Kilkelly, 1-27. Berlin: Springer.
- Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaudron, S., e R. Di Gioia. 2021. *How Children (10-18) Experienced Online Risks During the Covid-19 Lockdown. Spring 2020: Key Findings from Surveying Families in 11 European Countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <<https://data.europa.eu/doi/10.2760/562534>> (2022-12-15).
- Lupton, D., e B. Williamson. 2017. "The Datafied Child: The Dataveillance of Children and Implications for their Rights." *New Media & Society* 19 (5): 780-94.
- Mascheroni, G. 2018. "Researching Datafied Children as Data Citizens." *Journal of Children and Media*, 12 (4): 517-23.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., e Grupo PRISMA. 2014. "Ítems de referencia para publicar Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: La Declaración PRISMA." *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética* 18 (3): 172-81. <https://doi.org/10.14306/renhyd.18.3.114>.
- Nissenbaum, H. 2010. *Privacy in Context: Technology, Policy, and the Integrity of Social Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Nussbaum, E. 2007. "Kids, the Internet, and the End of Privacy: The Greatest Generation Gap since Rock and Roll." *New York*. <<http://nymag.com/news/features/27341/>> (2022-12-15).
- Office of the High Commissioner for Human Rights. 2021. *The Right to Privacy in the Digital Age: Report (2021)*. Presented to the Human Rights Council – 48th session. <<https://www.ohchr.org/en/calls-for-input/2021/right-privacy-digital-age-report-2021>> (2022-12-15).
- Palfrey, J., e U. Gasser. 2008. *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Peter, J., e P. Valkenburg. 2011. "Adolescents' Online Privacy: Toward a Developmental Perspective." In *Privacy Online: Perspectives on Privacy and Self-Disclosure in the Social Web*, edited by S. Trepte, e L. Reinecke, 221-34. Heidelberg: Springer.
- Pfeil, U., Arjan, R., e P. Zaphiris. 2009. "Age Differences in Online Social Networking – A Study of User profiles and the Social Capital Divide among Teenagers and Older Users in MySpace." *Computers in Human Behavior* 25 (3): 643-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2008.08.015>.
- Rogers, R.W. 1975. "A Protection Motivation Theory of Fear Appeals and Attitude Change." *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* 91 (1): 93-114. <https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915803>.

- Rogers, R.W. 1983. "Cognitive and Physiological Processes in Fear Appeals and Attitude Change: A Revised Theory of Protection Motivation." In *Social Psychophysiology*, edited by J.T. Cacioppo, e R. Petty, 153-76. New York: Guilford.
- Sarikakis, K., e L. Winter. 2017. "Social Media Users' Legal Consciousness About Privacy." *Social Media + Society* 3 (1). <https://doi.org/10.1177/2056305117695325>.
- Savin-Williams, R.C., e T.J. Berndt. 1990. "Friendship and Peer Relations." In *At the Threshold: The Developing Adolescent*, edited by S.S. Feldman, e G. Elliott, 277-307. Cambridge: Harvard University Press.
- Solove, D.J. 2015. "The Meaning and Value of Privacy." In *Social Dimensions of Privacy: Interdisciplinary Perspectives*, edited by B. Roessler, e D. Mokrosinska, 71-81. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steijn, W.M.P. 2014. "A Developmental Perspective Regarding the Behaviour of Adolescents, Young Adults, and Adults on Social Network Sites." *Cyberpsychology: Journal of Psychological Research on Cyberspace* 8 (2): 9-18.
- Steijn, W.M., e A. Vedder. 2015. "Privacy Concerns, Dead or Misunderstood? The Perceptions of Privacy Amongst the Young and Old." *Information Polity* 20 (4): 299-311. <https://doi.org/10.3233/IP-150374>.
- Stoilova, M., Nandagiri, R., e S. Livingstone. 2019. "Children's Understanding of Personal Data and Privacy Online: A Systematic Evidence Mapping." *Information, Communication & Society* 24 (4): 557-75. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1657164>.
- Stoilova, M., Livingstone, S., e R. Nandagiri. 2020. "Digital by Default: Children's Capacity to Understand and Manage Online Data and Privacy." *Media and Communication* 8 (4): 197-207. <https://doi.org/10.17645/mac.v8i4.3407>.
- Youn, S. 2009. "Determinants of Online Privacy Concern and Its Influence on Privacy Protection Behaviours Among Young Adolescents." *Journal of Consumer Affairs* 43 (3), 389-418.
- Van der Hof, S. 2016. "I Agree ... Or Do I? A Rights-Based Analysis of the Law on Children's Consent in the Digital World." *Wisconsin International Law Journal* 34(2): 409-45. <https://wilj.law.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/1270/2017/12/van-der-Hof_Final.pdf> (2022-12-15).

PARTE III

Esercizi di ricerca in Education and Psychology

La scuola media superiore a Cuba nei primi venti anni di Rivoluzione. Al servizio della collettività e dei piani economici del Partito

Francesco Bellacci

Abstract:

La storia della scuola cubana è intrecciata a filo doppio con la storia dell'evoluzione sociale ed economica del Paese fin dai primi passi della Rivoluzione del 1956. La *escuela media superior* è stata probabilmente quella più soggetta a esperimenti, riforme, successi, errori e difficoltà, ma le è stato riconosciuto un distinto grado di qualità da organismi internazionali come l'UNESCO. Questo 'livello' del sistema educativo cubano ha assunto nel corso dei decenni un ruolo fondamentale, dopo aver risolto le lacune del sistema scolastico precedente ed essere stato adattato in più occasioni ai cambi delle politiche socioeconomiche del Governo comunista. Formò infatti tecnici qualificati indispensabili allo sviluppo economico di Cuba e creò una coscienza di massa, il cui elemento unificatore risiedeva nell'impegno collettivo e non in quello del singolo individuo.

Parole chiave: Cuba; Educazione; Scuola; Storia

1. Introduzione

La storia della scuola cubana è intrecciata a filo doppio con la storia dell'evoluzione sociale ed economica del Paese fin dai primi passi della Rivoluzione del 1956. I leader dell'esercito ribelle avevano infatti le idee chiare sulle finalità della scuola: da un lato avrebbe dovuto formare un *hombre nuevo* – un cittadino con nuovi valori utili alla costruzione della nuova società comunista – e dall'altro (soprattutto attraverso l'istruzione secondaria) preparare un intero popolo per le esigenze dei piani economici del Governo.

Fin dagli anni Quaranta l'UNESCO ha condotto innumerevoli studi sul sistema educativo dell'isola più grande delle Antille, che si sono moltiplicati esponenzialmente dopo il cambio di regime nel '59 (per fare solo un esempio tra i più profondi e completi rimandiamo al rapporto del LLECE 1997). Dai risultati è emerso puntualmente che la scuola cubana creata dai rivoluzionari ha rappresentato – almeno fino ai primi anni del ventunesimo secolo – un model-

Francesco Bellacci, University of Florence, Italy, francesco.bellacci@unifi.it, 0000-0001-9786-8698

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Francesco Bellacci, *La scuola media superiore a Cuba nei primi venti anni di Rivoluzione. Al servizio della collettività e dei piani economici del Partito*. © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.15, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 135-147, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

lo per quanto riguarda aspetti come universalizzazione, qualità e innovazione. Più recentemente (2001) anche la World Bank – pur non avendo mai finanziato e assistito il Governo cubano in progetti educativi e riconoscendo la durezza dell’embargo statunitense (ancora oggi in vigore) – ha riconosciuto il ‘grande lavoro’ del governo cubano nel campo del welfare.

Tuttavia, nonostante l’interesse per la Rivoluzione e per i suoi eroi fra gli anni Sessanta e Settanta da parte di una nutrita comunità scientifica a livello internazionale, dopo i primi studi sul sistema educativo cubano pare non siano seguite indagini storico-educative che abbiano dato una visione dettagliata e completa della storia istituzionale della ‘scuola rivoluzionaria’. Ancora oggi i contributi sul tema non arrivano mai a fornire un quadro generale e approfondito dello sviluppo dell’istruzione; si limitano invece ad analizzare singoli aspetti o tematiche, spesso senza neanche arricchire il panorama storiografico. Mancano, insomma, testi che orientino in un periodo della storia cubana caratterizzato da profondi cambiamenti, oltretutto accompagnati spesso da caos amministrativo e inesperienza a livello dirigenziale: i ribelli, dopotutto, erano poco più che trentenni.

La *escuela media superior*, oggetto di questo contributo, è stata probabilmente quella più soggetta a esperimenti, riforme, successi, errori, difficoltà materiali ed economiche, ma ha raggiunto un certo livello di qualità nella preparazione degli studenti e nella loro formazione ideologica, assumendo un ruolo fondamentale nello sviluppo economico e sociale di Cuba. Infatti, per il Governo cubano si fece fin da subito urgente la necessità di formare personale tecnico qualificato che lavorasse nelle industrie e nel settore agricolo, dopo che più del 20% di quello presente nell’isola scappò negli Stati Uniti dopo la vittoria della Rivoluzione e le prime statalizzazioni (Carnoy e Werthein 1980).

2. La riforma dell’educazione

Nella Cuba prerivoluzionaria l’istruzione era organizzata per riprodurre i rapporti di produzione capitalistici, all’interno di un’economia dominata principalmente da capitale, macchinari, prodotti esteri e in una società affetta da disoccupazione cronica, analfabetismo (che oscillava tra il 23 e il 30%) e una distribuzione profondamente diseguale della ricchezza (World Bank 1979; Carnoy e Werthein 1980).

Le condizioni di arretratezza e sottosviluppo dell’isola si riflettevano nel sistema educativo decisamente inadatto, specialmente nelle aree rurali dove viveva il 50% della popolazione, a superare le lacune del Paese nel campo dell’istruzione (World Bank 1979; Carnoy e Werthein 1980). Nel 1955-56 la percentuale dei bambini in età scolastica iscritti alla scuola primaria era solo del 52% sul totale. L’assegnazione dei fondi statali all’istruzione – che in comparazione con il resto della regione Latinoamericana erano elevatissimi – era caratterizzata da un fortissimo tasso di corruzione. Il rapporto della Banca Mondiale del 1950 affermava che «i cubani non hanno ottenuto indietro il valore dei generosi investimenti che sono stati disposti per l’istruzione. [...] Gli errori amministrativi sono stati la causa più importante delle carenze educative di Cuba» (World Bank 1979, 19).

Il sistema educativo nazionale (Fig. 1) era costituito da un'intricata maglia di 'subsistemi' che non dialogavano tra loro, con piani di studio obsoleti e completamente slegati dalle necessità del Paese, estremamente carente di strutture e orientato verso una formazione umanistica (MINED 1975). L'accesso all'Istituto di insegnamento secondario avveniva terminato il VII grado tramite esame, ma anche con l'approvazione dell'VIII grado della scuola primaria superiore senza prova d'ingresso. Le scuole tecniche e professionali (scuole di commercio, scuola agraria, scuole tecniche, scuole normali) e l'Istituto tecnico permettevano l'accesso degli alunni attraverso esami di valutazione a causa delle matricole estremamente limitate (MINED 1975, 19).

Prima del 1959 erano attive nell'isola 168 scuole secondarie private – praticamente tutti istituti pre-universitari (una sorta di liceo italiano) – con un totale di circa 14.800 studenti e 21 scuole statali con 35.746 iscritti. Queste strutture si concentravano in larghissima prevalenza nelle zone urbane. I centri di insegnamento tecnico e professionale erano solo 12 e comprendevano 3 scuole tecniche industriali con 1700 studenti, 5 scuole politecniche con 5600 iscritti e 6 scuole agricole con 30 studenti ciascuna. Negli istituti pre-universitari pubblici e privati, invece, era iscritto un totale di 37.248 studenti. Questi numeri rappresentavano solo il 12% sul totale dei ragazzi e ragazze cubani tra i 15 e i 19 anni. A titolo comparativo in Italia il valore corrispondente si aggirava intorno al 20% (Dahlman 1973; Carnoy e Werthein 1980).

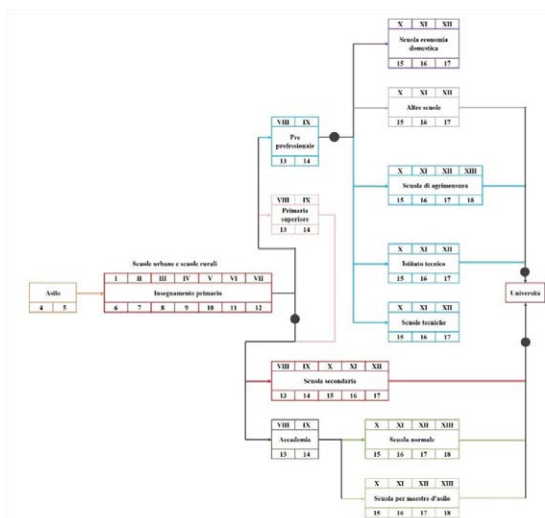


Figura 1 – Sistema educativo nel 1955. Elaborazione a cura dell'autore.

Fin da quando nel 1956 iniziò la guerra di guerriglia (così definita da Ché Guevara), il leader del movimento rivoluzionario vedevano già l'educazione delle masse come un fondamentale strumento di trasformazione dell'arretrata condizione socioeconomica del paese, ma anche come un mezzo per diffondere i valori ideologici della lotta. Infatti, convinto di rompere con il passato e costruire

la nuova società cubana, il Governo comunista, in linea con la propria visione ideologica, cercò nei decenni successivi di formare un nuovo cittadino, un 'uomo nuovo' consapevole del suo ruolo nel lavoro, quindi nella società comunista e forte di una rinnovata coscienza collettiva (Arbesù 1993).

In generale le decisioni iniziali vennero rivolte a creare le opportunità per una universalizzazione effettiva dell'accesso all'istruzione, più che a migliorare la qualità della preparazione degli studenti. Per questo, più che l'istruzione media e superiore, venne sviluppata la scuola primaria e l'insegnamento di base per gli adulti (Dominguez Reyes 1975; Carnoy e Werthein 1980). Solo dagli anni Settanta la tendenza venne invertita, con il potenziamento dell'istruzione media e una ricerca costante del miglioramento della qualità nella preparazione degli studenti. Tuttavia, come avrò modo di spiegare nei prossimi paragrafi, il processo di costruzione della nuova scuola cubana non fu esente da errori e problemi.

La riorganizzazione del sistema scolastico cominciò formalmente il 7 febbraio 1959, con l'approvazione della *Ley Fundamental de la Republica de Cuba*: la Costituzione cubana. Negli articoli dedicati all'educazione venne ribadita la gratuità dell'istruzione in tutti i livelli del sistema scolastico nazionale. Solamente per gli istituti pre-universitari – il percorso di studio dai 15 ai 17 anni che preparava all'università, una sorta di liceo italiano – erano previsti contributi e borse di studio, dal momento che non era ancora possibile garantire a tutti l'accesso gratuito per mancanza di fondi. (Manacorda 1966; Kolésnikov 1983).

L'articolo 51 della Costituzione delegava al Ministero l'attività legislativa per ordinare in forma organica l'istruzione pubblica, in modo da creare un'adeguata articolazione e continuità tra tutti i suoi gradi, incluso il superiore. Nello stesso articolo venivano indicati gli obiettivi generali dell'educazione, rivolti a formare una forte «solidarietà umana, amore per la patria e per le istituzioni democratiche».

Si trattava di enunciazioni di carattere generale e, soprattutto, di una riforma liberale e moderata, lontana dall'impostazione marxista che assumerà la scuola cubana dopo il 1961: anno della svolta socialista della Rivoluzione. Solo allora il Governo iniziò a intervenire sui programmi e piani di studio – che fino a quel momento non erano stati cambiati – orientandoli verso un'educazione basata sui principi marxisti-leninisti.

Nelle settimane successive alla promulgazione della Costituzione il Ministero dell'educazione (MINED) sottolineò l'urgenza di coordinare l'ordinamento scolastico con le esigenze del Paese. Pose perciò l'accento sulla necessità letteralmente vitale di sviluppare l'istruzione tecnica: industriale e agricola. Per far crescere economicamente la nazione era necessario non soltanto il potenziamento dei mezzi di produzione – per il quale, tra l'altro, mancavano i fondi – ma soprattutto puntare sulle risorse umane, costituite da tecnici specializzati praticamente inesistenti nell'isola (Kolesnikov 1983).

Una delle leggi fondamentali per la costruzione del sistema scolastico cubano fu senza dubbio la *Ley* n. 559 del 1959, che assegnava al MINED il compito di aggiornare e cambiare i programmi e i piani di studio di tutti i livelli scolastici (Carnoy e Werthein 1980). In ogni caso fu la legge 680 dello stesso anno che

definì le basi dell'ordinamento scolastico. Con questo provvedimento il sistema di educazione nazionale fu diviso nei 'livelli' primario, medio (o secondario) e universitario (o superiore), per un totale di dodici 'gradi': sei di primaria, tre di media basica e tre di media superiore. Stabili, inoltre, l'obbligatorietà degli studi fino al dodicesimo anno di età e fino al VI grado, ovvero al completamento della scuola primaria. Infine, per la prima volta nella storia di Cuba i piani e i programmi dei vari gradi e livelli vennero coordinati tra di loro in maniera da creare un unico percorso graduale.

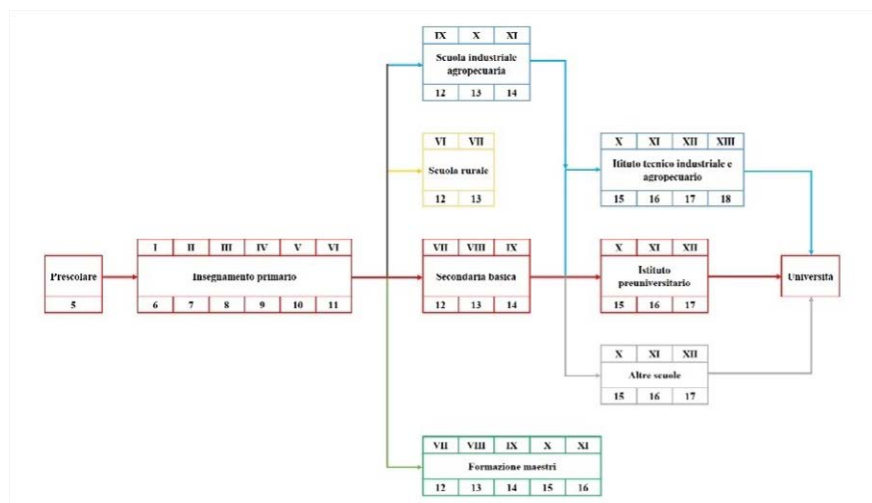


Figura 2 – Sistema educativo nel 1959. Elaborazione a cura dell'autore.

L'insegnamento medio superiore aveva durata variabile e si svolgeva nei preuniversitari (3 anni) o negli Istituti tecnologici agricoli e industriali (3 o 4 anni), creati per la prima volta dalla legge 680. Lo scopo di queste scuole tecniche era quello di formare specialisti di livello medio superiore indispensabili nel processo di industrializzazione che il Governo era intenzionato ad avviare. Comunque, questo ramo dell'educazione sarebbe stato negli anni successivi sottoposto a intense riforme. I pre-universitari, invece, avrebbero preparato gli studenti per l'università e, rispetto al passato, vennero rivisti i piani e i programmi di studio, in modo da bilanciare materie umanistiche (fino ad allora nettamente predominanti) e scientifiche (Kolésnikov 1983).

Anche l'elaborazione pedagogica risentì di profondi cambiamenti soprattutto dopo il 1961. Fu Fidel Castro a tracciare la strada da seguire, avviando così un processo di avvicinamento ai principi educativi marxisti, che si aggiunsero e intrecciarono a quelli dell'eroe nazionale e pedagogista José Martí, il quale, già alla fine dell'Ottocento, auspicava per Cuba un insegnamento laico, libero dalle retoriche di europeismo, inserito organicamente nell'ambiente delle singole realtà territoriali e ispirato a criteri di utilità, scientificità e gestione democratica

della vita interna alla scuola (Bertoni Jovine 1965). A questi caratteri si aggiunse il principio del politecnicismo marxista – ovvero la formazione integrale dell’uomo attraverso lo studio delle scienze e il lavoro produttivo, senza però rinunciare alla parte umanistica dell’educazione – e la formazione ideologico-politica di un ‘uomo nuovo’, perfettamente integrato nella vita del nascente Stato comunista, capace di contribuire al benessere della nazione e consapevole dei suoi compiti e doveri all’interno della società (Bertoni Jovine 1965; MINED 1975).

3. Esperimenti e sviluppo dell’educazione media superiore

Tra il 1962 e il 1963 ebbe luogo un importante dibattito tra i vertici del Movimento rivoluzionario attorno alla politica economica e al modello di sviluppo che avrebbe dovuto adottare la Rivoluzione. Il Governo intraprese la strada indicata da Ernesto Guevara all’interno dello stesso dibattito, che prevedeva un massiccio sviluppo industriale e diversificazione agricola (Hugh 1987; Gott 2005; Kacpia 2010). Questa decisione ebbe ripercussioni anche sulla politica educativa, dal momento che il Governo – attraverso una massiccia opera di propaganda e orientamento sulle opportunità lavorative legate alle necessità economiche della nazione – si rivolse direttamente ai giovani affinché intraprendessero carriere di studio tecnico-industriali. Il Governo vedeva i problemi economici come strettamente connessi all’educazione, perché un numero maggiore di manodopera qualificata avrebbe contribuito alle necessità produttive del Paese. Nel 1965, comunque, la dirigenza del Movimento rivoluzionario – incalzata dalle richieste dell’URSS di offrire garanzie economiche che, secondo i sovietici, solo la produzione di zucchero poteva dare – cambiò nuovamente strategia orientando la base dello sviluppo economico sull’agricoltura (Carnoy e Werthein 1980; Hugh 1987; Gott 2005; Kacpia 2010).

Come già fatto un paio di anni prima, il Governo cubano si rivolse nuovamente ai giovani affinché intraprendessero studi tecnico-agricoli e nuovi edifici scolastici vennero costruiti con l’aiuto dei paesi socialisti europei, dotati in alcuni casi di laboratori e altri edificati in prossimità di centri di produzione (MINED 1975).

La Tab. 1, attraverso la variazione del numero di edifici scolastici e di studenti iscritti al livello medio superiore del sistema nazionale d’istruzione tra gli anni 1958 e 1970, mostra in maniera esemplificativa le conseguenze dei cambi della politica educativa del Governo rivoluzionario. Infatti, a un primo aumento del numero degli istituti tecnici industriali e dei loro rispettivi iscritti, corrispose proprio dal 1965 un leggero calo nella matricola e un arresto nella costruzione di edifici. Al contrario, per gli istituti agricoli si nota un aumento esponenziale sia delle matricole, che del numero di strutture a partire esattamente dal quinquennio ’65-’70. Nei pre-universitari – che prima della rivoluzione rappresentavano il naturale cammino per la formazione dei giovani delle classi agiate – nonostante un considerevole aumento degli edifici, il numero degli iscritti non raggiunse quello degli anni precedenti alla vittoria della Rivoluzione (MINED 1975). Seppur sintetico, questo quadro restituisce chiaramente l’immagi-

ne della politica educativa cubana strettamente relazionata ai piani di sviluppo economico della nazione.

Tabella 1 – Fonti: Junta Central de Planificación 1971; MINED 1975.

| | 1958 | 1965 | 1970 |
|---|--------|--------|--------|
| Pre-universitari | | | |
| Numero centri | 21 | 34 | 34 |
| Numero studenti | 37.248 | 24.122 | 15.310 |
| Istituti tecnici agricoli | | | |
| Numero centri | 6 | 5 | 28 |
| Numero studenti | 1700 | 2416 | 7257 |
| Istituti tecnici industriali | | | |
| Numero centri | 20 | 40 | 40 |
| Numero studenti | 6.289 | 15.234 | 14.924 |
| Totale scuole secondarie superiori | | | |
| Numero centri | 47 | 79 | 102 |
| Numero studenti | 45.237 | 41.772 | 37.491 |

Inoltre, dai dati emerge chiaramente il divario tra la popolazione scolastica nel periodo precedente alla vittoria della Rivoluzione e quella degli anni successivi. Nel primo decennio dopo il '59, infatti, il Governo puntò soprattutto sullo sviluppo dell'educazione primaria per tutte le fasce di età, compresi gli adulti. La scelta venne dettata sia da ragioni politico-ideologiche che pratiche. La priorità in quegli anni era educare una massa di analfabeti e bambini esclusi dalle scuole che, oltre a meritare giustizia sociale, avrebbero offerto nel giro di pochi anni un considerevole aiuto in termini di manodopera più qualificata di quella disponibile fino ad allora. L'espansione della scuola primaria rivestiva un altro ruolo estremamente importante per gli obiettivi del Movimento rivoluzionario. Estenderla alla maggior parte della popolazione, significò propagandare e inculcare gli obiettivi e i nuovi valori della Rivoluzione (Carnoy e Werthein 1980).

Nella prima metà degli anni Sessanta iniziò ad essere dato grande rilievo all'emulazione socialista a scuola (Bertoni Jovine 1965) – in estrema sintesi una forma di 'competizione' tra studenti o gruppi di studenti che si risolveva nel raggiungere obiettivi attraverso l'aiuto reciproco – in maniera da sradicare prati-

che individualistiche tipiche, secondo la dirigenza rivoluzionaria, della società capitalistica e costruire una nuova coscienza di popolo, nella quale il lavoro dei singoli aveva come principale obiettivo quello di contribuire allo sviluppo della collettività (World Bank 1979; Hugh 1987; Kapcia 2010).

Il 25 maggio 1964 il MINED emanò la *Resolución* n. 392 sulla politecnizzazione dell'istruzione, che affermava il principio dell'educazione politecnica in senso marxista e quello dell'unione dello studio con attività di lavoro. Lo stesso Ministero, insieme a quelli dell'industria e dell'agricoltura, iniziò a organizzare le attività produttive che gli studenti avrebbero realizzato durante l'anno scolastico in relazione alla parte teorica (Carnoy e Werthein 1980).

Due anni più tardi il Ministero dell'educazione dette il via a un piano sperimentale denominato *Escuela al campo* che metteva in pratica il principio marxista dello studio-lavoro. Un gruppo di studenti delle secondarie basiche partecipò per sette settimane nella raccolta di prodotti agricoli. Questa riforma dell'insegnamento medio riflesse le necessità di formare un 'uomo nuovo' comunista, sopperire alla mancanza di manodopera agricola vitale per l'economia e creare uno spirito di abnegazione, collaborazione e dovere nei confronti della società (Zotta 1973; MINED 1975; Carnoy e Werthein 1980). Nel giro di un paio d'anni cominciarono ad essere incluse nel piano anche le secondarie superiori, ovvero i preuniversitari e gli istituti tecnici. Nel 1972 partecipavano alla scuola al campo circa 190.000 studenti dell'insegnamento medio (MINED 1975).

Al Primo Congresso nazionale dell'educazione del 1971 vennero discussi tra i vari punti del giorno riguardanti il sistema educativo nazionale – anche aspetti che riguardavano direttamente la *Escuela al campo*. I costi di mantenimento delle nuove strutture risultavano elevati; mancavano obiettivi specifici nelle attività di lavoro; gli studenti perdevano 45 giorni di lezione dedicati invece esclusivamente alle attività produttive, i cui risultati erano oltretutto scarsi e, soprattutto, il 'lavoro volontario' non era messo in relazione con la parte teorica della formazione (Carnoy e Werthein 1980).

La necessità di migliorare il piano della Scuola al campo trovò uno sviluppo nella *Escuela en el campo*, i cui esperimenti iniziarono nel 1968. Questo nuovo piano raccoglieva le migliori esperienze proposte da quello precedente, sviluppandole e integrandole con nuove necessità e soluzioni.

Il Governo fece costruire quindi nuovi centri scolastici all'interno delle unità di produzione agricole, i quali accoglievano gratuitamente e grazie a dormitori, mense, ecc. gran parte degli studenti dalle aree urbane durante tutto l'anno. I piani di studio furono aggiornati in modo che teoria e attività produttiva dialogassero. I ragazzi di ciascun centro venivano divisi in due gruppi affinché ogni giorno uno fosse sempre impegnato per mezza giornata in attività didattiche e l'altro in quelle produttive. In questa maniera le scuole si sarebbero autofinanziate attraverso la vendita dei prodotti e avrebbero contribuito a responsabilizzare gli studenti nel lavoro inteso in senso collettivo. Infine, com'è facile intuire la riforma dette un affondo decisivo al problema delle diserzioni e degli abbandoni (MINED 1975; Carnoy e Werthein 1980).

4. Il perfezionamento

La crisi economica del 1970 dovuta a un'errata previsione nella raccolta dello zucchero portò i dirigenti rivoluzionari insieme con le organizzazioni di massa a rivedere i piani di sviluppo economici e educativi. Fu un processo che iniziò con il Primo Congresso dell'educazione nel 1971 e si protrasse fino al Primo Congresso del Partito Comunista Cubano del dicembre 1975 (Hugh 1987; Gott 2005; Kapcia 2010).

Gli errori furono riconosciuti dagli stessi dirigenti e le politiche cambiate di conseguenza (Carnoy e Werthein 1980). La decisione di puntare sull'agricoltura come fattore trainante dell'economia cubana non portò i risultati sperati e di nuovo venne operato un brusco cambio in direzione dell'industrializzazione sul modello sovietico (Hugh 1987; Gott 2005; Kapcia 2010). Anche in questo caso la scuola fu coinvolta in pieno.

In campo educativo, nonostante alcuni risultati positivi nell'istruzione secondaria superiore – come i tassi di promozione e la lotta all'evasione scolastica – le nuove *Escuelas en el campo* non riuscirono a raggiungere l'autofinanziamento e coinvolsero solo il 35% circa degli studenti dell'insegnamento medio. Inoltre, in una delle mozioni presentate al Congresso dell'educazione venne sottolineato che gli studenti non stavano assimilando l'ideologia rivoluzionaria (Carnoy e Werthein 1980).

Partì allora un piano chiamato *perfeccionamiento* per aumentare attraverso una pianificazione più scientifica l'efficienza e la crescita economica, ampliare la partecipazione democratica e ottimizzare l'amministrazione periferica, in concomitanza con l'aumento della qualità dell'istruzione a tutti i livelli (World Bank 1979; Carnoy e Werthein 1980; Kapcia 2010). È bene puntualizzare che nella visione cubana il concetto di 'qualità' era definito sia in termini 'classici' di preparazione professionale, che di assimilazione della coscienza socialista (World Bank 1979).

I programmi e i piani di studio vennero quindi modificati e aggiornati, dando grande risalto – tra le altre cose – alla formazione ideologica marxista dei giovani (MINED 1975; World Bank 1979). Anche la struttura del sistema educativo fu soggetta a cambiamenti tra il 1969 e il 1977 (Fig. 3). Al livello medio superiore facevano parte adesso anche le scuole tecniche – che preparavano operai specializzati – e gli istituti di formazione per maestri elementari.

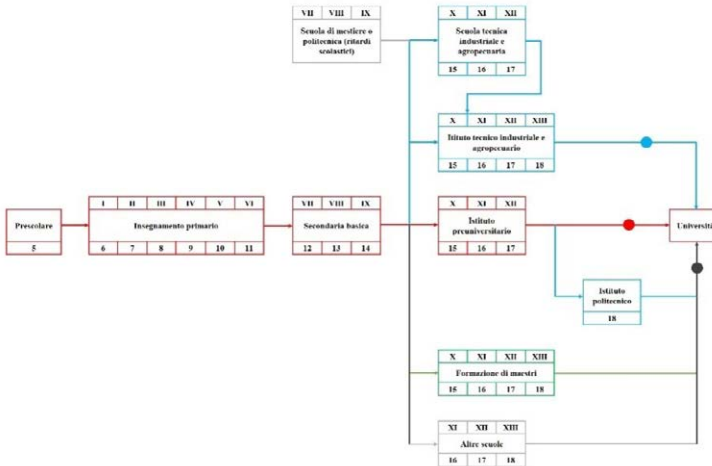


Figura 3 – Sistema educativo nel 1977. Elaborazione a cura dell'autore.

Al Primo Congresso del PCC, come già segnalato nel Congresso dell'educazione quattro anni prima, venne inserita nel piano di perfezionamento la costruzione di nuovi centri d'istruzione tecnica, molti dei quali vennero edificati in prossimità di centri di produzione industriale (PCC 1976). Parte del programma di queste scuole consisteva nel far lavorare gli studenti per 16 ore alla settimana in attività correlate alle varie materie tecnico-scientifiche (Carnoy e Werthein 1980).

Negli anni Settanta, visti gli ottimi risultati raggiunti nel livello primario e secondario basico, la priorità del MINED e del Partito divenne allora quella di sviluppare l'istruzione media superiore. Purtroppo, i dati a disposizione sono incompleti (Tab. 2), ma sufficienti per mettere a fuoco lo sviluppo quantitativo di questo livello del sistema educativo nazionale.

Nonostante la profonda abnegazione e gli investimenti economici per trasformare ancora e ancora il sistema scolastico, ci volle comunque ben più di un quinquennio per risolvere i problemi dell'educazione cubana. Nel 1971 c'erano ancora circa 300.000 giovani tra i 14 e i 16 anni che non studiavano né lavoravano. Vennero presi vari provvedimenti per risolvere questo problema, come la *Ley contra la vagancia*, la quale considerava un crimine non lavorare né studiare. Circa 100.000 adolescenti che non frequentavano le scuole furono arruolati nel servizio militare e integrati in unità ausiliarie nel settore di produzione agricolo (Mesa-Lago 1979). Per tutti gli altri vennero create delle scuole laboratorio per dare almeno una minima qualifica utile a entrare nel mondo del lavoro (Carnoy e Werthein 1980).

Tuttavia, il fattore più preoccupante era la mancanza di professori e la bassa qualità della loro preparazione. Fidel Castro iniziò così una profonda opera di proselitismo, affinché gli studenti intraprendessero la carriera universitaria che li avrebbe portati a diventare docenti di scuola secondaria superiore (Zotta 1973; PCC 1975).

Solo dagli anni Ottanta, grazie anche al supporto dell'URSS e dei paesi socialisti europei, la scuola superiore cubana assumerà quei tratti riconosciuti da molti organismi internazionali che l'hanno contraddistinta nel continente Latinoamericano e nel mondo intero: oltre all'effettiva universalizzazione dell'istruzione, la qualità nella preparazione degli studenti.

Tabella 2 – Fonti: Junta Central de Planificación 1971; MINED 1975; 1988.

| | 1958 | 1965 | 1970 | 1975 | 1980 |
|---|--------|--------|--------|----------|----------|
| Pre-universitari | | | | | |
| Numero centri | 21 | 34 | 34 | | |
| Numero studenti | 37.248 | 24.122 | 15.310 | 37.000 | 159.600 |
| Istituti tecnici agricoli | | | | | |
| Numero centri | 6 | 5 | 28 | | |
| Numero studenti | 1700 | 2416 | 7257 | | |
| Istituti tecnici industriali | | | | | |
| Numero centri | 20 | 40 | 40 | | |
| Numero studenti | 6.289 | 15.234 | 14.924 | 114.000* | 228.500* |
| Totale scuole secondarie superiori | | | | | |
| Numero centri | 47 | 79 | 102 | | |
| Numero studenti | 45.237 | 41.772 | 37.491 | 151.000 | 228.500 |

* Istituti industriali e agricoli.

5. Conclusioni

A Cuba le riforme educative dopo il 1959 risposero alle necessità di risolvere le lacune del sistema scolastico precedente e di adattare la scuola ai cambi nelle strategie socioeconomiche. Si trattò di tentativi per uscire dal sottosviluppo e liberarsi dalla dipendenza scientifica e culturale straniera, che caratterizzò l'isola fin dal sedicesimo secolo. L'obiettivo fu quello di creare una società egualitaria e di mobilitare le masse per un impegno collettivo rivolto alla costruzione del comunismo. Il Governo cubano adattò continuamente il sistema educativo – anche attraverso veri e propri esperimenti come, per esempio, la *Escuela en el campo* – affinché cambiasse assieme alle strategie di produzione (World Bank 1979; Carnoy e Werthein 1980; Kapcia 2010). Un aspetto particolarmente interessante fu il ruolo di Fidel Castro, coadiuvato dal Ministero dell'educazione, dell'industria e dell'agricoltura, nell'indirizzare attraverso interventi pubblici di vario genere gli studenti negli istituti del livello medio superiore dell'istruzione, in base alla politica economica adottata (Carnoy e Werthein 1980).

È doveroso accennare al fatto che gli enormi investimenti e gli sforzi per espandere e migliorare continuamente l'istruzione avvennero in un contesto caratterizzato da mancanza di fondi e continua tensione causata dalle aggressioni economiche e militari da parte degli Stati Uniti (Hugh 1987; Gott 2005; Kapcia 2010).

In conclusione, nel processo di sviluppo postrivoluzionario la scuola secondaria superiore ebbe un compito decisivo nell'inserire in ambito lavorativo nuovi tecnici qualificati indispensabili allo sviluppo economico. Inoltre, più che sulla qualità della preparazione degli studenti (sulla quale pare non esistano dati almeno fino agli anni Novanta) il livello medio superiore dell'istruzione – come del resto tutti gli altri del sistema educativo nazionale – molto probabilmente contribuì a creare una coscienza di massa, il cui elemento unificatore risiedeva nell'impegno collettivo e non in quello del singolo individuo (World Bank 1979).

Riferimenti bibliografici

- Arbesú García, M.I. 1993. *La Educación En Cuba: Un Estudio Histórico Del Sistema Educativo Cubano Posrevolucionario*. México DF: UAM-X, CSH.
- Bertoni Jovine, D. 1965. "Ser culto para ser libre." *Riforma della scuola* 11 (7-8): 64-65.
- Carnoy, M., e J. Werthein. 1977. "Cambio Económico Y Reforma Educativa en Cuba." *Revista del CEE* 7 (1): 9-31.
- Carnoy, M., e J. Werthein. 1980. *Cuba: Cambio Económico Y Reforma Educativa 1955-1978*. Mexico City: Editorial Nueva Imagen.
- Dahlman, C.J. 1973. "The Nation-Wide Learning System of Cuba." Research Program in Economic Development. Princeton: Princeton University. <https://rpds.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1956/files/media/wp_38.pdf> (2022-12-15).
- Domínguez Reyes, M.E.C. 1975. "Cambios socioeconómicos y educación en Cuba 1959-1974." Mexico City: Centro de Estudios Internacionales (CEI), El Colegio de México. <<https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/6969z128d?locale=es>> (2022-12-15).

- Gott, R. 2005. *Cuba: A New History*. New Haven: Yale University Press.
- Hugh, T. 1987. *La revolución cubana 25 años después*. Madrid: Playor.
- Junta Central de Planificación. 1971. *Compendio estadístico de Cuba 1970*. Cuba: La Habana.
- Kapcia, A. 2010. *Cuba in Revolution: A History Since the Fifties*. London: Reaktion Books.
- Kolesnikov, N.S. 1983. *Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales 1959-1982*. Mosca: Editorial Progreso.
- Manacorda, M.A. 1966. *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1966*. vol. 3. Roma: Armando.
- Mesa-Lago, C. 1979. *Cuba in the 1970s: Pragmatism and Institutionalization*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Ministerio de Educación de Cuba (MINED). 1975. *La educación en Cuba*. Cuba: La Habana.
- Ministerio de Educación de Cuba (MINED). 1988. *Cuba. Organización de la educación 1985-1987*. Cuba: La Habana.
- Partido Comunista de Cuba. 1976. *Tesis y Resoluciones sobre las directivas para el desarrollo económico y social en el quinquenio 1976-1980*. Cuba: La Habana.
- World Bank. 1979. *Cuba: Economic Change and Educational Reform 1955-1974*. Washington: The World Bank.
- Zotta, D. 1973. *Esperienze pedagogiche a Cuba*. Milano: Emme.

Le molestie sessuali online tra adolescenti: che cosa sono e come si manifestano

Angela Franceschi

Abstract:

Le molestie sessuali sono comportamenti complessi da studiare poiché caratterizzate da varie dimensioni e definizioni. Analizzare le caratteristiche e le manifestazioni di questo comportamento nel contesto online, è importante per comprenderne a pieno la natura, le caratteristiche e le conseguenze che potrebbero incidere sugli adolescenti. Questo lavoro si pone l'obiettivo di sistematizzare le informazioni disponibili in letteratura, descrivendo le caratteristiche principali del fenomeno e cercando quindi di fornire una definizione. La ricerca, condotta su quattro database, ha portato all'identificazione di 20958 lavori. Dopo aver rimosso i duplicati, analizzati gli abstract e i full-text, si è arrivati ad un numero finale di 65 articoli, che sono stati letti integralmente ed esaminati. All'interno degli studi inclusi, vengono descritte la tipologia di relazione tra aggressore e vittima, le modalità e i comportamenti con cui le molestie sessuali online si manifestano. Le molestie sessuali online possono esprimersi attraverso tre modalità principali (verbale, visivo, cybersessuale). A sua volta, è possibile individuare tre comportamenti prevalenti: sollecitazioni indesiderate, sexting non consensuale e condivisione con terzi di contenuti intimi e/o privati senza il consenso della vittima.

Parole chiave: Adolescenza; Cyber; Online; Sessuale; Vittimizzazione

1. Introduzione

Lo studio delle molestie sessuali nasce nei primi anni Ottanta all'interno dei contesti lavorativi. Le prime ricerche sull'argomento hanno identificato tre categorie di molestie: richieste sessuali, offese e/o commenti e manifestazioni di tipo non-verbale (Till 1980; Gruber 1992). Successivamente, Fitzgerald, Gelfand e Drasgow (1995), hanno proposto un modello con tre modalità, correlate tra loro e non sovrapposte: molestie di genere, coercizione sessuale e attenzione sessuale. A partire dai primi anni Duemila, con l'avvento di Internet e delle sempre più evolute tecnologie digitali, questo comportamento ha assunto nuove forme e implicazioni: la possibilità di avere un pubblico e di poter conservare immagini e/o video incriminanti facilita la diffusione delle molestie sessuali e rende possibile vittimizzare qualcuno in modo molto semplice (Gamez-Guadiz et al. 2015). Secondo il Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in-

Angela Franceschi, University of Florence, Italy, angela.franceschi@unifi.it, 0000-0002-9683-0169

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Angela Franceschi, *Le molestie sessuali online tra adolescenti: che cosa sono e come si manifestano*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.16, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 149-155, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

fatti, «la violenza sessuale può avvenire di persona, online o attraverso la tecnologia, come nei casi di pubblicazione o condivisione di immagini sessuali di qualcuno senza il suo consenso o sexting non consensuale» (2019)¹. Nonostante questo, non esiste una vera e propria definizione del fenomeno nel contesto online; Barak (2005) ha ripreso la concettualizzazione di Fitzgerald, Gelfand e Drasgow (1995) sostenendo l'esistenza di queste tre modalità di molestia sessuale anche nel mondo virtuale, dove assumono però due forme: attiva e passiva. La forma attiva di molestia sessuale si riferisce a messaggi sessuali offensivi; le forme passive sono invece meno invadenti, perchè l'aggressore non si riferisce direttamente a una vittima bersaglio ma, piuttosto, a potenziali destinatari.

Sebbene le molestie sessuali siano 'nate' all'interno di contesti lavorativi, negli ultimi anni, l'attenzione si è spostata anche ad altri contesti, non ultimo quello scolastico, dove includono comportamenti sessuali indesiderati che interferiscono con l'istruzione (AAUW 2001; Hill e Kearn 2011). Gli adolescenti infatti, sono particolarmente propensi a condividere informazioni personali o intime con i loro coetanei, ma è più difficile per loro comprendere i potenziali rischi alla base di questi comportamenti (Albert e Steinberg 2011; Veenstra, Vandebosh e Walrave 2012). In un mondo in cui le relazioni vengono mediate dalle nuove tecnologie, quelle più intime e sessuali non fanno eccezione, e il desiderio di esplorare la propria sessualità può rendere gli adolescenti particolarmente vulnerabili alla vittimizzazione. La mancanza di una definizione comune si riflette però in una grande variabilità di dati relativi alla frequenza e all'incidenza del comportamento, e spesso non è facile confrontare i dati poichè vengono raccolti da strumenti che si riferiscono a concettualizzazioni diverse del fenomeno: la prevalenza di questi comportamenti, infatti, varia dall'1% al 59% (Henry, Flynn e Powell 2020; Reed, Wong e Raj 2020).

Nonostante i numerosi studi sull'argomento, non c'è ancora accordo tra gli studiosi sulla definizione e descrizione delle molestie sessuali online. Questo lavoro si pone quindi l'obiettivo di sistematizzare le informazioni disponibili in letteratura al fine di descrivere le molestie sessuali online, prendendo in considerazione alcuni aspetti chiave come il tipo di relazione tra aggressore e vittima e le diverse modalità di abuso con cui si manifestano.

2. Metodologia

Per rispondere all'obiettivo prefissato è stata condotta una revisione sistematica della letteratura, seguendo le linee guida PRISMA (Moher et al. 2009). La ricerca, condotta a novembre 2021 all'interno di quattro database (Scopus, PsycInfo, PubMed e Web of Science), ha portato all'identificazione di 20.958 lavori. Dopo la rimozione dei duplicati, l'analisi degli abstract e la lettura dei lavori in full-text, un numero finale di 65 articoli sono stati inclusi e codificati, in linea con l'obiettivo di ricerca.

¹ Dove non diversamente indicato le traduzioni sono di chi scrive.

3. Risultati

I 65 studi inclusi sono stati pubblicati tra il 2001 e il 2021 e la maggior parte sono studi trasversali. La numerosità dei campioni presi in esame varia da un minimo di 18 partecipanti ad un massimo di 20834 partecipanti, e tutti risultano ben bilanciati in termini di differenze di genere. La maggior parte dei lavori sono stati condotti in Europa e negli Stati Uniti d'America. All'interno di questi studi, è possibile individuare tre cluster: a) studi che analizzano le molestie sessuali online tra pari; b) studi che analizzano le molestie sessuali online in adolescenza nell'ambito di un non meglio precisato rapporto tra vittima e aggressore; c) studi incentrati sull'adescamento sessuale online. Quasi tutti gli studi inclusi hanno descritto questo comportamento come abusivo (indesiderato, non consensuale, non richiesto). La maggior parte degli articoli, in relazione all'arco temporale con cui si verificano i comportamenti indagati, ha misurato le risposte utilizzando una scala Likert (es. «Su una scala da 1 a 5, quanto spesso hai ricevuto un contenuto sessualmente esplicito indesiderato?» – 1 = Mai, 5 = Ogni giorno). Una buona percentuale di studi hanno invece indagato la prevalenza del comportamento, misurando le risposte su scala dicotomica (es. «Qualcuno ti ha mai costretto a parlare di sesso quando non volevi?» – Sì/No).

4. Discussione

Lo scambio di informazioni dal contenuto sessuale, come messaggi, immagini o video, è un comportamento ormai comune (Mori et al. 2019). Questo avviene principalmente all'interno delle coppie romantiche, per esplorare la propria sessualità o mantenere intimità e vicinanza nel caso di relazioni a distanza, ma non è raro scambiare certe informazioni anche all'interno del gruppo dei pari. Questi ultimi, infatti, rappresentano un importante punto di riferimento per gli adolescenti, e il confronto con loro permette di crescere, affermare il proprio status e il proprio senso di identità. Sicuramente, lo scambio di materiale sessualmente esplicito, ancor più se personale e/o privato, è un comportamento rischioso. Quando un contenuto, di qualsiasi tipo, entra nel mondo di Internet, se ne perdono completamente le tracce: chiunque può salvarlo sul proprio dispositivo attraverso un semplice screenshot e riutilizzarlo in qualsiasi momento. Nelle immagini e nei video condivisi online troviamo un 'corpo digitale', fatto di tante immagini parziali e decontestualizzate, visibili anche quando non lo vogliamo (Riva 2018). Ma il comportamento diventa ancor più problematico se indesiderato: questa sembra essere una delle caratteristiche principali delle molestie sessuali online. Gli studi infatti connotano in maniera abusiva i comportamenti indagati. Quando un messaggio dal contenuto intimo e sessuale viene inviato a qualcuno senza che lo gradisca, oppure richiesto ed ottenuto tramite minacce, il comportamento diventa offensivo e aggressivo.

La componente aggressiva del comportamento diventa ancora più importante quando parliamo di una vittima adolescente. Infatti, in questa delicata fase della vita, si è particolarmente vulnerabili. Il desiderio di crescere e di essere

autonomi si scontra infatti con la difficoltà di saper gestire le relazioni, causata da un ancora immaturo sviluppo sessuale, personale e identitario. I comportamenti aggressivi tra ragazzi sono in grado di causare ferite non di poco conto nelle vittime, abbassando il senso di autostima e di autoefficacia, e portando in alcuni casi a depressione e isolamento dal gruppo dei pari – bullismo e cyberbullismo (Olweus 1994). Inoltre, le caratteristiche intrinseche della rete fanno sì che dietro l'aggressore possa celarsi chiunque, coetaneo o adulto (Valkenburg e Peter 2011). Infatti, gli studi analizzati sono stati suddivisi in tre cluster. Il limite di questa suddivisione sta nel fatto che alcuni studi del cluster c) e tutti quelli del cluster b) non hanno indagato in maniera specifica chi fosse l'aggressore; di conseguenza, potrebbe trattarsi di un episodio avvenuto tra pari così come tra un adulto e un adolescente. Tra gli studi che hanno analizzato le molestie sessuali online all'interno del gruppo dei pari, vittimizzazione e perpetrazione sono più bilanciate: infatti, una molestia online tra coetanei potrebbe anche essere la continuazione di un comportamento iniziato faccia a faccia (Hill e Kearn 2011).

Un'altra caratteristica di questo fenomeno è relativa al fatto che un singolo episodio di vittimizzazione è sufficiente per parlare di molestia: come il cyberbullismo, basta un solo episodio per generare molte ripetizioni di vittimizzazione, a causa della mancanza di limiti temporali o geografici del mezzo stesso, ovvero il mondo virtuale (Menesini et al. 2012).

Per quanto riguarda invece l'operazionalizzazione del costrutto, è possibile individuare tre modalità con cui le molestie sessuali online si manifestano: verbale, visiva e cybersessuale. La prima fa riferimento a modalità di aggressione che utilizzano prevalentemente le parole, nella loro forma scritta (messaggi di testo) o orale (offese, messaggi audio). La seconda si riferisce principalmente all'utilizzo di immagini, foto e/o video; mentre la terza, più difficile da isolare, ha una connotazione più attiva e fa riferimento ad atti sessuali che possono essere compiuti mediante l'utilizzo di strumenti digitali (es. videocamera, registratore). I comportamenti all'interno di queste tre modalità sono diversi: inviare/ricevere messaggi con contenuti di natura sessuale; diffondere voci sul comportamento sessuale di qualcuno; parlare di sesso; richiedere informazioni sessuali; produrre e diffondere contenuti di natura sessuale senza il consenso della vittima; fare sesso online attraverso una webcam o altro; costringere qualcuno a spogliarsi e/o inviare foto private tramite minacce.

5. Conclusioni

Questo lavoro ha l'obiettivo di descrivere la definizione di molestie sessuali online, cercando di individuare alcune caratteristiche comuni tra gli studi che si sono occupati di questo tema negli ultimi vent'anni. È possibile identificare alcune caratteristiche fondamentali di questo fenomeno: le molestie sessuali online hanno una connotazione abusiva, in quanto sono percepite come indesiderate dalla vittima, possono manifestarsi con tre principali modalità (verbale, visiva, cybersessuale) ed è sufficiente un singolo episodio di vittimizzazione per poter parlare di molestia. In termini di comportamenti che le caratterizzano, le mole-

stie sessuali online includono sollecitazioni indesiderate, sexting non consensuale, e condivisione con terzi di contenuti intimi e/o privati senza il consenso della vittima. Quest'ultimo, potrebbe essere uno dei comportamenti più gravi: viene infatti definito come «condivisione di materiale sessualmente esplicito (immagini, foto e/o video), senza il consenso delle persone raffigurate» (Walker e Sleath 2017, 10), senza una chiara motivazione di condivisione ma comunque non legata alla vendetta. Inoltre, accorgersi di essere stati vittimizzati in questo senso è molto complicato.

In generale, la diffusione non consensuale di contenuti sessuali è particolarmente grave e dannosa per la vittima, ma non è facile per gli adolescenti comprendere in pieno cosa sia accettabile e cosa no. In una ricerca che ha coinvolto 530 adolescenti di età compresa tra 13 e 18 anni, è stata presentata loro una storia in cui un ragazzo condivide con gli amici una foto sessualmente esplicita che gli ha inviato la sua ragazza. Tra gli intervistati, il 46,5% ritiene che la ragazza non abbia il diritto di opporsi alla condivisione della sua foto, perché l'ha inviata in origine. Pochissima responsabilità viene data a coloro che infliggono umiliazioni (Shariff 2014), nonostante la diffusione non consensuale di contenuti sessuali espliciti abbia un forte impatto sull'autostima di ragazzi e ragazze.

In questo senso, una delle sfide attuali in quest'area di ricerca è quella di stabilire norme sociali online che incoraggino la fiducia, il rispetto e il consenso, anche e soprattutto in relazione ai contenuti sessuali (Project DeShame 2017).

In conclusione, sebbene questo lavoro permetta di avere un quadro più chiaro delle caratteristiche principali del fenomeno, c'è ancora molto lavoro da fare per approfondire la conoscenza di tutte quelle dinamiche e fattori che possono giocare un ruolo importante nella vittimizzazione e nella perpetrazione del comportamento di molestia sessuale online (es. genere, appartenenza a minoranze etniche e/o LGBTQIA+, altre esperienze di vittimizzazione, sintomi emotivi e/o comportamentali, dinamiche di gruppo, clima scolastico, etc.). Inoltre, all'interno degli articoli analizzati non vi sono specifiche considerazioni circa la gravità dei comportamenti che possono essere basati su molestie sessuali online. Considerando che una delle caratteristiche di questo fenomeno è che può verificarsi una sola volta, distinguere tra diversi livelli di comportamenti gravi è fondamentale per poter sensibilizzare e prevenire le conseguenze più negative. In relazione al cyberspazio, è importante analizzare meglio le caratteristiche delle molestie sessuali online evidenziando le differenze con il contesto faccia a faccia.

Riferimenti bibliografici

- AAUW. 2001. "Hostile Hallways: Bullying, Teasing, and Sexual Harassment in School." *American Journal of Health Education* 32 (5): 307-09.
- Albert, D., e L. Steinberg. 2011. "Judgment and Decision Making in Adolescence." *Journal of Research on Adolescence* 21 (1): 211-24.
- Barak, A. 2005. "Sexual Harassment on the Internet." *Social Science Computer Review* 23 (1): 77-92. <https://doi.org/10.1177/0894439304271540>.

- Centers for Disease Control and Prevention. CDC. 2019. "Fast Facts: Preventing Sexual Violence." <<https://www.cdc.gov/violenceprevention/sexualviolence/fastfact.html>> (2022-12-15).
- Erikson, E.H. 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton.
- Fitzgerald, L.F., Gelfand, M.J., e F. Drasgow. 1995. "Measuring Sexual Harassment: Theoretical and Psychometric Advances." *Basic and Applied Social Psychology* 17 (4): 425-45.
- Gómez-Guadix, M., Almendros, C., Borrajo, E., e E. Calvete. 2015. "Prevalence and Association of Sexting and Online Sexual Victimization Among Spanish Adults." *Sexuality Research and Social Policy* 12 (1): 145-54. <https://doi.org/10.1007/s13178-015-0186-9>.
- Gruber, J.E. 1992. "A Typology of Personal and Environmental Sexual Harassment: Research and Policy Implications for the 1990s." *Sex Roles* 26: 447-64.
- Harter, S. 2006. "The Self." In *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, edited by W. Damon e R.M. Lerner, 505-70. Hoboken: Wiley & Sons, Inc.
- Havinghurst, R.J. 1953. *Human Development and Education*. New York: Longman.
- Henry, N., Flynn, A., e A. Powell. 2020. "Technology-Facilitated Domestic and Sexual Violence: A Review." *Violence Against Women* 26 (15-16): 1828-54.
- Hill, C., e H. Kearl. 2011. *Crossing the Line: Sexual Harassment at School*. Washington: American Association of University Women. <<http://www.aauw.org/research/crossing-the-line/>> (2022-12-15).
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B.E., Frisén, A., Berne, S. et al. 2012. "Cyberbullying Definition Among Adolescents: A Comparison Across Six European Countries." *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking* 15 (9): 455-63.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., e The PRISMA Group. 2009. "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement." *J Clin Epidemiol* 62 (10): 1006-12.
- Mori, C., Temple, J.R., Browne, D., e S. Madigan. 2019. "Association of Sexting With Sexual Behaviors and Mental Health Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis." *JAMA Pediatrics* 173 (8): 770-79. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1658>.
- Olweus, D. 1994. "Bullying at School. Long-Term Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program." In *Aggressive Behavior: Current Perspectives*, edited by L.R. Huesmann, 97-130. New York: Springer (The Plenum Series in Social/Clinical Psychology).
- Palmonari, A. 2001. *Gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino.
- Project DeShame. 2017. *Young People's Experiences of Online Sexual Harassment: A Cross Country Report*. Childnet. <<https://www.childnet.com/what-we-do/our-projects/project-deshame/research/>> (2022-12-15).
- Reed, E., Wong, A. e A. Raj. 2020. "Cyber Sexual Harassment: A Summary of Current Measures and Implications for Future Research." *Violence Against Women* 26 (12-13): 1727-40.
- Riva, G. 2018. *La solitudine dei nativi digitali: tablet, cellulari e videogiochi*. Roma: GEDI.
- Shariff, S. 2014. *Sexting and Cyberbullying: Defining the Line for Digitally Empowered Kids*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Till, F.J. 1980. *Sexual Harassment: A Report on the Sexual Harassment of Students*. Washington: National Advisory Council on Women's Educational Programs. U.S. Department of Education.

- Valkenburg, P.M., e J. Peter. 2011. "Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks." *Journal of Adolescent Health* 48 (2): 121-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>.
- Veenstra, S., Vandebosch, H., e M. Walrave. 2012. "Cyberbullying: Defining, Understanding and Intervening." In *Cybersafety: An Introduction*, edited by E.R. Leukfeldt, e P. Stol, 217-26. The Hague: Eleven International Publishing.
- Walker, K., e E. Sleath. 2017. "A Systematic Review of the Current Knowledge Regarding Revenge Pornography and Non-Consensual Sharing of Sexually Explicit Media." *Aggression and Violent Behavior* 36: 9-24.

Promuovere le competenze imprenditive degli studenti universitari: il caso dei Contamination Labs

Letizia Gamberi

Abstract:

La fase storica che stiamo attraversando, caratterizzata da temi quali la gestione del cambiamento e la continua ridefinizione delle competenze (Fiore et al. 2021), invita il mondo universitario a interrogarsi sul ruolo centrale che ricopre per la formazione delle generazioni di oggi e di domani. Il lavoro della Commissione Europea di indirizzamento sul miglioramento e adeguamento delle competenze dei cittadini europei fornisce chiari indirizzi su cui anche l'Alta Formazione è chiamata ad impegnarsi. Tra di essi, il progetto di ricerca che viene presentato in questo contributo, desidera concentrarsi sullo sviluppo delle competenze imprenditive, ossia le capacità di agire sulle opportunità e le idee e trasformarle in valore per gli altri. La Commissione invita ad includere lo sviluppo di tali competenze a tutti i livelli di istruzione, dando vita ad offerte formative di educazione imprenditiva (Lackéus 2015). Per tale ragione, al fine di dare una risposta a tale esigenza, in Italia il Ministero dell'Università, a partire dal 2013, ha istituito i Contamination Labs, un luogo di contaminazione tra studenti, docenti e stakeholders del territorio rivolto all'educazione imprenditiva interdisciplinare, su cui la presente ricerca intende indagare.

Parole chiave: Alta Formazione; Contamination Lab; Educazione imprenditiva; Imprenditività

1. Introduzione

Le competenze imprenditive hanno cominciato a ricoprire un ruolo sempre più emergente nel panorama nazionale e internazionale nell'ultimo decennio (Hägg e Gabrielsson 2019). L'attenzione che viene a esse rivolta, è data soprattutto dall'inserimento del *sense of initiative and entrepreneurship* tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, da parte della Commissione Europea già dal 2006, e poi negli aggiornamenti successivi della Agenda europea per le competenze del 2018 e del 2020. La necessità di riflettere su come sviluppare tali competenze nei cittadini europei è data dalle evidenze sociali, culturali ed economiche della fase storica attuale, che pongono costantemente al centro i temi dell'incertezza e della complessità, non solo del mondo del lavoro, ma anche del contesto sociale.

Letizia Gamberi, University of Florence, Italy, letizia.gamberi@unifi.it, 0000-0002-4134-7671

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Letizia Gamberi, *Promuovere le competenze imprenditive degli studenti universitari: il caso dei Contamination Labs*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.17, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 157-166, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

Fin da subito, la Commissione Europea ha manifestato l'esigenza di individuare in maniera chiara una definizione di tale competenza e delle sue caratteristiche fondanti, per sottolineare il desiderio che essa non resti collegata solo all'ambito economico (a cui storicamente è sempre stata ricondotta), ma che piuttosto venga letta in una prospettiva sempre più ampia che abbracci tutti gli ambiti e le discipline. Per tale ragione, a partire proprio dal 2006, il Joint Research Center ha avviato un importante lavoro di ricerca che nel 2016 ha portato alla elaborazione del framework EntreComp (acronimo per *Entrepreneurship Competence*). L'obiettivo del documento è offrire uno strumento per «produrre una definizione comune di *entrepreneurship* che aiuti a stabilire un ponte tra i mondi dell'educazione e del lavoro e che possa essere assunta come riferimento per qualsiasi iniziativa che miri a promuovere e sostenere l'apprendimento dell'imprenditorialità» (Bacigalupo et al. 2016, 7)¹. Le domande chiave a cui il modello EntreComp ha dato risposta sono state: Quali sono gli elementi che definiscono l'*entrepreneurship* come una competenza trasversale? Come si può descrivere l'*entrepreneurship* in termini di *learning outcomes* in una prospettiva di apprendimento permanente? Come si possono raggruppare i risultati dell'apprendimento imprenditoriale in livelli di competenza?

Da esse, dunque, è stato costruito il modello che si compone di quindici competenze, racchiuse in tre macro-categorie: *Ideas and Opportunities, Resources, Into Action*. Ogni area include cinque competenze, che insieme costituiscono i blocchi fondanti dell'*entrepreneurship* come competenza. La definizione di *entrepreneurship* da cui il modello prende le mosse, è quella suggerita dalla Danish Foundation for Entrepreneurship, che la descrive come «la capacità di agire sulle opportunità e le idee e trasformarle in valore per gli altri. Il valore creato può essere economico, sociale, culturale» (Moberg et al. 2014).



Figura 1 – Framework EntreComp (McCallum et al. 2018).

¹ Dove non diversamente indicato, le traduzioni sono di chi scrive.

Per ciascuna delle quindici competenze vengono fornite le descrizioni dei comportamenti ad esse connessi. Inoltre, il modello le sviluppa lungo otto livelli progressivi e fornisce una lista comprensiva di 442 *learning outcomes*, che offrono ispirazione per la progettazione di interventi educativi e formativi a seconda del contesto e del target di riferimento.

Il presente progetto di ricerca ha assunto questo modello poiché risultato di un solido lavoro che ha portato ad una tassonomia chiara, strutturata ed efficace, che accoglie prospettive disciplinari diverse. Il tema della creazione di valore (Lackéus 2015), che è posto al centro della definizione, è un concetto chiave che la ricerca intende adottare, in quanto consente di focalizzare l'attenzione sul fatto che:

everyone can learn to become more entrepreneurial [...] It means believing that entrepreneurship is not only about creating successful businesses, rather it is a competence that allows us to improve the environment we live in, by tackling old and new problems, addressing unmet needs and having the ambition to tackle well-known and emerging challenges (Bacigalupo et al. 2020, 9).

Le domande allora che si pongono da questa riflessione riguardano molteplici sfaccettature della progettazione formativa sullo sviluppo delle competenze imprenditive, quali: Come insegnare tali competenze? Attraverso quali offerte formative e chi può essere responsabile di tale formazione? Cosa viene insegnato? Come viene insegnato? A chi viene insegnato e chi insegna?

Con riferimento al contesto dell'Alta Formazione, su cui la ricerca qui presentata si concentra, proprio da quanto menzionato sopra, è possibile affermare che, lasciare che solo le *Business School* si occupino dello sviluppo di tali competenze, sarebbe assolutamente riduttivo e anche la letteratura (Saravathy e Venkataraman 2011; QAA 2014; Lackéus 2020) è concorde sull'importanza di promuovere un modello integrato, in cui l'educazione all'imprenditività sia incorporata in ogni dipartimento accademico e che siano necessari approcci pedagogici innovativi ed esperienziali, al fine di rendere gli studenti capaci di generare valore per gli altri.

Il presente contributo intende, dunque, presentare uno degli studi della ricerca dottorale, volto ad indagare il caso dei Contamination Labs, che in Italia rappresentano un esempio di messa in pratica di tali presupposti. Il Contamination Lab è un programma che ha preso avvio nel 2013 tramite un finanziamento del Ministero dell'Università e che poi si è considerevolmente ampliato con un'ulteriore linea di finanziamento nel 2016. L'interesse a fare ricerca su questo programma è dato dal fatto che ha dimostrato come sia possibile unire saperi diversi, far dialogare, all'interno del mondo accademico, contesti e attori diversi del territorio. Un modello stimolante ed originale, per far contaminare, relazionare e dialogare culture diverse, senza però rivoluzionarne gli assunti (Fiore et al. 2021).

2. Metodologia

Il cammino della ricerca è iniziato con la riflessione su come l'Alta Formazione possa supportare lo sviluppo di competenze imprenditive (Komarkova et al. 2015; Bacigalupo et al. 2016) nei giovani adulti per il loro ingresso all'interno del mercato del lavoro e per tutto il corso della loro vita. Accanto a ciò, si è iniziato ad esplorare il terreno delle pratiche attraverso il lavoro condotto nel corso dei primi due anni dottorali nell'ambito dell'unità di ricerca Lifelong Learning e Alta Formazione (coordinata dalla Prof.ssa Vanna Boffo) e dell'organizzazione dei servizi di Job Placement del Career Service dell'Università di Firenze. Grazie al lavoro all'interno di questi ambiti, è stato possibile comprendere come la categoria di *entrepreneurship* sia strategica nella direzione di un buon inserimento nel mondo del lavoro (Lackéus et al. 2015) e, in generale, per 'sapersela cavare nella vita' (McCallum et al. 2018).

A partire da ciò, si è scelto di esplorare maggiormente il contesto dell'Alta Formazione, volgendo lo sguardo alle esperienze dei Contamination Labs (MIUR 2016), quali programmi di riferimento ed interessantissimi casi di studio per lo sviluppo di competenze imprenditive nel contesto italiano.

Tenendo conto di ciò, il progetto di ricerca intende riflettere e interrogarsi sui seguenti campi di indagine:

- Comprensione della categoria di *entrepreneurship* in chiave pedagogica, confrontandosi con il panorama internazionale;
- Promozione e sviluppo di competenze imprenditive in Alta Formazione in Italia;
- Esperienze dei Contamination Labs, quali casi di studio interessanti per l'acquisizione di competenze imprenditive in Alta Formazione.

La domanda della ricerca che guida il lavoro dottorale, dunque, risulta essere: Quali sono i processi di costruzione e sviluppo di competenze imprenditive nei percorsi di Alta Formazione?

Alla luce di ciò, l'obiettivo generale della ricerca è quello di comprendere ed esplicitare la valenza pedagogica della categoria di *entrepreneurship*, individuando quali dimensioni, approcci e metodi formativi incidano di più sul processo di costruzione e sviluppo delle competenze imprenditive nei giovani adulti in Alta Formazione.

Il campione della ricerca è rappresentato da tutti i Contamination Labs presenti nel contesto dell'Alta Formazione in Italia, in totale 23. La mappatura di quest'ultimo è stata resa possibile grazie al prezioso lavoro di coordinamento del CLab Network e del sito web ad esso correlato che ha permesso di rintracciare tutti i contatti dei Contamination Labs. Nello specifico, lo studio si compone di due fasi di raccolta dei dati che coinvolgono due campioni distinti. Per la prima fase, il campione è rappresentato dal livello manageriale, dunque sono stati contattati i CLab Chief, «interfaccia istituzionale del CLab [...] tenuto ad assicurare il raccordo con le strutture che nelle diverse Università si occupano di trasferimento tecnologico, imprenditorialità, *placement*, orientamento ed

internazionalizzazione» (MIUR, 2016, 19). A tale campione è stato deciso di somministrare una intervista-semistrutturata. Per la seconda fase di raccolta dati, invece, verranno coinvolti i CLab Project Manager, figure con esperienza di management nel campo dell'innovazione e/o dell'imprenditorialità. Il manager è l'interfaccia con gli studenti e gli attori che svolgono attività dentro il CLab e ha la responsabilità di sviluppare e coordinare le attività formative (MIUR 2016). Ai manager verrà rivolto un questionario strutturato, finalizzato a un approfondimento sulla progettazione formativa di tali esperienze.

Con una metodologia di ricerca empirica, che fa riferimento ai fatti, ai concetti e alle teorie che sono state studiate, questo lavoro si sta sviluppando utilizzando il *mixed method approach* (Teddlie e Tashakkori 2009). Tenendo come punto di riferimento la classificazione suggerita da Trincherò e Robasto (2019), la ricerca sta venendo condotta con uno studio a disegno misto di tipo esplorativo sequenziale. Infine, con riferimento al metodo di analisi dei dati raccolti, ci si avvarrà della *Grounded Theory* (Corbin e Strauss 1990; Glaser e Strauss 2006; Tarozzi 2008) e, nello specifico, del supporto del software Atlas.ti. Invece, per quanto riguarda il metodo quantitativo, il software SPSS costituirà un valido strumento per un'analisi precisa e approfondita dei dati.

3. I Contamination Labs

Il Programma Nazionale per la Ricerca, il piano che orienta le politiche della ricerca in Italia, nel 2016 ha previsto un rafforzamento dei fondi del programma Contamination Lab (CLab), nato nel 2013 come programma pilota in quattro regioni meridionali (MIUR 2013). Il programma CLab è finanziato a livello nazionale, e oggi conta 23 CLab in Italia (MIUR 2016). I CLabs sono luoghi di contaminazione tra studenti universitari e dottorandi di diverse discipline, dove viene dato impulso alla cultura dell'imprenditorialità e dell'innovazione, e sono volti a promuovere l'interdisciplinarietà, nuovi modelli di apprendimento e sviluppo di progetti di innovazione in stretta connessione con il territorio. All'interno di essi, le opportunità e le idee si incontrano con la creatività dei progetti imprenditivi e degli studenti, suddivisi in gruppi multidisciplinari che lavorano insieme. Possono essere considerati a metà strada tra un incubatore e un laboratorio universitario, dunque rientrano nel campo di applicazione e ricerca dell'educazione all'imprenditorialità e sono in linea con lo spirito di creazione della cultura imprenditoriale della Commissione Europea (MIUR 2016). Tale cultura non resta chiusa all'interno dei contesti universitari, ma si apre al territorio, grazie al collegamento con gli *stakeholders*.

| CLab programme | |
|---|---|
| Aim | Enhance an entrepreneurial mindset and skills to foster the creation of innovative projects |
| Mission | (1) Foster academic and student entrepreneurial competencies (2) Promote team-working and soft skills (3) Support the development of student's innovative business ideas |
| Governance | Head of CLab, CLab Project Manager, tutors and a committee composed of faculty members, managers and entrepreneurs |
| Target students | Students from different backgrounds (technical and non-technical students) and with different levels of study (undergraduate, graduate, PhD and recent graduates) |
| Community and entrepreneurial ecosystem | Students, academic staff, start-ups, innovative enterprises, venture capitalists, business angels, researchers, associations, spinoffs, student-clubs, corporations, entrepreneurs, incubators, accelerators, university technology transfer offices and research centres |
| Evaluation | Qualitative and quantitative indicators to evaluate the achievement of goals, impacts, network created, learning outcomes and the number of start-ups created |

Figura 2 – *Clabs at a glance* (Secundo et al. 2020, 8).

Ricerche recenti (Secundo et al. 2020; Fiore et al. 2021) hanno esaminato alcuni casi di studio per comprendere l'impatto dei CLabs sugli studenti nello sviluppo delle competenze imprenditive. Queste ricerche evidenziano fattori di successo quali l'interdisciplinarietà, la contaminazione virtuosa tra saperi ed esperienze degli studenti e degli *stakeholders*, lo sviluppo di competenze trasversali come il teamwork, la comunicazione e la capacità di networking. Come afferma Vittorino Filippas, referente del CLab di Trento:

Quello che di certo ne esce dai CLab è una persona che ha avuto un'esperienza imprenditiva e che quindi manterrà questo status di effervescenza, proattività, generazione di idee, spirito critico costruttivo anche quando finirà all'interno di un'azienda. Le nostre aziende hanno assolutamente bisogno di persone di questo tipo (Italian Clab Network 2019).

4. Disegno della ricerca

Seguendo l'impostazione consigliata dal metodo della *Grounded Theory*, lo studio ha seguito fino a questo momento il processo indicato, che costituisce un'importante guida nella riflessione e nella definizione del disegno della ricerca, al fine di assumerne il rigore metodologico e seguirne fedelmente i corretti passaggi.

La ricerca ha preso avvio con una *narrative literature review*, alla quale è stato dedicato il primo anno dottorale, organizzata secondo un criterio tematico, finalizzato a rendere espliciti i differenti aspetti rilevanti del tema in oggetto. La comprensione dei costrutti di *entrepreneurship* e di educazione imprenditiva, insieme alla loro rilevanza formativa e pedagogica, si è posta quale domanda della ricerca che ha guidato la revisione della letteratura. Tali concetti, infatti, costituiscono il fondamento su cui si innesta la riflessione sui percorsi di Alta Formazione a supporto dello sviluppo di competenze trasversali, che possano

accompagnare i giovani adulti nell'ingresso all'interno del mercato del lavoro e per tutto il corso della loro vita. La definizione del campo ha rappresentato uno dei principali tasselli dell'indagine, che si scontra con la molteplicità di approcci disciplinari (economici, sociologici, pedagogici e antropologici), che ostacolano la costruzione di una visione coerente (Piazza 2015). La prospettiva pedagogica che la ricerca assume, deve quindi mettersi in dialogo multidisciplinare, al fine di porre alla base di tali temi il paradigma dello sviluppo umano (Nussbaum 2011).

A partire dalla *narrative literature review* è stato possibile definire in maniera più puntuale il disegno della ricerca. Prendendo le mosse dall'impostazione metodologica illustrata, la figura fornisce una sintesi dettagliata di tutte le fasi che compongono il disegno della ricerca.

| Fase | Azione |
|--|---|
| Definizione dell'area di indagine | Formulazione dell'obiettivo della ricerca, determinazione dell'impianto di ricerca. |
| Elaborazione della prima domanda generativa della ricerca | Qual è la valenza pedagogica della categoria di <i>entrepreneurship</i> ? |
| Individuazione dimensioni, concetti, indicatori | Analisi della letteratura di riferimento sulle categorie oggetto della ricerca attraverso la conduzione della <i>narrative literature review</i> |
| Riformulazione puntuale della domanda della ricerca | Quali sono i processi di costruzione e sviluppo di <i>entrepreneurial competences</i> nei percorsi di Alta Formazione? |
| Definizione del caso di studio e del campione italiano | <i>Il caso dei Contamination Labs</i> Definizione e progettazione puntuali delle fasi: pianificazione, costruzione degli strumenti, raccolta dati, analisi, stesura del report |
| Studio esplorativo qualitativo | Interviste ai CLab Chiefs |
| Studio confermativo quantitativo | Questionari ai CLab Managers |
| Analisi dei dati e sintesi analitica (convergenza vs. divergenza) e sviluppo di integrazione | Utilizzo di Atlas.ti per l'analisi dei dati qualitativi e di SPSS per l'analisi dei dati quantitativi |
| Report finale | Integrazione e interpretazione dei risultati. Stesura della relazione argomentativa orientata a restituire i risultati della ricerca |

Figura 3 – Fasi del disegno della ricerca.

Con un focus specifico sullo strumento della ricerca utilizzato, come sopra menzionato, si è individuata l'intervista semi-strutturata per raccogliere i dati. Il questionario è stato elaborato a partire dalla ricognizione della letteratura e dalle pubblicazioni sui Contamination Labs. In particolare, si ritiene interessante menzionare il confronto avuto con Giustina Secundo e Gioconda Mele relativo alla possibilità di adottare alcune delle domande sviluppate all'interno della loro ricerca (Secundo et al. 2020), da estendere ad un campione più ampio. Le aree di cui si compone l'intervista sono cinque:

1. Strategia Istituzionale dell'Ateneo in materia di imprenditività;
2. Governance e coordinamento;
3. Progettazione formativa del Contamination Lab;
4. Partenariato e co-progettazione;
5. Prospettive future.

Come già menzionato, lo studio, ancora in corso di svolgimento, ha intenzione di coinvolgere tutti i Contamination Labs presenti nel panorama dell'Alta Formazione in Italia.

Per una visione più chiara sulla distribuzione dei Contamination Labs tra le regioni italiane, è stato realizzato il seguente grafico. Questo mette in luce come le regioni del Nord e quelle del Sud siano quelle con il maggior numero di queste esperienze, con un'assenza completa delle regioni centrali italiane, dovuta alla mancata assegnazione dei fondi nelle università di questi territori.

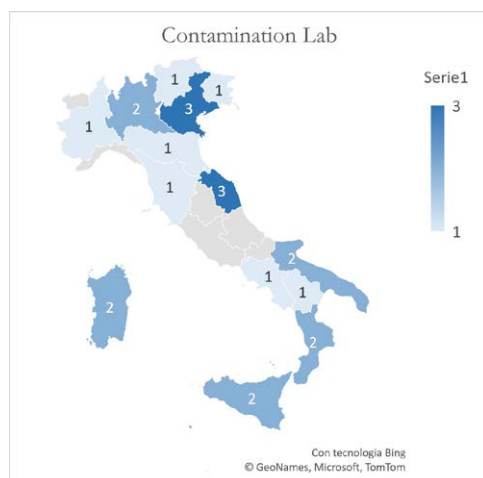


Figura 4 – I Contamination Labs in Italia.

La raccolta dei dati ha preso avvio nel mese di novembre 2021 e si comporrà di differenti fasi. La prima fase si è posta l'obiettivo di realizzare una analisi Desk per sviluppare una panoramica degli elementi comuni e distintivi dei Contamination Labs. Fonti quali siti web, pagine Facebook e pubblicazioni sono state analizzate nel dettaglio per riuscire ad acquisire una comprensione generale del programma e costruire una prima scheda sintetica e descrittiva di ciascuno dei Contamination Labs presenti sul territorio nazionale.

La fase qualitativa ha preso avvio nel mese di gennaio 2022 ed è ancora in corso di svolgimento. Tale fase vede lo svolgimento delle interviste, di tipo semi-strutturato, con i responsabili dei 23 Contamination Labs, i Clab Chief. L'obiettivo è quello di andare ad indagare il livello istituzionale del programma e di svolgere una ricerca anche di tipo comparativo tra le varie esperienze presenti. Nel mese di novembre 2021 sono stati contattati tutti i CLab Chief per chiedere la loro disponibilità a partecipare alla ricerca. Dopo aver ricevuto conferma

della disponibilità, è stata trasmessa la traccia dell'intervista tramite email e richiesta la compilazione di un breve form per gli aspetti relativi al trattamento dei dati raccolti. Alla data attuale sono state realizzate dieci interviste con dieci diversi Contamination Labs. Tutte le interviste sono state realizzate online e sono state videoregistrate, in vista della successiva fase di analisi testuale dei dati.

Per concludere, per quanto riguarderà la fase di raccolta quantitativa dei dati, verrà chiesto, come già indicato, il coinvolgimento dei CLab Manager, coloro che da vicino si occupano della progettazione ed erogazione della formazione, chiedendo loro di poter compilare un questionario quantitativo che si porrà l'obiettivo di indagare le seguenti aree:

- Numero di edizioni svolte;
- Numero di studenti partecipanti (maschi/femmine – età – corso di studi);
- Aree disciplinari di provenienza degli studenti;
- Durata del programma;
- Sforzo richiesto;
- Background dei formatori coinvolti;
- Metodologie e approcci didattici.

5. Conclusioni

In conclusione, la ricerca, pur essendo ancora in corso di svolgimento, sta offrendo la possibilità di riflettere verso quale direzione si sta orientando la didattica universitaria e su come muteranno le professioni del futuro, due temi assolutamente attuali e centrali sui quali è richiesta una riflessione urgente. Il programma dei Contamination Labs aiuta a mettere a fuoco l'importanza di sviluppare percorsi interdisciplinari che mettano intorno allo stesso tavolo studenti di discipline diverse accomunati dal medesimo obiettivo di creare valore per gli altri, trovando risposte nuove e creative a problemi complessi. Questo, dunque, pone le basi per la comprensione di alcune competenze innovative che caratterizzeranno la formazione delle generazioni dei professionisti di oggi e di domani.

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., e G. Van den Brande. 2016. *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Bacigalupo, M., Weikert García, L., Mansoori, Y., e W. O'Keeffe. 2020. *EntreComp Playbook: Entrepreneurial Learning Beyond the Classroom*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Corbin, J.M., e A. Strauss. 1990. "Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria." *Qualitative Sociology* 13 (1): 3-21.
- Fiore, E., Remondino, C.L., e G. Sansone. 2021. *Design e sostenibilità per la formazione imprenditoriale: l'esperienza del Contamination Lab Torino*. Milano: Egea.
- Glaser, B., e A. Strauss. 2006 *The Discovery of Grounded Theory: Strategy for Qualitative Research*. New Brunswick-London: Aldine Transaction.

- Hägg, G., e J. Gabriëlsson. 2019. "A Systematic Literature Review of the Evolution of Pedagogy in Entrepreneurial Education Research." *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* 26 (5): 829-61.
- Italian Clab Network. 2019. #02Episodio CLab Express - TRENTO. <<https://www.youtube.com/watch?v=m97zikoXUQA>> (2022-12-15).
- Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., e A. Collado. 2015. *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. Final Report*, edited by M. Bacigalupo, P. Kamylyis, e Y. Punie. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Lackéus, M. 2015. *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. Paris: OECD.
- Lackéus, M., Lundqvist, M., Williams Middleton, K., e J. Inden. 2020. *The Entrepreneurial Employee in the Public and Private Sector: What, Why, How*, edited by M. Bacigalupo. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., e A. Price. 2018. *EntreComp into Action: Get Inspired, Make it Happen. A User Guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*, edited by M. Bacigalupo, e W. O'Keeffe. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- MIUR. 2013. *Decreto Direttoriale 13 marzo 2013 n. 436*. <<http://attiministeriali.miur.it/anno-2013/marzo/dd-13032013.aspx>> (2022-12-15).
- MIUR 2016. *Contamination Lab. Linee Guida 2016*. <http://attiministeriali.miur.it/media/298194/all.1_clab-lineeguida.pdf> (2022-12-15).
- Moberg, K., Stenberg, E., e L. Vestergaard. 2014. *Impact of Entrepreneurship Education in Denmark – 2012*. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- Morselli, D. 2016. "La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria." *Formazione & Insegnamento* 14 (2): 173-85.
- Nussbaum, M.C. 2011. *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Piazza, R. 2015. "Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa. Entrepreneurship Education, Initiative Guidance." *Pedagogia oggi* 1: 72-90.
- QAA Quality Assurance Agency for Higher Education. 2014. *Creating Entrepreneurial Campuses*. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/creating-entrepreneurial-campuses.pdf?sfvrsn=e613f581_6> (2022-12-15).
- Sarasvathy, S.D., e S. Venkataraman. 2011. "Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future." *Entrepreneurship Theory and Practice* 35 (1): 113-35.
- Secundo, G., Mele, G., Sansone, G., e E. Paolucci. 2020. "Entrepreneurship Education Centres in Universities: Evidence and Insights from Italian 'Contamination Lab' Cases." *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* 26 (6): 1311-33.
- Tarozzi, M. 2008. *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci editore.
- Teddlie, C., e A. Tashakkori. 2009. *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Trincherò, R., e D. Robasto. 2019. *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.

Un'indagine sulla percezione dell'efficacia delle pratiche inclusive dei docenti di scuola secondaria: analisi e integrazione dei dati raccolti con la scala TEIP

Matteo Maienza

Abstract:

Lo scopo di questo studio è di riportare i dati qualitativi raccolti nell'ambito di un più ampio progetto di ricerca valutativa sui contesti educativi per la disabilità. Questo campione di studio è composto da 161 insegnanti pre-servizio, che completano la loro formazione presso l'Università di Firenze, a cui è stato chiesto di indicare punti di forza e di debolezza nell'attuazione delle proprie pratiche di insegnamento inclusivo (TEIP). Lo studio si concentra su alcune aree specifiche, individuate dalla letteratura esistente, che vede le pratiche didattiche, la collaborazione tra personale scolastico e famiglie e la gestione del comportamento come elementi correlati nella definizione di ambienti inclusivi e atteggiamenti inclusivi. L'integrazione di dati quantitativi e qualitativi, raccolti e analizzati separatamente, ha fornito una spiegazione degli elementi che possono contribuire all'autoefficacia verso l'inclusione scolastica, come la preparazione del docente di sostegno e la qualità della collaborazione all'interno del gruppo di lavoro per l'inclusione, il cui impatto si ripercuote sui risultati raggiunti dagli studenti nel proprio progetto educativo.

Parole chiave: Autoefficacia; Formazione degli insegnanti; Inclusione scolastica; Ricerca qualitativa

1. Introduzione

L'analisi che viene descritta in questo lavoro è stata condotta con l'intento di individuare le variabili che possono concorrere nella formazione del senso di autoefficacia del docente inclusivo. Lo studio si inserisce in un progetto di ricerca *mixed-methods*, che ha l'obiettivo di strutturare i percorsi formativi per l'inclusione scolastica e definire la qualità delle esperienze inclusive inserite all'interno dell'offerta formativa (Capperucci e Maienza 2022). Le ricerche sull'efficacia dei docenti nelle pratiche inclusive si concentrano sulla capacità di produrre un effetto nel contesto in cui si opera, ovvero, la capacità di intervenire sulle condizioni di lavoro dell'istituzione scolastica e individuare i fattori che possono limitare o facilitare i processi inclusivi.

Matteo Maienza, University of Florence, Italy, matteo.maienza@unifi.it, 0000-0002-4097-1165

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Matteo Maienza, *Un'indagine qualitativa sulla percezione dell'efficacia delle pratiche inclusive dei docenti di scuola secondaria: analisi e integrazione dei dati raccolti con la scala TEIP*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.18, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 167-175, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

La teoria socio-cognitiva proposta da Albert Bandura (2000 [1997]) individua la scuola come il principale ambiente in cui si sviluppa il senso di autoefficacia, attraverso il confronto delle abilità tra gli alunni e mediante le interpretazioni determinate dagli insegnanti, che sono in grado di influire sulle reali capacità acquisite. In generale, la letteratura suggerisce che i docenti dovrebbero possedere: a) una buona conoscenza dei contenuti e delle metodologie didattiche (EII); b) una buona capacità di gestire l'ambiente di classe e i comportamenti (EMB); c) una buona capacità di collaborare con i genitori, le famiglie e gli altri professionisti (EC) (cfr. Sharma, Loreman e Forlin 2012). Per poter agire in modo inclusivo, la collaborazione è il fattore in grado di migliorare i livelli di impegno raggiunto dagli studenti e influenzare l'efficacia degli insegnanti nella gestione del comportamento. In questo studio, si punta a integrare i dati raccolti con la scala TEIP (Sharma et al. 2012; Park et al. 2016) con gli elementi qualitativi che possono limitare e/o facilitare l'efficacia dei docenti rispetto all'inclusione scolastica, con la finalità di fornire maggiore validità ai dati quantitativi e comprensione dei fattori che ne influenzano lo sviluppo.

2. Descrizione del campione

Il campione di studio è composto da docenti in formazione (*pre-service*) per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università degli Studi di Firenze nell'a.a. 2020-21. Per l'analisi del contenuto, è stato scelto un campione di docenti delle scuole secondarie di I e II grado (N 161), con un'esperienza inferiore ai cinque anni di servizio (63%), oppure con un'esperienza compresa tra i cinque e i dieci anni (34%). La percentuale residua è composta da docenti con più di dieci anni di esperienza; l'età media del campione è di 39 anni (min 24 max 59), in larga maggioranza di genere femminile.

3. Disegno di ricerca

Il disegno di ricerca adottato è di tipo esplicativo sequenziale a due fasi, seguendo la procedura descritta da Creswell e Creswell (2017): la raccolta e l'analisi sono avvenute in momenti differenti; una prima fase mediante il questionario strutturato con la versione italiana della scala TEIP (Aiello et al. 2016; Park et al. 2016), che permette di esprimere un livello di accordo/disaccordo mediante una scala Likert a 6 punti per 18 item. Nella seconda fase è stato proposto un questionario con domande aperte per la definizione degli elementi che possono limitare e/o facilitare l'efficacia dei docenti per ciascun item della scala TEIP.

4. Risultati

L'attenzione si è focalizzata su alcune aree specifiche: la differenziazione didattica, la collaborazione tra il personale scolastico e le famiglie e la gestione dei comportamenti. Di seguito viene riportata la categorizzazione delle risposte analizzate, suddivise in facilitatori e barriere che possono influire sull'efficacia delle pratiche inclusive dei docenti della scuola secondaria. In alcuni casi è stata riportata l'integrazione dei risultati quantitativi con l'obiettivo di fornire una spiegazione ai punteggi ottenuti nella scala TEIP.

4.1 Differenziazione didattica

La prima dimensione analizzata riguarda un approccio calibrato sul profilo di apprendimento dello studente (D'Alonzo e Monauni 2021), che prevede una conoscenza metodologica e di valutazione finalizzate alla progettazione delle attività personalizzate sui bisogni individuali degli studenti, ovvero in grado di stimolare il loro interesse e la loro motivazione, insieme al monitoraggio, da parte dei docenti, dei livelli di comprensione in modo sistematico mediante le opportune strategie valutative. Tra gli strumenti più utilizzati, un ruolo centrale è ricoperto dalle prove oggettive strutturate o semi-strutturate, che sono in larga misura lo strumento prescelto per provvedere a una funzione sommativa e diagnostica della valutazione. Altre tipologie di prova si avvalgono di strumenti come le griglie di osservazione o le rubriche di valutazione, che definiscono i criteri e i livelli di padronanza in relazione a dimensioni qualitative specifiche.

Tabella 1 – *Strumenti di valutazione. Frequenza delle risposte.*

| Strumenti di valutazione | Frequenza delle risposte | Numero del campione |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------|
| <i>Prove oggettive</i> | N 82 | 161 |
| <i>Griglie di osservazione</i> | N 67 | '' |
| <i>Rubriche di valutazione</i> | N 42 | '' |
| <i>Autovalutazione</i> | N 12 | '' |

Dalle risposte emerge un approccio che si limita principalmente a misurare i prodotti degli studenti e non contempla la funzione autovalutativa del processo di valutazione, che dovrebbe avere la funzione, prima di tutto, di informare l'insegnante sull'efficacia del proprio agire didattico. Uno dei principali limiti che sono stati individuati nella capacità di progettare, in modo da fare leva sugli interessi personali degli studenti nella loro autenticità e neurodiversità (Pollak 2009; Armstrong 2012), si riflette nelle risposte sulle modalità di valutazione, che dovrebbe essere utile a conoscere ogni singolo studente, tenendo conto dei progressi e degli sviluppi nel tempo. La valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità, inoltre, può rappresentare un segnale per l'andamento generale della classe (Watkins 2007).

Tra gli elementi che possono limitare ulteriormente l'efficacia dei docenti, l'assenza di una specificità, in riferimento ai contenuti disciplinari, è stata per-

cepita come un elemento penalizzante per l'insegnante di sostegno, che non sarebbe in grado di fornire stimoli adeguati agli studenti più capaci, anche in relazione alla possibilità di proporre una spiegazione alternativa o di utilizzare esempi concreti quando gli studenti sono confusi. La conoscenza approfondita dei contenuti, d'altra parte, è stata individuata come l'elemento di facilitazione per consentire una maggiore flessibilità nel trattare argomenti complessi in modo semplice ed efficace, anche nei casi in cui è presente una limitazione linguistica o una disabilità intellettiva.

4.2 Collaborazione tra il personale scolastico e le famiglie

La seconda dimensione d'indagine riguarda la collaborazione tra il personale docente, genitori, famiglie e altri professionisti che partecipano al progetto educativo. La collaborazione tra i docenti è percepita come un 'tema caldo' dell'inclusione scolastica, in grado di innescare, o meno, un circolo virtuoso con effetti che si ripercuotono sulla comunità più ampia. La collaborazione tra docenti è l'elemento centrale su cui basare l'intervento educativo integrato, in cui la didattica per le disabilità motorie, sensoriali, cognitive e psichiche, si confronta con gli ambiti disciplinari scientifico, linguistico, antropologico e i contenuti ad essi connessi.

Parte della fiducia che viene riposta dai genitori nella scuola riguarda la possibilità di essere coinvolti nel processo di apprendimento dei propri figli. Gli elementi che facilitano l'efficacia in questo campo sono: a) la possibilità di offrire un supporto, anche di tipo legislativo, alle famiglie degli alunni con disabilità in modo che siano poste in essere le condizioni per operare sul piano dell'assistenza; b) la capacità del docente di 'fare rete' e quindi di coinvolgere le figure che si occupano, direttamente o indirettamente, della definizione dei piani educativi individualizzati (PEI); c) l'atteggiamento di accoglienza da parte dei docenti, che prevede anche la possibilità di mettere in discussione il proprio punto di vista nelle relazioni con gli altri (professionisti e familiari). Un elevato coinvolgimento da parte dei genitori e delle famiglie viene considerato come un elemento che permette l'instaurarsi di relazioni positive all'interno della comunità educante; sul piano organizzativo, la cura delle relazioni tra scuola e famiglia deve avvenire mediante una comunicazione 'efficace', basandosi sulla continuità e sulla sistematicità degli incontri, e su una progettazione 'trasparente', che permetta il confronto e il dialogo tra gli attori coinvolti per implementare al meglio le risorse. Il rischio maggiore è che nella redazione dei PEI vengano tralasciati aspetti importanti della vita dello studente, senza un'adeguata comunicazione a tutti i livelli. La qualità della collaborazione si riflette sul piano educativo-didattico, oltre che sociale e relazionale, e per questo è percepita come un valore aggiunto in grado di migliorare i livelli di impegno raggiunto dagli studenti e influenzare l'efficacia degli insegnanti nella gestione dei comportamenti.

4.3 Gestione dei comportamenti in classe

Come riportato di seguito (vedi Tab. 2), a fronte di una maggiore efficacia percepita nelle dimensioni della didattica (EII) e della collaborazione (EC), la gestione del comportamento (EMB) segue un andamento che, seppure di poco differente, merita di essere approfondito. In particolare, se osserviamo i singoli item del fattore in questione possiamo rilevare una tendenza negativa per quanto riguarda l'item 11, relativo alla gestione dei comportamenti degli studenti che sono fisicamente aggressivi (vedi Tab. 3).

Tabella 2 – *Totali*. Media dei punteggi ottenuti per ciascuna dimensione.

| | Tot. EII | Tot. EC | Tot. EMB | Tot. TEIP |
|--------------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|
| Mean | 4.52 | 4.52 | 4.05 | 4.36 |
| Median | 4.50 | 4.67 | 4.00 | 4.44 |
| Standard Deviation | 0.73 | 0.88 | 0.82 | 0.73 |
| Minimum | 1.00 | 1.00 | 1.00 | 1.00 |
| Maximum | 6.00 | 6.00 | 6.00 | 5.94 |

L'esperienza non sembra essere un elemento correlato con l'efficacia in questo campo, piuttosto sono state individuate due categorie di docenti. Per coloro che credono che la gestione dei comportamenti aggressivi richieda un intervento mediato dalla forza fisica, i fattori che limitano l'efficacia in questo campo sarebbero l'assenza di una preparazione specifica e la paura di sbagliare. Chi crede, invece, che sia necessario favorire tecniche rivolte all'instaurarsi di un clima positivo in classe, la prevenzione rappresenta piuttosto l'elemento di facilitazione principale, ad esempio stimolando l'interesse e la partecipazione. Per quest'ultima categoria, l'efficacia in questo campo deve essere letta tenendo conto delle variabili psico-sociali, come l'organizzazione del contesto e la disponibilità di risorse esterne alla scuola, che sono alla base del controllo e della gestione dei disturbi del comportamento. L'individualizzazione del problema, al contrario, può rappresentare certamente una strategia rassicurante per genitori e famiglie (Selleri e Romagnoli 2019), in quanto isola la fonte di disturbo e ne circoscrive i confini. Tuttavia, l'istruzione inclusiva mira a trasformare i comportamenti di disturbo in modo che diventino una risorsa (per la scuola e per gli studenti) finalizzata ad individuare modalità di espressione e comunicazione alternative. I docenti dovrebbero essere in grado di progettare gli ambienti di apprendimento in modo da permettere la creazione di relazioni positive ed evitare che gli alunni abbiano il timore di innescare un ciclo conflittuale con i docenti.

Tabella 3 – *Gestione dei comportamenti*: media dei punteggi per ciascun item.

| | Mean | SD | Median | Min. | Max. |
|--|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|
| Tot. EMB | 4.05 | 0.82 | 4.00 | 1.00 | 6.00 |
| Item 7. <i>Sono in grado di prevenire comportamenti di disturbo in classe prima che essi si realizzino.</i> | 3.84 | 1.03 | 4.00 | 1.00 | 6.00 |
| Item 8. <i>Sono in grado di controllare elementi di disturbo in classe.</i> | 3.99 | 0.97 | 4.00 | 1.00 | 6.00 |
| Item 9. <i>Sono in grado di calmare uno studente che disturba o che è rumoroso.</i> | 4.30 | 0.97 | 4.00 | 1.00 | 6.00 |
| Item 10. <i>Sono in grado di far seguire agli studenti le regole della classe.</i> | 4.46 | 0.91 | 5.00 | 1.00 | 6.00 |
| Item 11. <i>Sono in grado di gestire studenti che sono fisicamente aggressivi.</i> | 3.31 | 1.22 | 3.00 | 1.00 | 6.00 |
| Item 12. <i>Sono in grado di rendere chiare le mie aspettative riguardo al comportamento degli studenti.</i> | 4.41 | 0.97 | 4.70 | 1.00 | 6.00 |

5. Conclusioni

Il presente studio ha l'obiettivo di riportare una parte dei dati dell'indagine condotta nell'ambito del progetto di ricerca *Valutazione e osservazione nei contesti educativi per le disabilità*, coordinato dal Prof. Davide Capperucci e che ha come oggetto di indagine il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità dell'Università degli Studi di Firenze nell'a.a. 2020-21. Una particolarità dello studio è che riporta il punto di vista dei docenti in formazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità; si tratta di una realtà molto specifica, che va contestualizzata nel lungo processo normativo che vede nell'inclusione scolastica un principio costituente (Piccioli 2020), e che oggi punta ad integrare la visione etico-culturale dell'inclusione scolastica con la visione medico-specialistica (Franceschini 2020), in relazione alle diverse tipologie di disabilità. Saper progettare attività educativo-didattiche, saper promuovere il processo di inclusione scolastica, saper partecipare allo sviluppo dei Piani Educativi Individualizzati, oggi sono competenze necessarie per tutti gli insegnanti. Una necessità che si riflette anche negli elementi che questo studio ha individuato come possibili limiti all'efficacia delle pratiche inclusive dei docenti nella scuola secondaria: la scarsa preparazione dei docenti curricolari verso la disabilità e l'inclusione mette in luce le criticità sottostanti ad un sistema di formazione separato.

I dati raccolti sono stati utili a definire uno strumento di autovalutazione che i docenti possono utilizzare nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale e in servizio, in riferimento alle competenze verso l'inclusione scolastica (Capperucci e Maienza 2022), che non riguardano solo un gruppo ristretto di studenti con disabilità, ma richiedono la capacità di insegnare a studenti con abilità diverse. Il bagaglio di competenze possedute dagli insegnanti, infatti, rappresenta la cartina tornasole di un sistema di istruzione inclusivo e di qualità: una separazione troppo marcata nella formazione iniziale degli insegnanti (Pugach 2017) è in grado di innescare di *default* un meccanismo basato su una cultura di facciata dell'inclusione che rischia di diventare il lasciapassare per quella che Dovigo (2019) ha definito una sorta di bulimia diagnostica e che vede le diversità come devianze da inserire all'interno di un percorso di normalizzazione. Gli insegnanti con una preparazione specifica sulla didattica e la pedagogia speciale, inoltre, sono in grado di sviluppare maggiori capacità analitiche, in quanto possiedono un ampio repertorio di strategie utili per insegnare a studenti con abilità diverse (LePage 2010).

Tra i criteri individuati da Capperucci (2010), per la regolamentazione delle scelte curricolari, vi sono alcuni elementi che trovano un oggettivo riscontro anche nei dati raccolti in questo studio. Il primo riguarda il 'contesto' culturale come principio imprescindibile per produrre condizioni di originalità e innovazione, che devono tenere conto dei parametri ideali e materiali (cfr. Gramsci 2014), come il bisogno di una redditività che risponde al criterio dell' 'intenzionalità' del curricolo come strategia e opportunità per supportare il piano dell'offerta formativa, anche tramite un' 'integrazione' tra contesti formali, informali e non formali dell'apprendimento. È stato rilevato, inoltre, che la differenziazione della didattica richiede una 'flessibilità' da parte del docente per trattare argomenti complessi in modo efficace e costituisce un parametro di eccellenza per una scuola capace di attivarsi al meglio per i propri alunni, sia sul fronte delle metodologie che nella strutturazione dei percorsi che rispondono al criterio della 'condivisione'. Nella scuola dell'autonomia, infine, si deve curare una 'comunicazione' trasparente e una 'documentazione' efficace, se possibile andando oltre gli incontri scuola-famiglia, cercando di condividere e divulgare, attraverso manifestazioni ed eventi aperti alla cittadinanza. Per quanto riguarda i contenuti disciplinari, bisognerebbe intendere il curricolo in virtù della sua funzione formativa, nella sua verticalità e 'unitarietà', che deve tenere conto dello sviluppo delle competenze per tutto l'arco della vita, senza privilegiare i contenuti ma cercando una 'trasversalità' delle discipline.

Il confronto tra insegnanti può essere un'occasione importante per la crescita professionale e per favorire lo sviluppo di strategie innovative, anche tra Paesi diversi, come momento di 'internazionalizzazione', e per interrogarsi in modo consapevole sul modello pedagogico che, all'interno della scuola, dovrebbe guidare gli aspetti della progettazione del curricolo come momento di 'riflessione'.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D.M., Di Gennaro, D.C., Pace, E.M. et al. 2016. "Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione." *L'integrazione scolastica e sociale* 15 (1): 64-87.
- Armstrong, T. 2012. *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. Alexandria: ASCD.
- Bandura, A. 2000 (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Booth, T., e M. Ainscow. 2011. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE (trad. it. 2019. *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, a cura di F. Dovigo. Roma: Carocci).
- Capperucci, D., e C. Cartei. 2010. *Curricolo e Intercultura: problemi, metodi e strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Capperucci, D., e G. Franceschini. 2020. *Introduzione alla Pedagogia e alla Didattica dell'Inclusione Scolastica: riferimenti culturali, normativi, metodologici*. Milano: Guerini.
- Capperucci, D., e M. Maienza. 2022. "L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica." *Dirigenti Scuola* 41: 82-95.
- Ciani, A., Ferrari, L., e I. Vannini. 2020. *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica: aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Creswell, J.W., e J.D. Creswell. 2017. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- D'Alonzo, L., e A. Monauni. 2021. *Che cos'è la differenziazione didattica: per una scuola inclusiva e innovativa*. Brescia: Scholé.
- Dewey, J. 1996 (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. 1960 (1939). *Teoria della valutazione: con un saggio introduttivo di Aldo Visalberghi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Franceschini, G. 2012. *Insegnanti consapevoli: saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*. Bologna: CLUEB.
- Franceschini, G. 2020. "Che cos'è l'inclusione? La ricerca dell'eguaglianza." In *Introduzione alla Pedagogia e alla Didattica dell'Inclusione Scolastica*, a cura di D. Capperucci, e G. Franceschini, 19-65. Milano: Guerini.
- Gramsci, A. 2014 (1932). *Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci*. Torino: Einaudi.
- LePage, P., Courey, S., Fearn, E.J., Branson, V., Cook, E. et al. 2010. "Curriculum Recommendation for Inclusive Teacher Education." *International Journal of Whole Schooling* 6 (2): 19-27.
- Lucisano, P., e A. Salerni. 2002. *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Maienza, M., e E. Imbimbo. 2022. "Strumenti di autovalutazione delle competenze inclusive: validazione della scala IRSSA (Inclusive Rating Scale for Self-Assessment) per docenti di scuola secondaria." In *La Ricerca Educativa per la Formazione degli Insegnanti*. Convegno 2022, Perugia, 26-27 ottobre 2022.
- Mortari, L., e L. Ghirotto, a cura di. 2019. *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Park, M.H., Dimitrov, D.M., Das, A., e M. Gichuru. 2016. "The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Dimensionality and Factor Structure." *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1): 2-12.
- Piccioli, M. 2020. *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione: un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.

- Pollak, D., edited by. 2009. *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences*. Oxford: Wiley.
- Pugach, M.C. 2017. "The edTPA as an Occasion for Structuring Faculty Dialogue Across the Divide? A 'Checklist Manifesto' for a More Inclusive Teacher Education." *Teacher Education and Special Education* 40 (4): 314-21.
- Selleri, P., e S. Romagnoli. 2019. *In classe: costruire e gestire il benessere a scuola*. Roma: Carocci.
- Sharma, U., Loreman, T., e C. Forlin. 2012. "Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices." *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (1): 12-21.
- Vertecchi, B. 2003. *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Watkins, A., a cura di. 2007. *La valutazione nelle classi comuni: temi chiave per la politica educativa e la prassi attuativa*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Metodologia, tecniche e strumenti della ricerca

La qualità dei Corsi di studio LM 50 e LM 57&85.

La prospettiva degli studenti dell'Università di Firenze

Dino Mancarella

Abstract:

Negli ultimi anni si è intensificata l'attenzione sulla qualità dei corsi di studio dell'istruzione superiore. Gli Obiettivi di sviluppo sostenibile 2030 sottolineano l'importanza di un'istruzione di qualità, che consenta di sviluppare competenze per l'occupazione e di svolgere lavori dignitosi. Il Processo di Bologna intende la qualità dei corsi di studio come capacità che essi hanno di sviluppare nei laureati l'essere *employable*. In questo saggio vengono presentate la metodologia, le tecniche e gli strumenti della ricerca che si occupa di studiare la qualità dei Corsi di studio LM 50 e LM 57&85 a partire dalla prospettiva degli studenti dell'Università di Firenze.

Parole chiave: Istruzione superiore; Occupabilità; Qualità dei corsi di studio

1. Introduzione

La ricerca *La qualità dei Corsi di studio LM 50 e LM 57&85. La prospettiva degli studenti dell'Università di Firenze* ha l'obiettivo di indagare, attraverso la percezione degli studenti, il livello di *employability* che i Corsi di studio dell'area non-teaching riescono a sviluppare nei neo-laureati.

Il tema della qualità all'interno del panorama dell'istruzione superiore ha assunto dalla fine del secolo scorso un'importanza sempre maggiore. Da quando è stato avviato nel 1999 il Processo di Bologna, uno dei 6 Obiettivi era infatti relativo alla promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità, con l'obiettivo di definire criteri e metodologie comparabili. Negli anni successivi, veniva confermato il ruolo fondamentale della qualità nel garantire alti standard e nel facilitare la comparazione dei titoli di studio in ambito europeo, adottando a Bergen nel 2005 (European Union 2005) gli *Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA - ESG)*, che sono stati in seguito revisionati nel 2015, e istituendo una valutazione esterna del Registro Europeo delle Agenzie di Valutazione della Qualità (EQAR). Uno

Dino Mancarella, University of Florence, Italy, dino.mancarella@unifi.it, 0000-0002-6093-3086

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Dino Mancarella, *Metodologia, tecniche e strumenti della ricerca* La qualità dei Corsi di studio LM 50 e LM 57&85. La prospettiva degli studenti dell'Università di Firenze, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.19, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 177-185, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

degli aspetti chiave del Processo di Bologna è la relazione tra qualità dei corsi di studio e l'*employability*.

La categoria *employability* è caratterizzata dalla complessità (Yorke 2006) ed è indicata dai documenti dell'European Higher Education Area come obiettivo a cui ogni ciclo dell'istruzione superiore dovrebbe tendere (Austrian Federal Ministry of Science and Research 2007). Per *employability* si fa riferimento ad un processo che coinvolge lo studente e gli consente di sviluppare delle abilità critico-riflessive per aumentare le sue potenzialità (Harvey 1999; 2001; Yorke 2006; Knight e Yorke 2003). È importante sottolineare che tale processo, in stretta relazione con quello di apprendimento, non si limita a prendere in considerazione la capacità della persona che deve entrare nel mondo del lavoro per la prima volta, quanto piuttosto il fatto che la persona riesca a gestire il suo percorso di crescita e che diventi quindi *employable* durante tutta la vita (Watts 2006).

La ricerca ha anche uno stretto legame con gli Obiettivi di sviluppo sostenibile 2030 e più nello specifico con l'Obiettivo 4: «Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» (UN 2015).

La domanda che sottende alla ricerca, ovvero qual è la percezione dell'*employability* raggiunta dai neo-laureati del Corso di Laurea Magistrale in Dirigenza Scolastica e Pedagogia Clinica (LM 50) e il Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche (LM 57&85), è stata indagata: attraverso un focus group, raccogliendo il punto di vista degli studenti una decina di giorni prima che si laureassero; con un'intervista in profondità, realizzata agli stessi studenti, alcuni giorni dopo la discussione della tesi.

La partecipazione degli studenti alla ricerca è molto importante, per due motivi: a) perché permette di aprire un dibattito sulla co-partecipazione degli studenti nell'ambito dei processi educativo-formativi; b) perché in questo modo lo studente assume un ruolo attivo da protagonista, di costruttore di significato dell'educazione e di testimone privilegiato di ciò che succede nell'ambito scolastico e universitario (Cook-Sather 2006). Considerare autorevole il punto di vista degli studenti consente di osservare il mondo attraverso i loro occhi e questo potrebbe portare dei benefici nelle pratiche didattiche (Gemma e Grion 2015).

2. Gli antecedenti della ricerca

La ricerca intitolata *La qualità dei Corsi di studio LM 50 e LM 57&85. La prospettiva degli studenti dell'Università di Firenze* affonda le sue radici nella ricerca PRIN EMP&Co, in quanto utilizza l'impianto e la traccia dei focus group e delle interviste che sono stati utilizzati in questo studio.

Il Progetto PRIN Employability & Competences (PRIN2012LATR9N) è stato ideato per capire quali sarebbero state le conoscenze, competenze e capacità necessarie per consentire a tutti gli studenti, alla fine del percorso di istruzione superiore, di entrare nel mondo del lavoro pienamente informati e responsabili del proprio futuro. L'obiettivo era quindi quello di approfondire e produrre nuove conoscenze e nuovi strumenti, utili a migliorare i curricula universitari, e

aumentare l'impatto occupazionale degli studenti entrati nei percorsi di Higher Education. Allo stesso tempo, uno sguardo è stato rivolto a studiare percorsi, parametri e modelli, per rendere possibile ad un giovane laureato una transizione soddisfacente nel mercato del lavoro. I soggetti coinvolti nell'indagine sono stati 52 laureati (afferenti all'Università degli Studi di Firenze, all'Università degli Studi di Padova, all'Università Julius Maximilian di Wuerzburg in Germania) che sono stati intervistati tra giugno 2014 e novembre 2016 (Boffo e Gioli 2017).

3. La metodologia della ricerca

3.1 La filosofia della ricerca

Qualsiasi problema che prendiamo in considerazione è in relazione con qualcosa che è inserito nell'orizzonte mondo, con qualcosa che appare e si manifesta nel mondo-della-vita, incluse le persone, il loro agire umano e i loro legami sociali (Husserl 1972). Sono proprio le persone che vengono indagate nella ricerca educativa, in quanto il ricercatore volge lo sguardo verso l'atto educativo che le coinvolge, la loro formazione e l'acquisizione di competenze e conoscenze che viene da queste raggiunte. In questo processo conoscitivo non esistono verità generali, proprie delle scienze obiettive, in quanto non riuscirebbero a illuminare il particolare (Mortari 2006). La ricerca pedagogica deve quindi affrontare un compito difficile nel tentare di rendere chiaro e comprensibile questo argomento. Si tratta quindi di sospendere il giudizio e di mettere fra parentesi ogni conoscenza di cui si dispone, «l'intero mondo naturale, che è costantemente "qui per noi", "alla mano", e che continuerà a permanere come "realtà" per la coscienza, anche se noi decidiamo di metterlo fra parentesi» (Husserl 2008, libro 1, vol. 1, 71). C'è bisogno quindi di una postura contraddistinta dall'*epoché*, che aiuti a prendere le distanze dalle proprie convinzioni e dalla realtà, e di un modello interpretativo, che possa essere messo al servizio del pensiero pedagogico, un pensare che non sia univoco e centrato, «si tratta di pensare nel e per il mutamento e "nella" e "per" l'apertura» (Cambi 2011, 49). La fenomenologia è proprio «a methodology that tries to ward off any tendency toward constructing a predetermined set of fixed procedures, techniques and concepts that would rule-govern the research project» (Van Manen 1990, 29). Inoltre, è proprio questa filosofia della ricerca che spinge il ricercatore ad adottare «a deep questioning of something that restores an original sense of what it means to be a thinker, a researcher, a theorist» (31). E nel fare ciò assume la missione di dare un senso a un certo aspetto dell'esistenza umana. La riflessione e l'interpretazione diventano, quindi, compagne di viaggio del ricercatore ed è proprio questa postura che gli consente di far tesoro dell'esperienza per affrontare ciò che non conosce, il nuovo (Cambi 2011).

3.2 Il paradigma e l'epistemologia della ricerca

Ogni ricerca si sviluppa all'interno di un paradigma, «a set of beliefs or epistemological assumptions» (Morrison 2012, 16), che stabilisce ciò che deve essere considerato importante e cosa non lo è, ed esplicita quindi una visione del mondo.

Il paradigma che è stato scelto per sviluppare questo studio è quello ecologico, in quanto consente di estendere lo sguardo al di là della situazione immediata. La persona non è considerata come un'isola, ma è in relazione con l'ambiente in cui vive, con cui interagisce, e quindi con le persone, la società, la politica sociale (Bronfenbrenner 1986).

L'epistemologia, intesa come «teoria della conoscenza scientifica» (Baldacci e Frabboni 2013, 49), più coerente ai fini dell'oggetto di questa ricerca è quella naturalistica, in quanto intende offrire un'alternativa a quella che si basa su un'impostazione positivista, vale a dire sul controllo di una quantità limitata e predefinita di variabili, che si sviluppa in un setting che è artificiale (Bronfenbrenner 1977). Come affermano Lincoln e Guba, nel *natural setting*, il ricercatore sceglie di condurre la ricerca nell'ambiente o nel contesto naturale del fenomeno indagato, in quanto la «naturalistic ontology suggests that realities are wholes that cannot be understood in isolation from their contexts, nor can they be fragmented for separate study of the parts (the whole is more than the sum of the parts)» (Lincoln e Guba 1985, 39).

3.3 Il metodo qualitativo e l'approccio della Grounded Theory per l'analisi dei dati

Occuparsi di studiare la percezione dell'*employability* dei neolaureati della magistrale significa far ricerca su un fenomeno sociale, che è caratterizzato dalla complessità, pertanto, il metodo qualitativo è molto indicato, perché consente di approfondire la conoscenza su un determinato fenomeno (OECD 2007). Tale metodo permette di raccogliere le esperienze di vita dei partecipanti alla ricerca, con l'obiettivo di scoprire, attraverso l'interpretazione, il perché hanno voluto condividere proprio quella testimonianza (Austin e Sutton 2014). Le informazioni che si raccolgono non sono soltanto legate alla biografia delle persone, ma anche numerosi dati che provengono dal mondo empirico, come ad esempio descrizioni dettagliate di eventi, interazioni e comportamenti osservati; opinioni, riflessioni, percezioni, autovalutazioni rimandano così alla domanda di ricerca di questo studio. Il punto di forza e la singolarità di questo metodo è insito nel modo in cui vengono raccolti i dati, ovvero una narrazione aperta, molto libera che evita di catalogare le esperienze delle persone in categorie decise a priori e standardizzate, come avviene con i classici test e questionari (Patton 1988).

Per l'analisi dei dati è stato scelto l'approccio della Grounded Theory. Questo metodo è stato ideato da Glaser e Strauss e consiste nell'elaborazione di una teoria che parte dai dati ottenuti durante la ricerca. «The essential idea in grounded theory is that theory will be developed inductively from data» (Punch 1998, 163).

3.4 La strategia di ricerca: lo studio di caso

La strategia di ricerca utilizzata è lo studio di caso (*study case*), una strategia usata in diverse situazioni, per approfondire la conoscenza di individui, gruppi e organizzazioni sociali e capire fenomeni complessi. Con il termine *case*, Gerring intende «a spatially delimited phenomenon (a unit) observed at a single point in time or over some period of time» (2007, 19). Vengono considerati casi ad esempio un soggetto, una classe, un gruppo di lavoro di studio, una scuola, un centro di servizi educativi, una città, una nazione.

4. Le tecniche della ricerca

4.1 Il focus group

Il focus group (fg) è un metodo di ricerca qualitativo (Morgan 1988) e, come ogni metodo di ricerca qualitativo, viene utilizzato per avviare un'esplorazione in riferimento a un determinato argomento, per arrivare quindi a scoperte significative utili alla ricerca che si sta affrontando. A partire dalle esperienze e convinzioni del campione, si genererà quindi una conoscenza del fenomeno indagato. L'obiettivo sarà quello di esplorare e scoprire l'oggetto di studio scelto: in tal maniera, l'attenzione si sposterà dall'intervistatore all'intervistato (Krueger e Casey 2015). Nel fg i partecipanti al gruppo di lavoro verranno invitati a scoprire quali sono i punti in comune e quali sono le differenze fra di loro, attraverso un'intervista condotta in maniera non direttiva sul gruppo. A partire da questa premessa, è chiaro come il fg consenta di avviare un processo di conoscenza caratterizzato dalla condivisione e dalla comparazione fra i partecipanti. Il ricercatore sviluppa un processo induttivo, ossia, arriva alla comprensione del fenomeno a partire dalla discussione che ha luogo e non a partire da ipotesi o teorie predefinite. Quella che si sviluppa è una discussione focalizzata su uno specifico argomento. Nella ricerca *La qualità dei Corsi di studio LM 50 e LM 57&85. La prospettiva degli studenti dell'Università di Firenze*, che è tutt'ora in corso, la traccia per il fg è incentrata su quattro aree: 1) Volizioni; 2) Competenze; 3) Canali; 4) Aspettative. Ogni area viene indagata ponendo una domanda. La domanda relativa alla prima area funge da rompighiaccio, nel senso che con questa si chiede alla persona di presentarsi e di commentare il perché ha deciso di iscriversi al Corso di laurea magistrale. Nella seconda domanda si indaga, invece, la percezione delle competenze acquisite durante il percorso universitario. L'interesse è duplice: consentire il riconoscimento delle competenze e metterle in relazione con l'ambito lavorativo. La terza area, chiamata area Canali, ha l'interesse di raccogliere esperienze e conoscenze in merito ai canali di ricerca del lavoro e di capire cosa lo studente avrebbe fatto nel futuro in merito a questo tema. L'ultima area indaga se e in che modo il Corso di laurea ha fornito allo studente le conoscenze relative alla figura professionale in uscita. L'ultima domanda è proposta ai partecipanti come ulteriore momento di riflessione

e di valutazione del percorso magistrale appena concluso. Dopo che lo studente ha risposto a questa domanda, viene data l'opportunità al gruppo di poter aggiungere le eventuali ulteriori riflessioni emerse. Terminato il fg, ai partecipanti viene chiesto di compilare la Scheda di gradimento che viene inviata loro per raccogliere il feedback sull'attività appena conclusa.

4.2 L'intervista in profondità

L'intervista somministrata ai testimoni privilegiati o testimoni qualificati è un'intervista semi-strutturata e aperta (*open-ended*). L'intervista semi-strutturata ha due peculiarità: è caratterizzata da un grado intermedio di definizione ex ante e da un grado variabile di direttività nella conduzione. Per svolgere questa tipologia di intervista, l'intervistatore si poggia su una traccia costituita da aree tematiche predefinite e da un insieme di domande già formulate in un ordine stabilito in precedenza, riservandosi però ampi margini di flessibilità (Sità 2012). Nella ricerca in oggetto, l'intervista è semi-strutturata (Mantovani 1998, 44) a domande aperte, in quanto l'interesse è quello di indagare in profondità il fenomeno dell'*employability* percepita dai neo-laureati. Grazie a questa tecnica, si viene a conoscenza non solo dell'opinione e dell'atteggiamento dell'intervistato, ma anche di come si è formato tale opinione, e il sistema di riferimento entro il quale ha risposto alla domanda (Kahn e Cannel 1967). Come è stato anticipato, la griglia dell'intervista è uguale all'Intervista 1 del progetto PRIN EMP&Co, soltanto che in questa ricerca è stata aggiunta un'area, pertanto le aree indagate sono cinque. Le quattro aree in comune sono le stesse del fg ovvero: Volizioni, Competenze, Canali, Aspettative. Nell'Area Competenze, sono state aggiunte due domande che hanno l'obiettivo di capire se l'intervistato ritiene di aver acquisito, durante il percorso accademico appena concluso, delle conoscenze e/o competenze utili per la trasformazione dell'ambito lavorativo o della società in cui è inserito oppure in cui si inserirà. Questo aspetto è ritenuto importante dal ricercatore perché è interessante capire se il laureato si considera soltanto una pedina all'interno della società in cui vive, oppure ritiene di aver acquisito, grazie all'istruzione superiore, delle competenze utili per poter cambiare la realtà nella quale è inserito o si inserirà e quindi possa «esercitare un ruolo di protagonista nella società della conoscenza, sia come lavoratore che come cittadino» (De Giovanni e Malacarne 2017, 5). La quinta Area è denominata Area Covid ed indaga se e in che misura la situazione pandemica ha influito sul percorso universitario e sul mondo del lavoro. Le domande dell'Area 1, dell'Area 2 e dell'Area 4 hanno due serie di quesiti: una per le persone con esperienza lavorativa, e l'altra per coloro che non hanno ancora alcuna esperienza.

L'Area 3 ha delle domande ulteriori soltanto per coloro che hanno esperienza lavorativa ed infine l'Area 5 ha le stesse domande per tutte e due le categorie di persone. Viene posta quindi una domanda finale che invita ad una riflessione ulteriore rispetto a quella fatta nella fase finale del fg. L'interesse è di verificare se emerge qualche altro aspetto che non è stato ancora condiviso.

4.3 La raccolta e l'analisi delle testimonianze

Sia le interviste che i fg vengono audio-registrati per due motivi: da una parte per aumentare l'accuratezza della raccolta dei dati; dall'altra per permettere all'intervistatore di prestare attenzione agli intervistati (Krueger e Casey 2015). Successivamente, i fg e le interviste vengono trascritti letteralmente e sottoposti ad un'analisi qualitativa attraverso la metodologia della GT e con l'utilizzo del programma QCAmap.

4.4 Il campione e il protocollo della ricerca

Il campione è basato sui laureati del CdL LM 50 e 57/85 delle sessioni di febbraio 2022 (prova pilota soltanto con il CdL LM 57&85), aprile 2022, luglio 2022, novembre 2022, febbraio 2023 e aprile 2023. Il Protocollo della ricerca consiste nell'organizzare, per ogni sessione di laurea, un *focus group* per i laureandi una decina di giorni prima che si laureino e un'intervista semi-strutturata per gli stessi studenti una decina di giorni dopo che hanno discusso la tesi.



Figura 1 – Le sessioni di laurea che sono state prese in considerazione per la ricerca.

5. Limiti della ricerca, riflessione finale e impatto della ricerca

Il limite più significativo della ricerca risiede nella difficoltà di coinvolgere gli studenti nel progetto.

Gli esiti di questo studio, che è tutt'ora in corso, dovrebbero consentire di dare un contributo sociale (Smith 2005), introducendo delle proposte di innovazione nei corsi di laurea nell'area della formazione *non-teaching*, per permettere ai futuri neolaureati un duplice risultato:

- l'acquisizione di competenze e conoscenze necessarie utili a garantire loro il miglior successo universitario e la migliore transizione al lavoro;
- l'acquisizione di *understandings, skills, values* che potranno crescere per tutto l'arco della vita, permettendo ai laureati di trasferire nei più vari contesti di lavoro futuri, il patrimonio di acquisizioni del percorso universitario svolto.

Ci potrebbero essere due livelli di ricadute grazie alle evidenze che emergono, entrambi potenzialmente molto importanti: da una parte, potrebbero determinare un innalzamento della qualità formativa, organizzativa e strategica della didattica dipartimentale; dall'altra, potrebbero spingere il decisore ad azioni di cambiamento, a causa delle criticità emerse.

Riferimenti bibliografici

- Austin, Z., e J. Sutton. 2014. "Qualitative Research: Getting Started." *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy* 67 (6): 436-40. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v67i6.1406>.
- Austrian Federal Ministry of Science and Research. 2007. *The European Higher Education Area*. [Brochure]. <http://ehea.info/media.ehea.info/file/Booklet/46/1/Bologna_booklet_588461.pdf> (2022-12-15).
- Baldacci, M., e F. Frabboni. 2013. *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: UTET.
- Boffo V., e G. Gioli. 2017. "Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co." *Metis* 7 (1). <<http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/203-buone-prassi/963-employability-e-transizioni-in-un-mondo-del-lavoro-che-cambia-il-progetto-prin-empaco.html>> (2022-12-15).
- Boffo, V. 2018. "Employability and Transitions: Fostering the Future of Young Adult Graduates." In *Employability & Competences: Innovative Curricula for New Professions*, edited by V. Boffo, and M. Fedeli, 117-27. Firenze: Firenze University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1977. "Toward an Experimental Ecology of Human Development." *American Psychologist* 32: 513-31.
- Bronfenbrenner, U. 1986 (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi, F. 2011. *L'inquietudine della ricerca: bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Almayer.
- Cook-Sather, A. 2006. "Sound, Presence, and Power: Exploring 'Student Voice' in Educational Research and Reform." *Curriculum Inquiry* 36, 4: 359-90.
- De Giovanni, L., e C. Melacarne, a cura di. 2017. *Le competenze trasversali per l'higher education*. Fondazione CRUI (I Quaderni dell'Osservatorio Università-Imprese #01). <https://www2.cruai.it/cruai/quaderno_osservatorio_1.pdf> (2022-12-15).
- Delli Zotti, G. 2021. *Metodi e tecniche della ricerca sociale*. vol. 1. *La rilevazione dei dati*. Trieste: EUT.
- European Union. 2005. *The European Higher Education Area Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Bergen, 19-20 May 2005. <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf> (2022-12-15).
- Gemma, C., e V. Grion, a cura di. 2015, *Student voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Gerring, J. 2007. *Case Study Research: Principles and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Harvey, L. 1999. "Employability: Developing the Relationship Between Higher Education Employment". Warwick University, Scarman House. <<http://qualityresearchinternational.com/esecttools/relatedpubs/Employability5thQHE.pdf>> (2022-12-15).
- Harvey, L. 2001. "Defining and Measuring Employability." *Quality in Higher Education* 7 (2): 97-109.
- Husserl, E. 1972. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica*. Milano: Il Saggiatore (*Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Nijhoff: Den Haag, 1954).

- Husserl, E. 2008 (1950). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Milano: Mondadori.
- Kahn, R.L., e C.F. Cannel. 1967 (1957). *La dinamica dell'intervista*. Verona: Marsilio.
- Knight, P.T., e M. Yorke. 2003. "Employability and Good Learning in Higher Education." *Teaching in Higher Education* 8 (1): 3-16.
- Krueger, R.A., e M.A. Casey. 2015⁵. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Lincoln, Y.S., e E.G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Losito, G. 1988a. "Metodi e tecniche della ricerca sociale empirica sull'emittenza." In *La ricerca sull'industria culturale*, a cura di M. Livolsi, e F. Rositi, 31-55. Roma: NIS.
- Losito, G. 1988b. *Sociologia: un'introduzione alla teoria e alla ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Mantovani, S., a cura di. 1998. *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Morgan, D.L. 1988. *Focus Group as Qualitative Research*. London: Sage.
- Morrison, M. 2012³. "Understanding Methodology." In *Research Methods in Educational Leadership & Management*, edited by A.R.J. Briggs, M. Coleman, e M. Morrison, 14-29. London: Sage.
- Mortari, L. 2006. *Un metodo a-metodico: la pratica della ricerca in María Zambrano*. Napoli: Liguori.
- OECD. 2007. *Evidence in Education*. <https://doi.org/10.1787/9789264033672-en>.
- Patton, M.Q. 1988⁹ (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Punch, K.F. 1998. *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Sità, C. 2012. *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Smith, D. 2005. *Social Work and Evidence-Based Practice*. London: Jessica Kingsley.
- UN. 2015. *Sustainable Development Goals*. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>> (2022-12-15).
- Van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience*. New York: State University of New York Press.
- Watts, A.G. 2006. *Career Development Learning and Employability*. York: Higher Education Academy.
- Yorke, M. 2006. *Employability in Higher Education: What It Is, What It Is Not*. York: The Higher Education Academy.

La comprensione del testo digitale e cartaceo in età scolare: il ruolo delle Funzioni Esecutive (FE)

Costanza Ruffini

Abstract:

L'uso di dispositivi digitali è sempre più diffuso in ambito educativo. Dalla letteratura però emerge uno svantaggio del digitale rispetto al cartaceo nello svolgimento di alcuni compiti di apprendimento, in particolare nella comprensione del testo, probabilmente sostenuto da un differente carico cognitivo e dalla tendenza ad utilizzare il digitale per letture superficiali e veloci. Il presente studio indaga eventuali differenze tra comprensione del testo in modalità cartacea e digitale in bambini di età scolare analizzando il ruolo delle FE come fattori mediatori delle prestazioni. 175 bambini di terza, quarta e quinta elementare sono stati valutati con brani di comprensione del testo nelle due modalità e con prove di FE. I risultati mostrano che non si ha differenza tra comprendere un testo al computer o su carta. Tuttavia, suddividendo il campione in bambini con bassi e bambini con alti livelli di comprensione, emerge che il primo gruppo beneficia del digitale rispetto al secondo, che mostra una tendenza opposta. Inoltre, i bambini con prestazioni basse ottengono punteggi peggiori rispetto ai bambini con prestazioni alte nelle misure di FE, le quali mostrano un ruolo di mediazione tra il livello di prestazione e le differenze tra modalità cartacea e digitale nella comprensione del testo. Il presente studio ha importanti ricadute educative sull'utilizzo dei dispositivi digitali in ambito educativo.

Parole chiave: Cartaceo; Comprensione del testo; Digitale; Età scolare; Funzioni Esecutive

1. Introduzione

Negli ultimi anni i dispositivi digitali, come computer e tablet, sono diventati sempre più parte integrante della vita quotidiana dei bambini, sia per svolgere attività ludiche, come passatempo, che per studiare (Mascheroni e Ólafsson 2018). In ambito educativo viene posta grande attenzione al digitale: molte scuole dispongono di dispositivi digitali per i bambini e spesso i compiti scolastici vengono assegnati e svolti al computer. Un compito di apprendimento svolto con questa modalità, che risulta essere trasversale alle varie discipline, è la comprensione del testo.

La comprensione del testo può essere definita come un processo cognitivo dinamico che consente di costruirsi una rappresentazione mentale del testo attraverso

Costanza Ruffini, University of Florence, Italy, costanza.ruffini@unifi.it, 0000-0001-8180-8965

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Costanza Ruffini, *La comprensione del testo digitale e cartaceo in età scolare: il ruolo delle Funzioni Esecutive (FE)*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.20, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 187-195, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

inferenze, nei limiti della memoria di lavoro (Graesser e Britton 1996). Secondo il modello cognitivo proposto da Van Dijk e Kintsch (1983), per comprendere un testo, il lettore deve selezionare le informazioni più importanti in esso contenute, integrarle con le informazioni precedentemente elaborate o contenute in memoria e così giungere a formulare una rappresentazione idonea di ciò che ha letto. Un secondo modello cognitivo recente (Cartwright e Duke 2019) mostra come la comprensione del testo sia influenzata da fattori legati al testo, come la lunghezza, la tipologia, la complessità, ma anche da fattori individuali propri del lettore, fra cui ad esempio la motivazione e le FE. Queste ultime si riferiscono ad una famiglia di funzioni cognitive di alto livello che consentono di raggiungere un obiettivo prefissato. I modelli frazionati che spiegano il dominio esecutivo (Diamond 2013; Miyake 2000) sono concordi nell'identificare tre componenti esecutive di base: il controllo inibitorio, la memoria di lavoro e la flessibilità cognitiva. Il controllo inibitorio può essere diviso in controllo dell'interferenza, ovvero la capacità del soggetto di concentrarsi su uno stimolo target senza farsi distrarre dagli stimoli circostanti, e inibizione della risposta, ossia l'abilità a introdurre una risposta nuova evitando risposte automatiche ed impulsive. La memoria di lavoro consiste nella capacità del soggetto di lavorare sui propri contenuti mentali, in particolare aggiornando i contenuti in memoria con le nuove informazioni in entrata. Infine, la flessibilità cognitiva, che si basa sulle altre due componenti esecutive di base, rappresenta la capacità di cambiare set di regole e strategie mentali.

Negli ultimi anni molti studiosi si sono concentrati sullo studio delle differenze tra comprendere un testo presentato in modalità digitale o cartacea. Tre recenti metanalisi (Delgado et al. 2018; Kong, Seo, e Zhai 2018; Clinton 2019) concordano nell'individuare uno svantaggio del digitale rispetto al cartaceo nella comprensione del testo. Questo costo del digitale rispetto al cartaceo, in termini di informazioni apprese, potrebbe essere spiegato dalla cosiddetta «Shallowing Hypothesis» (Annisette e Lafreniere 2017). Secondo questa teoria, la tendenza comune ad utilizzare i dispositivi digitali per ottenere gratificazioni immediate, basti pensare all'uso dei social, porta ad un'abitudine a leggere in maniera superficiale su schermo. Un'altra possibile spiegazione sembrerebbe la non familiarità con i dispositivi digitali che comporterebbe un carico cognitivo maggiore per comprendere al computer rispetto che su carta (Ackerman e Lauterman 2012). Approfondendo i risultati delle recenti metanalisi, emerge ad esempio che lo svantaggio del digitale rispetto al cartaceo è valido quando la comprensione riguarda brani espositivi, ma non narrativi. Inoltre, non è possibile generalizzare tale svantaggio a bambini di età scolare dato che gli studi inclusi si rivolgono principalmente a studenti universitari. Data la diffusione del digitale in ambito educativo, risulta importante studiare se le differenze tra digitale e cartaceo sono evidenti anche in età scolare.

Inoltre, mentre sono presenti molte evidenze in letteratura che dimostrano il coinvolgimento delle componenti esecutive di base nella comprensione del testo cartaceo (Carretti et al. 2017; Follmer 2018), poco sappiamo sulle richieste cognitive nella comprensione digitale. Dato che le teorie che supportano lo svantaggio del digitale sembrerebbero evidenziare un maggior carico cognitivo

richiesto dal digitale rispetto al cartaceo (Ackerman e Lauterman 2012), risulta centrale approfondire questa ipotesi analizzando il ruolo dei processi cognitivi di controllo (FE) in compiti di comprensione digitale.

Data la letteratura citata, il presente studio persegue l'obiettivo di indagare eventuali differenze tra comprensione del testo in modalità cartacea e digitale in bambini di età scolare considerando il ruolo delle FE di base.

2. Metodo

2.1 Partecipanti

10 classi di scuola primaria hanno partecipato a questo studio per un campione totale di 175 bambini con un'età media di 9,75 anni (DS: 89, range di età: 7,87-12,07; 82 femmine; 30 bilingue). 30 bambini frequentavano la classe terza, 70 la quarta e 75 la quinta. Tutti i bambini erano a sviluppo tipico e con un profilo cognitivo nella norma (Belacchi et al. 2008).

2.2 Procedura

All'interno di un'aula scolastica silenziosa, ogni bambino ha preso parte ad una valutazione individuale delle FE della durata di circa 45 minuti. Ogni classe ha svolto le prove di comprensione del testo su carta e al computer in due sessioni distinte. È stato utilizzato un disegno entro i soggetti, ovvero ogni bambino ha svolto entrambe le prove di comprensione del testo. In ogni classe, la prima metà ha svolto la prova al computer e nella seconda sessione la prova su carta; la seconda metà ha seguito l'ordine opposto.

2.3 Misure

2.3.1 Valutazione della comprensione del testo (CT)

È stato utilizzato un compito standardizzato italiano per misurare la CT (Cornoldi e Colpo 2009; Cornoldi e Carretti 2017). Al bambino viene chiesto di leggere un brano e di scegliere la risposta corretta tra quattro alternative, senza limiti di tempo. Sono stati utilizzati due brani narrativi paralleli: il brano A è composto da 10 domande a scelta multipla, il brano B è composto da 12 domande a scelta multipla. Metà delle domande sono di tipo testuale, mentre l'altra metà di tipo inferenziale.

L'ordine dei due brani è stato controbilanciato tra le due modalità di presentazione: cartacea (CTc) e digitale (CTd) (brano A digitale; brano A cartaceo; brano B digitale; brano B cartaceo). Nella modalità digitale, il bambino leggeva il brano al computer e rispondeva selezionando con il mouse l'alternativa corretta.

È stata calcolata la percentuale di risposte corrette per ogni brano (CT RC).

2.3.2 Valutazione delle FE

Per la valutazione delle FE sono stati utilizzati tre compiti digitali ed è stato seguito il disegno del quadrato latino come ordine di somministrazione.

Inibizione

Per misurare l'inibizione della risposta è stato utilizzato il compito 'Go/No-Go' in cui al bambino viene chiesto di premere la barra spaziatrice il più velocemente possibile quando vede sullo schermo uno stimolo target (stimolo Go) e di non premerla quando appare uno stimolo non target (stimolo No Go). Il compito è composto da 4 blocchi di 50 stimoli ciascuno, di cui il 70% item Go ($n=35$) e il 30% item No-Go ($n=15$). Come misura di inibizione della risposta viene calcolata la media delle risposte corrette agli stimoli No-Go nei 4 blocchi (No-Go RC).

Controllo dell'interferenza e flessibilità cognitiva

Il compito Flanker è stato utilizzato per misurare il controllo dell'interferenza e la flessibilità cognitiva.

Al bambino viene richiesto di scegliere la direzione giusta delle frecce presentate sullo schermo premendo un tasto sulla tastiera del PC: (L) per destra e (S) per sinistra. Le 5 frecce possono puntare tutte a destra o tutte a sinistra (condizione congruente), oppure la freccia al centro può puntare in direzione opposta a quelle laterali (condizione incongruente). Il compito è composto da tre blocchi: il blocco 1 (regola singola: al bambino viene chiesto di indicare la direzione della freccia al centro), il blocco 2 (regola singola: al bambino viene chiesto di indicare la direzione delle quattro frecce ai lati della freccia al centro), che misurano il controllo dell'interferenza e il blocco 3 (regole miste: richiede di seguire simultaneamente le regole dei blocchi 1 e 2), che misura la flessibilità cognitiva.

Vengono calcolati il numero delle risposte corrette e il tempo di reazione per ogni blocco per la condizione incongruente. Nello specifico sono elaborati 4 indici: Regola singola RC (media delle risposte corrette agli stimoli incongruenti nei blocchi 1 e 2), Regola singola TR (media dei tempi di reazione agli stimoli incongruenti nei blocchi 1 e 2), Regola mista RC (media delle risposte corrette agli stimoli incongruenti nel blocco 3), Regola mista TR (media dei tempi di reazione agli stimoli incongruenti nel blocco 3).

Memoria di lavoro

Per misurare l'aggiornamento nella memoria di lavoro è stato utilizzato il compito N-back composto da 6 blocchi. Al bambino viene chiesto di rispondere premendo la barra spaziatrice se lo stimolo presentato sullo schermo corrisponde (in termini di colore, forma o lettera) allo stimolo precedente o a quello presentato due volte prima. È stata calcolata la percentuale del numero di risposte corrette nei 6 blocchi (N-back RC).

3. Risultati

Dal confronto con t-test a campioni appaiati tra la percentuale di risposte corrette (RC) nei compiti di CT digitale e cartaceo, si evidenzia un'assenza di differenze tra la modalità cartacea e quella digitale, con una dimensione dell'effetto bassa ($t(174)=-.43, p=.671, d=.04$) e con valori delta (differenze in % di RC) che vanno da -82 a 58. Dall'analisi di correlazione con r di Pearson tra le RC alla CTd e le RC alla CTc, emerge una tendenza a una correlazione positiva tra le prestazioni ottenute nelle due modalità ($n=175, r=.14, p=.063$). L'analisi di regressione lineare mostra come le misure di FE (No-Go RC, Regola singola RC, Regola singola TR, Regola mista RC, Regola mista TR e N-back RC) predicano in modo significativo la percentuale di risposte corrette al compito di CT sia nella modalità cartacea ($F(6, 162)=2,66, p=.018$) che in quella digitale ($F(6,162)=2,6, p=.02$), spiegando rispettivamente il 9,3% e il 9,1% della variabilità. Solo l'indice N-back RC è risultato un predittore significativo della CTd ($\beta=.24, p=.007$).

Per verificare se il livello di prestazione nel compito di CT influenzasse le differenze tra modalità cartacea e digitale, i bambini sono stati classificati come Low Comprehenders (LC, punteggi inferiori alla mediana) o High Comprehenders (HC, punteggi superiori alla mediana) sulla base delle loro prestazioni al compito di CT cartaceo. I risultati dell'Analisi della Varianza mista (livello di prestazione come fattore *between*; modalità cartacea o digitale come fattore *within*) mostrano un'interazione significativa tra il livello di prestazione e la modalità ($F(1, 173)=46,25, p<.001, \eta_p^2 = .21$) con dimensione dell'effetto media. Come mostrano i confronti con t-test a misure ripetute in Tab. 1, le interazioni erano dovute al vantaggio della modalità digitale rispetto a quella cartacea nel gruppo LC, mentre nel gruppo HC si è riscontrato l'andamento opposto.

Tabella 1 – Medie (e deviazioni standard) delle risposte corrette alle prove di Comprensione del Testo (CT) per i gruppi Low Comprehenders (LC) e High Comprehenders (HC) nelle modalità cartacea (p) e digitale (d) e relative dimensioni dell'effetto.

| LC | | | | | HC | | | | |
|----|---------------|--------------|---------------|------------|----|---------------|---------------|------------|------------|
| n | CTc M (DS) | CTd M (DS) | t,p | d di Cohen | n | CTc M (DS) | CTd M (DS) | t,p | d di Cohen |
| 76 | 48.38 (10.26) | 62.14 (21.5) | -5.043, <.001 | 1.86 | 99 | 82.99 (11.34) | 70.83 (22.46) | 4.68, .001 | .68 |

Osservando le statistiche descrittive delle misure di FE si notano prestazioni peggiori del gruppo LC rispetto al gruppo HC in tutte le misure, ma l'Analisi multivariata della varianza rivela differenze significative tra i due gruppi, con grandi dimensioni di effetto, solo negli indici Regola mista RC e N-back RC (Tab. 2).

Tabella 2 – Medie (e deviazioni standard) delle prestazioni dei gruppi LC e HC nei compiti di FE.

| | | n | LC M (DS) | n | HC M (DS) | F (1,162) | P | η_p^2 |
|-------------------------|-------------------------|----|--------------------|----|---------------------|--------------|-------------|------------|
| Compito Go/ No-Go | No-Go RC | 74 | 11.28 (2.14) | 97 | 11.57 (1.95) | .10 | .76 | .00 |
| Compito Flanker | Regola singola RC | 74 | 14.71 (4.45) | 95 | 16.19 (4.23) | 2.96 | .09 | .02 |
| | Regola singola TR | 74 | 905.43 (172.28) | 95 | 861.12 (167.86) | 2.3 | .13 | .01 |
| | Regola mista RC | 74 | 17.82 (5.86) | 95 | 20.98 (5.54) | 10.89 | .001 | .06 |
| | Regola mista TR | 74 | 1254.76 (183) | 95 | 1242.89 (173.41) | .76 | .38 | .01 |
| Compito N-back | N-back RC | 69 | 84.89 (4.77) | 97 | 87.33 (5.04) | 8.91 | .003 | .05 |

È stato indagato il ruolo di mediazione delle componenti esecutive che risultavano significativamente differenti tra i due gruppi (LC e HC, Tab. 2), sulla relazione tra il livello di prestazione e le differenze (delta) tra modalità cartacea e digitale. Come mostrato in Fig. 1, la classificazione in LC e HC predice in modo significativo, direttamente e indirettamente, attraverso le RC del compito N-back, ma non attraverso le RC della regola mista del compito Flanker, le differenze tra modalità cartacea e digitale.



Figure 1 – Percorsi diretti e indiretti tra il livello di prestazione nel compito di comprensione (LC vs HC) e la differenza tra modalità cartacea e digitale attraverso misure di FE.

4. Discussione

Il presente studio si proponeva di indagare eventuali differenze tra comprensione del testo in modalità cartacea e digitale in bambini di età scolare, tenendo in considerazione il ruolo di processi cognitivi di controllo, le cosiddette FE. Per evitare variabili confondenti, le differenze tra la modalità cartacea e digitale so-

no state ridotte al minimo: i due brani narrativi utilizzati al computer e su carta erano speculari in ogni loro parte. Per quanto riguarda le FE, sono state misurate le componenti esecutive di base (Diamond 2013): l'inibizione, il controllo dell'interferenza, l'aggiornamento in memoria di lavoro e la flessibilità cognitiva.

Dallo studio condotto non emergono differenze a livello di percentuale di risposte corrette tra la comprensione del testo digitale e cartacea. Questo risultato è in disaccordo con le evidenze in letteratura (Delgado et al. 2018; Kong, Seo, e Zhai 2018; Clinton 2019) e con la «Shallowing Hypothesis», secondo cui l'ambiente digitale porterebbe a una lettura più superficiale sui testi digitali rispetto a quelli cartacei (Annisette e Lafreniere 2017). Tuttavia, andando ad approfondire i risultati delle recenti metanalisi sul confronto tra comprensione del testo digitale e cartacea, lo svantaggio del digitale sul cartaceo non emerge quando vengono presi in considerazione brani narrativi, come i brani da noi utilizzati. Inoltre, il presente studio fornisce un contributo innovativo avendo considerato il livello di prestazione dei bambini in relazione alle eventuali differenze tra digitale e cartaceo. Confrontando infatti bambini con bassi e bambini con alti livelli di comprensione, emergono due differenti pattern: i primi beneficiano del digitale ed i secondi ottengono punteggi più alti nella modalità cartacea. Questo risultato potrebbe essere in parte legato a fattori motivazionali: bambini con difficoltà di comprensione potrebbero ottenere performance maggiori al computer rispetto che su carta grazie all'alta motivazione che caratterizza il digitale rispetto al cartaceo (Golan, Barzillai, e Katzir 2018; Florit et al. 2022). Dall'altro lato, il vantaggio del digitale sul cartaceo nei bambini con difficoltà di comprensione potrebbe essere legato all'elaborazione superficiale, tipica del digitale (Annisette e Lafreniere 2017), che favorisce prestazioni migliori in domande semplici di natura testuale che caratterizzano i brani di comprensione del testo in età precoce. Entrambe le ipotesi dovrebbero essere testate in studi futuri.

Un ulteriore risultato mostra come le componenti esecutive di base, soprattutto le abilità di aggiornamento in memoria di lavoro, sono coinvolte in compiti di comprensione del testo sia nella modalità digitale che in quella cartacea. Il coinvolgimento delle FE in età scolare nella comprensione del testo cartaceo è un risultato consolidato da molti studi (Butterfuss e Kendeou 2018; Florit, Cain, e Mason 2020; Hung 2021), ma con il presente studio si dimostra che le FE sono coinvolte anche nella comprensione dei testi in modalità digitale.

Un ultimo risultato dello studio mostra come bambini con bassi livelli di comprensione, rispetto al gruppo con alti livelli, ottengono punteggi inferiori nella maggior parte delle misure di FE, con le maggiori differenze nell'aggiornamento in memoria di lavoro. Questo risultato, insieme all'evidenza che la memoria di lavoro media la relazione tra il livello di comprensione del testo (basso vs alto), e le differenze tra digitale e cartaceo, suggerisce che il vantaggio della modalità digitale nei bambini con bassi livelli di comprensione potrebbe essere in parte dovuto alle ridotte risorse della memoria di lavoro.

Come limiti dello studio, è importante sottolineare che non sono stati utilizzati brani narrativi complessi e non è stata condotta un'analisi separata tra domande inferenziali e lessicali, trascurando così la possibilità che le differenze

tra modalità cartacea e digitale potessero interagire con il tipo di testo e i livelli di richiesta. Infine, a causa delle dimensioni del campione, la classe frequentata non è stata considerata nelle analisi: ulteriori studi dovrebbero verificare se i risultati del presente studio sono validi per i diversi gradi scolastici.

5. Conclusione

In conclusione, con il presente studio è stato evidenziato un vantaggio del digitale rispetto al cartaceo nella comprensione del testo in bambini con basse prestazioni e basso funzionamento esecutivo. Viene dunque supportato l'uso dei dispositivi digitali come strumenti compensativi e di supporto allo studio nei bambini con difficoltà nella comprensione del testo. Infine, dato il coinvolgimento delle componenti esecutive di base nella comprensione del testo cartacea e digitale, risulta necessario prestare attenzione ai bambini con un funzionamento esecutivo debole ed intervenire su questa popolazione per favorire migliori risultati scolastici.

Riferimenti bibliografici

- Ackerman, R., e T. Lauterman. 2012. "Taking Reading Comprehension Exams on Screen or on Paper? A Metacognitive Analysis of Learning Texts Under Time Pressure." *Computers in Human Behavior* 28 (5): 1816-28.
- Annisette, L.E., e K.D. Lafreniere. 2017. "Social Media, Texting, and Personality: A Test of the Shallowing Hypothesis." *Personality and Individual Differences* 115: 154-58.
- Belacchi, C., Scalisi, T.G., Cannoni, E., e C. Cornoldi. 2008. *CPM. Coloured Progressive Matrices. Standardizzazione italiana*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.
- Butterfuss, R., e P. Kendeou. 2018. "The Role of Executive Functions in Reading Comprehension." *Educational Psychology Review* 30 (3): 801-26.
- Carretti, B., Borella, E., Elosúa, M.R., Gómez-Veiga, I., e J.A. García-Madruga. 2017. "Improvements in Reading Comprehension Performance After a Training Program Focusing on Executive Processes of Working Memory." *Journal of Cognitive Enhancement* 1 (3): 268-79.
- Cartwright, K.B., e N.K. Duke. 2019. "The DRIVE Model of Reading: Making the Complexity of Reading Accessible." *The Reading Teacher* 73 (1): 7-15.
- Clinton, V. 2019. "Reading from Paper Compared to Screens: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Journal of Research in Reading* 42 (2): 288-325.
- Cornoldi, C., e B. Carretti. 2017. *Prove MT -3 Clinica. Il test sviluppato da Cesare Cornoldi per la valutazione delle abilità di lettura, comprensione, scrittura e matematica*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Cornoldi, C., e G. Colpo. 2009. *Prove di lettura MT per la scuola elementare 2*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.
- Golan, D.D., Barzillai, M., e T. Katzir. 2018. "The Effect of Presentation Mode on Children's Reading Preferences, Performance, and Self-Evaluations." *Computers & Education* 126: 346-58.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., e L. Salmerón. 2018. "Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension." *Educational Research Review* 25: 23-38.

- Diamond, A. 2013. "Executive Functions." *Annual Review of Psychology* 64: 135-68.
- Florit, E., Cain, K., e L. Mason. 2020. "Going Beyond Children's Single-Text Comprehension: The Role of Fundamental and Higher-Level Skills in 4th Graders' Multiple-Document Comprehension." *British Journal of Educational Psychology* 90 (2): 449-72.
- Florit, E., De Carli, P., Rodà, A., Domenicale, S., e L. Mason. 2022. "Precursors of Reading Text Comprehension from Paper and Screen in First Graders: A Longitudinal Study." *Reading and Writing* 1-23.
- Follmer, D.J. 2018. "Executive Function and Reading Comprehension: A Meta-Analytic Review." *Educational Psychologist* 53 (1): 42-60.
- Graesser, A.C., e B.K. Britton. 1996. "Five Metaphors for Text Understanding." In *Models of Understanding Text*, edited by B.K. Britton, e A.C. Graesser, 341-52. Hillsdale: Erlbaum.
- Hung, C.O.Y. 2021. "The Role of Executive Function in Reading Comprehension Among Beginning Readers." *British Journal of Educational Psychology* 91 (2): 600-16.
- Kong, Y., Seo, Y.S., e L. Zhai. 2018. "Comparison of Reading Performance on Screen and on Paper: A Meta-Analysis." *Computers & Education* 123: 138-49.
- Mascheroni, G., e K. Ólafsson. 2018. *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017*. Milano: EU Kids Online e OssCom. <<http://globalkidsonline.net/wp-content/uploads/2017/10/EU-Kids-Online-Italy-report-06-2018.pdf>> (2022-12-15).
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., et al. 2000. "The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex 'Frontal Lobe' Tasks: A Latent Variable Analysis." *Cognitive Psychology* 41 (1): 49-100.
- Van Dijk, T.A., e W. Kintsch. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Finalità e modi della valutazione: primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative dei docenti delle scuole italiane

Irene Dora Maria Scierri

Abstract:

Le concezioni e le strategie valutative dei docenti rivestono un ruolo importante per gli effetti che possono avere sui risultati di apprendimento degli studenti e sulle loro capacità di apprendere in modo autonomo. La letteratura dà ampio spazio alla valutazione formativa come approccio che sostiene il processo di insegnamento-apprendimento. Tuttavia, all'interno della riflessione docimologica più recente, è possibile individuare approcci che prevedono gradi differenti di coinvolgimento di studentesse e studenti nel processo valutativo, meno indagati, soprattutto dal punto di vista empirico. In questo quadro si colloca la presente ricerca, che intende provare a mettere a fuoco concezioni e strategie valutative in relazione al grado di coinvolgimento dei docenti. Lo studio presenta i primi risultati di un'indagine che ha attualmente coinvolto oltre 1500 docenti, provenienti da scuole primarie e secondarie di tutta Italia, facendone emergere concezioni valutative e strategie implementate.

Parole chiave: Concezioni valutative degli insegnanti; Strategie valutative; Valutazione come apprendimento; Valutazione formativa; Valutazione per l'apprendimento

1. Introduzione

Le concezioni valutative degli insegnanti costituiscono un oggetto di studio di estrema rilevanza, in quanto tali concezioni influenzano il modo in cui i docenti insegnano e valutano (Brown 2004; Levin et al. 2013). Più in generale, le credenze degli insegnanti incidono sull'efficacia delle pratiche formative (Mui So e Hoi Lee 2011) e, di conseguenza, su ciò che gli studenti imparano e sui risultati che riescono a raggiungere (Thompson 1992; Chacón 2005; McKown e Weinstein 2008). Indagare le concezioni dei docenti rappresenta, dunque, un obiettivo cruciale dell'indagine educativa (Pajares 1992). In particolare, la comprensione di quali siano gli approcci alla valutazione dei docenti può far emergere eventuali bisogni formativi, orientare programmi di formazione (*in-service* e *pre-service*), ma anche comprendere meglio il ruolo che tali approcci possono

Irene Dora Maria Scierri, University of Florence, Italy, irene.scierri@unifi.it, 0000-0003-4338-0130

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Irene Dora Maria Scierri, *Finalità e modi della valutazione: primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative dei docenti delle scuole italiane*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.21, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 197-206, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

avere sui risultati di apprendimento di studentesse e studenti e su altri fattori correlati all'apprendimento.

All'interno della riflessione docimologica è possibile riscontrare una molteplicità di approcci valutativi, il framework teorico da cui muove il presente studio prende in esame i seguenti: l'*Assessment of Learning* (AoL); l'*Assessment for Learning* (AfL); e l'*Assessment as Learning* (AaL), quest'ultimo in stretta relazione con il *Sustainable Assessment* (SA), qui inteso come una specifica messa a fuoco di alcuni aspetti dell'AaL. Si tratta di approcci che presentano indubbe zone di sovrapposizione ma anche peculiarità: il discrimine tra un approccio e l'altro si colloca, principalmente, nello scopo per cui la valutazione viene effettuata.

La finalità principale dell'AoL è quella di riassumere il livello raggiunto da uno studente in un certo momento, per diversi scopi (ad esempio, classificazione, certificazione e selezione) (Cizek 2010). Vicino a questo tipo di approccio, ma distinto, è la concezione della valutazione come *accountability* di scuole e insegnanti. Il concetto di *accountability*, traducibile in italiano con «rendicontazione» o con «responsabilità rispetto agli esiti», indica, nell'accezione più generale, «l'obbligo di render conto a chi vi è interessato (*stakeholders*) dei risultati della propria azione in un certo ambito» (Martini 2008, 3). In ambito educativo, l'*accountability* ha come fine il miglioramento della qualità dell'istruzione pubblica, valutata nei termini dei livelli di apprendimento degli studenti.

L'AfL, secondo una definizione generale, è il processo di ricerca e interpretazione delle evidenze che insegnanti e studenti utilizzano per decidere dove sono questi ultimi nel loro apprendimento, dove devono andare e come meglio arrivarci (ARG 2002). Secondo una concezione più ristretta, l'AfL si focalizza su un particolare obiettivo di apprendimento o su un gruppo di obiettivi di apprendimento strettamente correlati (Crooks 2011). L'AfL non è progettato per assegnare voti e dare giudizi comparativi, bensì per evidenziare i punti di forza e di debolezza di ogni discente e fornire un feedback che possa favorire l'apprendimento. La condivisione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri valutativi con gli studenti e il feedback formativo sono tra le strategie chiave di una «valutazione per l'apprendimento».

L'AaL si riferisce al ruolo dei processi di valutazione nell'aiutare a sviluppare le abilità e l'impegno degli studenti come soggetti che apprendono. In questo approccio il discente è visto come un valutatore attivo e impegnato, il fine è quello di sostenere lo sviluppo di competenze metacognitive e di apprendimento autoregolato (Earl 2013; Lam 2016). Come strategie valutative, l'autovalutazione e la valutazione tra pari rivestono un ruolo centrale.

È possibile collocare tali approcci, e le relative strategie, lungo un continuum in cui il livello di attivazione, partecipazione, autonomia e responsabilità degli studenti all'interno del processo valutativo va da un minimo (AoL) a un massimo (AaL) (vedi Fig. 1). Al secondo polo di questo continuum l'attenzione è posta sullo sviluppo della capacità di autoregolazione dell'apprendimento degli studenti e sullo sviluppo del loro «giudizio valutativo» (Boud 2000; Boud e Soler 2016), fondamentale per una valutazione che, in stretta relazione con la

didattica, voglia preparare gli studenti a soddisfare i propri bisogni di apprendimento futuri (SA).

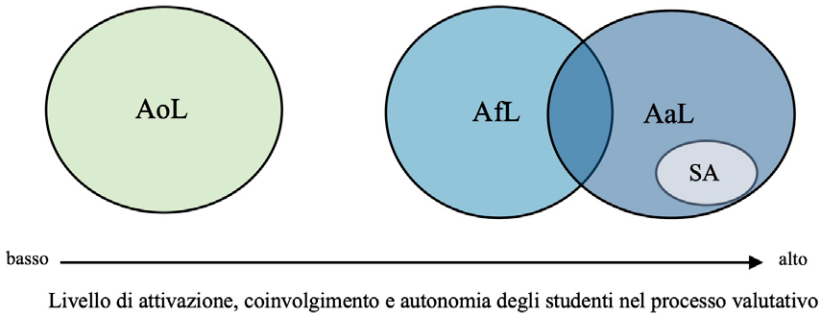


Figura 1 – I diversi scopi dell'Assessment in relazione al livello di attivazione, coinvolgimento e autonomia degli studenti nel processo valutativo.

Da una preliminare analisi della letteratura non è emerso uno strumento in grado di cogliere le specificità degli approcci valutativi più recenti. La tendenza è infatti quella di concentrarsi sul concetto, più generale, di *formative assessment*. Lo strumento probabilmente più diffuso, a livello internazionale, per la rilevazione delle concezioni dei docenti verso la valutazione è il *Teachers' Conceptions of Assessment* (TCoA-III), elaborato da Brown (2004; 2006). Il TCoA-III è stato costruito sulla base dell'individuazione di quattro concezioni della valutazione, definite dallo scopo della valutazione stessa: a) miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento; b) *accountability* delle scuole; c) *accountability* degli studenti; d) irrilevanza. Manca un focus sugli approcci centrati sull'autoregolazione e la sostenibilità dell'apprendimento. Per tale motivo è nata l'esigenza di costruire strumenti ad hoc. Una prima fase della ricerca si è quindi concentrata sul processo di costruzione e validazione di due scale: la Scala delle Concezioni Valutative degli Insegnanti (CoVI) e la Scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI), costruite con l'obiettivo di rilevare, rispettivamente, le concezioni valutative e le strategie valutative dei docenti di primo e secondo ciclo di istruzione, tenendo conto anche di concezioni e strategie centrate sullo sviluppo dell'autoregolazione e sulla sostenibilità dell'apprendimento.

Partendo dai presupposti teorici sopra sintetizzati, il presente studio intende indagare quali siano le concezioni che i docenti di scuola primaria e secondaria hanno della valutazione e quali le strategie valutative utilizzate. Gli obiettivi dello studio sono i seguenti: 1) indagare quali siano le concezioni valutative maggiormente condivise dai docenti; 2) rilevare quanto siano utilizzate le pratiche di AfL

e di AaL; 3) verificare quanto le concezioni e le relative pratiche siano allineate; 4) comprendere le difficoltà che gli insegnanti incontrano nell'implementare pratiche di valutazione che supportino il pieno coinvolgimento degli studenti.

Il contributo costituisce una parte provvisoria e parziale della ricerca, in quanto il campione è tuttora in fase di aggiornamento, inoltre i risultati qualitativi (obiettivo 4) non saranno qui presi in esame.

2. Metodi

Per raggiungere gli obiettivi sopra elencati è stato utilizzato un approccio di ricerca *mixed method* con disegno convergente (Creswell e Plano Clark 2018). Nello specifico, sono stati contemporaneamente rilevati dati quantitativi e qualitativi attraverso un questionario costituito da scale di valutazione e domande a risposta aperta. La rilevazione è avvenuta online e ha previsto due fasi: una prima fase, funzionale alla validazione delle scale presenti, è stata avviata a maggio 2022 e si è conclusa nel mese di luglio dello stesso anno. La seconda fase, con la versione validata degli strumenti, è stata avviata a novembre 2022 ed è tuttora in corso. Al fine di raggiungere la popolazione target, è stato inviato, via e-mail, un invito a partecipare all'indagine a tutti gli istituti scolastici statali d'Italia. Questo contributo si limiterà a restituire le principali analisi descrittive elaborate a conclusione della prima fase di rilevazione.

Per quanto riguarda gli strumenti di rilevazione, come già accennato, sono stati costruiti due strumenti ad hoc, la cui struttura fattoriale è stata validata sul campione qui presentato. In breve, per la costruzione della scala CoVI è stata considerata la distinzione degli approcci valutativi in base agli scopi per cui la valutazione viene effettuata; per la costruzione della scala StraVI sono state considerate le strategie proprie dell'AfL e dell'AaL (quest'ultimo integrato con la prospettiva del SA).

La scala CoVI è volta a rilevare le concezioni valutative dei docenti in riferimento alle finalità della valutazione degli apprendimenti; è costituita da quattro dimensioni: Valutazione come accountability (Acc); Valutazione come accertamento dei risultati di apprendimento (AoL); Valutazione come miglioramento dell'insegnamento e degli apprendimenti (AfL); Valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento (AaL). La scala presenta complessivamente 18 item, in relazione ai quali il rispondente è chiamato a esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 6 passi (da «molto in disaccordo» a «molto in accordo»).

La scala StraVI mira a rilevare l'utilizzo di strategie valutative orientate al sostegno del conseguimento di specifici apprendimenti e dell'autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento; è costituita da due dimensioni: Strategie valutative orientate al miglioramento degli apprendimenti (S-AfL) e Strategie valutative orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento (S-AaL). La scala presenta complessivamente 13 item, in relazione ai quali il rispondente è chiamato a indicare la frequenza di utilizzo di ciascuna strategia, nell'arco di un anno scolastico, su una scala Likert a 6 passi (da «mai» a «sempre»).

Nelle Tabb. 1 e 2 è possibile visualizzare gli indici di affidabilità Alfa di Cronbach (1951) e Omega di McDonald (1999) delle scale, in relazione al campione oggetto del presente studio.

Tabella 1 – Indici di affidabilità dei fattori della scala CoVI.

| Fattore | α | ω |
|----------------|----------------------------|----------------------------|
| Acc | ,863 | ,863 |
| AoL | ,685 | ,687 |
| AfL | ,887 | ,896 |
| AaL | ,887 | ,900 |

Tabella 2 – Indici di affidabilità dei fattori della scala.

| Fattore | α | ω |
|----------------|----------------------------|----------------------------|
| S-AfL | ,849 | ,875 |
| S-AaL | ,880 | ,882 |

3. Risultati

La prima fase della ricerca ha coinvolto 1545 docenti, di cui l'82,4% di genere femminile, il 16,9% di genere maschile e lo 0,7% «Nessuno dei due/preferisco non dichiarare». L'età del campione è compresa tra i 22 e i 70 anni ($M = 47,92$; $DS = 10,11$), mentre la distribuzione per fasce d'età è la seguente: il 12,7% ha fino a 34 anni; il 22,4% ha tra i 35 e i 44 anni; il 34,8% ha tra i 45 e i 54 anni; il 30,2% ha oltre 54 anni. Si tratta di docenti che insegnano per il 36,2% nella scuola Primaria; per il 27,8% nella Scuola Secondaria di I grado; e per il 35,9% nella Scuola Secondaria di II grado. Il 77,7% è docente titolare mentre il 22,3% supplente; l'86,1% insegna su posto comune mentre il 13,9% su posto di sostegno. Queste caratteristiche del campione sono coerenti con quelle della popolazione target dell'anno scolastico 2020-2021, estratte dal Portale Unico dei Dati della Scuola. Infine, i docenti insegnano in scuole di diverse aree geografiche italiane (vedi Tab. 3). In quest'ultimo caso, rispetto alla popolazione target, si riscontra una bassa partecipazione dei docenti delle scuole del sud e delle isole.

Tabella 3 – Area geografica di insegnamento.

| | Frequenza | Percentuale |
|---------------|------------------|--------------------|
| Nord ovest | 437 | 28,3 |
| Nord est | 349 | 22,6 |
| Centro | 466 | 30,2 |
| Sud | 214 | 13,9 |
| Isole | 79 | 5,1 |
| <i>Totale</i> | <i>1545</i> | <i>100,0</i> |

Dai dati raccolti in questa fase della ricerca emergono alcune prime informazioni circa le finalità della valutazione condivise dai docenti e le strategie valutative utilizzate. Le statistiche descrittive dei fattori costituenti le due scale sono riportate nella Tab. 4.

Tabella 4 – Statistiche descrittive dei fattori della scala CoVI e della scala StraVI. Nota: N = 1545, non ci sono valori mancanti. Tutte le variabili hanno valori compresi tra 1 e 6, coprendo l'intera gamma delle opzioni di risposta.

| | | Media | ES | Dev. std. | Asimmetria | Curtosi |
|---------------|--------------|--------------|-----------|------------------|-------------------|----------------|
| CoVI | <i>Acc</i> | 3,093 | ,034 | 1,352 | ,172 | -,781 |
| | <i>AoL</i> | 4,647 | ,024 | ,953 | -1,080 | 1,651 |
| | <i>AfL</i> | 5,323 | ,019 | ,745 | -1,887 | 5,559 |
| | <i>AaL</i> | 4,866 | ,024 | ,928 | -1,01 | 1,144 |
| StraVI | <i>S-AfL</i> | 4,947 | ,022 | ,854 | -,781 | ,262 |
| | <i>S-AaL</i> | 2,687 | ,028 | 1,118 | ,786 | ,281 |

Per quanto attiene alle concezioni sulle finalità della valutazione, rilevate attraverso la scala CoVI, emerge come i docenti si dichiarino largamente d'accordo con tutte le finalità dell'*assessment*, eccetto l'*accountability* (vedi Graf. 1). La finalità maggiormente condivisa è quella della valutazione come promozione dell'insegnamento e dei risultati di apprendimento di studentesse e studenti (AfL), seguita dalla concezione della valutazione come apprendimento (AaL) e, infine, della valutazione come accertamento dei risultati raggiunti (AoL).

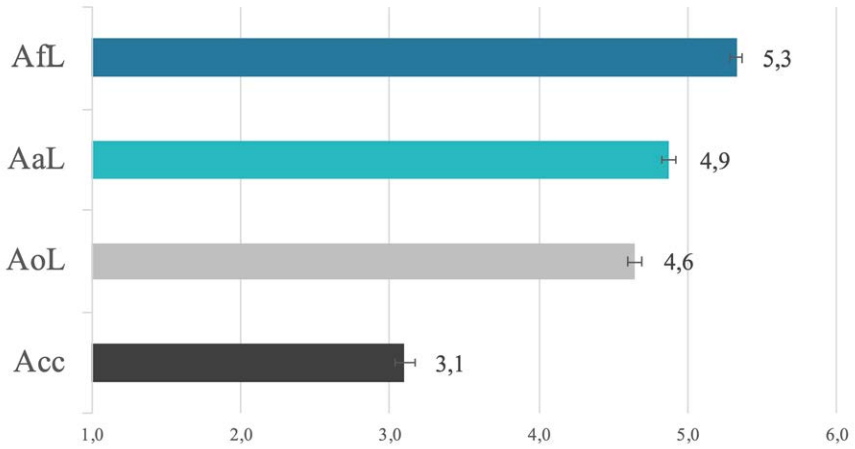


Grafico 1 – Valori medi della scala CoVI.

Nel caso delle strategie di valutazione, la scala StraVI si concentra sulle strategie orientate al miglioramento degli apprendimenti (in linea con l'approccio di AfL) e su quelle che prevedono il pieno coinvolgimento di studentesse e studenti nel processo valutativo (in linea con l'approccio di AaL). Si rileva un diffuso utilizzo di strategie di *assessment for learning* (ad esempio, feedback e condivisione degli obiettivi di apprendimento), poco utilizzate sono invece le strategie che richiedono il pieno coinvolgimento dei discenti (ad esempio, revisione del proprio lavoro, creazione di griglie di valutazione) (vedi Graf. 2).

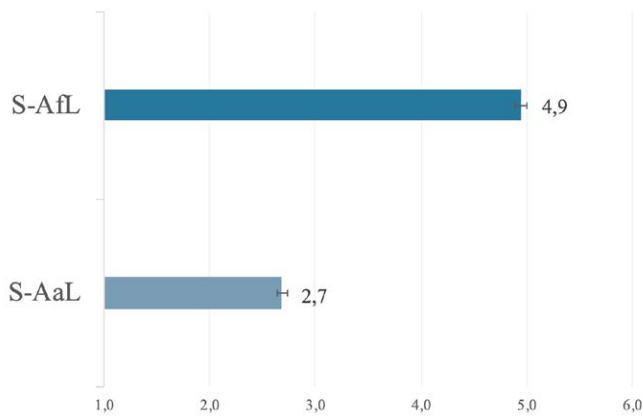


Grafico 2 – Valori medi della scala StraVI.

Successivamente, i punteggi delle due scale sono stati suddivisi in due classi, così ricodificate: livello medio-basso (1-3,5) e livello medio-alto (3,501-6). I grafici 3 e 4 mostrano la distribuzione delle risposte dei livelli di accordo con le finalità dell'assessment e dei livelli di frequenza d'uso delle strategie valutative. Confrontando i due grafici appare ancora più evidente come, se da un lato la condivisione delle finalità di AfL corrisponde a un'alta frequenza d'uso delle relative strategie; d'altra parte, un elevato accordo con le finalità dell'AaL non si riflette in un utilizzo frequente delle strategie corrispondenti che, al contrario, sono usate di rado.

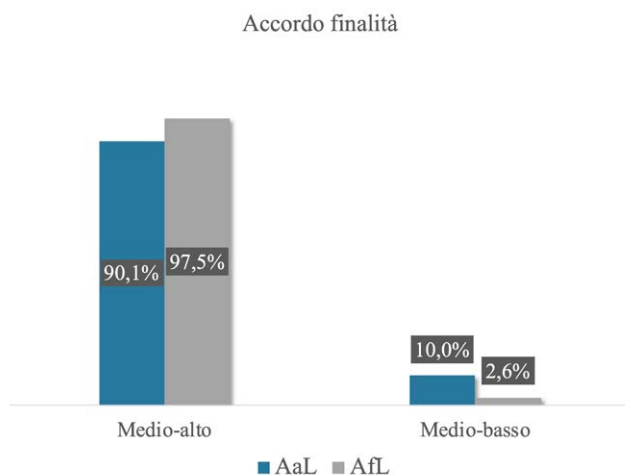


Grafico 3 – Distribuzione dei livelli di accordo con le finalità dell'assessment as learning e dell'assessment for learning.



Grafico 4 – Distribuzione dei livelli di frequenza d'uso delle strategie dell'assessment as learning e dell'assessment for learning.

4. Considerazioni conclusive

Lo studio qui presentato si è posto l'obiettivo di indagare concezioni e strategie valutative, provando ad andare oltre la generica denominazione di 'valutazione formativa' poiché, come discusso nell'introduzione, gli approcci alla valutazione sono molteplici (anche all'interno di un approccio formativo) e possono richiedere un diverso grado di partecipazione di studentesse e studenti al processo valutativo, con conseguenti differenze negli effetti che possono avere sull'apprendimento. In tal senso, l'aspetto più innovativo della ricerca è probabilmente relativo alla costruzione di strumenti in grado di cogliere queste differenze di approcci e strategie valutative.

Volendo offrire un quadro dei docenti delle scuole italiane, il limite principale risiede nella strategia di campionamento: possiamo ritenere che siano stati i docenti maggiormente interessati al tema della valutazione ad aver accettato di rispondere al questionario e/o, più in generale, più coinvolti in ciò che riguarda gli aspetti inerenti alla propria professione. Un secondo limite, inerente alla rappresentatività del campione, riguarda la bassa adesione dei docenti delle scuole del sud e delle isole. Il campione, tuttavia, riflette adeguatamente le altre caratteristiche della popolazione target, in quanto a genere, età, ordine di scuola, ruolo e tipologia di posto ricoperto.

Da queste prime analisi descrittive emerge una piena condivisione degli approcci di AfL e di AaL e, anche se in misura minore, di AoL. Scarsamente condivisa è, invece, la finalità della valutazione come *accountability* di scuole e docenti. Il grado più alto di accordo e la maggiore omogeneità delle risposte si registrano in relazione alla finalità della valutazione per l'apprendimento (AfL). L'alto livello di accordo con le finalità di una valutazione che sostiene, in varia misura, i processi di apprendimento di studentesse e studenti non sorprende. Probabilmente entra anche in gioco un fattore di desiderabilità sociale: da un docente ci si aspetta che condivida le valenze positive della valutazione. In tal senso, sono forse più informativi i dati provenienti dalla scala StraVI, che rileva la frequenza d'uso di determinate strategie e non la condivisione di un'idea di valutazione. Se infatti tali dati, da un lato, confermano l'utilizzo diffuso di strategie di valutazione per l'apprendimento (tra queste rientrano il feedback formativo, la condivisione di obiettivi e criteri di valutazione con gli studenti); dall'altro, quando si tratta di coinvolgere attivamente studentesse e studenti nel processo valutativo (ad esempio attraverso l'autovalutazione e la valutazione tra pari), i docenti si trovano ad utilizzare di rado queste strategie. Si registra quindi una discrepanza tra la condivisione di concezioni valutative orientate all'auto-regolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento dei discenti e la frequenza con cui le pratiche che promuovono maggiormente questi aspetti vengono effettivamente implementate nelle classi. Sotto questo aspetto, i passi successivi della ricerca prevedono – oltre a un ampliamento del campione e a ulteriori approfondimenti sui dati quantitativi – un'analisi qualitativa delle motivazioni che hanno fornito i docenti circa le difficoltà e gli impedimenti che riscontrano

nell'implementare pratiche valutative che coinvolgono in modo attivo e partecipativo studentesse e studenti.

Riferimenti bibliografici

- Assessment Reform Group. 2002. *Assessment is for Learning: 10 Principles. Research-based Principles to Guide Classroom Practice*. <https://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf> (2022-12-15).
- Boud, D. 2000. "Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society." *Studies in Continuing Education* 22 (2): 151-67.
- Boud, D., e R. Soler. 2016. "Sustainable Assessment Revisited." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3): 400-13.
- Brown, G.T.L. 2004. "Teachers' Conceptions of Assessment: Implications for Policy and Professional Development." *Assessment in Education* 11: 301-18.
- Brown, G.T.L. 2006. "Teachers' Conceptions of Assessment: Validation of an Abridged Instrument." *Psychological Reports* 99 (1): 166-70.
- Chacón, C.T. 2005. "Teachers' Perceived Efficacy Among English as a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela." *Teaching and Teacher Education* 21: 257-72.
- Cizek, G.J. 2010. "An Introduction to Formative Assessment." In *Handbook of Formative Assessment*, edited by H.L. Andrade, e G.J. Cizek, 3-17. New York: Routledge.
- Creswell, J.W., e V.L. Plano Clark. 2018³ (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cronbach, L.J. 1951. "Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests." *Psychometrika* 31: 93-96.
- Crooks, T. 2011. "Assessment for Learning in the Accountability Era: New Zealand." *Studies in Educational Evaluation* 37 (1): 71-77.
- Earl, L.M. 2013² (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin.
- Lam, R. 2016. "Assessment as Learning: Examining a Cycle of Teaching, Learning, and Assessment of Writing in the Portfolio-based Classroom." *Studies in Higher Education* 41 (11): 1900-17.
- Levin, B.B., He, Y., e M.H. Allen. 2013. "Teacher Beliefs in Action: A Cross-Sectional, Longitudinal Follow-Up Study of Teachers' Personal Practical Theories." *The Teacher Educator* 48 (3): 201-17.
- Martini, A. 2008. "L'accountability nella scuola." Programma Education Working Papers 8. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- McDonald, R.P. 1999. *Test Theory: A Unified Treatment*. New York: Psychology Press.
- McKown, C., e R.S. Weinstein. 2008. "Teacher Expectations, Classroom Context and the Achievement Gap." *Journal of School Psychology* 46 (3): 235-61.
- Mui So, W.W., e T.T. Hoi Lee. 2011. "Influence of Teachers' Perceptions of Teaching and Learning on the Implementation of Assessment for Learning in Inquiry Study." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18 (4): 417-32.
- Pajares, M.F. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct." *Review of Educational Research* 62 (3): 307-32.
- Thompson, A.G. 1992. "Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research." In *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, edited by D.A. Grouws, 127-46. New York: MacMillan.

PARTE IV

Tratteggiare la ricerca: il disegno, gli scopi, il progetto

Arte e meta-narrazione. Dalla produzione artistica ai modelli pedagogici personali, sociali e culturali

Maria Laura Belisario

Abstract:

Il poster qui presentato riporta i risultati del primo anno di lavoro e di studio della ricerca volta a indagare i modelli di pensiero che emergono dalle performance artistiche, da un punto di vista non solo personale, ma anche sociale e culturale, al fine di comprendere che cosa l'arte racconti dell'ambiente sociale e culturale di riferimento. La revisione della letteratura ha portato ad approfondire, da un lato, il concetto di modello pedagogico e, dall'altro, le potenzialità dell'arte da un punto di vista formativo. Un modello pedagogico è un modello di pensiero che riguarda atteggiamenti e comportamenti che guidano la vita dell'individuo e viene trasmesso di generazione in generazione, a livello personale, sociale e culturale. Tali modelli si manifestano, prevalentemente, attraverso il linguaggio simbolico. L'arte dà vita a uno 'spazio potenziale', che mette l'individuo nelle condizioni, non solo di manifestare e prendere consapevolezza delle proprie rappresentazioni del mondo, ma anche di agire concretamente su di esse trasformandole. La ricerca proseguirà andando a indagare i processi attraverso cui questo accade, ricercando, attraverso le parole e le narrazioni dei protagonisti dell'esperienza artistica, i modelli di pensiero emergenti dall'esperienza stessa e mettendoli in relazione con quello sociale e culturale di riferimento. Si attingerà alla metodologia qualitativa con approccio eidetico e si adotterà, come strategia, lo studio di caso incentrato sul laboratorio di espressione sonora con oggetti naturali denominato Orchestra della Natura, curato da Daniele Delfino.

Parole chiave: Arte; Contesto sociale e culturale; Modelli pedagogici

1. Introduzione

Può l'arte essere considerata un valido strumento per comprendere i modelli di pensiero dell'individuo e del suo contesto sociale e culturale di appartenenza? Se si prende in considerazione, in un'ottica pedagogica, la citazione di Paul Klee, che sostiene che l'arte non riproduca ciò che c'è, ma renda visibile ciò che non lo è, ci si può interrogare sullo 'spazio potenziale' che, attraverso l'esperienza artistica, viene generato. Si tratta di uno spazio che, secondo Massa (Antonacci e Cappa

Maria Laura Belisario, University of Florence, Italy, marialaura.belisario@unifi.it, 0000-0002-4893-2048

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maria Laura Belisario, *Arte e meta-narrazione. Dalla produzione artistica ai modelli pedagogici personali, sociali e culturali*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.23, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 209-213, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

2001), consente la rielaborazione dell'esperienza, mettendo l'individuo nelle condizioni, non solo di pensare concretamente a quanto sta facendo, ma anche di aprire il pensiero a una nuova conoscenza. Ci troviamo dunque di fronte a una sorta di «zona di sviluppo prossimale» (Vygotskij 1987), nell'ambito della quale l'individuo è chiamato a prendere consapevolezza delle proprie rappresentazioni del mondo, ma anche ad agire su di esse, attraverso l'esperienza artistica, trasformandole.

L'arte è dunque portatrice di una storia che va oltre il contenuto manifesto: una sorta di meta-narrazione che rimanda a modelli di pensiero trasmessi di generazione in generazione da un punto di vista personale, sociale e culturale. Da qui nasce il desiderio di cogliere e analizzare questa meta-narrazione, al fine di comprendere che cosa le produzioni artistiche raccontino dell'ambiente sociale e culturale di riferimento e individuare i bisogni educativi e formativi cui tali racconti rimandano.

2. Arte e modelli pedagogici

Il termine 'modello' deriva dal latino *modellus*, diminutivo di *modulus*.

Un modulo è un documento che viene compilato con informazioni precise prima dell'erogazione di un servizio *ad hoc*. Un modello pedagogico è una *forma mentis* che contiene tutte le informazioni rispetto ad atteggiamenti e comportamenti che guidano la vita delle persone e che vengono trasmessi non solo all'interno delle mura familiari, ma in ogni situazione di apprendimento formale, non formale e informale. Tali modelli trovano difficilmente espressione attraverso il canale verbale, manifestandosi invece attraverso vari linguaggi simbolici, a fronte della realtà simbolicamente strutturata in cui ci troviamo immersi (Riva 2004).

Se pensiamo all'uomo come a un «animale simbolico» (Dallari 2017, 1) e all'arte come alla «creazione di forme simboliche del sentimento umano» (Langer 1965, 48), possiamo ipotizzare che la produzione artistica possa essere un canale privilegiato per accedere ai modelli di cui sopra. Si pensi, ad esempio, al modello 'orfano abbandonato' alla ricerca della sua vera natura, che ricorre in letteratura e che possiamo ritrovare anche all'interno della saga di Harry Potter (Articoni e Cagnolati 2020).

I modelli pedagogici, con le loro radici sociali e culturali, sono reperibili nella meta-narrazione propria di ogni produzione artistica. La musica ricopre un ruolo fondamentale da questo punto di vista, essendo un tipo di arte quotidianamente presente nell'esistenza di ogni essere umano.

Che cosa raccontano, dunque, le produzioni musicali della società attuale? Simon Reynolds parla di «Retromania», fenomeno tipico della generazione Millennials che, anziché esprimere gusti musicali propri, offre un «concentrato di tutti i decenni precedenti» (Reynolds 2017, 8). Il fenomeno dà a generazioni differenti la possibilità di comunicare condividendo i medesimi gusti musicali (Madrussan 2021) e va quindi a influire sul modello genitori-figli.

Partendo dal presupposto che la musica possa essere uno strumento privilegiato per scoprire che cosa racconti la produzione artistica della società attuale, in termini di modelli di pensiero, e a quali bisogni educativi e formativi tali modelli

rimandino, la ricerca si focalizzerà sul caso del laboratorio di espressione sonora con oggetti naturali denominato Orchestra della Natura di Daniele Delfino.

3. Metodologia

La ricerca procederà seguendo una metodologia di tipo qualitativo, con un approccio eidetico (Mortari 2011; Bertolini 2021).

Come strategia verrà attuato uno studio di caso che, come detto in precedenza, si focalizzerà sul laboratorio di espressione sonora Orchestra della Natura.

Le tecniche utilizzate saranno:

- Analisi di materiali (produzioni scritte da parte dei partecipanti e prodotti audio-visivi);
- Osservazione partecipata a cura di chi conduce l'intervista;
- Interviste semi-strutturate;
- Focus Group.

Attraverso le parole e le narrazioni dei partecipanti, si andrà alla ricerca dell'eventuale presenza di modelli di pensiero che affondino le proprie radici nel contesto sociale e culturale di appartenenza e che si manifestino nell'esperienza performativa.

Si prevede di effettuare lo studio su un campione di tre fasce di età differenti da mettere a confronto: 6-11, 12-14, 18 anni e oltre, e di analizzare i modelli di pensiero riguardanti:

- La relazione con l'altro;
- La relazione con il gruppo;
- Il momento performativo.

Si desidera inoltre:

- Analizzare le connessioni tra modelli personali e modelli sociali e culturali;
- Comprendere i bisogni educativi e formativi cui i modelli rimandano da un punto di vista sociale;
- Analizzare i processi che, attraverso l'esperienza artistica, portano alla consapevolezza e all'eventuale trasformazione dei modelli rilevati.

Comprendere che cosa l'esperienza artistica riveli e racconti, in termini di modelli di pensiero, della società odierna, si ritiene fondamentale per organizzare, successivamente, eventuali interventi pedagogici ad hoc.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F., e F. Cappa, a cura di. 2001. *Riccardo Massa: lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Articoni, A., e A. Cagnolati, a cura di. 2020. *La metamorfosi della fiaba*. Roma: Tab edizioni.
- Bertolini, P. 2021 (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini.
- Dallari, M. 2017. "La bellezza può essere un obiettivo educativo?" *Encyclopaideia* 21 (48): 1-4. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7414>.
- Langer, S.K. 1965. *Sentimento e Forma*. Milano: Feltrinelli.

- Madrussan, E. 2021. *Formazione e musica: l'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*. Milano-Udine: Mimesis.
- Mortari, L. 2011. *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Reynolds, S. 2017 (2011). *Retromania: musica, cultura pop e la nostra ossessione per il passato*. Roma: minimum fax.
- Riva, M.G. 2004. *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Vygotskij, L.S. 1987 (1934). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.



Art and meta-narrative: From artistic productions to personal, social and cultural pedagogical models

Dott.ssa Maria Laura Belisario – PhD Student –
marialaura.belisario@unifi.it

INTRODUCTION

Art is the bearer of a story that goes beyond the manifest content: a sort of meta-narrative that refers to models of thought transmitted from generation to generation from a personal, social and cultural point of view (Riva, 2010). These models are expressed and sometimes even built within a sort of «potential spaces» generated by the artistic experience which, according to Riccardo Massa (2001), allows the reworking of what has been experienced.

Grasping and analyzing the models of thought which are expressed through artistic performance becomes important in order to understand what they tell about the social and cultural environment of reference and to identify the educational and training needs to which these stories refer.

AIMS

- Understanding and analyzing the models of thought to which artistic production refers, especially from a social and cultural point of view
- Analyzing the educational and training needs to which these models refer

RESULTS

The first year of work saw a review of the literature which investigated, on the one hand, the concept of the pedagogical model and, on the other hand, the potential of the artistic tool from an educational point of view. This led to the choice to focus the study in particular on musical performance, since music is an integral part of the life of every human being (Madrusan, 2021).

It was therefore decided to adopt, as a strategy, a case study that took into consideration the workshop of sound expression called «Orchestra della natura» created by Daniele Delfino with participants of all ages.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The term «model» comes from the Latin *modellus*, diminutive of *modulus*.

In Italian, *modulo* means «document filled with precise information before providing an *ad-hoc* service». A pedagogical model is a *forma mentis* that contains all the information regarding attitudes and behaviors that guide people's lives and that are transmitted not only within the family walls, but in every formal, non-formal and informal learning situation.

These models hardly find expression through the verbal channel, but manifest themselves through the symbolic languages (Riva, 2010). If we think of man as a «symbolic animal» (Dallari, 2017) who acts through a «symbolic transformation of experience» (De Carli, 2013, p. 25) and of art as the «creation of symbolic forms of human feeling» (Langer, 1965, p. 48), we can hypothesize that artistic production could be a privileged channel for accessing the various models.

Starting from the assumption that music, being an integral part of every individual's life, can be a privileged tool for investigating the connections between art and pedagogical models, in order to discover what artistic production tells of current society in terms of models of thought and which educational and training needs they refer to, the research will focus on the case of Daniele Delfino's «Orchestra della natura», a workshop of sound expression with natural objects.

REFERENCES

- Antonacci F., Cappa F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su la peste. Il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano
- Dallari M. (2017). *La bellezza può essere un obiettivo educativo?* Encyclopaedia XXI, (48), 1-4
- Langer S.K. (1965). *Sentimento e Forma*. Feltrinelli, Milano
- Madrusan E. (2021), a cura di, *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*, Mimesis, Milano
- Mortari L. (2012). *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Carocci editore, Roma
- Riva M.G. (2010). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini, Milano

METHODOLOGY

Methodology: qualitative

Approach: eidetic

Strategy: case study focused on the sound expression workshop called «Orchestra della natura»

Techniques:

- Analysis of materials (productions written by the participants and audio-visual products)
- Participatory observation by the researcher
- Semi-structured interviews
- Focus group

Sample: The study will focus on three different age groups:

- 6-11
- 12-14
- 18 and older

Measure: the presence, in the models of thought and the narrative of the participants, of models of thought concerning:

- The relationship with the other
- The relationship with the group
- The performative moment

Gestione dello stato di criticità organizzativa e gestionale del sistema complesso scuola

Marta Boldi

Abstract:

L'evoluzione del sistema complesso scuola, dalle origini all'autonomia scolastica, spiega il perché della connotazione di complessità, che ha acquisito nel tempo. La scuola quindi come organizzazione e istituzione, è un sistema complesso dove leader e manager diventano una sola persona, identificata nel Dirigente Scolastico, il quale agisce in funzione del miglioramento continuo. Gli aspetti caratterizzanti della funzione dirigenziale e della Istituzione scolastica diventano: governance, leadership, management, ricerca, comunicazione, cultura organizzativa, empowerment. La cultura organizzativa, in questo scenario, intesa come condivisione di presupposti, significati, valori e comportamenti, diviene il mezzo utile per il raggiungimento del mandato istituzionale: la garanzia del successo formativo di ogni studente.

Parole chiave: Cultura organizzativa; Dirigente scolastico; Istituzioni scolastiche; Sistema complesso

Durante la prima annualità del dottorato industriale, al fine di individuare e definire uno specifico ambito di indagine sono stati presi in esame i bisogni emersi nel progetto di ricerca *Gestione dello stato di criticità organizzativa e gestionale del sistema complesso scuola* che preannunciava l'esigenza dell'Ufficio Scolastico di raccogliere e approfondire quegli aspetti che in modo sempre più preponderante all'interno dell'Ente, hanno determinato in questi ultimi anni situazioni di criticità a livello organizzativo scolastico, portando, i soggetti coinvolti nel mondo scuola (famiglie, personale scolastico, enti locali) a manifestare in modo assiduo malcontenti e situazioni di disagio.

Dopo un'attenta analisi della situazione di partenza, si è ritenuto necessario il confronto fra i fattori scatenanti le criticità e le buone pratiche già in atto all'interno dell'Ufficio Scolastico stesso e, di conseguenza, la definizione di modalità di azione specifiche, al fine di ovviare alla problematica e prevenire così possibili crisi.

Il concetto e l'importanza della cultura organizzativa

La definizione del contesto in cui si opera è stata importante per capire l'evoluzione e il caratterizzarsi del sistema scolastico come sistema complesso. Ri-

Marta Boldi, University of Florence, Italy, marta.boldi@unifi.it, 0000-0001-6667-8592

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Marta Boldi, *Gestione dello stato di criticità organizzativa e gestionale del sistema complesso scuola*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.24, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 215-219, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

percorrere le tappe istituzionalmente significative che hanno coinvolto il mondo scuola e che sono scaturite nell'autonomia scolastica, strumento fondamentale per la gestione della mutevolezza a cui devono rispondere le istituzioni scolastiche, ha permesso di identificare gli aspetti che le rendono sistemi complessi. La complessità, determinata dalle numerose variabili che, con il passare del tempo, sono entrate a far parte del sistema scuola, ha permesso alla istituzione scolastica di acquisire la connotazione di organizzazione complessa, dove il Dirigente deve essere manager e leader, con una buona competenza comunicativa e capacità di ricerca, deve conoscere e definire la governance e la cultura organizzativa, al fine del raggiungimento dell'empowerment, del clima collaborativo e cooperativo. Il dirigente deve far convergere gli interessi, gli sforzi e le azioni di tutti verso la stessa direzione, così da garantire il successo formativo di ogni studente, e per farlo deve acquisire consapevolezza della cultura organizzativa che sottende l'istituzione in cui opera. Lui stesso avrà il compito poi, di orientarla per favorire un confronto e una riflessione costante, per giungere a definire soluzioni creative che tendano al cambiamento.

La scuola si è trasformata in un sistema complesso, sia con l'autonomia che con il coinvolgimento degli *stakeholders* esterni, è cambiata la struttura amministrativa e organizzativa. Il dirigente scolastico ha acquisito una maggiore autonomia discrezionale per affrontare nuove responsabilità con modalità peculiari. Il Ministero stesso offre strumenti utili a promuovere la cultura organizzativa attraverso il Sistema Nazionale di Valutazione. Tali strumenti normativamente presuppongono la collaborazione e la riflessione condivisa, hanno la funzione di orientare le politiche scolastiche e formative verso la crescita culturale, economica e sociale del Paese, per favorire la piena attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche; richiedono quindi, il coinvolgimento della comunità scolastica nel processo di progettazione e miglioramento, favoriscono situazioni di aggregazione e condivisione.

L'esigenza di comprendere la cultura organizzativa è necessaria per acquisire consapevolezza della situazione attuale, per formare i Dirigenti scolastici in un'ottica diversa da quella fino ad oggi sviluppata e per lavorare in funzione di uno sviluppo che vada a colmare le mancanze e a risolvere le criticità. La presenza di strumenti, forniti con piattaforme ministeriali, che permettono di definire l'identità dell'istituzione scolastica e che hanno come scopo la collegialità e la formazione della cultura organizzativa, ci permette di avere alcuni dati significativi. L'andare oltre questi dati, inseriti autonomamente dalle singole istituzioni, richiede un adattamento dei metodi e degli strumenti e delle classificazioni che le scienze altre offrono per lo studio della cultura organizzativa.

L'obiettivo è quello di esaminare tale cultura: l'effetto che ha sugli attori istituzionalmente coinvolti nel mondo scuola, per poi individuare le possibili cause di criticità su cui agire. L'azione successiva, infatti, prevede una formazione 'diversa' utile a diffondere un linguaggio comune e a favorire il progresso e il miglioramento. Una formazione/informazione che incida sull'aspetto organizzativo, comunicativo e relazionale, che aiuti il dirigente scolastico ad essere pie-

namente consapevole e a coinvolgere tutte le persone che partecipano a pieno titolo al rendimento del sistema scolastico.

IDENTIFICAZIONE DEL TEMA DELLA RICERCA – l’effetto della cultura organizzativa sul sistema scuola e come il Dirigente scolastico può gestire, orientare e stimolare la cultura organizzativa.

IDENTIFICAZIONE DEL PROBLEMA DELLA RICERCA – quali sono gli aspetti che causano successo o insuccesso nel sistema scuola, i punti di forza, quelli condivisi e sentiti in modo forte dai membri, e quelli di debolezza, tipicamente fonte di incoerenza, di disgregazione e differenziazione in sottoculture presenti nel mondo scuola, che caratterizzano la cultura organizzativa. Come lo misuriamo? Come lo tracciamo? Come lo sviluppiamo?

DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI DI RICERCA – conoscere e far conoscere le diverse culture organizzative, quindi trovare un linguaggio, una struttura comune per descriverle, per rendere visibili i punti di forza e di debolezza su cui intervenire per valorizzare le risorse umane e per pianificare in modo adeguato gli interventi necessari per supportare e accompagnare il processo di autonomia scolastica.

IPOSTESI DA VERIFICARE – In base a una specifica cultura organizzativa, con relativi pregi e difetti, esistono degli strumenti di formazione e informazione che l’Ufficio Scolastico può mettere a disposizione del Dirigente per accompagnare tutti gli attori verso un’idea condivisa e riconosciuta.

Riferimenti bibliografici

- Alberti, A. 2021. *La scuola della Repubblica: un ideale non realizzato*. Roma: Anicia.
- Angeloni, G. 2008. *Organizzazioni scolastiche e reculturing trasformativo: un modello culturale per la formazione in servizio*. Roma: Anicia (Metodologia e organizzazione).
- Avallone, F., e M.L. Farnese. 2005. *Culture organizzative: modelli e strumenti di intervento*. Milano: Guerini studio.
- Barnard, C.I. 1938. *The Functions of the Executive*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. 1970. *Le funzioni del dirigente*. Torino: Utet).
- Boccia P., e A.M. De Luca. 2017. *Pratica quotidiana per la governance della scuola: indicazioni operative per i dirigenti scolastici*. Roma: Anicia (Autonomia e scuola).
- D’Addazio, M. 2022. *Il Dirigente tecnico ed il Dirigente scolastico nel sistema di istruzione e formazione: verso il conseguimento della destinazione di scopo*. Roma: Anicia (Autonomia e scuola).
- Ferrante, M., e S. Zan. 1994. *Il fenomeno organizzativo*. Roma: Carocci.
- Leithwood, K., e L.K. Seashore. 2022. *Leadership educativa e apprendimento degli studenti: implicazioni per le politiche e per le pratiche formative*, a cura di G. Moretti. Roma: Anicia (Formazione e leadership educativa).
- Macri, D.M., e M.R. Tagliaventi. 2000. *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni: teorie, tecniche, casi*. Roma: Carocci.
- Roca, E. 2021. “Organizzazione scolastica ed apprendimento organizzativo. Una sfida per il governo dell’incertezza, tra flessibilità, creatività ed accomodamento situazionale.” Edscuola. <<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=149497>> (2022-12-15).

- Romei, P. 1999. *Autonomia e progettualità: la scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Romei, P. 2000. *L'organizzazione come trama: fondamenti per la conoscenza e lo studio dei fenomeni organizzativi*. Padova: Cedam.
- Von Bertalanffy, L. 1968. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: Braziller.
- Weick, K.E. 1976. "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems." *Administrative Science Quarterly* 21 (1): 1-19.

Gestione dello stato di criticità organizzativa del Sistema Scuola.

Maria Boldi – Industrial PhD Student – maria.boldi@unifi.it

INTRODUCTION - The path carried out, through an active dialogue with the management of the School Office, has developed starting from the study of the historical evolution of the school system and the variations in the administrative / management structure, up to the mission of the Office, which as a member to support educational institutions, it has the task of providing useful tools to manage all those factors that determine the crisis and that are similar to the skills and knowledge useful for generating empowerment.

HOW THE SCHOOL SYSTEM IS BORN AND DEVELOPED

The evolution of the complex school system, from its origins to school autonomy, which explains the reason for the connotation of complexity, which it has acquired over time.

The school therefore as an organization and institution, a complex system where leaders and managers become one person, identified in the headmaster who acts in function of continuous improvement.
What then are the characterizing aspects of the managerial function and of the school: governance, leadership, manager, research, communication, organizational culture, empowerment.



THE OBJECT OF RESEARCH IN ITS INSTITUTIONAL

Understand the organizational culture is necessary to acquire awareness of the current situation, to train school managers in a different perspective from the one developed up to now and to work towards a development that goes to fill the gaps and solve the critical issues.

This tool, provided with ministerial platforms, which make it possible to define the identity of the educational institution and which have as their purpose the collegality and the formation of the organizational culture, allows us to have some significant data.

Going beyond these data, inserted autonomously by the individual institutions, requires an adaptation of the methods and tools and classifications that other sciences offer for the study of organizational culture.



THE EVOLUTION OF THE SCHOOL COMPLEX SYSTEM

- Historical notes, from the origins to the delegated decrees
- Autonomy as a tool for school management



THE SCHOOL AS AN ORGANIZATION AND AS AN INSTITUTION, THROUGH AN EDUCATIONAL LEADERSHIP AND THE MANAGEMENT OF THE PUBLIC ADMINISTRATION WITH A VIEW OF CONTINUOUS IMPROVEMENT

- The theories of the organization
- The school as a complex system
- Autonomy as a tool for managing the complex system



HEADTEACHER

- Reference legislation
- Head teacher, a public official who is responsible for managing, administering and coordinating the activities that take place within the school.
- Skills of the manager



MINISTERIAL TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE

- The National Evaluation System (PDM, Improvement Plan, PTOF - Three-Year Plan Training Offer, RAV - Self Assessment Report, Social reporting)
- Summary of the data present in the models



OPERATING INSTRUCTIONS FOR RESEARCH

- Mixed methods
- Types of organizational cultures
- Survey methods defined to date for the study of organizational culture



OPEN QUESTIONS



RESEARCH QUESTION

What point is the debate on organizational culture within the school - while the debate on organizational culture in general has evolved and has been analyzed from various points of view, from anthropology, to psychology, from sociology to management, in the school sector the research and applicable methods do not yet seem fully defined.

AIMS

In the first year, those concepts that in various ways influence, define, and are involved in the understanding of management and organization of the concept of organizational culture were analyzed. Where does the concept come from, and the importance of understanding the typology of organizational culture.

METHODS

Systematic review - extracts and interprets data from published studies on the subject, then analyzes, describes and summarizes the interpretations into a refined conclusion.

DISCUSSION

The data collected will make it possible to obtain an updated vision of the school world, regarding the organizational culture. The school office has at its disposal some information tools with which it collaborates and supports educational institutions that focus on the institutional aspect, i.e. transmission of indications, decrees and regulations useful for carrying out the assignment from an administrative point of view, such as ministerial circulars, regional and territorial notes, service conferences, e-mails, the institutional website, telephone contacts, online and face-to-face meetings with the various managers and representatives of the office. Another important tool is training, in this case the office prepares webinars, focus groups, updating actions and online and face-to-face training, which allow the knowledge and discussion of these issues considered essential for the resolution of some transversal problems in the world school and society, such as dispersion, orientation, inclusion, technological innovation, digital environments, the environment, etc., and also training actions for newly hired executives.

CONCLUSIONS

These tools in use in the offices, and of proven usefulness for the school manager, concern precisely the administrative and institutional aspect that characterizes the school and require essential actions from a regulatory point of view and which underlie the institutional mandate, but to create a climate of well-being necessary for progress, innovation, the growth of the institution, the school as an organization needs to acquire further skills. We then arrive at a "different" training but which nevertheless contributes to the institutional purpose, a training that acts on the organizational, communicative, relational, coordinative, motivational aspect, which wants to help the manager to become aware and to involve all the subjects who fully participate in the good performance of the school system, which therefore collectively strive towards improvement, the continuous learning necessary to keep up with the times.

REFERENCES - FORMAZIONE E LEADERSHIP EDUCATIVA. Collana diretta da Giovanni Moretti - Kenneth Leithwood - Luis Karen Sashore Leadership educativa e apprendimento degli studenti. Anicia 2021; ALBERTO ALBERTI. La scuola della Repubblica, un ideale non realizzato, Anicia, 2021; MARINA DADDOZIO. Il Dirigente tecnico ed il Dirigente scolastico nel sistema di istruzione e formazione, Anicia, 2022; GRAZIA ANGELONI. Organizzazioni scolastiche e recruiting trasformativo. Un modello culturale per la formazione in servizio. Anicia, 2008; EMMA NULE ROCA. Organizzazione scolastica ed apprendimento organizzativo - Una sfida per il governo dell'incertezza, tra flessibilità, creatività ed accumulo di situazioni - Ediscuola, 2021



Educational Policy Making and
Research Pathway
7th-8th November 2022



Il test di associazione implicita (IAT) per il cambiamento climatico. Una revisione sistematica PRISMA

Maria Martina Fiorenza

Abstract:

Le preoccupazioni ambientali globali che interessano il nostro pianeta richiedono un'azione immediata. Per comprendere meglio le dinamiche psicologiche alla base dell'adozione di comportamenti pro-ambientali, la ricerca ha rivolto sempre più la sua attenzione agli antecedenti psicologici impliciti (inconsci) dell'adozione di comportamenti sostenibili contro il cambiamento climatico. L'obiettivo di questa revisione sistematica è stato quello di esaminare e riassumere lo stato dell'arte sulla relazione tra gli atteggiamenti impliciti relativi al cambiamento climatico, misurati attraverso l'Implicit Association Test (IAT), e gli atteggiamenti espliciti, l'identità pro-ambientale e le credenze verso tale cambiamento. Sulla base delle linee guida PRISMA, è stata condotta una ricerca strutturata della letteratura su Google Scholar, PsycInfo, PubMed, Science Direct, PsycArticles, Sociological Abstracts e Academic Search Complete. Dei 943 abstract vagliati, solo 18 studi hanno soddisfatto i criteri di inclusione. La maggior parte degli studi ha testimoniato l'indipendenza tra atteggiamenti impliciti ed espliciti verso il cambiamento climatico (assenza di correlazione). Ciononostante, gli atteggiamenti impliciti hanno predetto l'identità pro-ambiente, mentre sono emersi risultati contraddittori con le credenze. Ciò evidenzia l'urgenza di promuovere nuove ricerche per comprendere, a un livello più profondo, le dinamiche che coinvolgono gli atteggiamenti impliciti.

Parole chiave: Atteggiamenti impliciti; Cambiamento climatico; Test di associazione implicita

1. Lo studio degli atteggiamenti per il cambiamento climatico

Le minacce ambientali globali richiedono un'azione immediata per mitigare in modo sostanziale le implicazioni negative del cambiamento climatico (IPCC 2018). Per questo motivo, i domini del Green Deal europeo, dall'azione per il cambiamento climatico all'inquinamento zero, richiedono un mutamento delle pratiche sociali e comportamentali degli individui, così come delle comunità e delle organizzazioni pubbliche e private. I ricercatori hanno cercato a lungo di capire quali fattori possono influenzare la pervasività della comunicazione nel marketing e nelle campagne di informazione pubblica per promuovere cambia-

Maria Martina Fiorenza, University of Florence, Italy, maria.fiorenza1@unifi.it, 0000-0003-0798-8448

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maria Martina Fiorenza, *Il test di associazione implicita (IAT) per il cambiamento climatico. Una revisione sistematica PRISMA*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.25, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 221-225, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

menti comportamentali che favoriscano risultati pro-ambiente (Hall e Taplin 2007; Cismaru et al. 2011). Sebbene siano state individuate diverse variabili (i.e., demografiche, la conoscenza e l'istruzione, i valori e le ideologie, l'orientamento politico e i fattori psicologici), la comprensione dell'atteggiamento delle persone nei confronti dell'ambiente è diventata una questione cruciale nel campo della ricerca sui cambiamenti climatici (Guy et al. 2014).

Allport introdusse la definizione di «atteggiamento» come «uno stato mentale e neurale di disponibilità organizzato attraverso l'esperienza, che esercita un'influenza direttiva o dinamica sulla risposta dell'individuo a tutti gli oggetti e le situazioni con cui è in relazione» (1935, 810)¹. In sintesi, l'atteggiamento è uno stato mentale che influenza il comportamento delle persone. La psicologia distingue due diversi tipi di atteggiamento: esplicito e implicito.

Gli atteggiamenti espliciti sono i concetti coscienti di una persona, di cui le persone sono pienamente consapevoli, che tradizionalmente sono stati misurati con questionari self-report (cioè misure basate su diversi item). Gli atteggiamenti impliciti sono definiti come valutazioni automatiche che si verificano senza consapevolezza, compreso l'effetto automatico che hanno sui comportamenti e sui pensieri (Greenwald e Nosek 2008; Songa et al. 2019) e possono essere valutate con metodi indiretti. Tra questi, il *gold standard* per la misura degli atteggiamenti impliciti risulta essere l'Implicit Association Test (IAT) (Greenwald et al. 1998; Greenwald e Nosek 2008). L'ipotesi alla base di questo strumento è che la risposta sarà più facile, e quindi più rapida e accurata, quando le categorie associate la condividono.

Per questo motivo, si è deciso di affrontare una revisione sistematica della letteratura, al fine di ottenere una mappa della relazione tra gli atteggiamenti impliciti relativi al cambiamento climatico misurati con lo IAT.

2. Metodologia

Questa revisione sistematica è stata condotta seguendo le linee guida del Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analysis (PRISMA). Come primo passo, si è proceduto alla ricerca di studi scientifici su «Test di associazione implicita» e «Cambiamento climatico» consultando i database di Google Scholar, PsycInfo, PubMed, Science Direct, PsycArticles, Sociological Abstracts e Academic Search Complete. I termini di ricerca erano i seguenti: «test di associazione implicita» e «cambiamento climatico» (1100 fonti), «compito di associazione implicita» e «cambiamento climatico» (44 fonti). Successivamente sono stati definiti i criteri di inclusione e di esclusione degli articoli e si è proceduto ad una descrizione delle caratteristiche degli studi inclusi all'interno della *review*.

I 18 studi inclusi in questa revisione sistematica erano studi *cross-sectional* che valutavano la relazione tra gli atteggiamenti impliciti relativi al cambiamento

¹ Dove non diversamente indicato, le traduzioni sono di chi scrive.

climatico, misurati attraverso il test di associazione implicita (IAT), e le misure adottate rispetto al cambiamento climatico (atteggiamenti espliciti verso il cambiamento climatico, atteggiamenti verso la sostenibilità e il riciclo, convinzioni sul cambiamento climatico, identità pro-ambientale e preoccupazione per l'ambiente).

3. Conclusione

I risultati degli studi inclusi nella *review* ci permettono di concludere che lo IAT sembra mantenere relazioni spesso incoerenti, in termini di direzione e ampiezza dell'effetto con gli atteggiamenti espliciti (e.g., riciclo, sostenibilità, plastica) e le credenze (Mai et al. 2019). Ciononostante, l'associazione tra atteggiamenti impliciti e identità (ambientale) sembra essere positiva e coerente tra gli studi inclusi (Wang et al. 2019). L'eterogeneità osservata può essere attribuita a dinamiche inerenti alla metodologia di misurazione e al tema specifico del cambiamento climatico, che presenta peculiarità specifiche rispetto, ad esempio, ai temi del razzismo (Nosek et al. 2002).

Riferimenti bibliografici

- Allport, G.W. 1935. "Attitudes." In *Handbook of Social Psychology*, edited by C. Murchison, 798-845. Worcester: Clark University Press.
- Cismaru, M., Cismaru, R., Ono, T., e K. Nelson. 2011. "Act on Climate Change: An Application of Protection Motivation Theory." *Social Marketing Quarterly* 17 (3): 62-84.
- Greenwald, A.G., e B.A. Nosek. 2008. "Attitudinal Dissociation: What Does It Mean?" In *Attitudes: Insights from the New Implicit Measures*, edited by R.E. Petty, R.H. Fazio, e P. Briñol, 85-102. New York: Routledge.
- Greenwald, A.G., McGhee, D.E., e J.L. Schwartz. 1998. "Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test." *Journal of Personality and Social Psychology* 74 (6): 1464-80.
- Guy, S., Kashima, Y., Walker, I., e S. O'Neill. 2014. "Investigating the Effects of Knowledge and Ideology on Climate Change Beliefs." *European Journal of Social Psychology* 44 (5): 421-29.
- Hall, N.L., e R. Taplin. 2007. "Solar Festivals and Climate Bills: Comparing NGO Climate Change Campaigns in the UK and Australia." *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 18 (4): 317-38.
- IPCC. 2018. "Summary for Policymakers". In *Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the Impacts of Global Warming of 1.5°C Above Pre-Industrial Levels and Related Global Greenhouse Gas Emission Pathways, in the Context of Strengthening the Global Response to the Threat of Climate Change, Sustainable Development, and Efforts to Eradicate Poverty*, edited by V. Masson-Delmotte, P. Zhai, H.O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, et al. in corso di pubblicazione.
- Mai, R., Hoffmann, S., Lasarov, W., e A. Buhs. 2019. "Ethical Products=Less Strong: How Explicit and Implicit Reliance on the Lay Theory Affects Consumption Behaviors." *Journal of Business Ethics* 158 (3): 659-77.
- Nosek, B.A. 2005. "Moderators of the Relationship Between Implicit and Explicit Evaluation." *Journal of Experimental Psychology: General* 134 (4): 565-84.

- Songa, G., Slabbinck, H., Vermeir, I., e V. Russo. 2019. "How Do Implicit/Explicit Attitudes and Emotional Reactions to Sustainable Logo Relate? A Neurophysiological Study." *Food Quality and Preference* 71: 485-96.
- Wang, J., Geng, L., Schultz, P.W., e Z. Zhou. 2019. "Mindfulness Increases the Belief in Climate Change: The Mediating Role of Connectedness with Nature." *Environment and Behavior* 51 (1): 3-23.



Implicit Association Test (IAT) toward Climate Change: A PRISMA Systematic Review

Dr. Maria Martina Fiorenza - PhD Student
maria.fiorenza1@unifi.it



INTRODUCTION

Global environmental concerns affecting our planet require immediate action (IPCC, 2018). To better understand the psychological dynamics underlying the adoption of pro-environmental behaviors, research increasingly directed its attention to the implicit (unconscious) psychological antecedents (attitudes) of the adoption of sustainable behaviors against climate change (Hoffman et al., 2005).

AIMS

The objective of this systematic review was to examine and summarize the state-of-the-art about the relation between the implicit attitudes related to climate change measured through the Implicit Association Test (IAT), and the explicit attitudes, beliefs, and identity toward climate change.

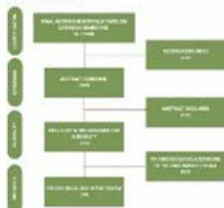


METHODS

Based on PRISMA guidelines, a structured electronic literature search was conducted.

Term search was:

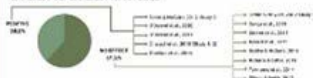
"implicit association test" and "climate change" and "implicit association task" and "climate change".



RESULTS

The studies were clustered in 3 categories and divided on the basis of the statistical relationship:

IMPLICIT VS EXPLICIT ATTITUDES



IMPLICIT VS BELIEFS



IMPLICIT VS IDENTITY



CONCLUSION

Most studies testified independence between implicit and explicit attitudes towards climate change (absence of correlation), which are low across domains (Hofmann et al., 2005). Despite this, implicit attitudes still predicted pro-environmental identity, while contradictory results appeared with beliefs. This highlights the urgency of promoting new research to understand on a deeper level dynamics involving implicit attitudes (Wang et al., 2019).

REFERENCES

- Hoffman, L., & Patrick, L. (2012). Are the only truly radical attitudes predicted environmental movements toward images of climate change. *Environment*, 2012(192), 315-328.
- Hofmann, W., Gschwendt, B., & Roefs, M. (2009). A meta-analysis on the correlation between the Implicit Association Test and self-report measures: Personality and Social Psychology Bulletin, 35(10), 1320-1335.
- Greenwald, A. G., & Banaji, R. A. (1989). Implicit bias: Attitudes, feelings, and actions from the unconscious. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(1), 13-21.
- IPCC. (2014). *Summary for policymakers*. In: Working Group I Contribution to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press.
- Votaw, G., Soto, R., Schroder, G., & Zink, L. (2018). Using sustainability as a proxy for pro-environmental attitudes: A test of the implicit-explicit link. *Journal of Environmental Psychology*, 134, 1001-1015.



Supportare e accompagnare i processi di autonomia nei settori dell'istruzione e della formazione nell'era digitale

Pierpaolo Infante

Abstract:

La pandemia da COVID-19 sta ancora avendo un forte impatto sui sistemi di istruzione e formazione. In circostanze estremamente difficili, ha accelerato la trasformazione digitale e innescato cambiamenti rapidi e su vasta scala. In poche settimane si sono verificati sviluppi che avrebbero potuto richiedere anni, e ci troviamo ora di fronte sia a delle sfide che a delle opportunità. Ciò significa che dobbiamo aiutare gli insegnanti, intensificare i nostri sforzi e passare gradualmente da un'istruzione a distanza temporanea, incentrata sull'emergenza, a una digitale più efficace, sostenibile ed equa, nel quadro di un'istruzione e di una formazione creative, flessibili, moderne e inclusive. Il sistema d'istruzione e formazione è sempre più parte della trasformazione digitale e può sfruttare i vantaggi e le opportunità di questo cambiamento in atto.

Parole chiave: Competenze; Digitale; Formazione; Innovazione; Istruzione

1. L'istruzione nell'era digitale e definizione del fenomeno

I processi di interazione sociale e apprendimento, formale e non formale, sono quotidianamente influenzati dalle tecnologie mobili e dai continui scambi che avvengono attraverso l'utilizzo di canali comunicativi aperti e istantanei, che permettono di collegare persone fisicamente distanti. Il confronto internazionale, gli studi, le ricerche e le esperienze sembrano non essere bastate a motivare, sostenere e ridurre le trasformazioni richieste all'istruzione scolastica che è tuttora profondamente ancorata a un passato, fatto di tavoli, cattedre, banchi e libri di testo. L'introduzione agli strumenti innovativi richiede mutamenti radicali nel modo di concepire il rapporto tra insegnamento e apprendimento. Si evince che l'utilizzo della tecnologia nella formazione e nella didattica possa rivelarsi uno strumento utile ed efficace, in grado di risolvere problemi complessi e permettere l'accesso a nuove conoscenze in minor tempo. Ciò è possibile, esclusivamente, se si attua un cambiamento sistemico con investimenti costanti che prevedono un aggiornamento continuo sia delle competenze dei formatori, che

Pierpaolo Infante, University of Florence, Italy, pierpaolo.infante@unifi.it, 0000-0003-3945-1653

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Pierpaolo Infante, *Supportare e accompagnare i processi di autonomia nei settori dell'istruzione e della formazione nell'era digitale*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.26, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 227-230, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

dei materiali didattici e degli strumenti utilizzati nel corso delle attività. L'innovazione tecnologica deve essere un mezzo attraverso cui rivedere la propria metodologia e didattica, e deve permettere un'interazione continua tra formatori e allievo in un'ottica di scambio reciproco. L'obiettivo ultimo di questa trasformazione rimane un cambiamento a lungo termine, che incida positivamente sul miglioramento e l'efficacia della formazione nel settore professionale. È importante ridefinire gli ambienti di apprendimento, superando la logica di didattica intesa come lezione frontale tra docente e discente. Con questo approccio si potrebbe configurare uno spazio che sia in grado di rispondere a bisogni ed esigenze calibrati sul singolo e sul suo ambiente, in grado di fornire una formazione diversificata, così da permettere lo sviluppo di nuove competenze e *soft skills*, quali ad esempio il *problem solving*, l'attivazione di strategie operative basate sul *cooperative learning* e sullo sviluppo di competenze metacognitive, sempre più utili alle richieste nel mercato del lavoro. L'utilizzo più efficace della tecnologia nella formazione, così come la creazione di ambienti di apprendimento aperti, contribuisce a contrastare e ridurre il tasso di dispersione scolastica (il numero di NEET) aumentando la possibilità di transizione sul mercato del lavoro e di inserimento professionale per i giovani che frequentano l'istituzione scolastica italiana. La scuola è un sistema complesso che ha al suo interno gli utenti finali, i bambini e ragazzi in formazione, ma al contempo, agisce anche sul contesto esterno, sulle famiglie e su tutte le agenzie del sistema di educazione informale e non formale. La scuola è parte integrante di un quadro sociale nel quale gli elementi si stimolano e si influenzano circolarmente e senza il predominio di nessuno sull'altro. Necessita, quindi, di attenzione e di un adattamento continuo ai cambiamenti della società in cui è inserita. Questo adattamento, secondo Edgar Morin (2012, 139), può realizzarsi considerando la reciprocità di azioni trasformative tra contesto e soggetti, in un'evoluzione delle menti che siano disponibili al cambiamento. Per questo oggi è cogente formare menti aperte e plastiche, consapevoli di appartenere al sistema-mondo.

1.1 Metodologia

Per cercare di comprendere l'influenza del digitale in tutta la sua completezza e complessità, la ricerca ha visto una prima fase di analisi quantitativa, attraverso i dati disponibili raccolti in Europa, Italia e nella regione Toscana, aggiornata al 2021. Si è ritenuto indispensabile per la ricerca, sebbene di natura prevalentemente qualitativa, effettuare anche un'analisi quantitativa, ben circoscritta, dei dati disponibili. Particolare attenzione è stata dedicata al reperimento, non sempre facile, dei dati più aggiornati relativi all'utilizzo del digitale e di ambienti innovativi nell'ultimo quinquennio nella Regione Toscana. La tendenza analizzata ha messo in evidenza una differenza consistente tra i dati regionali e provinciali, a confronto con quelli della media delle altre regioni italiane, segno questo, che le politiche adottate non sono ancora sufficientemente incisive e che c'è ancora molto lavoro da fare. Dopo aver analizzato i dati in un'ottica complessiva, si è reso necessario analizzare le risposte delle persone coinvolte

nel processo: amministratori, orientatori, dirigenti, docenti, studenti e genitori. L'interesse prevalente era individuare i processi in atto per comprendere le possibili cause della ridotta competenza all'innovazione e ipotizzare azioni di supporto e accompagnamento.

2. Conclusioni

Uno degli obiettivi della ricerca era di tipo esplorativo; si rendeva necessaria un'indagine per individuare generalizzazioni valide relative al processo che si andava studiando, attraverso un approccio fenomenologico e di tipo induttivo. Un altro obiettivo dello studio era di tipo idiografico; si volevano 'fotografare' in un dato momento, le opinioni di persone coinvolte nei percorsi di istruzione e formazione nella regione Toscana. La futura indagine si focalizzerà sui vissuti dei partecipanti, le cui esperienze, in un particolare momento di vita, hanno condizionato in qualche modo la loro esistenza. Per questo sarà necessario, attraverso un'attività situata, ascoltare le storie dei protagonisti ed entrare nel loro mondo fatto di sogni, difficoltà, delusioni e successi. In questo senso il racconto degli intervistati potrà fornire informazioni importanti ai fini della ricerca, perché attraverso la pratica interpretativa e di elaborazione successiva, dovrebbe rendere visibile i futuri passi che dovranno prevedere un accompagnamento formativo e la possibilità di condividere un possibile spazio virtuale di buone pratiche da rendere fruibile per tutte le istituzioni scolastiche della regione.

Riferimenti bibliografici

- Bennett, R.E. 2015. "The Changing Nature of Educational Assessment." *Review of Research in Education* 39 (1): 370-407.
- Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., e Y. Punie. 2017. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione europea. 2016-2020. Annual Report 2016-2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione europea. 2017. Documento di lavoro dei servizi della Commissione Europea Digital Progress Report. SWD (2017) 160. <<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/10102/2017/EN/SWD/2022-12-15>> (2022-12-15).
- Commissione europea. 2020. "Digital Education Action Plan (2021-2027)". <https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en/2022-12-15> (2022-12-15).
- Morin, E. 2012. *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Shuler, C., Winters, N., e M. West. 2013. *The Future of Mobile Learning: Implications for Policy Makers and Planners*. Paris: UNESCO. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219637>> (2022-12-15).
- USR Toscana DAD. Ufficio per le politiche di supporto all'autonomia scolastica. "Monitoraggio conclusivo a.s.2019/2020". <<https://www.dad-usrtoscana.it/monitoraggi/>> (2022-12-15).

Support and accompany the autonomy processes in the education sectors and training in the digital age

Dr. Pierpaolo Infante – Industrial PhD student
pierpaolo.infante@unifi.it



Introducion and background:
Curricular approaches to digital competence and current developments in Europe



The Italian framework and the actions of the Ministry of Education



A first analysis of the data in Tuscany on the skills of teachers-pupils-parent



Research question:
To what extent has digital influenced the quality and inclusiveness of teaching skills in learning environments in education and training systems?

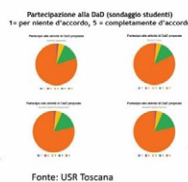
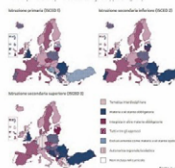
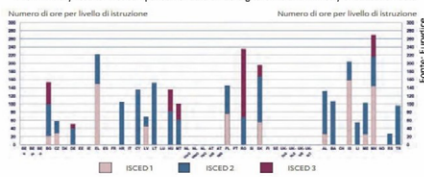
Research design:

Step_1 Analysis of the literature and legislation in force MI and EU for the construction of a theoretical reference framework.

Step_2 Systematic review of other similar researches in the literature. Review of data held by the EU by the Ministry of Education and USR Toscana-20/21 - 21/22

Step_3 Analysis of all the data emerged and conclusions

Preliminary results: first comparison of data on EU digital skills and Ministry of Education data



Method:
Quantitative method and future perspectives through data analysis:
-EU commission data 2016> 2020
-Ministry of education
-Eurydice



Aim
-A possible professional profile in reference to the frameworks of Europeans for teacher training "DigCompEdu"
-Innovative learning environments. National and European networks for educational methodologies

Aims of the research:
Improving the quality and inclusiveness of education and training systems and providing digital skills for all during the digital transition in Tuscany



Future outlook
Qualitative method and future perspectives through data analysis:
-Analysis of the access and use of digital tools by pupils, teachers, DS, Families

References:

- Commissione europea/EACEA/Eurydice 2016>2020
- Commissione europea Annual Report 2016>2020. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Commissione europea, 2017b. Documento di lavoro dei servizi della Commissione "Europe's Digital Progress Report 2017". SWD (2017) 160 versione finale [pdf] <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/10102/2017/EN/SWD>
- 2017-160-F1-EN-MAIN-PART-18.PDF [consultato il 18 marzo 2019].
- MI USR Toscana



Educational Policy Making and
Research Pathway
7th-8th November

**FOR
LIL
PSI
EVENTI**

L'impatto del Service-Learning su docenti e educatori

Mikol Kulberg Taub

Abstract:

Il poster descrive la prima fase della ricerca sull'impatto che il Service-Learning, si ipotizza, possa generare su docenti ed educatori, in servizio e in formazione. Lo studio si è basato inizialmente sulla revisione della letteratura circa lo stato dell'arte del Service-Learning, sia nel contesto internazionale che nazionale. Una volta evidenziate le radici storico-pedagogiche, che trovano nelle figure di John Dewey e Paulo Freire i maggiori riferimenti, si è indagata la via italiana per il Service-Learning, a partire dai riferimenti culturali, tra cui Don Milani. Lo studio è proseguito con una indagine della situazione normativa e della letteratura nazionale sull'argomento. Successivamente è stata effettuata una analisi sistematica della letteratura sulla domanda della ricerca, utilizzando il metodo PRISMA. La ricerca ha utilizzato quattro differenti database mediante la ricerca di parole chiave. Utilizzando una serie di criteri di esclusione, gli articoli elegibili per l'analisi in *full text* sono risultati 58, contenenti 60 studi. I risultati evidenziano una scarsità di dati circa la situazione italiana e un forte sbilanciamento della tipologia dei soggetti studiati, a favore di futuri docenti rispetto a docenti in servizio. La ricerca non ha riportato risultati relativi agli educatori. Tali risultati orienteranno la fase empirica della ricerca.

Parole chiave: Competenze; Docenti; Impatto; Service-Learning; Trasformazione

1. Introduzione

Il poster qui presentato vuole riassumere il lavoro del primo anno di ricerca di dottorato sul tema dell'impatto che il Service-Learning, si ipotizza, possa generare su docenti e educatori, sia in servizio che in formazione, sia in termini di trasformazione delle competenze personali che professionali.

2. Literacy Review

Lo studio si è concentrato, nella prima fase, su un'analisi della letteratura internazionale sull'argomento, descrivendo la nascita e genesi del Service-Learning. La ricerca ha tenuto conto delle radici nordamericane, indicando nella figura di John Dewey e il suo motto «Learning by doing» (1938), un ineludibile riferimento pedagogico. In Sud America, il Service-Learning si è sviluppato a partire dalle idee di Paulo Freire, espresse nel suo libro *La pedagogia degli op-*

Mikol Kulberg Taub, University of Florence, Italy, mikol.kulbergtaub@unifi.it, 0000-0001-7087-9872

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Mikol Kulberg Taub, *L'impatto del Service-Learning su docenti e educatori*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.27, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 231-234, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

pressi (1970). Successivamente, è stata effettuata un'analisi dello stato dell'arte del Service-Learning in Italia, sia riguardo gli studi teorici, sia sulla situazione normativa attuale.

Da un punto di vista normativo è presente il documento ministeriale intitolato *Una via italiana per il Service-Learning* (2018a), che ha illustrato le potenzialità di questa proposta. Il Service-Learning, inoltre, è citato nelle *Linee Guida per i percorsi di alternanza lavoro* (MIUR 2018b), come possibilità di azione nella comunità. Nella Legge 92/2019, che introduce l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole, il Service-Learning non è citato esplicitamente, ma è possibile rinvenire molte analogie con questo approccio, sia riguardo le tematiche trattate, che nei traguardi di sviluppo delle competenze declinate nelle *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (2020).

Riguardo la produzione letteraria italiana, nel 2016, a cura del Professor Italo Fiorin, uno dei primi ricercatori ad aver sperimentato questo approccio, esce il volume intitolato *Oltre l'aula: la proposta pedagogica del Service Learning*. Qui trovano spazio la descrizione della cornice teorica della via italiana al Service-Learning che conta: oltre ai già citati Dewey e Freire, anche pedagogisti italiani, come Don Lorenzo Milani. Vengono anche descritte le prime esperienze messe in pratica nel panorama nazionale. Nel 2020, le Avanguardie Educative pubblicano un volume dedicato al Service-Learning in cui questa metodologia viene annoverata ancora tra le innovazioni didattiche. La parte legata alla revisione della letteratura verrà approfondita durante il secondo anno di dottorato.

3. *Systematic Review*

Successivamente alla *Literacy Review*, lo studio ha effettuato un'analisi sistematica della letteratura sulla specifica domanda di ricerca, ovvero in che modo il Service-Learning possa essere considerato una proposta pedagogica trasformativa per i docenti e gli educatori, sia in servizio che in formazione.

La ricerca, effettuata su quattro differenti database, Web of Science, Eric, Scopus e il portale del sistema bibliotecario di ateneo (SBA Unifi), attraverso l'utilizzo del software *Endote*, e l'uso di parole chiave, mediante operatori booleani, ha generato inizialmente 1229 articoli. Gli articoli, attraverso il metodo PRISMA e un processo di inclusione/esclusione, che ha seguito dei criteri stabiliti a priori, tra cui, ad esempio, l'esclusione di studi riguardanti l'impatto sulla comunità e sugli studenti, sono diventati 58, contenenti 60 studi eleggibili per l'analisi da *full text*. Per controllare il rispetto dei criteri di esclusione, 56 articoli sono stati sottoposti a verifica inter-giudice. La verifica ha dato un esito molto positivo, con una media di accordo del 81,83%.

Ognuno dei 60 studi analizzati interamente è stato posto in tabella, estrapolando dati sia di natura quantitativa che qualitativa. Dal punto di vista quantitativo, i dati hanno offerto la possibilità di visualizzare, ad esempio, la tipologia di soggetti studiati, se docenti o educatori, se in servizio o in formazione. È emersa anche la numerosità del campione oggetto dei singoli studi, spesso poco numeroso ($n < 15$). È stato anche interessante osservare sia la provenienza geografica degli

studi, molto eterogenea, che le metodologie utilizzate che hanno evidenziato la preferenza per tecniche di ricerca di tipo qualitativo o misto. Questo dato, oltre al basso numero dei soggetti studiati, colloca gli studi in una dimensione micro.

Da un punto di vista qualitativo, oltre ai numerosi dati emersi *a latere* della domanda di ricerca, quali, ad esempio, il tipo di Service-Learning effettuato, gli obiettivi di servizio e quelli di apprendimento, è stata effettuata un'analisi del contenuto sugli effetti trasformativi del Service-Learning, sia di tipo personale che professionale, come evidenziato attraverso la nuvola di parole mostrata nel poster.

4. Risultati

I risultati di questa prima fase della ricerca evidenziano, come già accennato, la preferenza di studi basati su approcci qualitativi e misti. Inoltre, è emerso uno sbilanciamento tra soggetti studiati: la maggioranza degli studi si basa su futuri docenti mentre i docenti in servizio risultano meno studiati. Si è resa, altresì, evidente la scarsità di dati riguardanti la situazione italiana. Tutti questi elementi orienteranno il proseguimento del presente studio, riguardante la parte empirica della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- DECRETO 10 settembre 2010, n. 24. Regolamento concernente: «*Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*».
- D.M. n.35 del 22/06/2020: *Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n.92.*
- Dewey, J. 2014 (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fiorin, I., a cura di. 2016. *Oltre l'aula: la proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. 2011 (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- LEGGE 20 agosto 2019, n.92: *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.*
- Milani, L. 2017 (1967). *Lettera a una professoressa*, a cura di Scuola di Barbiana, Milano: Mondadori.
- MIUR. 2018a. *Una via italiana per il Service Learning*, Roma. <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>> (2022-12-15).
- MIUR. 2018b. *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee guida* <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>> (2022-12-15).
- Orlandini, L., Chipa, S., e C. Giunti, a cura di. 2020. *Il Service Learning per l'innovazione scolastica: le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
FORUM INTERNAZIONALE
DELLA RICERCA EDUCATIVA
LETTURE E PRATICHE



INTRODUCTION

The Italian way to Service-Learning

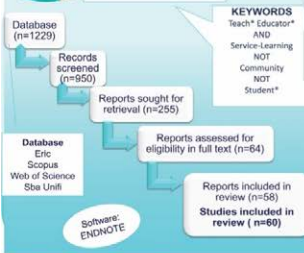
- In Italy, Service-Learning proposal was experienced by Professor Fiorin, in 2011, in the academic course of Special Didactics and Pedagogy, in LUMSA University, in Rome
- Over the next ten years, many experiences of Service-Learning developed in different school grades, across the Nation. In 2020, SL was mentioned as an **innovative pedagogy** in the guidelines of the movement of educational vanguards (2020).
- Law 145/18 "Guidelines for the implementation of paths for transversal skills and the orientation", indicated SL as "[...] a pedagogical, methodological and didactic proposal that allow the student to learn through a community service, and to learn by dealing with real issues of the context".
- Besides Fiorin, the Italian landscape of SL has seen the contribution of many academic scholar, as Mortari (2017), Silva (2018), Zani and Albanesi (2019).
- Systematic Review**
- The Systematic review concerned the impact of Service-Learning on teachers and educators. Findings, of the 58 full-text articles included, after a research protocol, showed transformations in terms of professional and personal skills.
- Results indicate the potential of SL in personal and professional transformation and suggest to explore the Italian context.

AIMS

- Investigate the impact of Service-Learning on teachers and educators, in-service or in training;
- Analyze how Service-Learning can be **transformative** in personal and professional skills.

METHODOLOGIES

Prisma Statement



The Impact of Service-Learning on Teachers and Educators

Mikol Kulberg Taub PhD Student mikol.kulbergtaub@unifi.it

RESULTS

Quantitative Data

Population



Geographic Area



Research Tools



Research Methods of the studies



Qualitative Data

others learning development center
integration intercultural
organization
positive transformative action emotions planning
reflection competences personal
knowledge creativity competencies related satisfaction
understanding social attitudes
confidence diversity issue cooperative strategies changing
communication efficacy change skills
collaboration responsibility level content professional
emotional adolescents resolve teachers civic authorship impact
improvement realization curriculum teacher growth progress better
motivation less awareness
problem community more management
cooperation team
competence

DISCUSSION AND CONCLUSION

- The systematic review of 58 articles showed an updated international framework of researches concerning the impact of SL on future and in-service teachers.

There is a substantial **unbalance** between the studies regarding future teachers (n= 56) and the studies about teachers (n=11). Only one article concerned educators (Roberts, Edwards, and Ivey, 2019). The **reason** is probably the availability of the population as sample size.

Most of the studies presents a **qualitative or a mixed methodology** (Amaro-Jimenez, 2012; Chiva-Bartoll, Gil-Gomez, and Zorrilla-Silvestre, 2019). Pure quantitative studies represent the less part of the total (Abellán and Hernández-Martínez, 2021; Kwon, Park, and Kim, T. 2022; Opazo, Aramburuzabala and Ramirez, 2018). Probably qualitative or mixed methods put better in evidence the transformative aspects of SL pedagogy. It must be added that the **low number of sample size** in each study should be considered as a limit, for a generalization of the results.

From the review it is possible to conclude that it could be interesting **explore the Italian situation**, both for in service and in training teachers, due to the lack of dates available.

References

Argente Martorell, D., Jardi Martorell, D., Iñel Solanes, S., & Manisa Geramiga, A. (2015). LEARNING-AS-LEARN: OPPORTUNITY TO ADVANCE IN EDUCATIONAL INNOVATION WITHIN THE UNIVERSITY OF THE COUNTRY BASQUE. *Indagatione pedagogica*, 27, 99-118.

Bonaiuto, S. (2020). *Pedagogia e impegno sociale. A scuola di Service-Learning*. Ed. Vita e pensiero, Milano.

Chiva, S., Olivari, C., & Orlandini, L. (Eds.). (2020). *Il servizio learning per l'innovazione scolastica: in presenza del Ministero delle università e della ricerca*. Carocci, Roma.

Fiorin, I. (2018). Oltre l'aula. *La pedagogia del Service Learning*. Mondadori, Milano.

Molina, L., & Young-Whan, H. (2016). TOWARD SELF-AUTHORING A CIVIL TEACHER IDENTITY: SERVICE-LEARNING IN TEACHER EDUCATION [online]. *Legal Journal of Education*, 1(1), 106-119. <https://doi.org/10.2305/1907209>

Roberts, K., Edwards, M. C., & Ivey, T. A. (2019). Planned Behavior Typologies of Agricultural Education Teacher Educators Regarding Service Learning as a Method of Instruction: A National Mixed Methods Study. *Journal of research in agricultural education*, 62(1), 36. <https://doi.org/10.4715/2375-2118.1962>

Spadolà, P. (2018). Integrating Service-Learning in Higher Education Curricula: Reflections from Teachers in a Philippine University [Proceedings Paper]. *Advanced Science Letters*, 24(1), 2466-2469. <https://doi.org/10.1196/ASL.2018.1962>

Educational Policy Making and
Research Pathway
7th-8th November 2022

FOR
LIL
PSI
EVENTI

Definizione e costruzione di una rete di Scuole che Promuovono Salute

Daniele Leporatti

Abstract:

La Scuola è in grado di offrire un contributo significativo alla salute e al benessere degli studenti. Si tratta di un dato di fatto ampiamente riconosciuto dalle organizzazioni internazionali, tra cui l'Organizzazione Mondiale della Salute (OMS), l'UNICEF, l'UNESCO, i Centri Statunitensi per il Controllo e la Prevenzione delle Malattie (CDC) e l'Unione Internazionale di Promozione e Educazione alla Salute (IUHPE). Le strategie e i programmi che sono stati realizzati nel corso degli ultimi 20 anni in ogni parte del mondo, nonostante le differenze, hanno in comune un approccio globale al mondo della scuola. Essi riconoscono il fatto che tutti gli aspetti della vita della comunità scolastica giocano un ruolo importante nella promozione della salute. Con questo tipo di impostazione è emerso chiaramente che non è sufficiente inserire l'educazione alla salute nell'offerta formativa. Se si desidera che le scuole mettano a frutto le proprie potenzialità nell'ambito della promozione della salute delle giovani generazioni, l'approccio deve essere più ampio. In questo contesto, l'Ufficio Scolastico Regionale assume un ruolo di coordinamento tra le Istituzioni e i diversi *stakeholders*, per dare attuazione alle policy relative al Piano Regionale di Prevenzione e alla descrizione qualitativa e quantitativa della salute di tutti i soggetti appartenenti alla comunità scolastica, al fine di rispondere con strumenti di guida e di governance alle esigenze delle diverse categorie.

Parole chiave: Approccio globale; Politiche integrate; Profilo salute

In linea con le principali indicazioni internazionali e i documenti di indirizzo nazionale, nell'ultimo decennio, si è potuto assistere ad una collaborazione sempre più consolidata tra il Ministero della Salute e il Ministero dell'Istruzione e del Merito, indirizzata verso un cambiamento che ha consentito il consolidamento della promozione della salute come processo, la cui responsabilità non è più da considerarsi esclusiva del settore sanitario, ma diventa una attribuzione condivisa di tutte le risorse del territorio (istituzioni, terzo settore, comunità). Tale processo si realizza con la promozione del benessere, che parte dalla capacità del singolo individuo o del gruppo di identificare le proprie aspirazioni e di soddisfare i propri bisogni, interagendo con l'ambiente e modificandolo a tal fine.

Daniele Leporatti, University of Florence, Italy, daniele.leporatti@unifi.it, 0000-0001-5678-4033

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Daniele Leporatti, *Definizione e costruzione di una rete di Scuole che Promuovono Salute*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.28, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 235-238, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

1. La costituzione di una rete per promuovere la salute e il benessere a scuola

Secondo le indicazioni del documento *Indirizzi di 'policy' integrate per la Scuola che Promuove Salute*, previsto dal programma predefinito PP01 *Scuole che promuovono Salute* del PRP 2020-2025 e i collegati interventi presenti nel programma libero PL14 «La promozione di alimenti sani e sicuri: strategie, alleanze e interventi in tema di nutrizione e di prevenzione delle malattie trasmesse da alimenti», entrambi adottati con DGRT n. 1406 del 27/12/2021, è necessaria una permanente collaborazione tra l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana e Regione Toscana, al fine di garantire le azioni necessarie per l'attuazione del Modello Toscano di Scuole che Promuovono Salute.

In virtù di queste indicazioni, è stato siglato un Protocollo di Intesa tra USR Toscana e Regione Toscana, firmato in data 01/08/2022 come cornice istituzionale, il quale regola le azioni che, svolte in collaborazione tra le Amministrazioni firmatarie, mirano ad assicurare ai destinatari degli interventi di Promozione e di Educazione alla Salute un maggior controllo sulla propria salute, mediante la promozione di stili di vita positivi e responsabili, e la creazione di ambienti favorevoli.

IDENTIFICAZIONE DEL TEMA DELLA RICERCA:

La promozione della salute in un contesto scolastico può essere definita come qualsiasi attività intrapresa per migliorare e/o proteggere la salute e il benessere di tutta la comunità scolastica. Si tratta di un concetto più ampio di quello di educazione alla salute e comprende le politiche per una scuola sana, l'ambiente fisico e sociale degli istituti scolastici, i legami con i partner (comuni, associazioni, servizi sanitari).

Per la scuola vuol dire mettere in atto un piano educativo strutturato e sistematico a favore della salute, del benessere e dello sviluppo del capitale sociale di tutti gli alunni, del personale docente e non docente, attraverso un percorso di lavoro condiviso e intersettoriale (tra scuole, sanità ed enti locali).

IDENTIFICAZIONE DEL PROBLEMA DELLA RICERCA:

Quali sono gli indicatori di qualità da utilizzare per la definizione del profilo di salute. Come correlare il profilo di salute al rapporto di autovalutazione di ogni Istituto.

DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI DI RICERCA:

La costruzione di un profilo di salute della scuola come strumento informatizzato dell'azione educativa, che consente alla comunità scolastica nel suo insieme di osservare, sperimentare, apprendere, proporre al territorio cambiamenti individuali, organizzativi e ambientali favorevoli per la salute.

Riferimenti bibliografici

- International Union for Health Promotion and Education (IUPHE). 2012. *Facilitating Dialogue Between the Health and Education Sectors to Advance School Health Promotion and Education*. <https://www.iuhpe.org/images/PUBLICATIONS/THEMATIC/SCHOOL/FacilitatingDialogueHE_EN.pdf> (2022-12-15).
- International Union for Health Promotion and Education (IUPHE). 2021. *Verso una scuola che promuove salute: linee guida per la promozione della salute nelle scuole. Seconda versione del documento. "Protocolli e linee guida per le scuole che promuovono salute"*. <https://www.dors.it/documentazione/testo/201209/HPS_Guidelines_Italian_WEBversion.pdf> (2022-12-15).
- Ministero della Salute, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2019. *Indirizzi di 'policy' integrate per la Scuola che Promuove Salute*. <https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_notizie_3607_listaFile_itemName_0_file.pdf> (2022-12-15).
- Regione Toscana. 2021. *Piano Regionale della Prevenzione 2020-2025*. <http://www301.regione.toscana.it/bancadati/atti/Contenuto.xml?id=5314160&nomeFile=Delibera_n.1406_del_27-12-2021-Allegato-A> (2022-12-15).



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
FIRENZE
FIRENZE

THE TUSCAN SCHOOL PROMOTES HEALTH

Dr. Daniele Leporatti
Industrial PhD student - daniele.leporatti@unifi.it

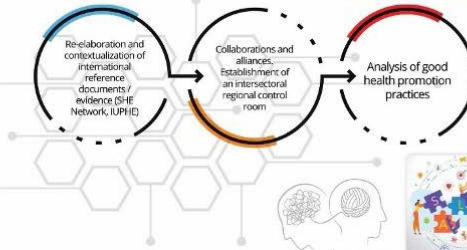


BACKGROUND

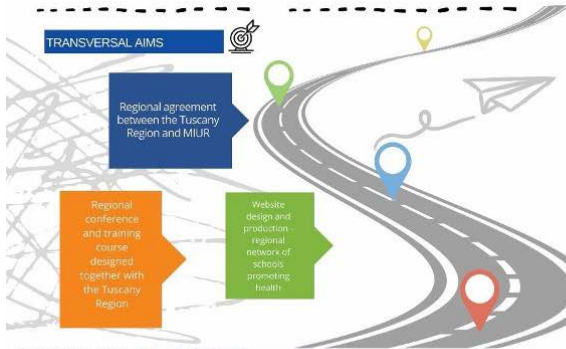
Directorate General for students (MI) integration and participation has started various activities and collaborations over the years, aimed at schools of all levels, to protect the right to health, raise awareness on prevention issues and promote correct styles of life. In February 2019 the memorandum of understanding with the Ministry of Health was renewed and the document that integrates what has already been defined was renewed.

The focus of the research is to define a plan of interventions aimed at students, their families and school staff, with the aim of building individual skills on the issues of health promotion, of qualifying the environments in which young people learn. In respect of autonomy, with the support of a regional network, each school will be able to structure paths for the psychophysical well-being of children and young people, work to improve the quality of study places, promote healthy lifestyles such as, for example, eating healthy and doing physical activity.

METHODS



TRANSVERSAL AIMS



SPECIFIC AIMS

- Creation of the regional network of schools that promote health;
- Promote the culture of networking between schools by developing the regional network of schools that promote health;
- Regional document of good practices oriented to life skills

DISCUSSION And CONCLUSIONS

Formalized the regional convention with five-year validity signed on 01/08/2022 between the Tuscany Region and the Regional School Office aimed at integrated governance for the development of the model referred to in the document "Integrated guidelines for schools that promote health"

Presence of a regional network of "schools that promote health" formalized by the regional school office of Tuscany

Ensure that the monitoring systems of the education sector consider health promotion as an integral part of school life, and that this is reflected in their control indicators

Establishing an RPS is not a time-limited project: it is a process of change, development and evolution that builds a healthy school community. However, not everything can be changed on the spot and if the goals and strategies are realistic, substantial changes can occur in 3-4 years.

REFERENCES

Veneta una scuola che promuove salute. Linee guida per la promozione della salute nelle scuole. 2^a versione del documento "Protocolli e linee guida per le scuole che promuovono salute" 2011. (traduzione italiana a cura di AA.VV. In: <https://www.docsi.it/di/sg/dalges984>)

Promoting Health in Schools: From evidence to Action
Trattativa italiana "Promuovere la Salute a Scuola da l' evidence all' azione" https://www.salute.gov.it/imgz/C_17_pubblicazioni_20200909_LIPE_2020_Evidenze-azione_ITA.pdf

Facilitating Dialogue Between The Health And Education Sectors To Advance School Health Promotion And Education
Traduzione italiana "Facilitare il dialogo tra il settore sanitario e quello scolastico per favorire la promozione e l'educazione alla salute nella scuola" https://www.salute.gov.it/imgz/C_17_pubblicazioni_20200909_LIPE_2022_dialogo_ITA.pdf

Margaret Whitehead, Sue Powell, Belinda Loring. The equity action spectrum taking a comprehensive approach
https://www.salute.gov.it/imgz/C_17_pubblicazioni_20200909_LIPE_2022_dialogo_ITA.pdf

Traduzione italiana "Lo spettro d'azione per l'equità: adottare un approccio integrato. Guida per affrontare la promozione della salute". Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute (CR-PS) https://www.salute.gov.it/imgz/C_17_pubblicazioni_20200909_LIPE_2022_dialogo_ITA.pdf

Conferenza Stato-Regioni (2020). Piano nazionale della prevenzione (PNP) 2020-2025 https://www.salute.gov.it/imgz/C_17_pubblicazioni_20200909_LIPE_2022_dialogo_ITA.pdf

Conferenza Stato-Regioni (2018). Indirizzi di "policy" integrate per la Scuola che Promuove Salute https://www.salute.gov.it/imgz/C_17_pubblicazioni_20200909_LIPE_2022_dialogo_ITA.pdf



International Conference
Educational Policy Making and
Research Pathway
7th-8th November 2022



Lo Spazio Europeo dell'Istruzione e la dimensione europea dell'insegnamento: profilo professionale e formazione del docente europeo

Antonietta Marini

Abstract:

In base al Trattato di Maastricht, la responsabilità dell'organizzazione dei sistemi di istruzione e formazione e del contenuto dell'insegnamento spetta agli Stati membri. Tuttavia, la Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità e della dimensione europea dell'insegnamento, incoraggiando la cooperazione tra gli Stati. L'europeizzazione dei sistemi educativi nazionali nell'Unione europea è sia l'effetto di un processo politico *top down*, con diversi livelli di *governance*, sia il risultato di un movimento *bottom up*. Gli attori principali sono gli insegnanti stessi: la mobilità in Europa, sia fisica che virtuale, migliora la loro pratica professionale e aiuta a sviluppare il loro senso di appartenenza a una comunità di insegnamento e apprendimento a livello europeo. Nonostante il ruolo centrale svolto dagli insegnanti nell'integrazione dei sistemi educativi nazionali nello Spazio Europeo dell'Istruzione, il profilo e le competenze del 'docente europeo' non sono stati definiti nei documenti politici dell'Unione Europea.

Parole chiave: Competenze docente europeo; Dimensione europea dell'insegnamento; Spazio Europeo dell'Istruzione

1. *Europeanizing Education*: la ricezione delle politiche educative dell'Unione Europea nei sistemi nazionali di istruzione e formazione

La costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione (*European Education Area*) rappresenta l'ambizioso traguardo che l'Unione Europea si è prefissata di raggiungere entro il 2025, per portare a compimento il processo di progressiva 'armonizzazione' e integrazione dei sistemi educativi nazionali, nel pieno rispetto della loro autonomia.

Il fondamento giuridico della politica comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione risiede nel Trattato di Maastricht: fermo restando la competenza esclusiva degli Stati nazionali, per quanto attiene il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione dei sistemi educativi, l'Unione Europea, in ottemperanza al principio di sussidiarietà, interviene per incentivare la cooperazione tra gli Stati membri, sostenendo e integrando la loro azione, per lo

Antonietta Marini, University of Florence, Italy, antonietta.marini@unifi.it, 0009-0008-2729-1684

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Antonietta Marini, *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione e la dimensione europea dell'insegnamento: profilo professionale e formazione del docente europeo*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.29, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca: dottorato e politiche della formazione*, pp. 239-243, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

sviluppo di un'istruzione di qualità e la promozione della dimensione europea dell'insegnamento.

Pur in assenza, dunque, di una specifica competenza comunitaria in materia, l'azione congiunta della Commissione e del Consiglio dell'Unione Europea ha determinato, a partire dal 2000, la *Europeanisation* delle politiche educative, attraverso la concertazione di quadri strategici di cooperazione pluriennali (*Education and Training 2010, Education and Training 2020*), fondati su obiettivi comuni, quantificabili e monitorabili, sulla base dei quali viene giudicata l'efficacia delle politiche nazionali e la *performance* dei rispettivi sistemi educativi.

Nell'ambito del settore di studi ascrivibili alla *Supranational Education*, la *Europeanisation* dei sistemi di istruzione è ricondotta a due livelli di *governance*: la definizione di una politica comune da parte delle istituzioni competenti dell'Unione Europea e la sua ricezione da parte degli Stati membri, attraverso riforme strutturali finalizzate all'allineamento degli obiettivi nazionali a quelli comunitari.

Nei documenti programmatici dell'Unione, la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione sono messe in diretta correlazione con il loro decentramento, sulla base del principio di sussidiarietà; si vengono così a delineare altri due livelli di *governance* del processo di *Europeanisation* dei sistemi educativi nazionali rappresentati, rispettivamente, dalle autorità regionali competenti a livello di istruzione e formazione (in Italia gli Uffici Scolastici Regionali) e dalle singole istituzioni scolastiche, a cui sono riconosciuti gradi differenti di autonomia nelle legislazioni nazionali.

2. Educare in Europa ed educare all'Europa: la dimensione europea dell'insegnamento e il profilo professionale del docente europeo

I documenti politici e programmatici dell'Unione Europea assegnano un ruolo centrale ai docenti nella costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione: la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento che essi sono in grado di attivare determina, infatti, il raggiungimento degli obiettivi comunitari, monitorati principalmente attraverso gli indicatori degli esiti degli studenti.

La dimensione europea dell'insegnamento, che qualifica lo Spazio Europeo dell'Istruzione, ha una duplice valenza: non si tratta solo di 'educare all'Europa', ossia di promuovere negli studenti l'esercizio consapevole della cittadinanza europea, ma anche di 'educare in Europa', attraverso l'acquisizione, da parte dei docenti, di una dimensione specificatamente europea della propria professionalità, grazie alla cooperazione fra istituti scolastici, attraverso gli scambi e i progetti didattici collaborativi transnazionali, e alla mobilità, fisica e virtuale, che promuove il senso di appartenenza ad una 'comunità educante europea'.

In questa seconda accezione, la dimensione europea dell'insegnamento contribuisce al raggiungimento dell'obiettivo ultimo della cooperazione comunitaria nel settore della istruzione, ossia la qualità dei sistemi educativi nazionali: il confronto con approcci e sistemi pedagogici diversi rafforza nei docenti la ca-

pacità di riflettere sulle proprie pratiche didattiche e di innovare, e contribuisce pertanto al miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento.

La definizione di frameworks nazionali di competenze dei docenti, che si fondono, nei principi ispiratori, su una visione condivisa a livello comunitario, è al centro delle politiche educative dell'Unione Europea degli ultimi venti anni. Nonostante ciò, non è ancora stato definito, né a livello politico né dalla ricerca in ambito pedagogico, un profilo professionale del 'docente europeo', ossia di un docente che, pur operando in un contesto nazionale, ed essendo chiamato a formare i futuri cittadini di quel particolare stato membro, sia allo stesso tempo pienamente consapevole della sua identità e appartenenza ad una comunità europea dell'insegnamento e dell'apprendimento, e agisca di conseguenza nella sua pratica didattica.

3. Il progetto di ricerca

Nel progetto di ricerca, che si configura come dottorato industriale, promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, la europeizzazione del sistema educativo nazionale è esaminata da una prospettiva *bottom up*, attraverso l'analisi dei processi di internazionalizzazione della 'comunità educante toscana', promossi dall'autonoma iniziativa delle istituzioni scolastiche e supportati, a livello comunitario, dalle azioni del Programma Erasmus+.

Il quesito della ricerca è duplice:

- è possibile definire un profilo di competenze che connotano la professionalità del 'docente europeo'?
- in quale misura la mobilità, che l'Unione Europea promuove come esperienza di 'apprendimento significativo' e momento formativo altamente qualificante, concorre allo sviluppo professionale del docente europeo?

L'obiettivo è quello di coinvolgere insegnanti e dirigenti scolastici toscani nella co-costruzione di un profilo professionale del 'docente europeo', in base al quale potranno essere definite le Linee guida regionali sulla dimensione europea dell'insegnamento e gli Orientamenti per la formazione in servizio degli insegnanti.

Riferimenti bibliografici

- Caena, F. 2014. "Teacher Competence Frameworks in Europe: Policy-as-Discourse and Policy-as-Practice." *European Journal of Education* 49 (3): 311-31.
- Cino Pagliarello, M. 2020. "Integration Theories and European Education Policy: Bringing the Role of Ideas Back In." *Journal of Contemporary European Research* 16 (3): 320-38. <https://doi.org/10.30950/jcer.v16i3.1088>.
- Cocconi, M. 2006. *Il diritto europeo dell'istruzione*. Milano: A. Giuffrè.
- Diestro Fernández, A., e J. Valle López 2015. "Towards a European Supranational Policy of Education Based on the European Dimension on Education." *Bordón Revista de Pedagogía* 67 (1): 107-16.

- European Commission. 2013. *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Thematic Working Group Teacher Professional Development, Bruxelles: European Commission.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. 2018. *Boosting Teacher Quality: Pathways to Effective Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lawn, M., e S., Grek. 2012. *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*. Oxford: Symposium Book LTD.
- Manso, J., e L. Sánchez-Tarazaga. 2018. "Competency Frameworks for Teachers: A Contribution from the European Education Policy." In *Teacher Education Policy and Practice: International Perspectives and Inspirations*, edited by M.A. Tonna, e J. Madalińska-Michalak, 80-101. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System.
- Nucci, D., Tosi, A., e M.C. Pettenati, a cura di. 2021. *eTwinning e la formazione degli insegnanti: studi, evidenze e prospettive della community italiana*. Roma: Carocci.
- St. John, S.K., e M. Murphy, edited by. 2019. *Education and Public Policy in the European Union: Crossing Boundaries*. Glasgow: Palgrave MacMillan.
- Schratz, M. 2014. "The European Teacher: Transnational Perspectives in Teacher Education Policy and Practice." *Center for Education Policy Studies Journal* 4: 11-27.

The European Education Area and the European dimension of teaching: professional profile and training of the European teacher

Antonietta Marini-Industrial PhD Student-antonietta.marini@unifi.it

Introduction

According to the Maastricht Treaty, the responsibility for the organisation and content of education and training systems lies with the Member States. However, the "Community" contributes to the development of quality education by encouraging cooperation between Member States through a wide range of actions (mobility of students and teachers, joint study programmes, networks and exchanging information on national education systems).

Since the launch of the Lisbon Strategy in 2000 the competences of the European Union in the education field have increased. Member States agreed on common objectives, benchmarks and indicators to be achieved by adopting the Open Method of Coordination through common policy frameworks of cooperation (Education and Training 2010, Education and Training 2020, European Education Area strategic framework).

Cooperation in the education policy field over the last twenty years has led to a complex process of Europeanisation of national education systems, with different levels of governance. In many national education systems a specific role in promoting the European dimension of education is assigned to Regional School Authorities (in Italy Regional School Offices).

Europeanizing Education: a top-down process



The European dimension of teaching: a bottom-up movement

This bottom up movement originates from the autonomous initiative of schools and the main agents are the teachers themselves. According to the principle of subsidiarity, it is supported by the EU through the actions of the Erasmus+ Programme.

European mobility (physical and virtual) of teachers improves their professional practice and their pedagogical knowledge, skills and competences and helps to develop teachers' sense of belonging to a European teaching and learning community.



Research questions

- what is the professional profile of the "European teacher", i.e. a teacher working within a European context of professionalism?
- how does European mobility (physical and virtual) support the professional development of the European teacher?

Method

In our research, as an industrial PhD, Europeanisation of the national education system will be analysed from a bottom-up perspective, i.e. that of the "Tuscan educational community", with a focus on the role of the Regional School Office.
Method: qualitative. Tools: focus group and semi-structured interviews with teachers and headmasters with many years of experience in the internationalization of curricula and active participation in European programmes (Erasmus+ and eTraining).

Research design and aims



Preliminary results and discussion

The literature review and the analysis of the key policy documents on education since the Maastricht Treaty have highlighted:

- in Supranational Education studies, the Europeanisation of education systems is mainly approached from a top-down perspective as a political process and in its regulatory aspects;
- despite the central role played by teachers in the integration of national education systems into the European Education Area, the profile and the key competencies of the "European teacher" have not been defined in UE policy documents;
- the active involvement of teachers and Italian schools in the European teaching and learning community contrasts with the absence of up-to-date ministerial guidelines.

References

Claess, F. (2014). *Teacher Competence Frameworks in Europe: Policy-as-Discourse and Policy-as-Practice*. *European Journal of Education* 49 n. 3, 311-31.

Corconi, M. (2006). *Il delta europeo dell'istruzione*. Milano: Guffrè editore.

European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Brussels: Thematic Working Group Teacher Professional Development.

European Commission (2018). *Boosting Teacher Quality: Pathways to Effective Policies*. Luxembourg: Ufficio della pubblicazione dell'Unione europea.

Davies, Fernandez, A. Valle Lopez, Javier M. (2016). *Towards a European Supranational Policy of Education based on the European Dimension of Education*. *Journal of Education* 91 (1), 107-116.

Lawn, M. Orla S. (2012). *Europeanizing education: Governing a new policy space*. Oxford Symposium Book LTD.

Maria, J., Sánchez-Torres, J. (2015). *Competency frameworks for teachers: a contribution from the European education policy in Teacher Education Policy and Practice - International Perspectives and Inspirations*. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System, 80-101.

Nacci, D., Tai, A., Petrelli, M.C. (2021). *eTraining e la formazione degli insegnanti: Stock evidence a prospective della community italiana Pisa: Carocci*.

Schwarz, M. (2016). *The European Teacher: Transnational Perspectives in Teacher Education Policy and Practice*. *Center for Education Policy Studies Journal* 4, 11-27.



Educational Policy Making and Research Pathway
7th-8th November 2022

FORLILPSI
EVENTI

Competenze e pratiche educative per realizzare la trasformazione verso economie e società sostenibili

Silvia Mugnaini

Abstract:

Questo lavoro identifica gli studi più significativi che presentano frameworks di 'competenze' da utilizzare per sostenere una trasformazione sostenibile della società, sia per i professionisti dell'educazione e della formazione che per i soggetti in formazione, indipendentemente dall'ambiente di apprendimento (formale, non formale, informale) e dal livello di istruzione (primaria, secondaria, terziaria e degli adulti). La *critical review* condotta evidenzia una prevalenza di studi incentrati sui soggetti in formazione, sull'ambiente di apprendimento formale e sull'istruzione terziaria. Inoltre, viene fornita una sintesi dei quadri di competenze esistenti, sia per i professionisti dell'educazione e della formazione che per i soggetti in formazione, che rappresenta un punto di partenza per una nuova fase di validazione e verifica empirica.

Parole chiave: Competenze; Educazione trasformativa intersezionale; Mentalità sostenibile; Sfide globali della sostenibilità; Trasformazione sostenibile

1. Competenze transformative per l'attivazione di agenti di cambiamento per la sostenibilità

Affrontare le sfide della sostenibilità globale (es. il cambiamento climatico) richiede una trasformazione su larga scala delle società. Tali sfide adattive sono riconducibili all'assenza di connessione con noi stessi, gli altri e il mondo; ciò si traduce in una mentalità condivisa di separatezza che induce ad alienazione sociale e sfruttamento delle persone e delle risorse naturali (Wamsler et al. 2021). Il superamento di tutte le situazioni di alienazione richiede di 'progettare la differenza', integrando le molteplici dimensioni che si intrecciano nella vita e nell'esperienza della persona (Bertin 1973), e quindi, di concettualizzare la trasformazione della società come un processo che si svolge attraverso tre sfere interconnesse (O'Brien e Sygna 2013):

- la sfera pratica, in cui si concentra attualmente la maggior parte dell'attenzione e si realizzano le soluzioni tecniche (es. cattura e stoccaggio di carbonio);

Silvia Mugnaini, University of Florence, Italy, silvia.mugnaini@unifi.it, 0000-0001-8046-6959

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Silvia Mugnaini, *Competenze e pratiche educative per realizzare la trasformazione verso economie e società sostenibili*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.30, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 245-249, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

- la sfera politica, che comprende i sistemi e le strutture sociali ed ecologiche che creano i vincoli o le possibilità per la realizzazione di soluzioni nella sfera pratica;
- la sfera personale, che include le credenze, i valori e le visioni del mondo individuali e collettive (mentalità) che modellano i modi in cui vengono visti i sistemi e le strutture, e influenzano le soluzioni da prioritizzare.

La mentalità e le competenze ad essa associate sono considerate un fattore di cambiamento significativo, in quanto permettono di focalizzare l'attenzione sulle cause da cui sono emerse le sfide della sostenibilità (Wamsler et al. 2021).

Da un punto di vista etico, è importante sottolineare che agire sulla mentalità non significa cambiare le credenze, i valori e le visioni del mondo delle persone, trasformando quest'ultime, in oggetti da cambiare, ma significa considerare le persone come 'agenti di cambiamento'. Per fare ciò, è necessario sostenere la creazione di ambienti, pratiche e condizioni di apprendimento in grado di alimentare una cultura di crescita interiore, di sostegno reciproco e di impegno, che aiuti a riconoscere i modi di essere, pensare e agire, culturalmente interiorizzati, lasciare andare le abitudini che sono espressione della mentalità della separazione, sviluppare nuovi valori condivisi di interconnessione e comprendere il benessere e la sostenibilità come competenze che possiamo coltivare (Wamsler et al. 2021).

Queste competenze possono essere sviluppate attraverso azioni educative e processi di apprendimento detti 'trasformativi' (O'Brien e Sygna 2013), ovvero che riconoscono la multicomponenzialità di un'esperienza educativa che necessariamente deve tenere in considerazione aspetti storico-culturali, fantastici e concreti, sociali, affettivi e razionali (Del Gobbo 2014). Infine, altri studiosi, in campo educativo, hanno precedentemente sottolineato che, adottare una lente intersezionale come strumento analitico e organizzativo, può aiutare a garantire che le azioni educative e i processi di apprendimento siano equi, *empowering* e trasformativi (Thomas 2022). Infatti, la lente intersezionale identifica le cause dello sfruttamento delle persone emarginate e del pianeta come interconnesse e quindi suggerisce di approcciare l'educazione con un'ottica di equità, inclusione e giustizia riparativa, ponendo un'enfasi particolare, ad esempio, su *Black, Indigenous and People of Color* (BIPOC), nonché su altre comunità emarginate come le donne, le persone con disabilità, le persone LGBTQI+, le minoranze, i rifugiati e gli sfollati.

2. Il concetto di competenza

L'identificazione, lo sviluppo e la valutazione delle competenze trasformative fanno parte di un ampio dibattito nella letteratura educativa. In essa, si riscontra ancora una grande ambiguità terminologica, associando termini come competenza con capacità, skills, abilità, attributi, *capabilities*, qualifiche, qualità e altri concetti (Wiek, Withycombe e Redman 2011). Questo studio adotta il concetto di competenza come definito dall'OECD (2002), ovvero, la capacità, sia cognitiva che non, di soddisfare le richieste individuali o sociali e/o di porta-

re a termine con successo un compito e alla quale si abbina una concettualizzazione di competenze come strutture mentali interne, conoscenze, motivazioni, orientamenti di valore, atteggiamenti, emozioni e altre componenti sociali e comportamentali che sono osservabili solo nelle azioni intraprese dagli individui in situazioni particolari (sia nell'ambiente circostante che in quello socio-economico e politico più ampio).

Nel dibattito sulle competenze in relazione alla sostenibilità, si è fatto spazio, invece, il concetto di *key sustainability competencies* definite come conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono ai soggetti in apprendimento di affrontare con successo le sfide della sostenibilità (Wiek, Withycombe e Redman 2011). Inoltre, il termine *Education for Sustainable Development Competences*, di solito, viene utilizzato per definire gli attributi che i professionisti dell'educazione e della formazione devono possedere per essere in grado di sostenere lo sviluppo delle *sustainability competencies* nei soggetti in formazione (Vare, Lausset e Rieckmann 2022). Infine, le nozioni di *green skills* e di *skills for green jobs* (Strietska-Ilina et al. 2011) sono ampiamente utilizzate nei documenti politici e nella letteratura economica e occupazionale per identificare i bisogni della forza lavoro attuale e futura, non solo in termini di competenze tecniche, ma anche come abitudini, routine lavorative, comportamenti individuali e modi di vivere il luogo di lavoro che seguono criteri e principi di sostenibilità all'interno dei processi produttivi (Federighi e Del Gobbo 2021).

Per contribuire a questo dibattito, sono stati valutati, criticati e sintetizzati gli studi più significativi nel campo, in modo da far emergere un nuovo quadro di competenze e prospettive di ricerca.

3. Metodologia

Seguendo un processo il più possibile trasparente e sistematico, è stata condotta una *critical review* su articoli individuati da diverse fonti (Eric, Scopus e Education Source databases, siti web istituzionali, partecipazione a una conferenza e una *backward reference search*). Su 3.103 risultati, 11 studi sono stati inclusi e analizzati, eseguendo statistiche descrittive e un'analisi tematica.

4. Conclusioni

Lo studio ha permesso di identificare i framework di 'competenze' più influenti in relazione alla sostenibilità, rappresentando quindi un punto di partenza per definire quali competenze sono necessarie per favorire una trasformazione sostenibile della società. Tuttavia, c'è un gap nella ricerca per quanto riguarda i quadri di competenze per i professionisti dell'educazione e della formazione, l'educazione della prima infanzia, primaria, secondaria e degli adulti e gli ambienti di apprendimento non formali e informali.

Riferimenti bibliografici

- Bertin, G.M. 1973. *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Del Gobbo, G. 2014. “La problematicità intrinseca della relazione uomo ambiente e la ragione di un apprendimento sostenibile.” In *Il futuro ricordato: impegno etico e progettualità educativa*, a cura di M. Contini, e M. Fabbri, 233-44. Pisa: ETS.
- Federighi, P., e G. Del Gobbo. 2021. *Professioni dell’educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress.
- O’Brien, K. e L. Sygna. 2013. “Responding to Climate Change: The Three Spheres of Transformation.” *Proceedings of the Conference Transformation in a Changing Climate*, 19-21 June, Oslo, 16-23. Oslo: University of Oslo.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2002. “Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations.” <<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecddesecostrategypaperdeelsaedcericd20029.pdf>> (2022-12-15).
- Strietska-Ilina, O., Hofmann, C., Durán Haro, M., e S. Jeon. 2011. *Skills for Green Jobs: A Global View*. Geneva: International Labour Organization.
- Thomas, L. 2022. *The Intersectional Environmentalist: How to Dismantle Systems of Oppression to Protect People + Planet*. New York: Voracious.
- Vare, P.E., Lausset, N.E., e M.E. Rieckmann, edited by. 2022. *Competences in Education for Sustainable Development*. Cham: Springer.
- Wamsler, C., Osberg, G., Osika, W., Hendersson, H., e L. Mundaca. 2021. “Linking Internal and External Transformation for Sustainability and Climate Action: Towards a New Research and Policy Agenda.” *Global Environmental Change* 71, 102373. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102373>.
- Wiek, A., Withycombe, L., e C.L. Redman. 2011. “Key Competencies in Sustainability: A Reference Framework for Academic Program Development.” *Sustainability Science* 6 (2): 203-18.



Competencies in relation to sustainability: a critical review from 2002 to 2022

Silvia Mugnaini - PhD Student - silvia.mugnaini@unifi.it

Introduction

Societal choices and actions implemented in the next decade will determine the extent to which a sustainability transformation is achievable (IPCC, 2022). Values, beliefs, worldviews and associated competencies are considered a significant leverage point for transformation, as they define our relationships (with ourselves, others, our work, the environment and future generations) and influence our being, thinking, and acting towards sustainability (Wamsler, Osberg, Otsika, Hernderson & Mundaca, 2021).

There is a long-standing debate to identify which sustainability competencies learners need to foster a sustainability transformation (Wiek, Withycombe & Redman, 2011) and which education for sustainability (ESD) competencies educators need to support the development of learners' sustainability competencies (Corres, Rieckmann, Espasa & Ruiz-Mallén, 2020).

Objective

To identify the most significant studies addressing frameworks of competencies in relation to sustainability, for both educators and learners, irrespective of the learning environment (formal, non-formal, informal) and the education level (primary, secondary, tertiary and adult education).

Methodology

Review type: critical review

Information sources:

- Databases: Eric, Scopus and Education Source;
- Web: CEDEFOP, UNESCO, ILO, OECD, EC JRC Publication Repository;
- Summit: Inner Development Goals;
- Backward reference searching.

Eligibility criteria:

- doctype article;
- method empirical (quantitative, qualitative or mixed methods);
- language english;
- pub-year 2002 (Declaration of the UN Decade of ESD) to 2022.

Selection process: Screening of titles, then abstracts and then full-texts using the tool Zotero.

Data collection: extracting the variables (citation details, studies objective, population focus, learning environment, education level, studies' outcomes) and exporting on an Excel table.

Data Analysis: descriptive statistics and thematic analysis.

Risk of bias: only one reviewer screened and assessed the studies.

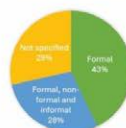
Results



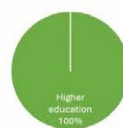
Population focus



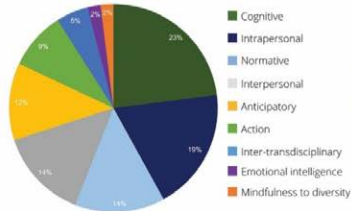
Learning environment



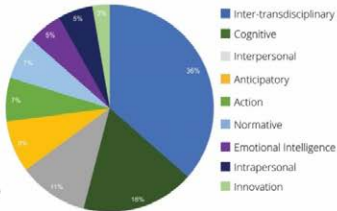
Education level



Learners' competencies



Educators' competencies



Discussion

Further research is needed on competencies frameworks addressing:

- ESD competencies needed by educators (Rauch & Steiner, 2013);
- non-formal and informal learning environments (Imara & Altinay, 2021);
- early childhood, primary, secondary and adult education (Vaire, Lousselet & Rieckmann (2022)).

Conclusion

The 2 thematic syntheses of competencies in frameworks of competencies in relation to sustainability for both learners and educators represent a launch pad for a new phase of empirical validation and testing.

References

Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Educator competences in Sustainability Education: A systematic review of frameworks. *Sustainability*, 12(23), 9858.

Imara, K., & Altinay, F. (2021). Integrating education for sustainable development competencies in teacher education. *Sustainability* (Switzerland), 13(22), 3805. <https://doi.org/10.3390/su13223805>

IPCC. (2022). *Summary for Policymakers*. Cambridge University Press, Cambridge, UK and New York, NY, USA, pp. 3-33. [doi:10.1017/9781009325844.001](https://doi.org/10.1017/9781009325844.001)

Rauch, F., & Steiner, R. (2013). *Competences for Education for Sustainable Development in Teacher Education. Kompetenz Za Poučevanje Za Trajnostni Razvoj Na Področju Izobraževanja Učiteljev*, 3(1), 9-24. Education Source.

Vaire, P., Lousselet, N., & Rieckmann, M. (2022). *Competences in Education for Sustainable Development: Critical Perspectives*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6>

Wamsler, C., Osberg, G., Otsika, W., Hernderson, H., & Mundaca, L. (2021). Linking internal and external transformation for sustainability and climate action: Towards a new research and policy agenda. *Global Environmental Change*, 71, 102373.

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203-218.

Limitations

Scarce number of empirical studies.



La Città dei Mestieri.

Educazione al patrimonio e comunità di pratica

Laerte Mulinacci

Abstract:

Il caso della Città dei Mestieri di Siena risulta interessante sotto diversi aspetti, sia come iniziativa nata dal basso per salvaguardare pratiche artigianali che rischiavano di scomparire, sia come risposta a esigenze pratiche (ed economiche) della comunità di riferimento, prefigurando un valido esempio di autotutela e presa di coscienza collettiva che interagisce con le dinamiche educative formali, non formali e informali del contesto locale.

Parole chiave: Comunità di pratica; *Heritage Education*; Patrimonio immateriale; Senso di appartenenza

La Città dei Mestieri. Educazione al patrimonio e comunità di pratica

Questo contributo propone una riflessione e autoriflessione sul concetto di identità (contestualizzato nell'area toscana) e pone degli interrogativi ai ragazzi delle scuole, al fine di sviluppare una consapevolezza riguardo al processo di costruzione identitaria, la sua fluidità e modificabilità nel tempo.

Un'altra parola chiave in questa ricerca è 'tradizione' che, al pari di 'identità', subisce sempre più frequentemente un sovrautilizzo se non proprio un abuso del concetto stesso, anche in questo caso nella sua accezione giustificativa: un passato che è sempre stato così.

Il patrimonio intangibile, essendo 'cultura vivente', può essere legato ad uno spazio fisico, ma appartiene – ed esiste – solo in relazione ad una comunità di pratica o a un gruppo sociale dalla forte identità territoriale che, trasmettendolo, lo mantiene vivo e dinamico.

L'interesse per il ruolo sociale e formativo delle manifestazioni e rievocazioni storiche è in costante aumento nel nostro paese e nella nostra regione; a tal proposito si veda l'attività dell'Istituto Centrale per il Patrimonio Immateriale e la Legge regionale n.27 del 2021 per la *Valorizzazione del patrimonio storico-culturale intangibile, della cultura popolare e disciplina delle rievocazioni storiche*.

Queste iniziative si pongono anche l'obiettivo di coinvolgere il

mondo della scuola nella tutela e valorizzazione delle radici culturali dei singoli contesti territoriali regionali, attraverso iniziative didattiche e formative delle

Laerte Mulinacci, University of Florence, Italy, laerte.mulinacci@unifi.it, 0009-0003-8319-353X

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Laerte Mulinacci, *La Città dei Mestieri. Educazione al patrimonio e comunità di pratica*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.31, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 251-255, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

istituzioni scolastiche statali e paritarie del sistema nazionale di istruzione e formazione, nell'ottica di un potenziamento dell'offerta formativa con percorsi curricolari, in alternanza scuola-lavoro o con specifiche iniziative extrascolastiche (LR n.27, 2021).

La necessità di riappropriarsi dello spazio urbano, di ricostruire una rete sociale di vicinanza e l'esigenza di costruire significati convergono nella realizzazione o ideazione di un evento. La connotazione storicizzante di questi eventi risulta la più comune – ed efficace – al nostro contesto nazionale che, seppur con molteplici modalità, tende verso la 'riscoperta' della propria città o quartiere, sia come interpretazione dello spazio urbano che da un punto di vista antropico: usi, costumi e tradizioni.

La capillare diffusione delle manifestazioni storiche in Toscana ha portato anche allo sviluppo di rapporti di vario tipo con le scuole. Da una ricerca preliminare riguardo le manifestazioni più importanti, sono stati evidenziati numerosi riscontri di attività svolte nelle scuole, che costituiscono un esempio concreto e funzionante di sinergia tra scuola, società e territorio e per questo meritevoli di essere attenzionati.

Il concetto di apprendimento come fenomeno sociale e collettivo è stato sviluppato da due antropologi: Jean Lave ed Etienne Wenger. Questa prospettiva riconosce l'apprendimento come un processo di natura attiva, caratterizzato dalla partecipazione e dal coinvolgimento dell'individuo all'interno di un determinato contesto d'azione nel quale si trova ad operare.

Le pratiche, quindi, possono essere intese come storie di apprendimento condivise; l'apprendimento è frutto della continua negoziazione del significato e ha luogo nello svolgimento e nell'acquisizione delle pratiche: può essere interpretato come un percorso compiuto dal partecipante all'interno della comunità. In parole povere, le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono una preoccupazione o una passione per qualcosa che fanno, imparando a farlo meglio se interagiscono regolarmente (Wenger 2006).

A seguito di queste valutazioni di carattere generale, viene proposto il caso specifico della Città dei Mestieri di Siena, un'associazione no profit, nata nel 2019 con finalità formative, è stata finanziata con il contributo delle Contrade di Siena, al fine di costituire uno spazio in cui fosse possibile la condivisione di conoscenze e lo sviluppo di strategie cooperative.

Recuperare, valorizzare e tramandare le competenze e le conoscenze relative agli antichi mestieri artigiani e di artigianato artistico cittadino, in risposta alla crescente penuria di artigiani in attività sul territorio, significherebbe dare anche una possibilità ai giovani di imparare una professione mettendo a frutto le proprie capacità artistiche e manuali.

Nelle intenzioni dei promotori, la Città dei Mestieri è un vero centro artigianale e culturale, un luogo di formazione, di incontro, di scambio di conoscenze ed esperienze, che possa favorire anche ricadute in ambito occupazionale. Qui le Contrade (Economisti delle Contrade e Commissioni Solidarietà) intendono organizzare varie attività e corsi di formazione per la conservazione del proprio

patrimonio artistico: sartoria, pittura, maglieria, lavorazione del cuoio ecc., consentendo anche il mutuo soccorso tra Contrade.

L'auspicio di Città dei Mestieri è quello di favorire la creazione di una rete che permetta la condivisione di informazioni e di percorsi tra Contrade, e tra Contrade e istituzioni cittadine, consolidando la cultura dello scambio e del lavoro di squadra.

A causa dell'epidemia di Covid-19, il primo anno formativo si è tenuto nel 2021-22:

- 124 partecipanti: età media 34 anni circa; 20 anni il più giovane, 71 anni il più anziano;
- 6 corsi: Calligrafia, Storia del Costume del Quattrocento, Cucito Base, Cucito Iniziale, Maglieria, Pittura su seta;
- Ogni corso: 3h a settimana per un totale di 72h;
- La partecipazione è gratuita, i docenti prestano servizio a titolo volontario;
- Il valore di mercato dei corsi erogati supererebbe i 100.000 euro.

Gli spazi a disposizione:

- 2 aule per le lezioni teoriche dotate di video-proiettore;
- 1 laboratorio di maglieria;
- 1 laboratorio multifunzionale (sartoria, pittura, calligrafia artistica).

Totale: 350 mq.

La struttura, situata nel cuore del centro storico di Siena, è stata messa a disposizione dall'Associazione Servizi alla Persona, che ha provveduto all'adeguamento dei locali, grazie alla cooperazione tra i 17 Economati e le 17 Commissioni Solidarietà di tutte le Contrade.

Per l'anno formativo 2022-23, oltre ai 6 corsi già presenti, verranno implementati:

- Cucito Intermedio;
- Cura e restauro del marmo: in collaborazione con il Museo dell'Opera del Duomo che metterà a disposizione il suo laboratorio.

Sono anche allo studio iniziative volte ad allargare il perimetro formativo per i prossimi anni:

- Percorsi didattici e attività laboratoriali in collaborazione con le scuole, in particolare con l'istituto d'arte;
- Collaborazione con Fondazione Arte della Seta Lisio (Firenze);
- Falegnameria: fabbricazione tamburi, intaglio, aste bandiera (con piomatura a caldo).

La Città dei Mestieri ha stimolato la cooperazione tra le varie Contrade e altri enti, le esperienze dei vari laboratori e corsi sono confluite in un *think tank* collettivo: questo approccio inclusivo e aperto ha messo insieme il *know how* individuale gettando le basi per un nuovo, più consapevole e sistematizzato *know how* collettivo.

Il contesto senese è indubbiamente atipico, per non dire anomalo: la rete sociale delle Contrade è capillare e particolarmente attiva, saldamente ancorata a una tradizione plurisecolare. Il rapporto con il bene intangibile è genuino, spontaneo, spesso inconsapevole.

Il patrimonio immateriale è molto articolato e diffuso e sono innumerevoli le manifestazioni a carattere storico/cittadino, tuttavia la Città dei Mestieri può costituire un modello operativo declinabile in altre realtà, soprattutto in ottica di comunità di pratica.

Questo tipo di esperienze favorisce: un rafforzamento dell'identità sociale, una maggiore consapevolezza riguardo al luogo in cui si vive, lo sviluppo delle competenze, e stimola la cooperazione e lo spirito comunitario.

Un sentito ringraziamento va alla Città dei Mestieri e al Consorzio per la Tutela del Palio di Siena, per la disponibilità con cui hanno aperto i loro spazi e condiviso i dati e le informazioni qui riportate.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, G., e S. Oliviero, a cura di. 2019. *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Carle, L., a cura di. 1998. *L'identità urbana in Toscana: aspetti metodologici e risvolti operativi di una ricerca pluridisciplinare*. Venezia: Marsilio.
- Dei, F., e C. Di Pasquale, a cura di. 2017. *Rievocare il passato: memoria culturale e identità territoriali*. Pisa: Pisa University Press.
- Dei, F. 2018. *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*. Pisa: Pacini.
- Gruzinski, S. 2016. *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Jullien, F. 2018. *L'identità culturale non esiste: ma noi difendiamo le risorse di una cultura*. Torino: Einaudi.
- Legge regionale 3 agosto 2021, n.27. *Valorizzazione del patrimonio storico-culturale intangibile, della cultura popolare e disciplina delle rievocazioni storiche*.
- Savelli, A., a cura di. 2010. *Toscana rituale: festa civica e politica nelle città toscane del secondo dopoguerra*. Pisa: Pacini.
- Savelli, A., e L. Vigni, a cura di. 2004. *Uomini e contrade di Siena: memoria e vita di una tradizione cittadina*. Atti del ciclo di incontri, Siena 16 gennaio-27 febbraio 2003. Siena: Archivio storico Comune di Siena.
- Wenger, E. 2006 (1998). *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, traduzione di R. Merlini. Milano: Raffaello Cortina.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
FACOLTÀ DI LETTERE, SCIENZE UMANE,
LETTERATURA E PSICOLOGIA

Public History: theoretical horizons and didactic experiments

Dr. Laerte Mulinacci

INTRODUCTION

- History and its teaching have progressively lost authority while, at the same time, the *question of history* remains evident: it is an essential human instinct to question oneself about one's past that manifests itself even without realizing it (just think of the family sphere). The consumption of history, despite the "epistemological crisis" that characterized it, is on the rise: the success of festivals, historical novels, fiction and video games inspired by events from our past testify to this.
- The approach of the *Public History* is multidirectional, attentive to the social and school context of reference in which the reflection on *what is done* and *how is done* follows proposals and experiments in the field.

OBJECT OF RESEARCH

- Strengthen the range of strategies aimed at methodological renewal and the introduction of a different didactic orientation towards history, which first of all places the accent on the distinction between *history* and *memory* and enhances the approach and critical thinking

METHODS

- Grounded theory
- Semi-structured questionnaire
- Semi-structuring interviews
- Unstructured participatory observation of an ethnographic type

EXPERIMENTATION

- A didactic path aimed at teachers and students of a panel of upper secondary education institutions in Tuscany
- History as a central discipline for the *active and participatory construction* of our identity and citizenship, a transversal and extremely relevant subject
- Strengthen integrated teaching, laboratory and situated learning, the encounter between *knowledge* and *know-how*, dialogue and the mutual exchange between school and territory by proposing a question: *Does a Tuscan identity exist?*
- Stimulate self-reflection on the meaning of *historical and cultural identity* and how elusive it is and therefore difficult to define univocally;
- Encouraging the *co-construction of knowledge* and the *bottom-up elaboration of meanings* through the Public History practises.
- Creation of a podcast conducted by the students in which the themes proposed in the survey will be addressed

REFERENCE

- Bandini G., Oliviero S. a cura di (2019) *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Fupress, Firenze
- Gruzinski S. (2016) *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Jullien F. (2018) *L'identità culturale non esiste*, Giulio Einaudi editore, Torino.
- Dei, F. (2018) *Cultura, scuola, educazione: La prospettiva antropologica*, Pacini Editore, Pisa.
- Carle, L. (1998) *L'identità urbana in Toscana aspetti metodologici e risvolti operativi di una ricerca pluridisciplinare*, Marsilio, Venezia.



International Conference

7th-8th November 2022

FOR
LIL
PSI
EVENTI

La relazione tra il costrutto di *mattering* e il benessere nelle sue concettualizzazioni (edonico, eudaimonico e olistico).

A systematic review

Monica Paradisi

Abstract:

La percezione di *mattering*, definita come la sensazione di essere importanti per gli altri (Rosenberg e McCullough 1981), è un costrutto che negli ultimi anni ha ricevuto un crescente interesse come fattore che promuove il benessere degli individui. Quest'ultimo è stato definito a partire da diverse prospettive: edonico come soddisfazione di vita (Diener e Lucas 1999), eudaimonico ovvero la sensazione che si sta realizzando il proprio potenziale (Ryff 1995), e olistico cioè la soddisfazione verso i diversi ambiti di vita (Prilleltensky et al. 2015). Viste le diverse definizioni, si è ritenuto necessario sistematizzare la letteratura al fine di chiarire se il *mattering* sia associato, e in che modo, al benessere a prescindere dalla prospettiva con cui questo è stato definito. A tal scopo, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura seguendo le linee guida PRISMA. Al termine della selezione sono stati inclusi 39 studi (22 benessere edonico, 9 eudaimonico e 9 olistico). Quasi tutti gli studi hanno riportato un'associazione positiva tra *mattering* e benessere, ed eccezione di alcune differenze emerse sulla base del genere o del background culturale. I risultati suggeriscono il ruolo del *mattering* come fattore positivo in grado di promuovere il benessere a prescindere dalla concettualizzazione adottata.

Parole chiave: Benessere; *Mattering*; Revisione Sistematica

Il costrutto di *mattering* è definito come la percezione di essere importante per le altre persone, costruita tramite l'interazione con gli altri (Rosenberg e McCullough 1981). Secondo Marshall (2001) la percezione di *mattering* ha due funzioni per la persona: quella di aumentare il senso di appartenenza e quella di dare senso alla propria esistenza. Sempre Rosenberg nel 1985 propone una distinzione tra due diverse forme di *mattering*: *interpersonal* e *societal*. La prima si riferisce alla percezione di essere importanti per le persone che fanno parte della propria rete sociale. Questo tipo di *mattering* è quindi influenzato dal comportamento che le altre persone hanno nei nostri confronti: se veniamo notati dagli altri, se questi mostrano preoccupazione per ciò che ci accade e se ci chiedono aiuto, probabilmente la nostra percezione di *mattering* sarà più elevata (Rosenberg e McCullough 1981). Il *mattering* interpersonale può cambiare

Monica Paradisi, University of Florence, Italy, monica.paradisi@unifi.it, 0000-0001-6940-7165

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Monica Paradisi, *La relazione tra il costrutto di mattering e il benessere nelle sue concettualizzazioni (edonico, eudaimonico e olistico)*. A systematic review, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.32, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 257-260, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

anche sulla base del tipo di relazioni significative a cui si fa riferimento, tra cui le più importanti sono quelle con i familiari e con gli amici (Marshall 2001). Il *societal mattering* viene definito invece come la percezione che le proprie azioni possano avere una ricaduta sulla società e sentire di avere un certo grado di influenza sul contesto sociopolitico più ampio (Rosenberg 1985).

In un primo momento, il costrutto di *mattering* non ha ricevuto una grande attenzione sul piano scientifico. Dall'inizio degli anni Duemila, probabilmente in seguito allo sviluppo della psicologia positiva, nella letteratura internazionale si osserva un crescente interesse verso tale costrutto. La psicologia positiva, infatti, si occupa degli aspetti positivi dell'esistenza umana, promuovendo il benessere e la prevenzione della psicopatologia invece che focalizzarsi sul trattamento di essa (Seligman e Csikszentmihalyi 2000).

Come emerso dall'analisi della letteratura, il costrutto di *mattering* risulta essere un fattore rilevante nel determinare il funzionamento ottimale degli individui. Il *mattering*, infatti, risulta importante dal punto di vista della costruzione del proprio sé, associato ad auto-regolazione, autostima e *self-compassion* (Raque-Bogdan et al. 2011; Flett e Nepon 2020; Matera et al. 2020), ma anche per le relazioni interpersonali, come mostrato dagli studi sugli stili di attaccamento (Raque-Bogdan et al. 2011). Inoltre è emerso come il *mattering* sia un fattore di protezione sia per depressione, ansia e comportamenti suicidari (Dixon et al. 2009; Edwards e Neal 2017; Olcon et al. 2017) che per comportamenti a rischio e antisociali (Edwards e Neal 2017). In particolare, la percezione di essere importanti per gli altri risulta influenzare i livelli di benessere individuale. Questa relazione è stata largamente studiata in letteratura, ma il benessere non ha una definizione univoca. Possiamo, infatti, individuare tre macro-concettualizzazioni di tale costrutto: benessere edonico (Diener e Lucas 1999), eudaimonico (Ryff 1995) e olistico (Prilleltensky et al. 2015). Da un punto di vista edonico, il benessere viene concepito in termini di felicità soggettiva e di bilancio tra esperienze di vita piacevoli e spiacevoli; è costituito dall'insieme dei giudizi su ciò che è buono o cattivo nella vita (Diener e Lucas 1999). Il benessere eudaimonico è concepito come la realizzazione del potenziale individuale e, allo stesso tempo, come la costruzione di significati e il perseguimento di obiettivi volti al bene comune (Zambianchi 2013). Infine, la visione di benessere da un punto di vista olistico, prende in considerazione vari aspetti e domini della vita degli individui come la salute fisica e psicologica, relazionale e spirituale o occupazionale e comunitaria (Hattie et al. 2004; Prilleltensky et al. 2015).

Visto l'alto numero di ricerche che hanno preso in analisi la relazione tra *mattering* e benessere, ma anche la loro eterogeneità nel definire entrambe le variabili, il presente studio ha l'obiettivo di analizzare in modo sistematico i risultati riportati in letteratura, al fine di rilevare se esistano delle differenze nella relazione tra questi due costrutti, in funzione della concettualizzazione di benessere considerata. L'ipotesi è che la percezione di essere importanti risulti associata positivamente in modo significativo con il benessere riportato dalle persone, indipendentemente da come esso è stato concettualizzato. Per fare questo è stata

svolta una revisione sistematica della letteratura, prendendo in considerazione studi empirici quantitativi, utilizzando il metodo PRISMA.

Riferimenti bibliografici

- Diener, E., e R.E. Lucas. 1999. "Personality and Subjective Well-Being." In *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology*, edited by D. Kahneman, E. Diener, e N. Schwarz, 213-29. New York: Russell Sage Foundation.
- Dixon, A.L., Scheidegger, C., e J.J. McWhirter. 2009. "The Adolescent Mattering Experience: Gender Variations in Perceived Mattering, Anxiety, and Depression." *Journal of Counseling & Development* 87 (3): 302-10.
- Edwards, K.M., e A.M. Neal. 2017. "School and Community Characteristics Related to Dating Violence Victimization Among High School Youth." *Psychology of Violence* 7 (2): 203-12.
- Flett, G.L., e T. Nepon. 2020. "Mattering Versus Self-Esteem in University Students: Associations with Regulatory Focus, Social Feedback, and Psychological Distress." *Journal of Psychoeducational Assessment* 38 (6): 663-74.
- Hattie, J.A., Myers, J.E., e T.J. Sweeney. 2004. "A Factor Structure of Wellness: Theory, Assessment, Analysis, and Practice." *Journal of Counseling & Development* 82 (3): 354-64.
- Marshall, S.K. 2001. "Do I Matter? Construct Validation of Adolescents' Perceived Mattering to Parents and Friends." *Journal of Adolescence* 24 (4): 473-90.
- Matera, C., Bosco, N., e P. Meringolo. 2020. "Perceived Mattering to Family and Friends, Self-Esteem, and Well-Being." *Psychology, Health & Medicine* 25 (5): 550-58.
- Olcoñ, K., Kim, Y., e L.E. Gulbas. 2017. "Sense of Belonging and Youth Suicidal Behaviors: What Do Communities and Schools Have to Do with It?" *Social Work in Public Health* 32 (7): 432-42.
- Prilleltensky, I., Dietz, S., Prilleltensky, O., Myers, N.D., Rubenstein, C.L., et al. 2015. "Assessing Multidimensional Well-being: Development and Validation of the I COPPE Scale." *Journal of Community Psychology* 43 (2): 199-226.
- Raque-Bogdan, T.L., Ericson, S.K., Jackson, J., Martin, H.M., e N.A. Bryan. 2011. "Attachment and Mental and Physical Health: Self-Compassion and Mattering as Mediators." *Journal of Counseling Psychology* 58 (2): 272-78.
- Rosenberg, M., e B.C. McCullough. 1981. "Mattering: Inferred Significance and Mental Health Among Adolescents." *Research in Community & Mental Health* 2: 163-82.
- Rosenberg, M. 1985. "Self-Concept and Psychological Well-Being in Adolescence." *The Development of the Self* 1: 205-46.
- Ryff, C.D. 1995. "Psychological Well-Being in Adult Life." *Current Directions in Psychological Science* 4 (4): 99-104.
- Seligman, M.E., e M. Csikszentmihalyi. 2000. "Positive Psychology: An Introduction." *American Psychologist* 55 (1): 5-14.
- Zambianchi, M. 2013. "Benessere e psicologia positiva." In *Psicologia della salute: modelli teorici e contesti applicativi*, a cura di P. Gremigni, e P.E. Ricci Bitti, 61-78. Roma: Carocci.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
FEDERAZIONE NAZIONALE
LIBERA UNIVERSITÀ
LIBERALE E SCIENTIFICA

The study of the association between mattering and well-being: a systematic review

Monica Paradisi – PhD Student – monica.paradisi@unifi.it

BACKGROUND

Mattering is the individual's feeling of being important and significant for others (Rosenberg & McCullough, 1991). Perceived mattering and self-reported levels of well-being showed mostly a positive association (e.g. Flett & Nepon, 2020; Matera et al., 2021; Scarpa et al., 2021).

Nevertheless, studies have adopted different perspectives in examining well-being:

- **Hedonic well-being:** subjective happiness composed of life satisfaction, high positive affect and low negative affect (Diener & Lucas, 1999; Watson et al., 1988).
- **Eudemonic well-being:** the effort to reach the perfection, which is the achievement of the proper true potential (Ryff, 1995).
- **Holistic well-being:** the satisfaction experienced in all individual's life domains (psychological, physical health, interpersonal, community, occupational, economic or spiritual) (Hattie et al., 2004; Priebitzky et al., 2015).

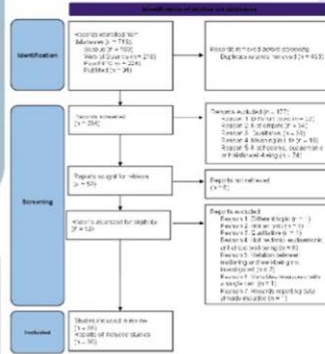
METHOD

PRISMA guidelines (Page et al., 2021)

Keywords: "wellbeing", "well-being", "quality of life", "wellness", "health", "positive affect", "life satisfaction", "hedonic", "eudemonic" AND "mattering" NOT "qualitative"

Databases: Scopus, Web of Science, PsycINFO and PubMed
April 2022

AIM
to analyse the association between mattering and well-being depending on the adopted perspective



RESULTS



| | Studies (N) | Main Results |
|-----------------------|-------------|--|
| Hedonic Well-being | 22 | All the studies showed a positive association between mattering and hedonic well-being except for two studies that did not report any significant associations |
| Eudaimonic Well-being | 9 | All the studies reported a significant moderate or strong positive association between mattering and eudaimonic well-being |
| Holistic Well-being | 9 | One study reported a negative significant association between wellness and mattering. Two studies showed how mattering was not a significant predictor of hedonic well-being in male students. |

DISCUSSION

- In general mattering emerged as a positive predictor of well-being, especially in the eudaimonic well-being group
- The non-significant associations can be explained by cultural differences (participants from Alaska and Iran) or gender differences (mattering did not result as a predictor in male students)
- The negative significant association between mattering and wellness can be explained, referring to the possibility that for this group of participants higher levels of mattering may be experienced as a stressor. Feeling too much important for others can be linked to high expectations of performance from others that can become a source of distress.

REFERENCES

• Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). 16 personality and subjective well-being. *Well-being: Foundations of hedonic psychology*, 213.

• Flett, G. L., & Nepon, T. (2020). Mattering versus self-esteem in university students: Associations with regulatory focus, social feedback, and psychological distress. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(5), 663-674.

• Hattie, J. A., Hayes, J. E., & Swearing, T. J. (2006). A factor structure of wellness: Theory, assessment, analysis, and practice. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 354-364.

• Matera, C., Paradisi, M., Bini, J., & Nanni, A. (2021). Perceived mattering in the face of COVID-19: links with emotion regulation and psychological well-being. *Psychology & Health*, 1-23.

• Page, M. J., Mohr, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Gagnier, J., Glasziou, J. M., Hoagwood, A., Lamb, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., Moher, D., ... & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and examples for reporting systematic reviews.

• Priebitzky, L., Benc, G., Priebitzky, G., Nemes, H. D., Rademeyer, G. L., Joo, Y., & Makinen, A. (2015). Assessing multidimensional well-being: development and validation of the 1-COPPE scale. *Journal of Community Psychology*, 43(2), 189-205.

• Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 109-114.

• Rosenberg, M., & McCullough, S. C. (1981). Mattering: inherent significance and exercise health among adolescents. *Research in community & mental health*.

• Scarpa, M. P., Di Martini, S., & Priebitzky, L. (2021). Mattering Mediates Between Fairness and Well-being. *Frontiers in psychology*, 12.

• Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(2), 1083.



Educational Policy Making and Research Pathway
7th-8th November 2022

FOR
LIL
PSI
EVENTI

La città come contesto e soggetto educativo nel ventunesimo secolo.

Pedagogia delle aree urbane: da spazi di crisi a luoghi della relazione

Maria Grazia Proli

Abstract:

Il contributo riassume gli esiti della revisione della letteratura effettuata a partire dal tema generale relativo alla città come contesto e soggetto educativo nel ventunesimo secolo, e presenta una sintesi del disegno della ricerca intrapresa. L'obiettivo è di indagare la città come 'città dell'apprendimento', dove i processi educativi e formativi possono divenire motore della rigenerazione. Si intende, inoltre, rilevare alcuni esempi di trasformazioni generative riconducibili alle traiettorie di sviluppo tracciate dall'Agenda 2030 che emergono nel modello *learning city*, per comprenderne l'impatto sulle comunità coinvolte, le politiche e le figure professionali richieste per governare i processi.

Parole chiave: Agenda 2030; Città e comunità sostenibili; Educazione di qualità; *Learning Cities*; Rigenerazione urbana

1. Introduzione

Lo studio delle aree urbane, intese come contesti in trasformazione *da spazi di crisi a luoghi della relazione*, conduce a una riflessione sui significati e sulle forme che esso può assumere, e sulle molteplici prospettive che possono orientare un disegno di ricerca volto a indagare le traiettorie di evoluzione delle città contemporanee, in relazione ai soggetti e alle comunità che le abitano. Lo spazio, infatti, è sempre, innanzitutto, spazio per un soggetto e non può essere inteso come struttura a sé, svincolato da chi lo vive, perché da esso trae significato: «si dilata o si contrae, si popola o si desertifica, si rabbuia o si illumina in base agli stati d'animo» (Iori 2012, 123). Lo spazio, dunque, non può essere considerato come un contenitore estraneo alla materia ivi contenuta, ossia il 'materiale' umano che lo abita, né si pone come un ambiente neutro in cui tutto vive, ma è un *medium* che rende possibili le connessioni tra le cose che non vivono, se non in virtù di un soggetto che le narra e che le sostiene in una dimensione che è al contempo spaziale e temporale.

Maria Grazia Proli, University of Florence, Italy, mariagrazia.proli@unifi.it, 0000-0002-0500-9798

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maria Grazia Proli, *La città come contesto e soggetto educativo nel ventunesimo secolo. Pedagogia delle aree urbane: da spazi di crisi a luoghi della relazione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.33, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 261-265, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

2. Itinerario della ricerca

Il percorso di investigazione è iniziato con una *narrative literature review* per definire lo stato dell'arte e corroborare la tesi espressa nel tema generale della ricerca (Ghirotto 2020), a partire da una domanda di revisione orientata ad indagare a che punto sia il dibattito sulla città come soggetto e contesto educativo. L'obiettivo perseguito è stato quello di definire quali paradigmi, costrutti e parole chiave possano interpretare le trasformazioni dei luoghi (non luoghi) urbani in senso trasformativo-generativo, e al contempo far emergere le possibili linee di sviluppo del disegno della ricerca (tema, domanda, obiettivi, ipotesi).

La prima parte del lavoro di revisione si è incentrata su una riflessione teorica intorno al tema generale, in relazione a quanto emerso dalla letteratura. Sono affiorati intrecci transdisciplinari che evidenziano come il dibattito intorno al presente e al futuro delle città e delle comunità che le abitano, sia fortemente caratterizzato da una sinergia di punti di vista e dal confronto di posizioni contrapposte. Tali posizioni hanno il merito di mettere in risalto i nodi tematici maggiormente critici. In questo alveo, la pedagogia come scienza di confine (Mannese 2016) e come «sapere di saperi» (Cambi 2017, 410), può leggere la città attraverso i propri costrutti e le proprie categorie interpretative, e cogliere la sfida di ricondurre i contesti urbani ad essere luoghi dell'umano (Lombardi 2020). Riflettere e indagare lo spazio urbano e i luoghi della convivenza, significa considerare la dialettica tra spazi di facilitazione della crescita e spazi di crisi, e necessita di un'analisi dei luoghi urbani che tenga conto delle alterità, delle differenze e delle difficoltà dell'abitare quotidiano (Pesaresi 2013). È chiaro come i costrutti messi a punto a partire dalla fine del ventesimo secolo: *open city*, *smart city*, *eco-city*, *creative city*, se presi singolarmente, non siano adeguati a rappresentare una prospettiva interpretativa e progettuale idonea a guidare l'evoluzione delle città contemporanee. Oltretutto, tali modelli rispondono all'esigenza di rigenerare gli spazi urbani nell'ottica della sostenibilità, tenendosi però a distanza da logiche tecnicistiche e speculative che sono lontane dai reali bisogni dei cittadini e delle comunità. Occorre, dunque, considerare i luoghi urbani come mediatori dei processi esperienziali dei soggetti, che agiscono sull'educazione anche a prescindere da intenzionalità educative. A questo proposito, Longworth (2006) parla di *learning cities* come luoghi ricchi di risorse capaci di generare apprendimenti e processi di *empowerment*, dove le stesse persone appartenenti alle comunità sono portatrici di valori e saperi e costituiscono una risorsa in sé.

Nella seconda parte del lavoro di revisione, tenendo in considerazione l'urgenza di collegare le traiettorie della ricerca scientifica alle questioni cruciali della contemporaneità, si è ritenuto opportuno riflettere sulla sintonia tra il tema generale qui affrontato, i principali strumenti di programmazione e l'orientamento della ricerca a livello nazionale, europeo e internazionale. Tale riflessione ha avuto l'obiettivo di definire la domanda di ricerca, il focus specifico necessario per circoscrivere l'ambito di studi e il contesto di riferimento per la progettazione della fase empirica. In base al quadro teorico definito nel suo insieme, è emerso che il tema della rigenerazione urbana, interrelato con l'approc-

cio UNESCO che lega le città dell'apprendimento con lo sviluppo sostenibile, è caratterizzato da un insieme di equilibri dinamici ed è fortemente connesso con i contesti urbani specifici, con le comunità coinvolte e con i temi dell'apprendimento permanente per tutti.

La domanda di ricerca, che si è venuta a delineare, pone l'interrogativo circa la possibilità che vivere spazi urbani rigenerati influenzi il senso di appartenenza alla comunità e l'apprendimento continuo di qualità. L'idea è dunque di indagare la città come 'città dell'apprendimento', dove i processi educativi e formativi possono divenire motore della rigenerazione, a partire da una nuova consapevolezza del vivere urbano.

L'obiettivo generale della ricerca è rilevare alcuni esempi di trasformazioni urbane generative, riconducibili alle traiettorie di sviluppo tracciate dall'Agenda 2030, rintracciabili nel modello *learning city*, per comprenderne l'impatto sulle comunità coinvolte, le politiche e le figure professionali richieste per governare i processi. Si prefigura una fase empirica del percorso di ricerca, volta a verificare l'ipotesi secondo la quale azioni educative in spazi liminari (ad esempio, l'azione educativa di strada), interventi di rigenerazione dei luoghi dell'educazione (come le scuole aperte al territorio) e processi di rigenerazione dal basso favoriscono l'*empowerment* e l'apprendimento continuo.

Si prevede di condurre la ricerca empirica secondo il metodo misto quantitativo (Trincherò e Robasto 2019), attraverso una mappatura dei principali eventi legati alla rigenerazione urbana nella città di Firenze, con l'obiettivo di rilevare le caratteristiche dimensionali dei fenomeni ed effettuare uno studio qualitativo per approfondirne alcuni, mappati secondo la strategia dello 'studio di caso' (Merriam 1998).

3. Conclusioni

Il tema della rigenerazione urbana, nelle sue varie dimensioni, è in rapida evoluzione e richiede un costante riferimento alla letteratura internazionale. L'ipotesi investigativa, infatti, avrà ancora necessità di essere circostanziata con un ulteriore ampliamento del quadro teorico, a supporto degli studi di caso da condurre nella città di Firenze. Si prevede, inoltre, un focus specifico sulla possibilità di implementare strumenti artistico-creativi da utilizzare nella ricerca qualitativa, rivolta in particolare ai giovani. È necessario tenere conto del limite della strategia dello studio di caso che, nella dimensione relativa ai quartieri di una singola città, rende difficilmente generalizzabili i risultati dello studio.

Riferimenti bibliografici

- Cambi, F. 2017. "La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo." *Studi sulla Formazione* 20 (2): 409-13. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22196.
- Ghirotto, L. 2020. *La systematic review nella ricerca qualitativa: metodi e strategie*. Roma: Carocci.

- Iori, V. 2012. "I giovani e lo spazio." In *I giovani e l'educazione: saggi di pedagogia*, a cura di A. Chionna, G. Elia, e L. Santelli Beccegato, 131-52. Milano: Guerini Studio.
- Lombardi, M.G. 2020. "Pedagogia del territorio. Le città come luoghi dell'umano." In *Racconti dallo spazio: per una pedagogia dei luoghi*, a cura di M. Ceruti e E. Mannese, 105-14. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Longworth, N. 2006. *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. London: Routledge.
- Mannese, E. 2016. "La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa." *Pedagogia Oggi* 1: 214-25.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. 2021. *Programma Nazionale per la Ricerca (PNR) 2021-2027*. <<https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-01/Pnr2021-27.pdf>> (2022-12-15).
- ONU. 2015. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <<https://sdgs.un.org/2030agenda>> (2022-12-15).
- Pesarese, M. 2013. "Le periferie come 'spazi altri'. Psicopedagogia delle eterotopie in Michel Foucault." *Metis* 3 (2). <<http://www.metisjournal.it/metis/anno-iii-numero-2-dicembre-2013-le-periferie-delleducazione-temi/106-saggi/532-le-periferie-come-spazi-altri-psicopedagogia-delle-eterotopie-in-michel-foucault.html>> (2022-12-15).
- Trincherò, R., e D. Robasto. 2019. *I mixed methods nella ricerca educativa*. Firenze: Mondadori Università.
- UNESCO. 2015. *Global Network for Learning Cities*. <<https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/>> (2022-12-15).
- UNESCO. 2017. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>> (2022-12-15).



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
LABORATORIO
LINGUE, INTERCULTURA,
LETTERATURE E PSICOLOGIA

THE CITY AS CONTEXT AND EDUCATIONAL SUBJECT IN THE 21ST CENTURY.

Pedagogy of urban areas: from crisis spaces to relationship places

Maria Grazia Prolì – PhD Student – mariagrazia.prolì@unifi.it

MAIN ISSUES &

KEYWORDS STATE OF THE ART

Urban Regeneration
(Sendra & Sennet, 2020; Piano, 2019; Ceruti & Mannese, 2020)

Right to the City
(La Cecla, 2015; Harvey, 2016; Lazzarini, 2016; Settis, 2017)

Public Space / Common Good
(Arendt, 1958; Lolodice, 2017; Pulcini, Veca & Giovannini, 2017)

Sense of Belonging to the Community
(McMillan & Chavis 1986; Amadini, 2017; Colazzo & Manfreda, 2019; Malvasi, 2020)

Empowerment
(Biagioli, 2014; Manfreda, 2019)

RESEARCH THEME & PNR 2021-2027 / SDGs 2030 / GNLC UNESCO

The general theme of the research "The city as context and educational subject in the 21st century. Effects of urban regeneration on the life of the communities involved" was linked to the main national and international planning documents in order to reveal the validity of the chosen perspective and of the research hypothesis most suitable to the context.

| | | |
|--|--|--|
| <p>Programma Nazionale per la Ricerca 2021-2027 ASSE 2</p> | <p>11 SUSTAINABLE CITIES AND COMMUNITIES</p> | <p>4 QUALITY EDUCATION</p> |
| | <p>Humanistic culture, creativity, social transformation, society of inclusion</p> | <p>Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient, and sustainable</p> |

UNESCO's Approach to the Global Network of Learning Cities

Learning Cities

- Inclusive and Sustainable Cities & Communities
- Quality and Inclusive Education
- Lifelong Learning Opportunities for All

RESEARCH DESIGN

RESEARCH QUESTION

Does living in regenerated urban areas influence a sense of community and lifelong learning?

HYPOTHESIS

- Educational actions in borderline spaces (e.g. street education)
 - Interventions for the regeneration of educational sites (e.g. innovative and open school buildings)
 - Bottom-up processes
- » Promote community empowerment and lifelong-lifelong learning

METHOD

Epistemological context: Ecological-naturalistic approach
Methodology: Evidence Based Methodology
Method: Mixed Method Research

Quantitative study: to map the main events related to urban regeneration in the city of Florence. Aim: to survey the dimensional characteristics of phenomena (data collected from field observation and the neighbourhood websites) (Loslo, 2009). **Qualitative study:** in-depth study of some mapped phenomena (Trinchero & Robasto, 2019).
Strategy: Case study (Merriam, 1998)
Techniques (Data sources): questionnaires; focus groups; semi-structured interviews; in-depth interviews; photographic survey, photo-voice.
Analysis tools: SPSS, ATLAS.ti

DISCUSSION

- The topic of urban/social regeneration in its various dimensions is rapidly evolving and requires constant reference to the international literature;
- It is appropriate to deepen the case study through innovative tools (e.g. art-based ones) suitable for educational and social research in order to reach the young people;
- It is necessary to take into account the limitation of the case study strategy that, in the dimension relating to the neighbourhoods of a single city, does not make the results of the study generalisable;
- A study of some regeneration cases in Seville (Spain) related to the Learning Cities model, is also planned

AIMS

Detecting

some examples of generative urban transformations that can be traced back to the development trajectories outlined in the UN Agenda 2030 and in the Learning Cities model...

Understanding

- the impact on the communities involved;
- the policies;
- the professional figures required to govern the processes



Exploring Florence Q5 - Street Dancers - Novoli Shopping Center, April 2, 2022



Exploring Florence Q5 - A mural drawn by the social centre group Occupazione Corsica #1, Rifredi railway area, April 2, 2022

PRELIMINARY RESULTS

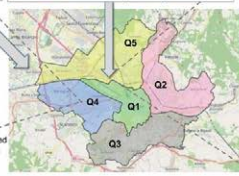
Some phenomena emerging from the mapping of regeneration processes in Florence

«Ecosistema giovani» Street Education Project in Florence Q1-Q2-Q3-Q4-Q5

«Super Game Project» IIS Sassetti Peruzzi Sample: 120 Students, assisted by 20 teachers, offer a summer camps service to 40 families in Florence Q5 (June-July 2022)



Exploring Q4 - A mural entitled «Odo gli indifferenti» showing a portrait of Antonio Gramsci by Jenti, April 2, 2022



Observing "Super Game" activities IIS Sassetti Peruzzi, July 1, 2022



REFERENCES

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
Ceruti, M. & Mannese, E. (Eds.) (2020). *Ricercare dello spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Colazzo, S. & Manfreda, A. (2019). *La comunità come ricerca. Epistemologia, metodologie e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armandi
Lazzarini, A. (2016). *L'ubicazione alla cittadinanza come diritto alla città. Nuova Secondaria*, 20(01), 7, 13, 12, 19.
Longwell, R. (2016). *Learning Cities. Learning Regions. Learning Communities. Lifelong learning and local government*. London-New York: Routledge.
Loslo, D. (2009). *La ricerca sociale sul media. Oggetti d'indagine, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
Malvasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
Nanni, B. (Ed.) (2018). *Learning and Living in Diverse Communities*. Pisa: University of Pisa.
Sendra, P. & Sennet, R. (2022). *Progettare il disordine. Idee per la città del XXI secolo*. Roma: Troceni.
Trinchero, R. & Robasto, D. (2019). *Mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.



Educational Policy Making and Research Pathway
7th-8th November 2022

Promuovere l'apprendimento delle STEM con le tecnologie educative nella scuola secondaria di secondo grado. X-Reality e STEM: opportunità e criticità

Alice Roffi

Abstract:

In una prospettiva di cittadinanza attiva, la *literacy* scientifica risulta essere un aspetto rilevante, soprattutto per compiere scelte informate su questioni di vita quotidiana. Tuttavia, i dati PISA 2018 evidenziano scarse competenze scientifiche degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, sottolineando la necessità di promuovere la didattica delle discipline STEM. In particolare, l'utilizzo delle cosiddette X-Reality per l'acquisizione delle competenze scientifiche e per aumentare l'interesse nei confronti della disciplina, sembrano promettenti. Durante il primo anno del percorso di Dottorato di Ricerca, è stata eseguita una revisione della letteratura sui temi della didattica delle STEM con le X-Reality, nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, con l'intento di delineare uno stato dell'arte riguardo al loro utilizzo, approfondendo le potenzialità, gli aspetti critici e le sfide. Dopo il processo di ricerca e selezione, 10 articoli sono stati inclusi nell'analisi. I risultati hanno portato ad avere un quadro dell'applicazione delle X-Reality, evidenziandone l'efficacia nel promuovere il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, l'interesse nei confronti della disciplina e il mantenimento della conoscenza a lungo termine. Questi risultati saranno il punto di partenza per l'impostazione della parte empirica del progetto di dottorato.

Parole chiave: Apprendimento; Didattica; Scuola secondaria di secondo grado; STEM; Tecnologie immersive

1. Background

La *literacy* scientifica è ormai un requisito fondamentale per la cittadinanza attiva e per compiere scelte informate in merito a questioni della vita quotidiana. Ciò significa aver acquisito conoscenze e competenze relative ai fenomeni e alle procedure proprie del metodo scientifico (PISA 2018, 17).

Partendo da questa premessa, risultano preoccupanti i dati PISA del 2018, secondo cui gli studenti italiani della scuola secondaria di secondo grado dimostrano scarse conoscenze e competenze scientifiche, paragonati a quelli degli altri paesi OCSE. L'obiettivo del progetto di dottorato, quindi, è di promuovere-

Alice Roffi, University of Florence, Italy, alice.roffi@unifi.it, 0000-0002-2683-3743

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Alice Roffi, *Promuovere l'apprendimento delle STEM con le tecnologie educative nella scuola secondaria di secondo grado. X-Reality e STEM: opportunità e criticità*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.34, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 267-270, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

re l'apprendimento delle STEM (dall'inglese *Science, Technology, Engineering, Mathematics*) nel contesto della scuola secondaria, attraverso l'integrazione di tecnologie digitali innovative nelle pratiche didattiche.

In particolare, l'utilizzo delle cosiddette X-Reality per l'acquisizione delle competenze e per aumentare l'interesse nei confronti delle discipline scientifiche sembra promettente (Ibáñez e Delgado-Kloos 2018; Arici et al. 2019). Infatti, le X-Reality possono promuovere il coinvolgimento degli studenti nell'apprendimento in situazioni reali, con metodologie simili a quelle degli scienziati professionisti, traendo ispirazione dai principi della cognizione situata (Brown, Collins e Duguid 1989) e dell'apprendimento esperienziale (Kolb 1984).

Durante il primo anno del percorso di Dottorato di Ricerca, è stata eseguita una revisione della letteratura sui temi della didattica delle STEM con le tecnologie digitali nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, con l'intento di delineare uno stato dell'arte riguardo al loro utilizzo, approfondendo le potenzialità, gli aspetti critici e le sfide. Le domande di ricerca (DR) che hanno guidato il processo di selezione e analisi degli articoli scientifici sono state:

- DR1: Quali sono le caratteristiche degli studi pubblicati nel campo dell'insegnamento e apprendimento delle STEM con le X-Reality?
- DR2: Quali sono le materie coinvolte, le strategie didattiche e i disegni sperimentali per l'insegnamento e apprendimento delle STEM?
- DR3: Quali sono i benefici, gli aspetti critici e le sfide per i docenti e gli studenti circa l'utilizzo delle tecnologie digitali (e in particolare le X-Reality) per l'insegnamento e l'apprendimento delle STEM?

2. Metodologia

Tra le varie tipologie di revisioni della letteratura, è stata scelta la revisione dell'ambito, che condivide con quella sistematica la trasparenza, la replicabilità e la sistematicità dell'approccio metodologico. Pertanto, è stata condotta seguendo le linee guida del PRISMA in ERIC e Scopus, utilizzando la seguente stringa di ricerca:

(stem OR steam OR science OR technolog* OR engineering OR mathematics) AND (education OR learning OR teaching) AND (“digital technolog*” OR “mixed realit*” OR “virtual reality” OR “augmented reality”) AND (“secondary education” OR “secondary school”).

Concluso il processo di ricerca e selezione, 10 articoli sono stati inclusi nell'analisi. Dopo un'attenta lettura degli articoli, i dati sono stati estratti in una tabella di codifica predisposta in accordo con le domande di ricerca e i risultati sono stati riportati in forma narrativa.

3. Risultati e discussione

L'analisi degli articoli selezionati in questa revisione di scopo ha permesso di sintetizzare le attuali conoscenze in merito all'utilizzo delle X-Reality nell'ambito dell'apprendimento delle discipline STEM. In particolare, oltre alle ca-

ratteristiche generali degli articoli (anno di pubblicazione o tipo di tecnologia utilizzata), sono stati analizzati gli aspetti inerenti all'impostazione dei disegni empirici, la disciplina coinvolta (e in particolare l'argomento specifico e se teorico o laboratoriale), i benefici, le criticità e le sfide nell'apprendimento delle STEM attraverso l'utilizzo delle X-Reality. Rispetto all'apprendimento, si sottolinea l'effetto positivo dell'utilizzo delle X-Reality, sul raggiungimento degli obiettivi, sull'interesse nei confronti della disciplina e sul mantenimento della conoscenza a lungo termine.

Accanto ai benefici, è necessario prestare attenzione ai possibili aspetti critici derivanti dall'utilizzo delle X-Reality, come difficoltà tecniche causate dai dispositivi poco reattivi che possono quindi avere un impatto negativo sull'esperienza didattica.

Questi risultati, riportati in maniera dettagliata e approfondita in una recente pubblicazione (Roffi e Cuomo 2022), sono la base per l'impostazione della parte empirica del progetto di dottorato, che prevede una parte di sperimentazione di percorsi didattici sulle discipline STEM (con particolare riferimento a quelle relative alle Scienze della vita) nella scuola secondaria di secondo grado. Nello specifico, la revisione in oggetto sta permettendo di approfondire dei punti importanti per la ricerca, cominciando dalla redazione di linee guida per la progettazione di percorsi didattici che integrano le tecnologie immersive, con lo scopo di fornire ai docenti indicazioni sui metodi e strumenti per la pianificazione degli apprendimenti (*Learning Design*), in accordo con le più recenti evidenze della letteratura e le teorie di riferimento sull'argomento. La revisione ha inoltre permesso di creare una iniziale mappa degli ambienti virtuali esistenti che possono essere utilizzati nei percorsi che si andranno a progettare. Infine, l'analisi degli articoli costituisce la base per la fase di progettazione della sperimentazione prevista dal progetto, con una particolare attenzione alla scelta di metodi, strumenti e strategia di valutazione.

Riferimenti bibliografici

- Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, Ş. e R.M. Yilmaz. 2019. "Research Trends in the Use of Augmented Reality in Science Education: Content and Bibliometric Mapping Analysis." *Computers & Education* 142, 103647.
- Brown, J.S., Collins, A., e P. Duguid. 1989. *Situated Cognition and the Culture of Learning*. *Educational Researcher* 18 (1), 32-42.
- Ibáñez, M.B., e C. Delgado-Kloos. 2018. "Augmented Reality for STEM Learning: A Systematic Review." *Computers & Education* 123, 109-23.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- PISA. 2018. <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf> (2022-12-15).
- Roffi, A., e S. Cuomo. 2022. "STEM Teaching and Learning with Innovative Technologies in the Upper Secondary School: A Scoping Review." *Italian Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1291>.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
FACOLTÀ DI SCIENZE PEDAGOGICHE,
LINGUISTICHE E PSICOLOGICHE

Fostering STEM learning with educational technologies in the upper secondary school: opportunities and critical aspects

Dr.ssa Alice Roffi – PhD Student - alice.roffi@unifi.it

INTRODUCTION

The Italian students of the upper secondary school showed low levels of science knowledge and competencies, with males performing better than females (PISA 2018).

The use of the X-Realities seems very promising for acquiring scientific skills and augmenting the interest in scientific disciplines (Arici et al., 2019; Ibanez & Delgado-Kloos, 2016).

X-Realities can engage students in learning in real situations, with methods similar to those of professional scientists, drawing inspiration from the principles of Situated Cognition (Brown, Collins, Duguid, 1989) and Experiential Learning (Kolb, 1984).

AIMS

During the first year of the PhD, I performed a literature review on STEM teaching and learning with digital technologies in the upper secondary school, with the following Research Questions (RQs):

- RQ1.** What are the characteristics of the published study in the field of STEM teaching and learning with X-Realities?
- RQ2.** What are the topics addressed, the teaching strategies and the educational experience design for STEM teaching and learning?
- RQ3.** What are the benefits, critical aspects and challenges for teachers and students of using technologies for STEM teaching and learning?

METHODOLOGY

A Scoping Review has been conducted according to PRISMA guidelines on ERIC and Scopus, using the following string: (stem OR steam OR science OR technology OR engineering OR mathematics) AND (education OR learning OR teaching) AND ("digital technology" OR "mixed reality" OR "virtual reality" OR "augmented reality") AND ("secondary education" OR "secondary school") (see Fig 1 for search process).

- Peer-reviewed journals, English language, proceedings, chapters, empirical papers, upper secondary school
- Technical papers, Not school context. Papers on usability of digital technologies, on development of teaching models

Inclusion criteria

Exclusion criteria

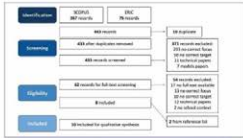
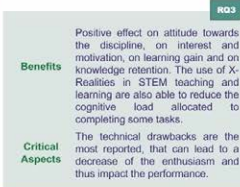
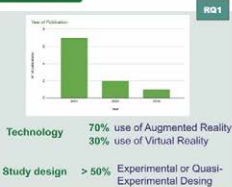


Figure 1: Phases of search and selection process according to PRISMA guidelines

RESULTS



DISCUSSION

This Scoping Review aimed at mapping the existing literature on the use of X-Realities in STEM education in the secondary upper school context, focusing on the type of technology used and on the methods for X-Realities integration in the educational activities.

Positive results have been reported, in particular regarding the attitude toward disciplines, interest, motivation and learning gain. At the same time, some critical aspects have been identified that need to be improved, especially related to the technical dimension.

These results are informing the second phase of the project: the co-design with teachers of educational scenarios for STEM teaching with innovative digital technologies and the subsequent testing.

Educational scenarios co-design

- Development of indications for STEM learning design with X-Realities
- Mapping of existing virtual environments for the selection of the proper technology for co-design

The testing phase

- Design of the testing phase, including the proper methodology and the development of tools for scenario evaluation (such as, questionnaire, log-book, focus groups)

REFERENCES

1) Arici, S., Yıldırım, P., Çalkıtar, S., & Yılmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers & Education*, 142, 103847. 2) Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42. 3) Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 4) https://www.invalsi.it/invalsi/pt/piaa2018/dorfor2019/Rapporto_Nazionale.pdf 5) Ibanez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2016). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 109-123.



Educational Policy Making and Research Pathway
7th-8th November 2022



La centralità dell'orientamento negli inserimenti lavorativi di persone fragili

Costanza Ulivi

Abstract:

Negli ultimi dieci anni la Regione Toscana, attraverso il Fondo Sociale Europeo - Asse B Inclusione sociale e lotta alla povertà, ha sviluppato un percorso di autonomia e accompagnamento al lavoro di persone disabili e di soggetti svantaggiati. Attraverso di esso, attua azioni di contrasto al fenomeno della povertà e del disagio sociale, prevedendo una serie di misure per favorire l'inserimento lavorativo di soggetti deboli, svantaggiati e a rischio di esclusione dal mercato del lavoro. L'approccio adottato si basa su una metodologia integrata che vede i soggetti destinatari aderire a un progetto personalizzato, predisposto insieme ai Servizi sociali, ai Centri per l'Impiego zonali e ai soggetti pubblici e privati attivi nell'ambito degli interventi di contrasto alla povertà e all'esclusione sociale, con particolare riguardo agli enti del terzo settore.

Parole chiave: Inclusione; Inserimento lavorativo; Soggetti deboli

1. Introduzione

Il poster presentato è una sintesi di un lavoro che Pegaso (Consorzio toscano di cooperative sociali) sta portando avanti ormai da più di dieci anni nei progetti di inclusione socio-lavorativa per i soggetti fragili. Il lavoro che viene fatto quotidianamente dalle cooperative coinvolte in questi progetti ha sempre avuto la necessità di dotarsi di una base di scientificità. Quindi, individuare i costrutti che sostengono l'intervento che viene fatto, permetterà di creare un modello da mettere a disposizione della Regione Toscana.

2. *Learning organization e Work-Related Learning* come costrutti

Con i Percorsi di Autonomia, Supporto e Coaching, finalizzati all'accompagnamento al lavoro, si intende dare continuità all'attività di accompagnamento al lavoro di persone disabili e di soggetti vulnerabili.

Uno degli obiettivi prioritari di questi percorsi è quello di sostenere e promuovere l'autonomia dei soggetti vulnerabili, attraverso un processo di accompagnamento al lavoro fondato sulla valorizzazione delle capacità, potenzialità

Costanza Ulivi, University of Florence, Italy, costanza.ulivi@unifi.it, 0000-0001-8597-3255

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Costanza Ulivi, *La centralità dell'orientamento negli inserimenti lavorativi di persone fragili*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.35, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 271-275, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

e aspettative di ciascun partecipante coinvolto. Il percorso di inclusione lavorativa si configura, infatti, come esperienza in grado di favorire l'acquisizione di competenze trasversali e tecnico-professionali attraverso la molteplicità delle azioni previste, come l'orientamento, la formazione, lo stage, il *tutoring* e i laboratori didattici.

Queste tipologie di progetti si fondano su un processo di collaborazione e co-progettazione volto non solo alla costruzione di percorsi individualizzati per i partecipanti, ma anche alla costante ricerca di opportunità occupazionali, attraverso un accurato lavoro di *scouting* e *matching*. L'obiettivo sarà, infatti, di consolidare una rete sinergica, attiva sul territorio, al fine di costruire dei tavoli di lavoro continuativi nel tempo.

Questi percorsi si pongono l'obiettivo generale di promuovere e sostenere l'inclusione sociale e lavorativa di persone disabili e di soggetti vulnerabili attraverso un processo di accompagnamento al lavoro che intende superare un approccio di carattere assistenziale, ma pone la persona al centro del proprio percorso di sviluppo, affinché possa acquisire un ruolo attivo per la propria autodeterminazione e per il perseguimento di una maggiore autonomia.

Per questa ragione, risulta necessario implementare delle azioni che non si limitino all'inserimento lavorativo ma che, al contrario, riescano a perseguire lo sviluppo della persona in ogni sua dimensione.

Il costrutto che sta alla base di tutto ciò è la *Learning Organization*. Infatti, quello che si va a creare in questi progetti e per tutte le organizzazioni coinvolte, il terzo settore, gli enti pubblici e le aziende che ospitano gli utenti, è un apprendimento costante che genera una trasformazione in tutti i soggetti. Si deve, quindi, andare a valutare come questa trasformazione viene attuata, quali elementi sono da rafforzare e quali da modificare.

Argyris e Schön concepiscono l'organizzazione proprio come un 'costrutto cognitivo', ossia come una struttura in cui i soggetti non sono soltanto produttori di azione, ma anche di cambiamento organizzativo. L'apprendimento si afferma come un atteggiamento generalizzato e continuativo: si apprende ad apprendere, in modo che la scoperta e la correzione di un errore divengano oggetto di apprendimento collettivo, con la conseguente modifica della memoria e della mappa cognitiva utilizzata dall'organizzazione, per una migliore capacità di adattamento al cambiamento (Del Gobbo 2016, 174).

Sappiamo molto bene che questo aspetto è spesso trascurato o addirittura ignorato dalle organizzazioni; ognuna si muove in maniera autonoma e, anche al suo interno, ognuno agisce in modo singolo. In poche parole, ognuno fa la sua parte senza vedere l'insieme, che in questo caso è rappresentato proprio dal soggetto fragile. In questi progetti della Regione Toscana, però, diventa centrale la coprogettazione: ciò rende il percorso molto più efficace proprio perché permette ad ogni organizzazione di partecipare alla realizzazione del progetto di costruzione della carriera del soggetto fragile.

L'orientamento è quindi l'altro costrutto che sta alla base di questa ricerca, in particolare il *Work-Related Learning*, che è uno dei costrutti che maggior-

mente mettono in evidenza la centralità di una relazione di crescita nel mondo del lavoro e, nell'ambito dell'inserimento lavorativo di persone fragili, diventa la base su cui costruire l'intero percorso.

3. Domande di ricerca

- È possibile definire un modello di orientamento che consenta di identificare i fattori e le variabili di successo, da poter utilizzare come modello di valutazione dell'efficacia degli inserimenti lavorativi di soggetti fragili?
- L'orientamento consente di identificare i fattori e le variabili di successo degli inserimenti lavorativi di soggetti fragili?

4. Elementi da approfondire

Uno degli aspetti da approfondire rimane la figura che fa da tramite fra chi ha in carico il soggetto in inserimento e l'azienda ospitante. Quello che emerge da una prima analisi è che il terzo settore ha grandissime capacità sull'intervento educativo, ma ha grandi carenze sul piano della comunicazione con le aziende rispetto alle potenzialità che gli inserimenti lavorativi hanno, da un punto di vista imprenditoriale. Sarebbe quindi interessante esplorare la possibilità di formare figure professionali che abbiano competenze trasversali, sia di tipo pedagogico, che economico e normativo.

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., e D. A. Schön. 1978. *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Boffo, V., Falconi, S., e T. Zappaterra, a cura di. 2012. *Per una formazione al lavoro: le sfide della disabilità adulta*. Firenze: Firenze University Press.
- Buemi, M., Conte, M., e G. Guazzo, a cura di. 2015. *Il Diversity Management per una crescita inclusiva: strategie e strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Callegari, L. 2009. *Inclusione lavorativa e sociale delle persone svantaggiate: cooperazione, mediazione e valutazione negoziale nelle buone prassi integrative*. Bologna: Centro Studi Analisi di Psicologia e Sociologia Applicate.
- Callegari, L. 2020. *Un patto metropolitano per l'operosità e l'inclusione delle persone a occupabilità complessa*. Bologna: Homeless Book.
- Del Gobbo, G. 2016. "La valutazione di sistema per una *learning organization*. Riferimenti teorici ed esperienze per un modello operativo." *Pedagogia e Vita. Rivista di problemi educativi e didattici* 74: 172-91.
- Depedri, S., a cura di. 2013. *L'inclusione efficiente: l'esperienza delle cooperative sociali di inserimento lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Friso, V. 2017. "Formazione degli adulti e nuove frontiere per l'inserimento lavorativo." *Studium Educationis Rivista quadrimestrale per le professioni educative* 18, 3: 105-16. <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2473/2223>> (2022-12-15).
- ISFOL. 2014. *Prevenire si può: analisi delle misure di accompagnamento per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disagio psichico*. Roma: ISFOL.

- Stefanovichj, S. 2017. *Disability Management, welfare e permessi solidali: analisi di casi aziendali e contrattuali che affrontano la sfida delle disabilità e gravi patologie*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Zappella, E. 2017. "Verso il Disability Management integrato all'interno delle organizzazioni lavorative: analisi di alcune ricerche empiriche." *Formazione e Insegnamento* 15 (2): 355-68. <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2362/2122>> (2022-12-15).

Sitografia

- Aimone, P.M. 2017. "Come il disability manager cambierà l'approccio all'inclusione lavorativa." <<http://www.superando.it/2017/04/20/come-il-disability-manager-cambiera-lapproccio-allinclusione-lavorativa/>> (2022-12-15).
- Lovino, G. 2016. *Gli strumenti di classificazione e valutazione dell'ICF: Guida introduttiva all'uso dell'ICF nella progettazione degli interventi educativi*. Barletta: I.I.S.S. Nicola Garrone. <<https://www.rosmini.edu.it/wordpress01/wp-content/uploads/2019/05/05-Gli-strumenti-di-classificazione-e-valutazione-del-ICF-guida-introduttiva-prof.-Gianluca-Lovino.pdf>> (2022-12-15).
- Regione Emilia-Romagna. *Lavoro, fragilità e vulnerabilità*. <https://www.agenzialavoro.emr.it/lavoro-disabilita/approfondimenti/allegati/lavoro-e-inclusione-2015/Documento_tecnico_inclusione_sociale_10_11_15.pdf> (2022-12-15).



Job placement for people with a background of fragility: the centrality of guidance

Costanza Ulivi PhDs - costanza.ulivi@unifi.it

INTRODUCTION

Over the last 10 years, the Region of Tuscany, through the European Social Fund - Axis B Social Inclusion and fight against poverty, has developed a process/methodology to foster autonomy and accompany to work disadvantaged people and people with disability. It implements specific actions to contrast the phenomenon of poverty and social distress by providing a series of measures to facilitate work placement of people who for different reasons are at risk of exclusion from the labor market. The approach adopted consists of an integrated methodology that sees the recipients adhere to a customized project, prepared together with the Social Services, the local Employment Centers and public and private entities active in the field of interventions to combat poverty and social exclusion. Third Sector Entities play a key role in this framework.

RESEARCH QUESTIONS

- 1) How can a guidance model be defined and systematized, in order to identify factors and variables of success that can be used for evaluating the effectiveness of work placements of fragile subjects?
- 2) Does guidance make it possible to identify such factors and variables of success related to work placements of fragile subjects?

Stages of work placement



Guidance

1. Introduction and welcoming

- Information on the project
- Definition of objectives

2. Skills assessment

- Skills assessment (acquired from the CPI whenever available)
- Analysis of professional skills and work activities carried out by the candidate
- Drafting of personal history, if necessary
- Definition of the participant's own idea of professional development

3. Synthesis of the assessment

- Restitution to the participant of the different elements that emerged during the guidance program
- Identification of desirable/favorite professions
- Definition of training activities to be undertaken by the participant
- Formulation of the participant vocational plan

1st Construct

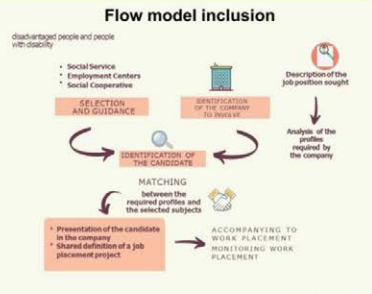
A Learning Organization framework applies to all organizations involved, be the Third Sector, Public Institutions and private companies, that make themselves available to host disadvantaged participants. Inclusion working experiences produce constant learning that generates transformation in all engaged subjects. It is therefore necessary to track and assess how this transformation is implemented and which elements are to be strengthened while others needs to be modified.

2nd Construct

Guidance is the second construct underpinning this research, in particular declined as work-related Learning, which emphasizes the centrality of growing relationship in the labor market and in particular in the context of work placements of people with fragilities.

Reference

- C. Argyris - A.D. Schön, *Organisational Learning. A Theory of Action Perspective*, Addison Wesley, Reading Mass, 1978.
- G. Del Gobbo, *La valutazione di sistema per una learning organization in Pedagogia e Vita Rivista di problemi educativi e didattici* n.74 2016 Editrice La Scuola
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze University Press, Firenze, 2012.
- Callegari L., *Inclusione lavorativa e sociale delle persone svantaggiate. Cooperazione, mediazione e valutazione negoziale nelle buone prassi integrative*, CCM, 2009.
- Callegari L., *Un patto metropolitano per l'operosità e l'inclusione delle persone a occupabilità complessa*, Homeless Book, 2020.
- Depedri S., *L'inclusione efficiente. L'esperienza delle cooperative sociali di inserimento lavorativo*, Franco Angeli, 2013.
- Friso Valeria, *Formazione degli adulti e nuove frontiere per l'inserimento lavorativo in Studium educationis*, Rivista quadrimestrale per le professioni educative n.3, 2017.



Educational Policy Making and
Research Pathway
7th-8th November 2022

STUDIES ON ADULT LEARNING AND EDUCATION

TITOLI PUBBLICATI

1. Paolo Federighi, Vanna Boffo (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, 2014
2. Vanna Boffo, Paolo Federighi, Francesca Torlone, *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*, 2015
3. Paolo Federighi, Francesca Torlone (a cura di), *La formazione al rispetto dei diritti umani nel sistema penale*, 2013
4. Francesca Torlone, Marios Vryonides (edited by), *Innovative learning models for prisoners*, 2016
5. Francesca Torlone (a cura di), *Il diritto al risarcimento educativo dei detenuti*, 2016
6. Simona Sava, Petr Novotny (edited by), *Researches in Adult Learning and Education: the European Dimension*, 2016
7. Maria Slowey (edited by), *Comparative Adult Education and Learning. Authors and Texts*, 2016
8. Vanna Boffo, Monica Fedeli (edited by), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, 2018
9. Paolo Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, 2018
10. Giovanna Del Gobbo, Glenda Galeotti, *Una investigación educativa y transformadora para el medio ambiente. Desarrollo de capacidades en Guatemala y Nicaragua. Con aportaciones de Maurizio Leonelli y Rodolfo Glenton*, 2018
11. Glenda Galeotti, *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*, 2020
12. Regina Egetenmeyer, Vanna Boffo, Stefanie Kröner (edited by), *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*, 2020
13. Francesca Torlone, *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*, 2021
14. Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (a cura di), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, 2022
15. Vanna Boffo, Fabio Togni (a cura di), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, 2022

Esercizi di ricerca

Dottorato e politiche per la formazione

Può oggi la ricerca avere un compito politico e trasformativo? Può diventare il motore della riforma del Welfare a tutti i suoi livelli e diventare uno strumento dal profilo sociale? A queste e a molte altre domande cerca di rispondere la presente raccolta di studi e ricerche, che racconta i percorsi di ricerca del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia e, con i suoi temi e le sue configurazioni, si pone su uno dei solchi più promettenti dell'attuale trasformazione dell'Alta Formazione. Con il DM 226/2021, infatti, l'Italia ha riconosciuto come i Dottorati di Ricerca abbiano un ruolo fondamentale nella costruzione di un Welfare integrato, in cui le esigenze sociali e le problematiche civili trovino nell'attitudine alla ricerca una loro soluzione efficiente ed efficace.

VANNA BOFFO, Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, è Coordinatrice del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze dal 2019. Si occupa di Educazione degli Adulti con particolare riferimento ai temi della Transizione al lavoro e oltre il lavoro, di Employability e Higher Education.

FABIO TOGNI, Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, è Segretario del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze dal 2019. Dagli ultimi anni si occupa di aspetti ordinamentali e di assicurazione della qualità nell'Alta Formazione e di elementi *Embedded* dell'Educazione degli Adulti.

ISSN 2704-596X (print)
ISSN 2704-5781 (online)
ISBN 979-12-215-0094-3 (Print)
ISBN 979-12-215-0081-3 (PDF)
ISBN 979-12-215-0082-0 (XML)
DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

www.fupress.com