

La formazione alla ricerca

Il dottorato fra qualità
e prospettive future

a cura di

Vanna Boffo

Fabio Togni

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 Németh, 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

La formazione alla ricerca

Il dottorato fra qualità e prospettive future

a cura di
Vanna Boffo, Fabio Togni

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2024

La formazione alla ricerca : il dottorato fra qualità e prospettive future / a cura di Vanna Boffo, Fabio Togni. – Firenze : Firenze University Press, 2024.
(Studies on Adult Learning and Education ; 19)

<https://books.fupress.com/isbn/9791221505047>

ISSN 2704-596X (print)

ISSN 2704-5781 (online)

ISBN 979-12-215-0503-0 (Print)

ISBN 979-12-215-0504-7 (PDF)

ISBN 979-12-215-0505-4 (XML)

DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

Front cover image: © nastudio|123rf.com

Editing and layout by LabOA: Arianna Antonielli (managing editor), with Yelena Fioretti, Alice Giovannelli, Chiara Marcolini, Atena Parolai, Giulia Sabetta (interns), with the collaboration of Gabriele Bacherini, Alessia Gentile, Viola Romoli, 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>).

© 2024 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

Dottorato e qualità nell'orizzonte della Terza Missione dell'Università. Per introdurre <i>Vanna Boffo, Fabio Togni</i>	9
PARTE I PER UN QUADRO RIFLESSIVO	
La sfida della qualità nell'Alta Formazione <i>Fabio Togni</i>	23
PARTE II PERCORSI DI RICERCA PEDAGOGICA E PSICOLOGICA	
La storia della scuola cubana tra lacune epistemologiche e storiografiche. Un primo tentativo di sintesi <i>Francesco Bellacci</i>	41
La vittimizzazione sessuale online tra pari <i>Angela Franceschi</i>	51
Integrare l' <i>entrepreneurship</i> nella formazione universitaria: uno sguardo pedagogico attraverso tre contesti nazionali <i>Letizia Gamberi</i>	59
Dall'inclusione alla valutazione. Spunti di riflessione per una didattica contemporanea <i>Matteo Maienza</i>	71

L'impianto metodologico e il disegno di ricerca di una tesi dottorale sulla percezione di <i>employability</i> dei neolaureati dei Corsi di Laurea Magistrale dell'area della formazione <i>non-teaching</i> <i>Dino Mancarella</i>	83
Comprendere un testo su carta o su schermo: il ruolo delle Funzioni Esecutive in età scolare <i>Costanza Ruffini</i>	95
La valutazione come promozione dell'autoregolazione e della sostenibilità dell'apprendimento: un'indagine nazionale sulle concezioni e le strategie valutative degli insegnanti <i>Irene Dora Maria Scierrì</i>	105
PARTE III ESERCIZI DI RICERCA IN EDUCATION AND PSYCHOLOGY	
Modelli pedagogici nell'esperienza artistica <i>Maria Laura Belisario</i>	119
Gestione dello stato di criticità organizzativa e gestionale del sistema complesso scuola <i>Marta Boldi</i>	129
La relazione tra la Connessione con la Natura e i Comportamenti Pro-Ambientali: una revisione sistematica PRISMA <i>Maria Martina Fiorenza</i>	137
Competenze digitali e innovazione nell'istruzione: metodologie di formazione e valutazione <i>Paolo Infante</i>	147
Ricerca e formazione sul Service-Learning per lo sviluppo delle competenze dei docenti nel curriculum di educazione civica <i>Mikol Kulberg Taub</i>	159
Profilo di Salute: documento strategico di progettazione e autovalutazione della Rete di Scuole che Promuovono Salute <i>Daniele Leporatti</i>	177
'Educare in Europa' ed 'educare all'Europa': profilo professionale e competenze del docente europeo <i>Antonietta Marini</i>	185
Il codice del cambiamento: il Terzo Settore come veicolo di trasformazione sociale <i>Silvia Mugnaini</i>	195
La mediazione di <i>mattering</i> e senso di comunità nella relazione tra partecipazione e benessere <i>Monica Paradisi</i>	207

Percorsi di ricerca per lo sviluppo di città e comunità che apprendono: una <i>scoping review</i> <i>Maria Grazia Proli</i>	217
Attività collaborative e tecnologie digitali per le discipline scientifiche: un approccio alla co-progettazione didattica nella scuola secondaria superiore <i>Alice Roffi</i>	229
Modello di inclusione socio-lavorativa nei soggetti vulnerabili <i>Costanza Ulivi</i>	239
PARTE IV	
TRATTEGGIARE LA RICERCA: IL DISEGNO, GLI SCOPI, IL PROGETTO	
L'educazione incorporata nel lavoro nella transizione dalla vita lavorativa alla pensione <i>Cristina Banchi</i>	255
La mancanza vocazionale, le dimissioni volontarie e la crisi delle organizzazioni cooperative: una ricerca esplorativa <i>Lorenzo Corsellini</i>	261
<i>Heritage education</i> e pedagogia del patrimonio culturale: per un approccio olistico e globale <i>Marianna Di Rosa</i>	267
Bisogni Educativi Speciali e responsabilità scolastico-territoriali: il caso dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio <i>Christian Distefano</i>	273
La <i>collaborative governance</i> nel settore educativo per lo sviluppo <i>place-based</i> delle Aree Interne <i>Luca Grisolini</i>	279
L'adolescente in relazione all'ecosistema ipertecnologico e lo sviluppo di nuovi modelli pedagogici per il XXI secolo <i>Francesco Lavanga</i>	285
Quali competenze dovrebbero possedere gli operatori culturali per promuovere il benessere dei pubblici e la salvaguardia dinamica dei patrimoni locali? <i>Sofia Marconi</i>	291
Indici predittivi delle abilità di lettura e scrittura. Una revisione sistematica PRISMA <i>Alice Mercugliano</i>	297
Intelligenza Artificiale in Higher Education: applicazioni, sfide e rischi <i>Christel Schachter</i>	301

<i>Narrative Heroes: giocare per riscrivere il copione del bullismo e del cyberbullismo</i> <i>Elena Serritella</i>	307
Autori	313

Dottorato e qualità nell'orizzonte della Terza Missione dell'Università.

Per introdurre

Vanna Boffo, Fabio Togni

Abstract:

Il saggio analizza l'evoluzione del dottorato in Italia negli ultimi quarant'anni, enfatizzando il suo ruolo nell'Alta Formazione e nella Terza Missione dell'Università, ovvero l'impatto sociale e culturale oltre l'insegnamento e la ricerca. Introdotto formalmente nel 1980, il dottorato ha subito molteplici riforme, con l'obiettivo di accrescere la qualità della formazione e preparare non solo ricercatori accademici, ma anche professionisti per il settore pubblico e privato. Le riforme, culminate nel DM 226/2021, hanno puntato sull'internazionalizzazione e sulla collaborazione con il mondo produttivo, sottolineando l'importanza della qualità e del trasferimento tecnologico come pilastri della missione universitaria.

Parole chiave: Alta Formazione; Dottorato di Ricerca; Terza Missione

1. Quarant'anni di evoluzione

Lungi dagli scriventi scomodare il Sommo Poeta e, soprattutto, porre un termine di conclusione alla storia del Dottorato in Italia, ma nella prossimità del “mezzo cammino” è possibile, tanto nelle vicende personali quanto in quelle istituzionali, poter tracciare bilanci e ricostruire traiettorie, avanzamenti e ritrosie.

Siamo, infatti, giunti a un importante giro di boa, quello del quarantennale, nell'introduzione del terzo livello dell'Alta Formazione e nello sguardo macroscopico delle politiche formative italiane, rispecchiato caleidoscopicamente nelle vicende microscopiche di ciascun Ateneo e Dipartimento è possibile delineare una storia degli effetti di questa istituzione, che sta assumendo, sempre di più, i contorni di un pilastro fondamentale delle università.

Il Dottorato di ricerca, infatti, è stato introdotto in Italia con la legge delega del 21 febbraio 1980, n. 28, e ufficializzato dal Decreto Ministeriale del 5 giugno 1982.

Questi dispositivi normativi hanno segnato l'inizio di una nuova fase per l'istruzione superiore italiana, introducendo il Dottorato come – diremmo oggi, dopo gli interventi radicali della legge 240 del 2010 – Terzo Livello di formazione universitaria. Il combinato disposto dei due provvedimenti, infatti, quello

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, *Dottorato e qualità nell'orizzonte della Terza Missione dell'Università*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.02, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 9-19, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

istitutivo del 1980 e quello attuativo del 1982, ha posto le basi per la creazione di corsi di studio finalizzati all'alta formazione scientifica definendone le modalità operative. Il primo ciclo del 1983 ha rappresentato un importante punto di svolta, come vedremo, per lo sviluppo della ricerca accademica in Italia, allineandosi con le esperienze internazionali, sebbene con un certo ritardo rispetto, ad esempio, ai contesti anglosassoni.

Negli anni a seguire, diverse riforme hanno regolato e ridefinito il Dottorato, come il DM 45/2013, che ha introdotto nuovi criteri di accreditamento e standard di qualità per i corsi di Dottorato, e, soprattutto, il recente DM 226/2021, che ha rafforzato il ruolo del Dottorato come strumento per la formazione avanzata e la professionalizzazione, non solo di tipo accademico.

Il cammino istitutivo si è, inoltre, inserito e rafforzato nel quadro fondamentale del Processo di Bologna, avviato nel 1999, che ha di molto modificato il volto dell'università italiana, tracciando gli ampi confini di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, nella condivisione di comuni principi e strategie. Questa fase ha portato a importanti trasformazioni, con effetti significativi su autonomia, qualità dell'istruzione, mobilità di studenti e docenti, e integrazione sociale ed economica. La promozione della libertà accademica, l'interdisciplinarietà, l'occupabilità dei laureati e la collaborazione internazionale, elementi centrali di ogni percorso di Alta Formazione, sono divenuti gli assi portanti anche dei percorsi dottorali e del loro accreditamento (Boffo 2022). In modo particolare, negli ultimi lustri degli anni Duemila, il Dottorato di ricerca si è configurato come il terzo livello della formazione, ponte con la carriera accademica nazionale e internazionale, da una parte, luogo di preparazione per i quadri delle strutture produttive e istituzionali del Paese Italia. Tuttavia, rispetto alla trasformazione che ha visto cambiare il volto dell'Università italiana proprio dalla legge di riforma 509/1999, compiuta ancor più con la legge 270/2004, attraverso l'introduzione delle lauree triennali, magistrali e magistrali a ciclo unico, il Dottorato è il livello che maggiormente ha faticato a tradursi in un percorso innovativo di alta formazione. Infatti, l'affrancamento dal modello di cooptazione a quello di selezione è stato ed è, ad oggi, ancora in divenire.

L'introduzione di un compiuto sistema di qualità con la legge 226/2021 ha visto un rinnovato sforzo del legislatore proprio per rendere l'istituto del Dottorato di ricerca italiano ancor più maturo e distante da logiche di patrimonialismo e personalismo accademico. Possiamo affermare che l'impegno delle Università sia ingente, laddove però, ancora si fatica a trovare il corretto percorso. In modo specifico, in prima istanza si sottolinea la centralità dell'offerta formativa che deve essere sviluppata annualmente attraverso percorsi ostesi sui siti dei dottorati; in seconda istanza si richiede l'internazionalizzazione dei percorsi dottorali da tre a sei a dodici mesi nell'arco dei tre anni dottorali; in terza istanza si richiede il raggiungimento di competenze trasversali che potranno informare il futuro dottore di ricerca relativamente alla transizione al lavoro. Proprio questo passaggio, dalla formazione al lavoro risulta essere considerato come un momento da preparare, è stato infranto il tabù che vedeva una unica possibilità di professionalizzazione dei dottori di ricerca verso la carriera universitaria.

Le nostre società evolute, in crisi, ma sempre più sviluppate sul piano digitale, scientifico, meno su quello sociale e culturale, hanno bisogno di leader con competenze trasversali pronte e aggiornate. Proprio su questo punto, la ricerca può davvero fungere da volano per far avanzare percorsi di vita e di professione in maniera, finalmente, congiunta.

2. L'irruzione della Terza Missione nella *vision* delle istituzioni universitarie

«Nell'organizzazione interna degli istituti scientifici superiori, tutto verte sulla necessità di mantenere saldo il principio di considerare la scienza come qualcosa che non si è ancora del tutto conseguito, né si potrà del tutto conseguire, e come tale ricercarla incessantemente» (Von Humboldt 1970, 38).

Con queste parole programmatiche si esprimeva il grande studioso tedesco che, con Schleiermacher (1995), contribuì a tracciare il perimetro e a definire la missione del concetto moderno della formazione universitaria. In particolare, in un quadro profondamente libertario, la ricerca doveva essere intesa come atteggiamento e postura istituzionale fondamentale, in quanto minimo comune denominatore, alla costruzione della comunità accademica.

Tuttavia, quella che oggi definiremmo *Seconda Missione*, dell'università, ovvero la ricerca, era funzionale e orientata alla dimensione didattica e dell'insegnamento. Questo orientamento della pratica di ricerca alla Prima Missione dell'università si riverberava anche nella formazione della professione accademica.

In Italia, questo orientamento rimase sostanzialmente invariato fino all'introduzione del Dottorato.

La professionalizzazione dei docenti universitari fino agli anni Ottanta del secolo scorso avveniva, infatti, attraverso le Scuole di Specializzazione – di cui lo Studium fiorentino e, in generale, il sistema degli atenei toscani costituiva un'eccellenza – e, poco prima, mediante l'istituto delle Libere Docenze, avviato nel 1923 e in vigore fino al 1970. In sostanza, senza soluzione di continuità con i modelli in vigore sin dalla *Universitas* medioevale, basati sul principio dell'*apprendistato accademico* (Newman 2008), la pratica della ricerca era orientata e informava l'agire didattico ed era funzionale ad esso. Per certi versi, anche nei processi di laicizzazione avviati dal Rinascimento, con lo sdoganamento della cultura dalle sue radici e dai suoi obbligatori presupposti ontologico-teologico-dogmatici, coloro che ambivano alla professione docente nel mondo accademico dovevano dimostrare *chiara fama*, mediante la pubblicazione di studi e volumi di ricerca. Anche in questo caso, la ricerca era intesa non tanto con i suoi legami con la società, ma nella sua connessione alla pratica dell'insegnamento, fondata dal principio dell'erudizione.

In generale, fino all'introduzione della Legge Gelmini e all'attivazione dei processi di qualità dell'Anvur, provvedimenti della seconda decade del XXI secolo, l'università italiana rimase ancorata a un modello strettamente “comunitaristico” e “centripeto” di tipo von Humboldtiano.

Proprio l'istituto ordinamentale del Dottorato, insieme ai processi di trasformazione economica congiunturali e, non ultimo, all'introduzione delle istanze

dell'assicurazione della qualità hanno contribuito a invertere e realizzare il compito sociale e politico dell'università, cristallizzato nella centratura e nella progressiva messa a terra di questa istituzione sulla Terza Missione.

L'introduzione della Terza Missione nelle università italiane ha segnato un'importante evoluzione del ruolo degli atenei, che non si limitano più, oggi, solo all'insegnamento e alla ricerca, ma mirano a diffondere la conoscenza e a generare impatto sociale, culturale ed economico, rivelando il compito sociale, politico e trasformativo delle istituzioni dell'Alta Formazione.

Il concetto è emerso a livello internazionale a partire dagli anni 2000, in risposta alla crescente domanda di un maggiore collegamento tra università e società, e si è formalizzato nel contesto italiano con la Legge n. 240 del 2010 e, come vedremo, attraverso il sistema di valutazione dell'ANVUR.

La Terza Missione si riferisce all'insieme di attività che vanno oltre la didattica e la ricerca, mirando a valorizzare la conoscenza prodotta nelle università e a condividerla con la società. Si tratta di attività di trasferimento tecnologico, creazione di spin-off, divulgazione scientifica, e interazione con il territorio, che rivelano la capacità traslazione dell'attività formativa e di ricerca delle Università. Appare sempre di più evidente che le università non possono più essere entità isolate dal contesto socio-economico. La Terza Missione diventa, perciò, fondamentale per lo sviluppo del capitale umano e per la promozione dell'innovazione, sia dal punto di vista interno, fornendo una finalità politica al lavoro accademico sia dal punto di vista esterno, aprendo il mondo accademico alla società, in forme più decise e pubbliche.

In questo modo lo spazio "pubblico" diviene carattere distintivo del sistema della formazione terziaria, in coerenza, mostrando il valore effettivo e gli effetti efficaci della cultura nella società.

Come evidenzia Tracà e Lucchese: «La Terza missione rappresenta un'opportunità fondamentale per le università di rinnovare il proprio impegno verso la società e l'economia» (2018, 45). In quest'ottica, la brevettazione, la creazione di spin-off e la collaborazione con le imprese sono elementi centrali dell'obiettivo di trasferimento tecnologico e di innovazione dell'Alta Formazione. Allo stesso modo, come riporta Viale: «Le università diventano incubatrici di innovazione e competitività» (2015, 23).

Inoltre, le attività di divulgazione scientifica, di formazione continua e le iniziative culturali, tipiche del *Public Engagement*, si inseriscono nella medesima missione politico-culturale di trasformazione sociale. La partecipazione degli atenei al dialogo costruttivo, in un'ottica connettivistica di co-costruzione con il pubblico è cresciuta, grazie anche all'organizzazione di eventi come festival scientifici e progetti di sostenibilità (Rossi 2018).

L'obiettivo, infatti, è quello di promuovere l'innovazione e favorire lo sviluppo culturale e sociale del territorio. Le università, attraverso il coinvolgimento nella comunità, «contribuiscono a migliorare la qualità della vita e la coesione sociale» (Fini 2020, 57).

Nonostante gli evidenti progressi in questa direzione, esistono evidenti criticità.

Tra queste si segnalano: la mancanza di risorse adeguate; la difficoltà di bilanciare la Terza Missione con le altre attività istituzionali; le disparità territoriali e la scarsità di fondi limitano l'efficacia delle iniziative (Balderi 2019). Elementi, questi, che, tra l'altro, si possono riverberare anche nel compimento dello sviluppo dell'istituto ordinamentale del Dottorato.

Il processo di centratura dell'Alta Formazione sulla Terza Missione, in ogni caso, appare, tuttavia, irreversibile e continuerà a evolvere, giocando un ruolo chiave nell'internazionalizzazione e nella sostenibilità delle università italiane.

Questo processo, in modo previsionale, ma evidente, promette di rafforzare il legame tra accademia e società, promuovendo, si spera, uno sviluppo sempre più sostenibile, inclusivo e innovativo. Proprio questo ponte sarà nevralgico da rinforzare. Se vorremo che l'Università sia al servizio della società civile come luogo di riflessione sul passato, sul presente e sul futuro, dovremmo davvero sostenere il traghettamento dei Dottorati verso un centro produzione di una ricerca interdisciplinare, internazionale e interprofessionale.

3. Il Dottorato come Terza Missione

La storia del Dottorato in Italia, come abbiamo potuto vedere, è, dunque, profondamente intrecciata con l'emergere della Terza Missione come vocazione primaria della cultura accademica, che evidenzia l'impegno delle università nel trasferimento della conoscenza e nel dialogo con la società.

Dal 1980, anno dell'introduzione formale del Dottorato, le istituzioni accademiche hanno riconosciuto la necessità di adattare i loro programmi per rispondere non solo ai requisiti di formazione dei ricercatori, ma anche alle esigenze del mondo esterno. Questo cambio di paradigma è stato accentuato con il Decreto Ministeriale 45/2013, che ha stabilito criteri di accreditamento per i dottorati, ponendo l'accento sulla collaborazione tra università, enti di ricerca e industrie (Moscati 2014, 50).

Il Dottorato è diventato un'importante opportunità di professionalizzazione non solo nel campo accademico, ma anche in quello professionale e industriale.

Gli odierni percorsi di Dottorato, infatti, sono sempre più progettati per preparare i laureati a ruoli chiave nel settore privato, nelle istituzioni pubbliche e nelle organizzazioni non governative, integrando competenze trasversali che vanno oltre la mera ricerca di base (Ponzanesi 2015, 50). La stessa promozione di programmi di Dottorato congiunti con università estere e l'incentivazione della mobilità internazionale dei dottorandi, come abbiamo avuto modo di evidenziare, riflettono un impegno strategico verso un'istruzione più globale e interdisciplinare (Tosi 2016, 124).

In questo contesto, l'accREDITamento dei corsi di Dottorato si configura come uno strumento cruciale per garantire la qualità della formazione e l'allineamento con le esigenze del mercato del lavoro. Attraverso il monitoraggio e la valutazione dei programmi di Dottorato, le università italiane sono chiamate a dimostrare non solo la loro capacità di formare ricercatori di alto livello, ma anche di rispondere attivamente alle sfide sociali e culturali del paese (MIUR 2021, 15).

Inoltre, il Dottorato si inserisce in un discorso di *policy making* che considera la dimensione politica e sociale della ricerca. Le università, attraverso la loro attività di ricerca e di innovazione, giocano un ruolo fondamentale nel contribuire a soluzioni per problemi contemporanei, dall'innovazione tecnologica alla sostenibilità ambientale (Faggiolani 2015, 102). Il legame tra ricerca e Terza Missione è quindi evidente: i risultati delle ricerche devono essere tradotte in pratiche e politiche che possano migliorare la vita sociale e culturale, rafforzando così il ruolo delle università come motori di cambiamento. Si tratta di una intrinseca vocazione pedagogica delle Università, interna all'architettura ordinamentale, che sempre di più sono chiamate a realizzare una solida alternanza tra teoria e prassi in modo da potersi proporre al contempo come mediatori e catalizzatori del legame trasformativo tra cultura e società.

Dunque, la connessione tra Dottorato e Terza Missione – come dir si voglia, la natura di Terza Missione del Dottorato o, ancora di più il Dottorato come Terza Missione – rappresenta un approccio strategico per rendere l'istruzione superiore più pertinente e accessibile.

Con un focus sulla professionalizzazione, sull'accreditamento e sull'impatto sociale della ricerca, il Dottorato si evolve per affrontare le necessità di un contesto socio-economico in rapida trasformazione.

Le università italiane, attraverso questo processo, non solo formano ricercatori, ma contribuiscono attivamente alla costruzione di sé e di una società, in generale, più consapevole e innovativa, capace di affrontare le sfide del futuro. Per queste ragioni l'istituto del Dottorato appare non solo coerente, ma intrinsecamente connesso con il movimento di centratura nella Terza Missione della mission degli atenei, divenendo esso stesso elemento paradigmatico, plastico e dinamico di questo processo di apertura e transizione verso la società dell'Alta Formazione.

4. La qualità come catalizzatore trasformativo

Come noto, il Decreto Legge n. 262 del 3 ottobre 2006, convertito in norma dello Stato con modificazioni dalla Legge n. 286 del 24 novembre 2006, istituiva l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR).

Divenuta operativa solo di lì a quattro anni, con la nomina del primo consiglio direttivo, portava a termine un lungo percorso riflessivo sulle esigenze di valutazione del sistema universitario e della ricerca in Italia, con l'obiettivo stringente e obbligante di garantire trasparenza e qualità. L'istituzione dell'ANVUR ha segnato un passaggio importante per il sistema universitario italiano, inserendolo in un contesto più europeo e internazionale, dove le agenzie di valutazione giocano un ruolo cruciale nel garantire standard di eccellenza e nell'allocazione delle risorse pubbliche. L'ANVUR ha avuto un ruolo fondamentale nei processi di accreditamento previsti dalle normative nazionali, come nel caso, per l'appunto, dei corsi di Dottorato, al fine di garantire che il sistema universitario italiano mantenga alti livelli di qualità e competizione.

In questo quadro si inseriva il Decreto Ministeriale 45/2013, che rappresentava un punto di svolta nella regolamentazione dei Dottorati di ricerca in Italia, introducendo un insieme di criteri e requisiti destinati a migliorare la qualità e l'efficacia dei percorsi dottorali. Il decreto stabiliva, infatti, le linee guida per l'accreditamento dei corsi di Dottorato, mettendo al centro temi come la qualità della formazione, la trasparenza dei processi e l'internazionalizzazione. L'obiettivo principale del decreto era quello di garantire un'elevata qualità accademica e organizzativa dei Dottorati, attraverso l'introduzione di criteri minimi che ogni corso dovesse soddisfare per poter ottenere l'accreditamento. Questa regolamentazione, nel quadro della complessa questione del valore legale del titolo, cercava di uniformare e migliorare l'offerta formativa, rendendo il Dottorato più competitivo a livello nazionale e internazionale. Tra i punti più rilevanti, emergeva l'intenzione di rafforzare la qualità della ricerca e della formazione; di favorire la collaborazione tra università, enti di ricerca e imprese; di incoraggiare la mobilità internazionale dei dottorandi; di garantire trasparenza e merito nei processi di selezione e valutazione.

In questo quadro e con questo spirito si inseriva uno dei cambiamenti più significativi del DM 45/2013 riguardante l'accreditamento. Per essere attivati, infatti, i corsi di Dottorato, allora come oggi, devono soddisfare criteri rigorosi, inclusa la presenza di un corpo docente di alto livello scientifico e una chiara organizzazione dei percorsi di studio. All'ANVUR proprio a questo livello svolge un ruolo cruciale, esaminando la qualità e l'efficacia delle proposte formative. In assenza di accreditamento, le università non possono attivare corsi di Dottorato, il che incentiva un miglioramento costante dell'offerta formativa.

Inoltre, il Decreto contribuiva a spingere verso una maggiore collaborazione tra università, enti di ricerca e mondo produttivo, con l'avvio di programmi congiunti tra atenei e l'apertura dei dottorati a *partnership* con il mondo delle imprese e delle industrie. Questo cambiamento è stato sicuramente fondamentale in un contesto forgiato dal costruito della Terza Missione e caratterizzato da una sempre maggiore sensibilità nei confronti delle competenze richieste nel mercato del lavoro soggette a una rapida evoluzione, affidando ai dottorati il compito di formare figure capaci di declinare la ricerca in contesti diversi da quello strettamente accademico.

Senza soluzione di continuità, il decreto sottolineava l'importanza dell'internazionalizzazione dei percorsi dottorali. Attraverso l'incentivazione di programmi di Dottorato congiunti con università estere e la promozione della mobilità internazionale per i dottorandi, si vuole aprire gli orizzonti progettuali e culturali dottorali interni, ma anche corrispondere a una visione più globale e interconnessa dell'esperienza lavorativa, *tout court*.

Per poter realizzare tali gravosi compiti, dall'istituzione e, soprattutto, oggi, diviene, quindi, necessario garantire la qualità scientifica dei membri dei Collegi, oltre che criteri di selezione chiari, equi e fondati sull'accertamento obiettivo del merito.

Il Decreto, infatti, stabilisce che solo professori o ricercatori di comprovata qualità scientifica possano essere membri del collegio docenti, e debbano

garantire la supervisione attiva dei dottorandi. Inoltre, è prevista una suddivisione più strutturata dei percorsi di formazione, con una maggiore attenzione allo sviluppo di competenze trasversali e alla preparazione all'inserimento nel mercato del lavoro.

Nonostante gli evidenti elementi di innovazione e i vantaggi obiettivi, il DM 45/2013 ha anche sollevato alcune criticità in ordine all'accessibilità, alla scarsità delle risorse e, non di meno, alla centralizzazione burocratica, a deperimento potenziale dell'autonomia delle istituzioni universitarie.

Lo stesso contesto accademico ha sottolineato come i criteri quantitativi imposti dal decreto, soprattutto quelli legati alla produttività scientifica, abbiano spostato l'attenzione dalla qualità alla quantità delle pubblicazioni. Il rischio è stato quello di favorire una produzione scientifica rapida, a discapito della ricerca di qualità (Faggiolani 2015, 101-15). Questa "bibliometrizzazione" eccessiva è stata spesso indicata come dannosa per i settori umanistici, dove il ciclo di pubblicazione è più lungo e meno adatto a criteri quantitativi così rigidi (Zucoli 2014, 78-89).

Nell'ambito dei corpi intermedi, non sono mancate critiche provenienti dall'ADI (Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani) che ha espresso preoccupazioni legate alla riduzione dei posti disponibili a causa dei requisiti stringenti per l'accreditamento, soprattutto nelle università meno prestigiose. Questo ha determinato una contrazione nell'offerta di dottorati e una crescente difficoltà per i giovani ricercatori ad accedere a percorsi di terzo livello, specialmente in aree del Sud Italia (ADI 2013). Così come, la Federazione dei Lavoratori della Conoscenza del sindacato CGIL, ha criticato l'aumento della burocrazia legato all'accreditamento e alla valutazione dei corsi. La complessità dei processi valutativi e i requisiti imposti dal decreto ha, a loro giudizio, accentuato le disuguaglianze tra atenei, favorendo quelli con maggiori risorse e penalizzando quelli di dimensioni più ridotte (FLC CGIL 2014).

In modo più radicale, alcuni hanno sottolineato come la centralizzazione dei criteri di accreditamento abbia ridotto l'autonomia degli atenei nella gestione dei loro percorsi di Dottorato. La necessità di rispettare i requisiti stabiliti a livello centrale avrebbe creato vincoli per le università nel progettare corsi che potessero rispondere meglio alle loro specificità territoriali o disciplinari (Ponzanesi 2015, 44-57). Ciò avrebbe portato a disparità intranazionali, contribuendo alla concentrazione dei migliori programmi di Dottorato nelle grandi università del Nord Italia (Tosi 2016, 122-36). Infine, la mancanza di risorse adeguate ha reso difficile l'effettiva realizzazione di programmi dottorali competitivi a livello internazionale. La scarsità di finanziamenti per borse di studio e mobilità ha frenato l'apertura internazionale dei dottorati italiani (Moscati 2014).

Il recente DM 226/2021 ha rivisitato i criteri di accreditamento dei dottorati, introducendo nuove modalità di monitoraggio e valutazione. In particolare, sono stati definiti standard più rigorosi per garantire la qualità dei programmi di Dottorato, richiedendo di indicare con maggiore dettaglio e precisione i percorsi formativi, con l'obiettivo di favorire l'allineamento tra le attività di ricerca e le esigenze professionali, fornire una solida preparazione di base e un significativo orienta-

mento metodologico. In modo formale, concorrente e interdisciplinare, ogni percorso dottorale deve ora presentare un piano di Dottorato dettagliato che includa obiettivi chiari, metodi di valutazione e risultati attesi. Questo approccio mira a migliorare la qualità complessiva della formazione e a fornire agli studenti una visione chiara delle aspettative (MIUR 2021), assimilando almeno formalmente la proposta formativa del terzo livello a quella di un vero e proprio Corso di Studi.

Soprattutto e senza soluzione di continuità con quest'ultima intuizione, analogamente a quanto avvenuto nei livelli inferiori dell'Università, il Decreto ha portato a compimento il processo di apertura e allargamento del Dottorato, ponendo l'accento sull'orientamento professionale. I programmi di Dottorato devono ora includere percorsi di formazione che preparino i dottorandi non solo per una carriera accademica, ma anche per posizioni nel settore privato e nella pubblica amministrazione.

Questo è stato pensato per garantire che i dottorati rispondano meglio alle esigenze del mercato del lavoro.

L'inquadramento delle azioni di accreditamento, infine, ha avuto il suo compimento nel sistema di valutazione AVA 3 ispirato al sistema di TQM del cosiddetto ciclo di Deming (Plan, Do, Check, Act) e che, recentemente, ANVUR ha proposto in sostituzione del precedente AVA 2.0. in cui gli intenti del DM 226 si sono saldati con i processi di valutazione e autovalutazione, tipici dei sistemi di assicurazione della qualità. Ora i Dottorati sono formalmente impegnati in un processo di riesame ciclico e continuo al fine di intendersi come istituti in assetto di miglioramento continuo, in relazione alla loro vocazione professionalizzante.

La qualità e la sua assicurazione divengono in questo modo caratteri distintivi dell'istituto del Dottorato che sempre di più deve assolvere al gravoso compito di essere strumento di comunicazione – rivelando una sorta di intrinseca vocazione al *Public Engagement* – della vocazione traslazionale e, quindi, sociale e politica della ricerca universitaria.

5. Il presente volume

Con queste premesse, il presente volume vuole raccogliere i percorsi di ricerca dei dottorandi del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze del 37°, 38° e 39° ciclo, raccogliendo compiti e testimone dalla precedente pubblicazione *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, sempre per i tipi della Firenze University Press, del 2022, il tutto nel quadro finale della qualità e fondante della Terza Missione.

Vuole cioè proporsi come azione di politica cultura e sociale *in re*.

Se nel precedente volume si voleva mostrare come l'andamento stesso della ricerca fosse informato dalla vita, evidenziando come il processo di ricerca e il processo di formazione debbano essere intesi in forme congiunte e coniugate, la presente raccolta vuole mostrare, sempre nel quadro epistemologico di una comprensione pedagogica, che tale traiettoria non ha solo un valore interno e intimo, ma risponde all'imperativo etico, tanto del movimento di ricerca quanto di quello formativo, della trasformazione qualitativamente positiva e incrementale della società.

Si ricerca per darsi una forma, ma così facendo si cambia se stessi, contribuendo in modo sensibile al cambiamento della società.

E ciò è valido, qualsivoglia ordine o combinazione si voglia dare alla precedente frase.

Ecco perché non si può dare differenza tra i tre termini – Dottorato, Qualità e Terza Missione – che abbiamo voluto brevemente porre a introduzione di questi contributi.

Ci resta un'ultima persuasione: anche questo modesto testo, così come anche grazie a ciascuno dei contributi presenti in questa raccolta, si rivela il compito arduo, ma sfidante e affascinante del sapere pedagogico, che, in forme critiche e costruttive, ha profonde responsabilità pratiche da cogliere, sostenere e proporre.

Al lettore, il compito di valutare se questo volume possa dare un contributo effettivo.

Agli scriventi, la certezza di aver compiuto un passo in avanti nel proprio percorso di costruzione e mobilitazione delle personali competenza di vita e, proprio per questo, professionali.

Riferimenti bibliografici

- ADI. 2013. *Posizione dell'Associazione Dottorandi e Dottori di Ricerca Italiani riguardo il DM 45/2013*. <www.adi-it.org> (2024-02-01).
- ANVUR. 2013. *Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2004-2010: Risultati dell'indagine sulla Terza missione*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/03/VQR2004-2010_RapportoFinale_parteprima.pdf> (2024-02-01).
- Benneworth, P. 2013. *University Engagement with Socially Excluded Communities*. London-New York: Springer.
- Boffo, V. 2022. *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*. In *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, a cura di V. Boffo, F. Togni. Firenze: Firenze University Press: 17-35. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0081-3.04>.
- Faggiolani, C. 2015. "Bibliometria e ricerca: i rischi della qualità." *Ricerche e Idee in Psicologia* 38 (1): 101-15.
- FLC CGIL 2014. *Il Dottorato di Ricerca in Italia: una lettura critica*. <www.flcgil.it> (2024-02-01).
- MIUR. 2021. *Decreto Ministeriale 226/2021*. <www.miur.gov.it> (2024-02-01).
- MIUR. 2021. *Decreto Ministeriale 226/2021*. <www.miur.gov.it> (2024-02-01).
- Molas-Gallart, J., e E. Castro-Martínez. 2007. "Ambiguity and Conflict in the Development of 'Third Mission' Indicators." *Research Evaluation* 16 (4), 321-30. <https://doi.org/10.3152/095820207X263592>.
- Moscato, R. 2014. "Il Dottorato in Italia: criticità e opportunità." *Rivista di Studi Universitari* 10 (2): 45-67.
- Newman, J.H. 2008, *Scritti sull'Università. L'idea di Università. Origine e sviluppo dell'Università*. Milano: Bompiani.
- Perulli, P. 2015. *La città delle reti: Ripensare lo sviluppo nella società dell'informazione*. Milano: Mondadori.

- Ponzanesi, S. 2015. "L'autonomia universitaria e il Dottorato: una riflessione critica." *Università e Ricerca* 12 (1): 44-57.
- Schleiermacher, F.D.E. 1995 (1808). "Riflessioni occasionali sulle università di modello tedesco." In L. D'Alessandro (ed.), *Sull'Università*. Napoli: La Città del sole.
- Tosi, A. 2016. "L'accreditamento dei corsi di Dottorato: un'analisi comparativa." *Dottorato e Mercato del Lavoro* 5 (1): 122-36.
- Tracà, G., e M. Lucchese. 2018. *La terza missione delle università italiane: verso una misurazione dell'impatto sociale*. Milano: Guerini.
- Viale, R., e H. Etzkowitz. 2010. *The Capitalization of Knowledge: A Triple Helix of University-Industry-Government*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Von Humboldt, W. 1970 (1810). *Università e umanità*. Napoli: Guida editore.
- Zuccoli, G. 2014. "La pubblicazione accademica nel settore umanistico: tra qualità e quantità." *Studi Umanistici* 7 (3): 78-89.

PARTE I

Per un quadro riflessivo

La sfida della qualità nell'Alta Formazione

Fabio Togni

Abstract:

Il contributo, partendo da una riflessione epistemologica che mostra la connessione tra le categorie di qualità e di quantità, passando attraverso il costrutto di 'misura', mostra l'evoluzione dei processi di assicurazione della qualità negli ultimi cinquant'anni, fino a giungere agli attuali modelli del cosiddetto *Total Quality Management*. L'applicazione di questi modelli ai contesti dell'istruzione e formazione formale, con particolare attenzione agli ambiti dell'Alta Formazione, apre numerose sfide e compiti che devono ancora essere pienamente accolti sia al livello micro della progettazione dei percorsi del terzo livello dell'Higher Education (dottorati di ricerca) sia al livello macro delle politiche complessive, che se vogliono dirsi di qualità, dovrebbero essere favorite dall'esercizio effettivo dell'autonomia.

Parole chiave: Alta Formazione; Assicurazione della qualità; Politiche educative

L'assicurazione della qualità nei contesti dell'Alta Formazione, nella comune *vulgata*, viene spesso tacciata di essere una delle forme, se non la più emblematica e mal sopportata, della burocratizzazione contemporanea dei servizi pubblici dell'Higher Education. Tale giudizio dipende da un'idea, forse, troppo egoriferita della qualità – la qualità dell'insegnamento individuale, inteso, spesso, come trasmissione di contenuti ritenuti personalmente di eccellenza – nella conseguente dimenticanza educativa degli studenti, unici riferimenti della cultura ritenuta 'di qualità', ivi compresa quella accademica.

Ad acuire tale giudizio, la percezione che la *misura della qualità* debba riferirsi a performance quantitative nei termini, ad esempio, di indicatori di laureabilità e acquisizione di CFU, intesi come una sorta di ingerenza 'consumistica', a sensibile deperimento della qualità culturale di eccellenza dell'insegnamento, destinato, in questo modo, a un destino di lassismo e un impoverimento progressivo, a cui si debba necessariamente resistere.

Tuttavia la separazione 'idealistica' tra qualità (dell'insegnamento, in quel caso) e quantità (delle performance, in questo caso), pare non avere riscontro neppure nella visione humboldtiana dell'università, che mette in stretta relazione 'ricerca' e 'didattica', sottolineando come la dimensione culturale per quanto alta e di eccellenza non possa che avere una 'relazione d'aula' con gli studenti, con le loro domande di formazione e con il loro potenziale progettuale futuro. Ma tale separazione pare non avere riscontri nemmeno nello sviluppo della cul-

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, *La sfida della qualità nell'Alta Formazione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.04, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 23-38, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

tura classica – e, quindi, afferibile alla cosiddetta cultura ‘alta’ – che si è sempre misurata con la relazione – necessaria, sicuramente, ma, anche, virtuosa – con queste due categorie, mostrando come solo una loro corretta articolazione possa contribuire a un incremento della conoscenza della realtà esperita, a evidente beneficio del processo di costruzione e incremento della cultura.

Forse i problemi della qualità, inevitabili e necessari, sono altri e si nascondono all’interno di una visione politica e di azioni politiche sull’istruzione, che chiedono, esse stesse, un orizzonte sistemico e integrato e un panorama che non rinunci al postulato pedagogico dell’autonomia.

Con queste persuasioni, ci accingiamo a un percorso di approfondimento che ha come solo obiettivo quello di assumere che l’imperativo categorico della qualità è fondamentale e non supererogatorio rispetto alla missione formativa – nel senso pedagogico vero e compiuto del termine, da intendersi come ‘processo di presa di forma’ – dell’istruzione formale e che la sua comprensione è finemente pedagogica, necessitando di una visione educativa matura e nutrita, come richiesto dalla stessa assicurazione della qualità, dalla responsabilità e dalla tensione al miglioramento.

1. Dal «che cosa» al «come»: dalla qualità alla quantità e il problema della ‘misura’

Nel contesto aristotelico delle *Categorie*, il concetto di ‘sostanza’ rappresentava l’essenza inerente a un individuo, il cosiddetto *tode ti*, che andava oltre la sua manifestazione fisica, il suo genere ‘naturale’ e la sua classificazione, elementi che risultavano, invece, essere ‘secondi’ e, per questo, successivi. Consapevole della strategicità del concetto di sostanza per rispondere all’interrogativo fondamentale della filosofia («che cosa è l’ente?»), nella *Metafisica* lo Stagirita la identificava con il *ti esti* e l’*eidos*, ovvero, rispettivamente e in modo complementare, concorrente e immanente, l’*essenza* e la *specie formale*. In questo modo, egli ne dichiarava il primato ontologico rispetto a tutte le specificazioni ‘materiali’ nella ‘costruzione’ della natura (*physis*) individuale (il famoso *sinolo*) (Zanatta 2021).

Insieme e successivamente alla categoria della *sostanza*, Aristotele poneva la *qualità*.

Quest’ultima rispondeva alla questione della determinazione di una realtà individuale (il *come*) e, quindi, anche della sua *natura propria*, mediante la relazione che essa intratteneva con le altre dimensioni, di cui era *simile* e da cui si differenziava in ragione della sua apparenza sensibile, del suo stato fisico, delle sue capacità proprie e della sua figura. Tale categoria assumeva il ruolo di ‘ponte’ tra la realtà metafisica e l’esperienza sensibile che di essa si poteva avere, in ragione del ‘realismo ontologico’ della prospettiva teoretica aristotelica (Bonitz 1995, 117 e ss.).

Durante il periodo della Scolastica medievale e, soprattutto, lungo la sistematizzazione rinascimentale, in conseguenza di un’interpretazione più magica e alchemica della *natura*, si intuì l’esistenza di qualità non visibili e non sensibilmente percepibili. Queste ultime erano oggetto dell’indagine alchemica che era interpretata come parte integrante della riflessione e del ‘mestiere’ filosofico.

Tuttavia, con l'avvento del pensiero moderno, a seguito della divaricazione tra le arti magico-alchemiche e le speculazioni filosofiche, grazie allo sviluppo di accurate metodologie di indagine della realtà, suggellate dai protocolli sperimentali, la tendenza fu quella di focalizzarsi sempre di più su elementi misurabili e quantificabili, intendendo la qualità nella sua componente materiale e quantitativa (Federici Vescovini 2008), svelando – e de-teologizzando – in questo modo i misteri della Natura e le sue qualità.

La connessione tra qualità e quantità, come vedremo, non era, per la verità, assente nel pensiero classico, ma era ancora metafisicamente garantita. Il pensiero moderno, sempre più predisposto, galileianamente parlando, a una separazione tra le 'cose del cielo' e le «meccaniche celesti», procedette, piuttosto, a una radicale demistificazione della Natura, al fine di dimostrare la possibilità razionale del controllo su di essa (Festa 2012).

Nella stessa prospettiva cartesiana, la figura – *continua*, per natura – veniva riportata nell'orizzonte numerico della quantità, come nel caso delle *terne ordinate di numeri reali*, mostrando come la questione della qualità dovesse confrontarsi inevitabilmente con il problema complesso della misura, declinandosi nella complessa e articolata questione del rapporto tra quantità *discrete* e quantità *continue*. In altri termini, il problema della qualità e della sua forma si declinava come una sorta di analogo della questione, in parte risolta solo due secoli dopo da Cantor, della controllabilità del *continuum*, nella forma e per mezzo della *misura* (Bernays et al. 1979). La qualità, infatti, riguardava la forma e quindi la dimensione. Quest'ultima, per essere definita necessitava di essere misurata e quantificata. In questo modo la qualità veniva ricondotta alla *matematica*. Della sua triplice origine etimologica (Curtius 1879²), quella del prefisso *ma-* del 'pensare come misura della mente' le 'cose che sono viste da *Theos*', ovvero da Dio; quello che la poneva all'origine della temporalità – dal termine 'mese', a sua volta originato da *mensura* –; infine, quello legato alla pratica del costruire ed edificare i luoghi della vita quotidiana – quello del termine 'mensa', anch'esso derivato da *mensura* – la prima specificazione, tipica del pensiero classico, cedeva il passo alle ultime due, segnando una netta divaricazione tra il mondo delle cose fisiche e il regno metafisico.

2. La qualità e la sua 'misura'

La stessa idea di misura, infatti, ha subito profonde trasformazioni nel corso dei secoli, riflettendo i cambiamenti culturali, scientifici e filosofici delle diverse epoche. Da un concetto prevalentemente geometrico nell'antichità classica, la misura si è progressivamente trasformata in un concetto e, perché no, in una pratica multidimensionale (Agnoli 2004).

Nell'antichità classica, il combinato disposto tra geometria e matematica occupava una posizione centrale nel tentativo di comprendere l'ordine e l'armonia del cosmo, incarnando una visione cosmologica e teologica che integrava *Téchne* e *Theoreia*, all'insegna dell'armonia. In questo quadro qualità, quantità e misura erano metafisicamente intese.

Pitagora sosteneva, infatti, che l'universo fosse governato da leggi matematiche e geometriche, enfatizzando il ruolo centrale dei numeri – emblematicamente 'naturali' – elementi in sé *discreti* e, quindi, controllabili nella struttura fondamentale dell'universo, che aveva, invece, una struttura, apparentemente, *continua* e, quindi, non contabile e controllabile. Del resto, la sua celebre affermazione «Tutto è numero» evidenziava la convinzione profonda dell'importanza dei principi matematici nella comprensione dell'armonia cosmica, nel non celato obiettivo di ricondurre il molteplice all'uno.

Platone, nel *Timeo*, offrì, da parte sua, una visione teologica della creazione dell'universo, sostenendo che il demiurgo avesse dato forma all'universo seguendo principi geometrici e matematici perfetti. Egli considerava le forme geometriche ideali – o, meglio, stereometriche – come manifestazioni fisiche delle idee divine e immutabili che governavano la realtà. Infatti, «lo torni arrotondato, in forma di sfera che si stende dal centro agli estremi in modo uguale da ogni parte, ossia la più perfetta di tutte le forme e la più simile a se medesima, ritenendo il simile più bello del dissimile» (*Timeo*, 33 C)¹.

Aristotele, nella *Metafisica*, senza soluzione di continuità esplorò la natura della realtà e la relazione tra forma e materia, contribuendo a sviluppare una comprensione più sofisticata della geometria e della matematica nel contesto dell'ontologia e della cosmologia. Egli riconobbe l'importanza della misura e della proporzione nella natura, sottolineando che proprio la misura fosse l'atto attraverso il quale si dava forma alle cose, evidenziando l'interconnessione tra la geometria e la struttura essenziale della realtà (*Metafisica*, X, 1056b-1057).

Euclide, in questo quadro unitario e metafisicamente garantito, negli *Elementi*, provvide alla sistematizzazione della riflessione geometrica e stereometrica, stabilendo i principi e le definizioni che divennero la base della matematica occidentale. Questo lavoro monumentale, basato su un processo di astrazione metafisica, consolidò l'importanza 'ontologica' della geometria come strumento fondamentale per l'indagine scientifica e filosofica, contribuendo a definire il quadro intellettuale che ha plasmato lo sviluppo della scienza e della filosofia occidentale. La visione geometrico-matematica esulava dall'ambito disciplinare – che non sarà preoccupazione se non dalla tarda modernità e dalla contemporaneità – e si dimostrava una strategia per accedere a una comprensione più profonda dell'ordine e dell'armonia universale, riflettendo una visione integrata in cui le dimensioni ontologica, cosmologica e teologica convergevano e si sovrapponevano (Corradetti e Chiocchetti 2009).

Durante il Medioevo e il Rinascimento, la misura iniziò a estendere la sua 'influenza', incorporando i concetti di misura morale – per altro già presente nell'*Etica nicomachea* aristotelica, attraverso il costruito della *megalopsychia* –, estetica e divina.

Ad esempio, l'arte e il metodo geometrico-matematico si avvicinarono con intenti operativo-tecnici al fine di esplorare la natura della realtà attraverso l'os-

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

servazione e la rappresentazione accurata del mondo naturale, all'insegna dei suddetti presupposti onto-teo-cosmologici classici. Artisti, filosofi e scienziati iniziarono a utilizzare la prospettiva e la proporzione per rappresentare la realtà in modo più accurato e armonioso, nella consapevolezza di rendere conto della perfezione divina nella perfetta coincidenza tra misura e rappresentazione (Camerota 2006).

Con l'avvento della Rivoluzione Scientifica e l'emergere del metodo scientifico, la misura divenne un principio fondamentale per l'indagine, il controllo e la comprensione del mondo naturale. Scienziati come Galileo, Newton e Keplero applicarono metodi quantitativi e misurabili per formulare leggi universali della fisica e dell'astronomia, operando, però, un'inversione rispetto a quanto operato nel periodo classico, che tendeva a ricalcare le leggi universali nella realtà. La misura divenne sinonimo di precisione, oggettività e certezza nel perseguire la conoscenza e sempre di più si faceva una abilità soggettiva.

Se per il pensiero classico e, in parte per quello medioevale, qualità e quantità rappresentavano strumenti 'ontologici' per la valorizzazione delle differenze degli enti, la svolta della modernità contribuì alla scotomizzazione dei principi metafisici da quelli fisici. Nell'ambito filosofico questo processo di laicizzazione della misura diede avvio a un movimento di separazione – ancora implicito, ma poi esplicitato dal pensiero contemporaneo – tra le leggi del mondo naturale, dominate dal controllo della misura e le leggi del mondo soprannaturale dominate dalle leggi morali della teologica. Il concetto di misura si fece, dunque, sempre di più un concetto strumentale, divenendo un dispositivo funzionale alla conoscenza e al controllo soggettivo della sola realtà fenomenica, lasciando ad altri dispositivi – in *primis* quello della *fides* – il campo noumenico.

Nella società contemporanea, venuta ormai meno l'unità onto-teo-cosmologica che aveva caratterizzato il suo avvio, in cui la qualità precedeva la quantità, l'idea di misura nel suo intento di rendere discreto e controllabile il *continuum* si estendeva ulteriormente, abbracciando una gamma più ampia di dimensioni e di campi di indagine. La misura si applicava ora a campi come l'economia, la psicologia, la sociologia e le scienze sociali, dove si esploravano aspetti quantitativi della realtà – oggi diremmo *evidence based* –, a cui seguivano interpretazioni e inferenze di tipo qualitativo.

Tuttavia, la stessa questione della misura, intesa come adeguamento della realtà a un modello – si pensi alla misurazione fisica o topografica, che partiva da un preciso modello (il metro fisico-canonico) e lo applicava alla realtà, contandone la presenza – subiva nell'epoca contemporanea una scissione interna, come evidente nella dialettica tra il *determinismo della teoria della relatività*, che forniva regole precise sul comportamento dello spazio e del tempo nei diversi sistemi di riferimento, secondo le regole delle trasformazioni di Lorentz e il *probabilismo della teoria quantistica*, in cui la misura si rarefaceva e otteneva come risultato il 'collasso' in un possibile stato del sistema (il cosiddetto 'collasso della funzione onda'). Ciò portò a pensare che la misura rappresentasse una possibilità solo per i sistemi macroscopici (in cui la contrazione delle lunghezze e le dilatazioni temporali erano previste), mentre non potesse essere applicata ai

contesti microscopici della materia, che risultavano dominati da leggi di indeterminatezza. Werner Heisenberg poteva affermare che la legge di indeterminazione è una legge della natura (1927), riportando la questione della natura, della sua misura, del suo valore e della sua definizione all'aforisma «*physis kryptesthai philei*» di Eraclito (*Frammento CXXIII*), ricordando che la natura sempre sfuggiva alla comprensione e al controllo umano, non lasciandosi mai cogliere in flagranza. Questo introdusse la variabile della *scala di misura* all'interno del problema della quantità e, di conseguenza, della qualità della realtà.

Venendo al nostro tema, questa ricostruzione apre numerose questioni intorno alla misurazione e alla qualità in generale.

In primo luogo, mostra come la questione della qualità sia implicata con la questione della quantità, non solo dal punto di vista concettuale e teoretico, ma anche dal punto di vista pratico e concreto. Ogni tentativo di liquidazione dell'una a vantaggio dell'altra rappresenta, dunque, un tentativo di semplificazione che non è facile da sostenere nella pratica effettiva. Usando un'espressione icastica e paradigmatica si potrebbe dire che la qualità debba, sempre più, essere connessa in termini proporzionali con la quantità e che solo in quest'ultima si possano rinvenire tracce della prima.

In termini scientifici, tale affermazione può valere per la meccanica statistica, dove grandi insiemi di dati o particelle possono fornire informazioni significative sulla natura e sul comportamento di un sistema. Ma può valere anche per gli altri ambiti disciplinari, ivi compresi quelli dell'apprendimento e dell'educazione in cui è chiaro e dimostrato che lo sviluppo della competenza personale non possa che giovare dell'acquisizione di conoscenze e abilità in grande quantità, pur non essendo il risultato matematico e deterministico di esse. Analizzare un gran numero di eventi o elementi può fornire una visione più accurata e dettagliata della qualità o delle proprietà di un sistema o fenomeno. Allo stesso modo, una comprovata competenza situata non può realizzarsi senza una consistente dote di conoscenze e di abilità.

In secondo luogo, ci mostra che la misura della qualità è operazione complessa che comporta la presa in carico dell'indeterminatezza e della parzialità, in relazione alla scala di misura che, necessariamente, si deve adottare. La misurazione, infatti, man mano che il contesto di osservazione si riduce, è costretta a fare i conti con la libertà costitutiva e sfuggente degli elementi che si vogliono ponderare, che, per loro natura, 'amano nascondersi'.

In terzo luogo, ci mostra che la questione della qualità nella sua relazione con la quantità abbia uno stretto legame con il concetto di valore.

In economia, ad esempio, il valore di un bene o servizio è spesso correlato alla sua qualità/quantità. Un prodotto di alta qualità, ma poco disponibile, tende ad avere un valore superiore sul mercato rispetto a un prodotto simile disponibile in quantità significative, che, di conseguenza, è percepito di bassa qualità. I consumatori, per ragioni che esulano la qualità, sono disposti a pagare di più per prodotti che, a parità di qualità, affidabilità e durata, sono meno disponibili.

Di contro, dal punto di vista filosofico, il concetto di qualità è spesso legato al concetto di valore intrinseco. La qualità di un'esperienza, di un'opera d'arte o

di un'azione può influenzare la percezione del suo valore. Questo mostra che la questione della qualità abbia in relazione alla quantità un profondo profilo etico e, soprattutto, morale – legato cioè ai comportamenti (*mores*) d'uso – incidendo sulla percezione generale di beni e servizi sia al livello interno dei contesti d'azione sia dal punto di vista esterno sia, infine, dal punto di vista interiore, relativamente all'uso e all'utile.

Tutto ciò dimostra come il problema della qualità nella sua relazione al valore debba confrontarsi tanto con il prodotto, ivi compresa la sua quantità, quanto con il processo che l'ha generato, senza dimenticare il suo svolgimento a partire dalla sua ideazione e progettazione e la percezione soggettiva del suo valore.

3. Dalla conformità dei prodotti al *Total Quality Management*

Prima dell'industrializzazione, la qualità nella sua relazione con la quantità e, di conseguenza, il valore erano legati alla produzione artigianale familiare, guidata da una gerarchia domestica e basata sull'esperienza diretta con il cliente. Con l'ascesa dell'economia industriale, la produzione, massificata in una logica di mercato sempre più orientata al consumo, si è tecnologizzata e de-familiarizzata, riducendo progressivamente la specializzazione del lavoratore e adottando un approccio rigidamente quantitativo nel controllo di qualità.

Nel contesto post-industriale, la qualità è diventata centrale nella competizione, con modelli come il *Japanese Industrial Standard* che enfatizzano la produzione di alta qualità attraverso processi controllati. L'attenzione, in questo modo, si è spostata progressivamente dai prodotti ai processi, con l'esigenza di elaborare veri e propri sistemi di *Assicurazione della Qualità*, mediante l'identificazione di protocolli e procedure che contribuiscano a guidare la gestione orientata alla qualità del progetto e alla conformità del prodotto.

Negli anni '80, il *Total Quality Management* (TQM) ha introdotto un nuovo approccio alla qualità, focalizzato sul coinvolgimento del cliente e sull'efficienza dei processi.

Il TQM si basa su quattro principi: conformità, controllo, compartecipazione e coprogettazione, mirando a equilibrare la qualità del prodotto con le aspettative dei clienti e degli *stakeholders*. Questo modello si è evoluto nel tempo, dando origine a diverse varianti come il modello PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) di Edwards Deming (1993), focalizzato sull'innovazione e la resistenza al cambiamento; il modello di Philip Crosby (1980; 1995; 1996), che enfatizza gli investimenti in qualità per ridurre errori e difformità finanziarie; e il modello di Joseph Juran (Juran e Gryna 1988), che pone l'accento sulla formazione e il miglioramento continuo, spostando l'attenzione dalla conformità all'innovazione.

Più recentemente, Kaoru Ishikawa ha introdotto nel TQM l'analisi di Pareto (*Quality Best Practice - TQM Strategies* 2001, 30-33), evidenziando come, statisticamente, l'80% dei problemi derivi dal 20% delle cause e, quindi, la qualità dipenda dalla capacità di correlare virtuosamente *Risk Management* e *Quality Management*, enfatizzando la prevenzione degli errori. L'EFQM (European Foundation for Quality Management 2003) ha proposto una tassonomia focaliz-

zata sul rapporto continuo con il cliente e la formazione costante del personale. Il *Six Sigma*, invece, si è concentrato sulla riduzione degli sprechi e sull'applicazione del ciclo DIMAC (*Define, Measure, Analyze, Improve, Control*) per migliorare continuamente la missione dell'organizzazione.

Questi approcci hanno influenzato sia il settore produttivo sia quello educativo e sociale, trasformando la qualità in un elemento chiave di politica trasformativa, senza dimenticare di affrontare le sfide di standardizzazione e rigidità istituzionale insite nei sistemi dell'istruzione formale.

4. La qualità nei processi e nei contesti di istruzione e formazione formali e non-formali

La formazione non-formale è stata integrata nell'assicurazione della qualità attraverso standard come l'ISO 29990, focalizzato sui *Learning Services Providers* (LSP). Questo standard è rivolto a enti di formazione, sia pubblici che privati, e promuove progettazione, verifica e miglioramento continuo dei servizi formativi, mettendo al centro il valore, la conformità e il coinvolgimento attivo del cliente. Parallelamente, le cosiddette *Benefit Corporations* e il movimento *B-Corp*[®] hanno introdotto standard che promuovono la creazione di valore sociale attraverso la qualità, enfatizzando la sostenibilità e l'inclusione, riconoscendo così il profilo sociale di tutte le organizzazioni e la necessità trasversale ed educativa dell'assicurazione della qualità.

Nei contesti formali, gli *Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2015) sono stati sviluppati per promuovere una cultura della qualità e migliorare la trasparenza e la fiducia tra istituzioni e *stakeholders*. Questi principi hanno trasformato le politiche formative, focalizzandole sullo studente e facilitando il dialogo tra i sistemi educativi europei. Gli assi fondamentali degli ESG sono l'*Accountability* e l'*Enhancement*, promuovendo una cultura della qualità che trasformi in chiave innovativa il processo educativo e contribuisca a una rivoluzione culturale nell'Alta Formazione. Questo approccio non solo standardizza i servizi educativi, ma promuove una cultura organizzativa centrata sulla qualità e sull'etica, generando benefici in termini di benessere e inclusione culturale e sociale. L'introduzione della cultura della qualità nell'Alta Formazione, dunque, ha trasformato i percorsi educativi, focalizzandoli come luoghi di apprendimento organizzativo e non solo di erogazione di servizi.

In generale, l'introduzione dei quattro pilastri del TQM – Conformità, Controllo, Compartecipazione e Coprogettazione –, ha avuto un impatto significativo nel promuovere l'innovazione e la trasformazione dell'istruzione europea.

La *conformità* ha contribuito a sottolineare l'importanza della coerenza tra gli obiettivi formativi dichiarati e quelli effettivamente implementati, sviluppando un orientamento verso un monitoraggio continuo, al fine di garantire la fiducia tra istituzioni e studenti.

Il *controllo* ha contribuito a una maggiore concentrazione su strumenti e indicatori per valutare l'efficacia dei percorsi di studi, come la regolarità e la laureabilità.

La *compartecipazione* ha contribuito a evidenziare che la qualità è responsabilità di tutti i membri dell'organizzazione, incentivando una cultura della qualità condivisa tra personale tecnico, amministrativo e accademico.

La *coprogettazione*, infine, ha contribuito a promuovere la valorizzazione degli *stakeholders*, ivi compresi gli studenti, intesi sempre di più come creatori di valore, mediante l'utilizzo sempre più ampio di strumenti avanzati di *Customer Relationship Management* (CRM), che combinano dati di percezione e risultati finali.

4.1 *Accountability* e *Enhancement* dell'Alta Formazione

L'assicurazione della qualità nell'Alta Formazione è, dunque, un tema di crescente rilevanza e complessità nel panorama educativo globale.

Due concetti chiave che emergono in questo contesto, come abbiamo avuto modo di evidenziare, sono l'*accountability* (responsabilità) e l'*enhancement* (miglioramento). Questi due principi sono strettamente interconnessi e fondamentali per garantire e promuovere la qualità e l'eccellenza nell'istruzione superiore.

In un'ottica formale e sostanziale, l'*accountability* si riferisce alla responsabilità che le istituzioni dell'istruzione formale hanno nell'erogare servizi educativi di alta qualità e nella misura dei risultati ottenuti. In questo quadro, le istituzioni sono tenute a essere trasparenti, responsabili e rispondere alle esigenze degli studenti e degli *stakeholders* nel loro complesso. L'*accountability* si manifesta attraverso l'adozione di meccanismi di valutazione e monitoraggio, la pubblicazione di risultati e la rendicontazione delle attività svolte.

In un'ottica metodologica, l'*enhancement* si riferisce al processo continuo di miglioramento e sviluppo delle attività di insegnamento, di ricerca e di erogazione dei servizi nell'istruzione superiore. Questo concetto sottolinea l'importanza dell'innovazione, dell'adattamento e dell'eccellenza come elementi fondamentali per garantire una formazione di alta qualità. Tale costrutto descrive un processo dinamico che coinvolge la revisione e l'aggiornamento continuo dei programmi di studio, delle metodologie didattiche e delle infrastrutture, al fine di rispondere alle mutevoli esigenze della società e del mercato del lavoro.

L'*accountability* fornisce il quadro di riferimento e la motivazione per il miglioramento continuo e definisce la natura intrinsecamente auto-educativa e di auto-apprendimento dell'organizzazione, che assume la sua forma peculiare in modo evolutivo. La trasparenza e la responsabilità nei confronti degli *stakeholders* stimolano le istituzioni educative a identificare aree di miglioramento e ad adottare strategie efficaci per elevare la qualità dei servizi offerti. Allo stesso tempo, l'*enhancement* contribuisce all'*accountability* fornendo evidenze tangibili dei progressi e dei risultati ottenuti.

Questo riporta a quanto già evidenziato precedentemente intorno alla questione della misura, che, come avevamo avuto modo di rilevare, porta con sé la

presa in carico della relazione complessa tra qualità e quantità, ma soprattutto l'adozione inevitabile della variabile della *scala di misura* che, avendo a che fare con contesti di dimensioni in sé ridotte, chiede di fare i conti con una inevitabile quota di indeterminazione e non prevedibilità. Tali condizioni, lungi dall'essere elementi di minorità e difetto, a inevitabile deperimento della qualità e, di conseguenza, del valore, diventano, invece, l'occasione per intendere le organizzazioni come contesti in assetto valutativo e auto-valutativo continuo, orientate al miglioramento. Questo porta necessariamente a intendere le istituzioni dell'istruzione formale in forme e modi che non sono statico-conservativi, ma dinamico-innovativi.

Tale assunto ideale si scontra, tuttavia, con la natura stessa dell'istruzione formale che, in un regime di moderata autonomia, non può liberare appieno il proprio potenziale e intradarsi compiutamente all'interno del sentiero della qualità.

L'applicazione, infatti, delle logiche dinamiche del TQM in contesti centralizzati e dal moderato spazio di innovazione o in cui l'innovazione è relegata alla semplice volontà individuale, rischia non sempre di ottenere i risultati sperati. Come evidenziato nell'indagine *TALIS 2018* (OECD 2020), che ha per oggetto il primo e secondo livello dell'istruzione, ma che fornisce indicazioni utili e parzialmente generalizzabili anche al contesto dell'Alta Formazione, la soddisfazione dei docenti, che ha evidentemente un impatto significativo sulla qualità percepibile e fattuale è connessa al solo sforzo individuale. Essi, sempre di più, si trovano a dover attivare processi di miglioramento personale in relazione alle rinnovate sfide della contemporaneità. Ciò avviene spesso e purtroppo in completa solitudine, con l'aggravante di non essere motivazionalmente sostenuti da alcuna forma di incentivazione, con l'aggravante di operare in un contesto sociale di depressione progressiva del valore attribuito e riconosciuto alla professione docente.

Sebbene i margini di movimento nell'ambito del terzo livello della formazione siano maggiori, l'acquisizione di una postura e di un'attitudine al miglioramento risulta non pienamente garantita anche nei contesti accademici sia a livello personale e individuale sia a livello sistemico e organizzativo.

Naturalmente molto può essere fatto in termini di formazione professionale delle componenti in gioco.

Un serio lavoro sull'orientamento personale e sulla professionalizzazione nei contesti dell'Alta Formazione nei termini della *professione*, ma soprattutto della *professionalità*, infatti, non può essere scisso e distanziato dall'ambito dell'Assicurazione della Qualità, pena la concentrazione della questione al solo ambito dell'erogazione dei servizi, ma ciò deve essere inteso in forme sistemiche e ampie, che prevedano anche strategie di incentivazioni sensibili non solo in termini economici, ma nelle forme tangibili della possibilità di sviluppo professionale e dell'effettiva attuazione ed esercizio di innovazione.

5. Assicurazione della qualità ed *employability*

Una considerazione ovvia e scontata va dedicata non solo agli aspetti generali e ordinamentali dell'organizzazione dell'Alta Formazione, ma alla sua visione e missione istituzionale.

In un'ottica di compimento – o superamento, a seconda delle prospettive – della visione integrata e integrale del modello humboldtiano, l'organizzazione universitaria, senza soluzione di continuità con l'intero sistema dell'istruzione e formazione, la tensione universitaria è orientata non tanto e non solo, economicisticamente parlando, all'inserimento lavorativo degli studenti al termine del percorso (*occupability/placement*), quanto piuttosto alla formazione trasversale e applicazione dinamica del principio pedagogico dell'*employability*, inteso come orientamento positivo e proattivo verso l'impegno personale e l'azione. Il principio pedagogico dell'*employability* si riferisce alla focalizzazione dell'istruzione e della formazione sull'acquisizione di competenze, conoscenze e abilità che rendano gli individui pronti e capaci di entrare con successo nel mercato del lavoro e di adattarsi a un ambiente lavorativo in continua evoluzione, nei termini di *knowledges* e *profili*. Questo approccio pedagogico mira a garantire che l'istruzione non solo fornisca una solida base accademica, ma prepari anche gli studenti per il mondo reale, facilitando la loro integrazione nel mondo del lavoro e promuovendo la loro successiva progressione e trasformazione professionale (Boffo 2018; 2019; 2022).

L'accento viene posto, dunque, sullo sviluppo di competenze trasversali come il *problem solving*, la comunicazione efficace, il lavoro di squadra e il pensiero critico, che sono rilevanti in una varietà di settori e ruoli vitali e professionali. Tale obiettivo è realizzato mediante l'adozione di metodi di apprendimento che integrino esperienze pratiche, come tirocini, *project work* e collaborazioni con l'industria e sono considerati essenziali per collegare la teoria alla pratica, in una logica di «alternanza formativa» (Potestio 2020). L'importanza dell'apprendimento continuo (*Continuing Education*) e della capacità di adattarsi a nuove sfide e opportunità nel mercato del lavoro viene enfatizzata, incoraggiando gli studenti e i laureati a investire nella loro formazione e sviluppo professionali durante tutta la loro carriera. Il tutto, in un quadro di percepita autoefficacia e confidenza, mediante una maggiore consapevolezza delle proprie abilità, interessi e ambizioni professionali, in un quadro di *entrepreneurship*, direzionata allo sviluppo e promozione personale e professionale (Yorke e Knight 2003; 2004; 2006).

Questo amplifica le difficoltà della misura della qualità nell'ambito specifico dell'Alta Formazione, poiché non è in questione il problema 'semplificato' del *mismatch* con il mercato del lavoro, risolvibile, a ben vedere, con interventi di tipo tecnico, ma la comprensione nel processo educativo e di assicurazione della qualità dello stesso mercato del lavoro nelle figure degli *stakeholders*. Questi ultimi, dovendo anch'essi acquisire una attitudine all'*employability* e una capacità di *future design*, non sempre favoriti dalla struttura economica italiana basata sulle PMI, necessitano essi stessi degli interventi di una formazione continua capace di individuare e operazionalizzare le sfide del domani.

Dunque, un difetto di autonomia istituzionale e ordinamentale, lacuna registrabile a livello fattuale e trasversale nell'orientamento all'*employability*, tanto dell'istituzione quanto degli *stakeholders*, risulta essere, a nostro giudizio, una variabile che rischia di complessificare ulteriormente l'esercizio qualitativo dell'Alta Formazione (Barbati 2019).

Va sottolineato, inoltre, che, in una visione maggiormente orientata all'epistemologia pedagogica, l'interconnessione tra *enhancement*, *accountability* e *employability*, fondante i processi di qualità nei percorsi formali dell'istruzione, risulta particolarmente efficace per mostrare il processo di formazione della persona umana e quindi determina in modo inevitabile la missione della stessa Alta Formazione.

Creare una cultura della qualità effettiva diviene, quindi, un compito primariamente educativo e porta con sé tutta la dimensione imperativa che questa sfida rappresenta. In questo senso, non c'è nulla di formale nelle incombenze dei processi di assicurazione della qualità nelle organizzazioni dell'istruzione e formazione. Si tratta, infatti, di realizzare e inverare la propria missione educativa.

L'autonomia di queste organizzazioni, in tal senso, diventa fondamentale per poter meglio rispondere a questo imperativo nelle forme e nei modi più propri, rispettando non solo il principio dell'equivalenza – dare a tutti la medesima cosa –, ma realizzando il doveroso ufficio dell'equità, garantendo, cioè, risposte personalizzate e personalizzanti per ciascun studente, in un'ottica di sussidiarietà e corresponsabilità.

6. Assicurazione della Qualità nei percorsi dottorali: una questione di politica dell'istruzione

Il processo di de-accademizzazione operato negli ultimi anni nei confronti dei Dottorati in Italia, come evidenziato dal DM 226/2021, date queste premesse, rischia di rimanere sulla carta.

Se nei livelli precedenti di istruzione, infatti, alcune buone pratiche sono consolidate (si pensi all'istituzionalizzazione dei cosiddetti *comitati di indirizzo* fondamentali nell'elaborazione e nella progettazione dell'offerta formativa, come evidenziato nelle Schede Uniche Annuali, che costituiscono l'elemento di contrattualizzazione formativa con gli studenti), nei percorsi dottorali questo processo si è appena avviato e richiede una riforma radicale di usi e di pensiero.

Tale andamento ha il potere di contribuire a de-accademizzare i percorsi, spostando l'attenzione dal solo profilo professionale accademico verso una visione più ampia che veda il dottorato come percorso di formazione dei livelli gestionali e di secondo e terzo livello dei diversi contesti professionali. In modo integrato e complementare, l'individuazione di *learning outcomes*, e quindi la progettazione dei percorsi formativi, funzionali all'operationalizzazione delle attività volte allo sviluppo delle competenze per la vita e per il mondo del lavoro, operazione che non può essere pensata a prescindere da una relazione con gli *stakeholders*, è ancora di là da venire.

Tali evidenze paiono disinnescare le potenzialità delle intenzioni di riforma, che per altro sono il frutto di una virtuosa relazione con le intenzioni degli istituti nazionali deputati alla valutazione (ANVUR) che, giustamente, hanno inserito nei processi di assicurazione della qualità anche i dottorati (AVA 3, 2023. Tra gli altri si vedano i quadri A.1.2; D.2.2. D.2.5; E.2.2; E.3.1; D.CDS.1.1.1; D.CDS.2.1.3; soprattutto D.PHD. 1/2/3).

La disciplina di questi percorsi, infatti, non può essere pensata in forme scotomizzate rispetto all'intero sistema dell'Alta Formazione e, addirittura, nel quadro di una visione riformata, all'intero impianto dell'istruzione e formazione, soprattutto se orientato all'*employability*.

Una progettazione educativa orientata al miglioramento, elemento che rappresenta la sfida pedagogica interna dei processi di assicurazione della qualità, infatti, richiede una visione che colleghi l'intero del percorso di istruzione e formazione. È necessario, cioè, che la suddetta triangolazione tra *enhancement*, *accountability* e *employability* sia reso effettivo e operativo lungo l'intero percorso di istruzione sia a livello micro (all'interno dei percorsi di istruzione primari, secondari e universitari) sia a livello sistemico e macro (coinvolgendo tutti e tre i livelli dell'istruzione e della formazione in una visione di filiera integrata).

Per questo i percorsi dottorali, nell'attuale configurazione ancora legata a principi accademizzanti, una volta decostruiti della loro esclusiva funzione di introduzione al mestiere universitario, devono poter mostrare il loro effetto trasformativo a tutti i livelli formali dell'istruzione. Ci riferiamo, ad esempio, alla dimensione, alla metodologia e alla postura della ricerca, come compiuto elemento descrittivo di tutti i processi di apprendimento.

Queste istanze mostrano come la questione della cultura della qualità, oltre a uno sforzo interno alle organizzazioni, necessiti di uno sforzo di elaborazione a livello strutturale di politiche sistemiche e complessive, che abbiano il coraggio di rispondere alle rinnovate esigenze poste dal progressivo innalzamento dell'istruzione che, se, da un lato, richiedono di agire con realismo nei confronti della massificazione dell'istruzione superiore, dall'altro lato, necessitano di una trasformazione che non veda i percorsi dottorali come compimento dell'istruzione, ma come catalizzatori e fondamenta dell'istruzione e della formazione. Tale progetto, mosso da una evidente intenzione di democratizzazione, passa da un'azione di riforma complessiva del sistema improntato all'autonomia, attraverso, anche, la valorizzazione di alcuni dispositivi che, anche nei percorsi dottorali, non hanno ancora manifestato tutti i loro effetti positivi. Questo è necessario al fine di garantire il profilo professionalizzante dei dottorati di ricerca, ivi compreso il loro valore professionalizzante 'accademico'.

In particolare, venendo agli interventi specifici da rivolgere ai contesti dei percorsi dottorali, ci si riferisce ai dispositivi dell'alternanza formativa e al ripensamento delle attuali pratiche di sostegno dei percorsi dottorali da parte dello Stato, elementi che, a ben vedere, sono tra di loro interconnessi². Il sentiero 'spezzato',

² I recenti dispositivi connessi ai Bandi PON 2021, ex DDMM 351-352/2022 e DM 117-118/2023, questi ultimi su fondi PNRR – Next Generation EU, hanno mostrato un orien-

ad esempio, dei cosiddetti dottorati in apprendistato – ma dell'apprendistato in generale, integrato nel sistema di istruzione e formazione – costruiti, come noto, su un principio di compartecipazione fattiva ed effettiva tra istituzioni pubbliche e *stakeholders*, implicito e non sufficientemente pensato e formalizzato anche nei percorsi dottorali finanziati mediante borse pubbliche, avrebbe da essere ulteriormente sviluppato (Perla e Vinci 2012).

Questo necessiterebbe una visione più ampia, che comprenda, ad esempio, una migliore definizione del profilo professionale dell'accademico che, oggi, si è molto ampliato e diversificato rispetto a quarant'anni fa. Si tratta cioè di mostrare come il doveroso approfondimento culturale dei percorsi dottorali, se vogliono essere di qualità, abbia da agganciarsi in modo più deciso con le istanze della professionalizzazione, anche nel caso, dato per scontato da quattro decenni di pratica quotidiana inerziale, della professione accademica. Se si amplia questa visione, includendo tutti gli *stakeholders* coinvolti, questo richiede l'attivazione di un lavoro molto serio nell'elaborazione di *learning outcomes* e *job profiles* anche nel terzo livello dell'Alta Formazione, nello spirito del Quadro Europeo delle Qualificazioni.

Questo è solo un esempio a cui ne potrebbero seguire molti.

Resta la convinzione che i processi di assicurazione della qualità rappresentano primariamente una sfida politica che richiede, oltre alla corretta e virtuosa pratica valutativa e auto-valutativa interna, politiche sistemiche orientate alla qualità che siano in grado di garantire, in un ambiente di autonomia effettiva e sostanziale, la realizzazione della creatività progettuale che è sostanziale per la trasformazione e l'innovazione.

Solo in questo modo la triangolazione pedagogica tra *enhancement*, *accountability* e *employability* potrà liberare tutte le sue potenzialità e contribuire alla diffusione di una reale e tangibile cultura della qualità.

Riferimenti bibliografici

- Agnoli, P. 2004. *Il senso della misura: la codifica della realtà tra filosofia, scienza ed esistenza umana*. Roma: Armando.
- ANVUR. 2023. *Modello di accreditamento periodico delle sedi e dei Corsi di Studio universitari con Note*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/02/AVA3_Requisiti-con-NOTE_2023_02_13.pdf> (2024-02-01).
- Arcidiacono, G., Calabrese, C., e K. Yang. 2013. *Governare i processi per governare l'impresa: Lean Six Sigma. Metodologia scientifica applicata per Kaizen Leader & Green Belt*. Milano: Springer.
- Barbati, C. 2019. *Il sistema delle autonomie universitarie*. Torino: Giappichelli.

tamento positivo in questo senso, integrando e formalizzando dispositivi come quello del tirocinio nelle aziende e dimostrando come il finanziamento di borse dottorali debba, a livello originario, connettersi con progettazioni già inserite in un ambito traslazione e di Terza Missione.

- Bernays, P., Kreisel, G., Montague, R., Mostowski, A., Skolem T., et al. 1979. *Il Paradiso di Cantor: il dibattito sui fondamenti della teoria degli insiemi*, a cura di C. Cellucci. Napoli: Bibliopolis.
- Boffo, V. 2019. "Innovare i Corsi di Studio in Alta Formazione." In *Digital Scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, a cura di P. Federighi, M. Ranieri, e G. Bandini, 198-204. Milano: FrancoAngeli.
- Boffo, V. 2022. "Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia." In *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, a cura di V. Boffo, e F. Togni, 17-35. Firenze: Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0081-3.04>.
- Boffo, V., e M. Fedeli, eds. 2018. *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-6453-672-9>.
- Bonitz, H. 1995. *Sulle categorie di Aristotele*, a cura di G. Reale. Milano: Vita e Pensiero.
- Camerota, F. 2006. *La prospettiva del Rinascimento. Arte, architettura, scienze*. Milano: Electa.
- Corradetti, D., e G. Chiocchetti. 2009. *Le forme e il divino. Elementi di geometria sacra*. Chianciano Terme: Argonautiche.
- Crosby, P.B. 1980. *Quality is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: New American Library.
- Crosby, P.B. 1995. *Quality Without Tears: The Art of Hassle-Free Management*. New York: McGraw-Hill Education.
- Crosby, P.B. 1996. *Quality is Still Free: Making Quality Certain in Uncertain Times*. New York: McGraw-Hill.
- Curtius, G. 1879². *Grundzüge der griechischen Etymologie*. Leipzig: B.G. Teubner.
- Deming, W.E. 1993. *The New Economics for Industry, Government, Education*. Cambridge, MA: MIT.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. 2015. *Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (ESG)*, Yerevan, Armenia. <www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Italian.pdf> (2024-02-01).
- European Foundation for Quality Management. 2003. *Il modello EFQM per l'eccellenza*. Bruxelles: EFQM.
- Federici Vescovini, G. 2008. *Medioevo magico: la magia tra religione e scienza nei secoli XIII e XIV*. Torino: UTET libreria.
- Festa, E. 2012. *Galileo: la lotta per la scienza*. Roma-Bari: Laterza.
- Heisenberg, W. 1927. "Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik." *Zeitschrift für Physik* 43: 172-98. <https://doi.org/10.1007/BF01397280>.
- Juran, J.M., e F.M. Gryna. 1988. *Juran's Quality Control Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- OECD. 2020. *TALIS 2018 Results. vol. 2. Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4eaa775a-en>.
- Perla, L., e V. Vinci. 2012. "Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine." *CQIA Rivista* 5: 26-41.
- Potestio, A. 2020. *Alternanza formativa: Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Edizioni Studium.
- Quality Best Practice 2 - TQM Strategies. 2001. n.p.: Select Knowledge Limited.

- Yorke, M., e P. Knight. 2003. *The Undergraduate Curriculum and Employability*. York: Learning and Teaching Support Network.
- Yorke, M., e P. Knight. 2004. "Self-Theories: Some Implications for Teaching and Learning in Higher Education." *Studies in Higher Education* 29 (1): 25-37. <https://doi.org/10.1080/1234567032000164859>.
- Yorke, M., e P. Knight. 2006. *Embedding Employability into the Curriculum*. York: The Higher Education Academy.
- Zanatta, M. 2021. *Tóde ti: la sostanza individuale e le sue strutture nella metafisica dell'esperienza di Aristotele*. Milano: Unicopli.

PARTE II

Percorsi di ricerca pedagogica e psicologica

La storia della scuola cubana tra lacune epistemologiche e storiografiche.

Un primo tentativo di sintesi

Francesco Bellacci

Abstract:

Questo contributo tenta di offrire un quadro del mio lavoro triennale di dottorato, soffermandosi in particolare sulle lacune storiografiche della storia della scuola cubana, con le quali ho dovuto confrontarmi nel corso della ricerca. La storiografia sulla storia della scuola e dell'educazione cubana appare lacunosa o comunque priva di lavori di sintesi che comprendano periodi estesi in grado di offrire un quadro evolutivo più completo. Certo non mancano pregevoli lavori su temi e/o periodi circoscritti, ma in definitiva non permettono una lettura complessiva o aliena da interpretazioni distorte e edulcorate.

Parole chiave: Cuba; Educazione; Scuola; Storia

1. Introduzione

Questo contributo tenta di offrire un quadro del mio lavoro triennale di dottorato, soffermandosi in particolare sulle lacune storiografiche della storia della scuola cubana, con le quali ho dovuto confrontarmi nel corso della ricerca. Per evidenziare le caratteristiche del mio studio, inoltre, darò ampio spazio anche al racconto della mia esperienza di lavoro a Cuba.

Secondo Barteau e Webb (2019) le ragioni di una certa scarsa attenzione per la storia della scuola cubana, da parte della comunità internazionale, possono esser legate al progressivo isolamento politico e diplomatico subito dall'isola. Rainer Schultz (2016), insiste invece sulla difficoltà di accesso agli archivi anche per i ricercatori cubani. Probabilmente poi l'asse con l'URSS non ha favorito una dinamica di apertura. La somma dei tre fattori potrebbe quindi spiegare le cause del ritardo della disciplina storico-educativa nell'isola.

Ovviamente esistono eccezioni, ovvero pubblicazioni che riescono a entrare più in profondità negli aspetti scolastici attraverso, per esempio, un uso puntuale di statistiche e richiami normativi come gli studi e i report del Ministero dell'educazione (MINED), dell'UNESCO, della World Bank e alcuni lavori di un certo interesse condotti da ricercatori cubani e internazionali, uno tra tutti

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 storia della scuola cubana tra lacune epistemologiche e storiografiche. Un primo tentativo di sintesi*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.06, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 41-50, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

Martin Carnoy. Ma anche in questi casi nessuno dei contributi di fatto fornisce un quadro completo nel tempo della scuola cubana. Si tratta, semmai, di studi che limitano il loro sguardo ad aspetti specifici del Sistema educativo o a periodi di particolare rilevanza per i cambiamenti introdotti dal Governo rivoluzionario, soprattutto negli anni Sessanta. D'altronde questa tendenza è confermata anche da Rainer Schultz, il quale – nella sua ricerca di dottorato sullo sviluppo della scuola cubana nei primi due anni di Rivoluzione – afferma che «monografie storico-critiche basate sulla ricerca d'archivio che toccano aspetti dell'educazione rivoluzionaria hanno iniziato solo di recente a essere pubblicate» (2016, 8)¹.

Dopo un'analisi approfondita della storiografia educativa sulla scuola cubana, attraverso fonti internazionali di prima mano come documenti governativi, leggi, risoluzioni ministeriali, statistiche, ma anche monografie, reportage, articoli di riviste e di quotidiani – spesso del tutto inediti negli studi storico-educativi – è stato possibile ricostruire l'evoluzione politico-legislativa della scuola cubana dopo il 1959, data della vittoria della Rivoluzione cubana.

Il lavoro di tesi ha quindi fatto luce sui processi evolutivi della scuola cubana, a partire dalla fase 'liberale' della Rivoluzione (1959-1960), nella quale peraltro l'azione di governo fu supportata da un ampio schieramento di forze politiche, anche tra loro tradizionalmente contrapposte, per poi analizzare le scelte adottate dopo la svolta socialista del 1961, fino ad arrivare agli sviluppi degli anni Novanta.

In definitiva il lavoro di ricerca ha tentato di offrire una sintesi dello sviluppo politico-legislativo del sistema scolastico cubano, colmando probabilmente una lacuna storiografica e mettendo mano anche ad alcune imprecisioni nella letteratura scientifica.

2. La scuola come motore della Rivoluzione

A Cuba il Sistema educativo statale rappresenta – insieme a quello sanitario – un modello avanzatissimo per quanto riguarda aspetti come l'universalizzazione effettiva dell'accesso all'istruzione e la qualità dell'insegnamento. La scuola rivoluzionaria è stata studiata fin dal 1959 dall'UNESCO (che già eseguiva studi nell'isola dal 1945) e in seguito dal *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* – organo dell'Ufficio Regionale dell'Istruzione per l'America Latina e i Caraibi (OREALC/UNESCO) – appositamente predisposto al monitoraggio dei progressi nell'apprendimento degli studenti nella regione latinoamericana, ma anche da altre agenzie come la World Bank (1979).

Tali organismi internazionali hanno valutato spesso positivamente molti aspetti dell'educazione cubana², attraverso report e studi di vario genere che hanno fatto uso di statistiche, visite nelle scuole, test standardizzati, ecc.

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

² Alfabetizzazione, universalizzazione effettiva dell'istruzione primaria e media, rapporto numero docenti per studente, educazione degli adulti, ecc.

L'importanza centrale attribuita dal Governo cubano all'istruzione formale e informale nell'isola caraibica ha fatto degli sviluppi dell'educazione un elemento imprescindibile per comprendere la storia della nazione stessa, anche se troppo spesso le ricostruzioni storiografiche della Rivoluzione hanno trascurato questo aspetto tanto importante, dedicandogli, semmai, spazi esigui e retorici. La scuola è ed è stata, invece, lo specchio di questa società – forse molto più che in altri Stati – e in essa si riflettono appieno l'ideologia del Governo comunista, le ambizioni di emancipazione da un passato di sottomissione coloniale e razziale durato secoli e le speranze di contrastare l'embargo economico imposto dagli Stati Uniti d'America che dura ormai da sessant'anni.

Molti interpreti della storia cubana, come storici, giornalisti, commentatori, ecc., hanno spesso dato letture e conclusioni distorte dovute ad analisi lacunose. Hanno dimostrato, quindi, una certa incapacità di leggere la società cubana e le sue istituzioni, così complesse e contraddittorie, anche perché analizzate in molte occasioni con strumenti inadeguati a comprendere la realtà dell'isola. Il lavoro di tesi, dunque, potrebbe essere la chiave per conoscere meglio la storia di Cuba e non cadere vittime di giudizi privi di solidità.

Sulla base del percorso di ricerca portato avanti in questi anni, si sviluppa la convinzione che sia necessario e fondamentale rileggere o quantomeno integrare la storia della Rivoluzione cubana con uno studio approfondito delle politiche educative. Furono queste, infatti, che contribuirono a creare una nuova identità nazionale, preparare manodopera e tecnici indispensabili per l'economia e formare nei cittadini una nuova coscienza che si rivelerà una base importante del sostegno al regime. Capire come il Governo rivoluzionario abbia educato un intero popolo dopo la vittoria della Rivoluzione, aiuta a comprendere meglio le dinamiche sociali, politiche ed economiche di Cuba.

In generale, tentare la ricostruzione della storia di una qualsiasi nazione contemporanea nei suoi aspetti sociali, politici ed economici, compresa certamente quella cubana della seconda metà del XX secolo, porta inevitabilmente a incrociare in più punti e spesso con nodi ben stretti lo sviluppo del suo sistema scolastico, delle teorie educative adottate e degli interventi legislativi.

Il rapporto tra storia generale e storia della scuola mette in relazione – e fa dialogare intensamente – non soltanto gli aspetti sociali, politici ed economici, ma anche quelli civili e culturali di uno Stato. Come ha già osservato Raffaele Laporta: «quando si scrive la storia del Paese [...] si dovrebbe scrivere anche la storia della sua scuola» (in Santamaita 2010, 1). E, di rimando, conoscere la storia della scuola di un Paese significa ricostruire e analizzare anche, ma non solo, parte della storia della sua società, almeno dal momento in cui questa comincia ad acquisire la coscienza di essere una vera Nazione, con una propria cultura (Santamaita 2010).

La storia della Rivoluzione cubana diventa, dalla fine dagli anni Cinquanta, la storia stessa di Cuba. La concezione e le basi della Rivoluzione, la guerriglia, le prime leggi popolari, i tentativi di mantenere in uno stato costante di tensione rivoluzionaria i cittadini, il loro totale coinvolgimento nella vita politica, sociale ed economica, le relazioni con gli altri Stati, la difesa dei confini, tutte le

single tappe che hanno segnato l'instaurarsi del socialismo e la sua difesa costituiscono, dal primo gennaio 1959, la storia dell'isola più grande delle Antille.

La rapida trasformazione della Cuba rivoluzionaria influenzò profondamente l'educazione e il suo sistema scolastico. Di fatto i ribelli crearono un vincolo strettissimo tra educazione e società e tra scuola e lavoro, che si concentrò nella trasformazione radicale del sistema educativo, sociale ed economico dello Stato (Domínguez Reyes 1975). Il Governo comunista ha fatto tesoro di questo investimento per consolidare le sue istituzioni e i principi sui quali si fonda, nonostante importanti errori nelle scelte e nelle pianificazioni che si riflessero soprattutto in campo economico (Read 1970; Dahlman 1973; Domínguez Reyes 1975; MINED 1975a; 1975b; PCC³ 1976; Carnoy e Werthein 1980; PCC 1980; Kolesnikov 1983; MINED 1988; McDonald 2000; Ginsburg et al. 2006).

Infine, è importante sottolineare che l'intero processo rivoluzionario cubano si è sempre caratterizzato per i suoi cambiamenti repentini, profondi, a volte contraddittori – anche nell'educazione – in risposta alle necessità del nuovo sistema e alle sfide che si presentavano nel corso degli anni (Kolesnikov 1983; Hugh, Weiss, e Fauriol 1985; Arbesú 1993; Kpcia 2008; 2021; Carnoy 2006; 2014).

3. Fare ricerca a Cuba: fonti, lacune e ostacoli

Per stendere il lavoro di ricerca ho fatto uso di opere critiche e fonti di prima mano internazionali, che ho potuto utilizzare solamente dalle biblioteche e dagli archivi cubani durante approssimativamente un anno di soggiorno nell'isola e, in alcuni casi, nelle raccolte digitali dell'Università della Florida⁴ e nella Library of the Caribbean⁵. Con le dovute eccezioni, infatti, la storiografia sulla scuola cubana è piuttosto carente in Europa e ancora di più in Italia, perciò la ricerca delle fonti primarie porta a risultati piuttosto parziali, quando non si risolve senza esito se condotta al di fuori di Cuba. Del resto, un classico lavoro sulla storia della scuola da una prospettiva politico-legislativa come questo non ha potuto certamente prescindere dall'utilizzo di fonti, quali leggi, statistiche, articoli di periodici e riviste, documenti ufficiali del Governo, ma anche monografie, saggi, ecc.

La ricerca negli archivi e nelle biblioteche cubane ha preso avvio a febbraio 2022 dopo aver risolto alcune difficoltà burocratiche tra le Università di Firenze e dell'Habana e aver conseguito i permessi necessari per accedere alle istituzioni di conservazione della documentazione della capitale, grazie anche all'intercessione della *tutor* cubana, la Professoressa Paola Ortiz del Dipartimento di Storia e Filosofia dell'Università dell'Habana. A ragion del vero, molti sono stati i rallentamenti dovuti alla poca fluidità delle istituzioni cubane. In alcuni casi poi

³ Partido Comunista de Cuba. Nel sito del PCC si possono consultare tutti i documenti dei vari Congressi.

⁴ <<https://ufdc.ufl.edu/>>; <<https://newspapers.uflib.ufl.edu/>> (2024-02-01).

⁵ <<https://dloc.com/>> (2024-02-01).

– come per l’archivio del Ministero dell’educazione – l’accesso ai fondi è stato interdetto. Inoltre, fare ricerca in un Paese come Cuba significa affrontare non solo difficoltà implicite nell’organizzazione delle istituzioni dell’isola, ma anche problemi quotidiani come la mancanza di trasporti per il razionamento del carburante o i frequenti *blackout* che paralizzano praticamente ogni attività lavorativa.

Il confronto con la Professoressa Ortiz è stato soprattutto sulle tipologie di fonti primarie disponibili nell’isola e sui luoghi nei quali sono conservate, più che nell’impostazione della ricerca, la cui correttezza e puntualità è stata confermata dalla stessa docente. Così, a una prima *systematic review* condotta dall’Italia attraverso biblioteche e cataloghi digitali, ho aggiunto un accurato lavoro di ricerca di quelle fonti inaccessibili fino a quel momento, reperite soprattutto nella Biblioteca Nazionale di Cuba José Martí, dell’Habana, la quale conserva molti dei documenti del Partito Comunista di Cuba, del Ministero dell’educazione, la *Gaceta Oficial*, periodici di vario genere e riviste.

Comunque, dopo tre mesi di ricerche è stato possibile constatare la scarsità di letteratura critica sullo sviluppo della scuola cubana nei limiti cronologici presi in esame dal lavoro di tesi e la mancanza di alcune tipologie di fonti, come i dibattiti per la preparazione delle leggi o la loro difficilissima reperibilità, le discussioni pedagogiche e le raccolte di decreti e risoluzioni ministeriali. Il numero limitato di libri consultabili nella Biblioteca Nazionale, poi, ha contribuito a dimostrare in maniera trasversale il ridotto numero di studi sulla scuola cubana. Per dare un’immagine più precisa della questione aiuta il confronto con la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, la quale dispone di un patrimonio di circa 5.500.000⁶ volumi a stampa, mentre quella Nazionale dell’Habana ne conta approssimativamente 55.900⁷ (alcuni dei quali, tra l’altro, sono dispersi pur essendo catalogati). Inoltre, l’Archivio nazionale, nel quale era programmato di poter reperire documenti del Governo e dei Ministeri come leggi, risoluzioni, dibattiti e discussioni per la preparazione delle leggi, conserva solo documenti anteriori al 1959. A Cuba, infatti, sono i singoli Ministeri ad archiviare nei loro archivi i propri atti, obbligando quindi ricercatori e studiosi a confrontarsi con estenuanti peripezie per ottenere il permesso di svolgere ricerche.

La lacuna nella storiografia scolastica cubana lascia intendere la mancanza di una tradizione storico-educativa solida, portando così alla luce un nodo su una questione epistemologica importante. Infatti, se è vero che la scuola cubana è un elemento imprescindibile per comprendere la storia stessa della Rivoluzione e che il profondo interesse dimostrato da importanti organizzazioni internazionali come l’UNESCO è stato costante nel corso dei decenni, è naturale chiedersi, perché non sia stata sufficientemente approfondita e studiata né dagli storici occidentali né da quelli cubani? Per quale motivo la storiografia scolastica

⁶ <<https://www.internetculturale.it/it/64/partner/27852/biblioteca-nazionale-centrale-firenze#:~:text=La%20Biblioteca%20dispone%20di%20un,circa%201.000.000%20di%20autografi>> (2024-02-01).

⁷ <<https://bnjm.cu/catalogos>> (2024-02-01).

cubana pare sia rimasta indietro rispetto alle tendenze di ricerca a livello internazionale? Comunque, per dare risposta a domande così complesse servirebbe uno studio interamente dedicato a risolvere tali interrogativi, percorso che non è stato possibile intraprendere per scarsità di tempo.

Insomma, dalle ricerche condotte negli archivi e nelle biblioteche dell'Havana, pare che siano praticamente inesistenti lavori che forniscano una visione globale dell'evoluzione del Sistema educativo e della linea politica del Governo. Sono eccezioni *Cuba, educación popular y preparación de los cuadros nacionales 1959-1982* (Kolesnikov 1983) e i lavori del Ministero dell'educazione (MINED), che cercano di dare quadri quanto più dettagliati, attraverso statistiche e riferimenti normativi, seppur limitati a periodi di tempo ristretti o a temi specifici.

Sono contributi senza alcun dubbio fondamentali nello studio della scuola cubana, ma in nessun caso emerge una ricostruzione complessiva del Sistema educativo nei quaranta anni successivi al trionfo della Rivoluzione. Si tratta di un problema epistemologico rilevante nell'ambito degli studi storico-educativi, che a Cuba sembrano non ricevere la giusta attenzione da parte degli storici puri e, tantomeno, dei pedagogisti, i quali si limitano acriticamente alla ricostruzione del pensiero pedagogico e dei più rilevanti interventi educativi, senza approfondire i dibattiti politici e i riferimenti normativi attraverso uno scavo archivistico e documentario. Dunque, mentre a livello internazionale i pedagogisti hanno riconosciuto la necessità di perfezionare i loro strumenti di ricerca, adottando anche un approccio multidisciplinare, e allargando lo spettro delle fonti da analizzare con l'approccio critico proprio dello storico e gli storici si sono a loro volta mostrati più attenti alle potenzialità offerte dagli studi storico-educativi, a Cuba questa svolta non è ancora stata raggiunta (De Fort 2002).

Anche Rainer Schultz arriva a una conclusione simile:

Esistono pochi studi storico-critici su argomenti specifici per il primo periodo rivoluzionario [...]; la maggior parte sono cronologie o raccolte di documenti. [...]

Monografie storico-critiche che toccano aspetti dell'educazione rivoluzionaria di Cuba hanno iniziato solo di recente a essere pubblicate (2016, 6, 8).

Nel corso della ricerca negli archivi e nelle biblioteche cubane è poi emersa una criticità che non era stata prevista nelle fasi di preparazione del progetto di dottorato. Per la natura intrinseca dello sviluppo della Rivoluzione cubana almeno fino al 1975 – anno in cui è stata abbandonata quella conosciuta come 'strategia idealistica' e intrapresa una prospettiva più ragionata e programmata definita 'dell'istituzionalizzazione dello Stato e della pianificazione economica' – il Direttorio rivoluzionario – composto da un ristrettissimo numero di ribelli, tra i quali i fratelli Castro ed Ernesto Guevara – e l'amministrazione periferica agivano in maniera 'improvvisata', repentina, autonoma e decisamente caotica.

Il clima del primo decennio fu segnato, pertanto, da una situazione di estrema confusione, soprattutto dal punto di vista che più ha interessato la ricerca, ovvero la gestione dello Stato e la costruzione della nuova scuola rivoluzionaria. Infatti, mancano – o sono di difficilissima reperibilità – dibattiti per la prepa-

razione delle leggi e raccolte dei provvedimenti emanati da ciascun Ministero (in particolare quello dell'educazione). Soprattutto ho riscontrato una marcata incongruenza nei tempi e nei modi di applicazione delle leggi, che rendono molto faticoso orientarsi all'interno dello sviluppo della scuola cubana. Non è un caso se le decisioni ai vertici venivano prese di giorno in giorno, cambiate dopo qualche ora, le leggi liberamente interpretate e i tempi di attuazione dilatati anche di molti anni. Questi si sono rivelati problemi tutt'altro che secondari durante la ricerca.

Infine, è doveroso un breve cenno sull'affidabilità dei dati statistici, dal momento che è stata criticata da molti tra gli studiosi al di fuori dell'isola. Alcuni critici della Rivoluzione cubana sostengono l'utilizzo strumentale ed esplicitamente politico dei dati statistici da parte del Governo. Ad ogni modo, un lavoro di revisione degli indicatori dell'istruzione di Cuba ha rilevato che «la maggior parte delle statistiche ufficiali riportate dall'UNESCO su Cuba sono affidabili» (Aguirre e Vichot 1998, 138)⁸.

Il Governo comunista, da parte sua, definì «carent[i]» i dati statistici, in riferimento, però, agli anni immediatamente precedenti il 1959. Il censimento di Cuba del 1953, ad esempio, riportava un tasso di analfabetismo del 23,6%: una cifra piuttosto bassa se comparata con quella degli altri Stati dell'America Latina. Eppure, il Bureau of Foreign Commerce degli Stati Uniti avvertiva gli investitori dell'epoca che il test di alfabetizzazione impiegato per questo censimento «consisteva semplicemente nel chiedere se la persona intervistata sapeva leggere e scrivere in qualsiasi lingua», prendendo le risposte come valide senza verifica, fornendo quindi un «quadro poco accurato del livello di istruzione» (U.S. Bureau of Foreign Commerce 1956, 181 in Schultz 2016, 303).

4. Conclusioni

Il percorso rivoluzionario di Cuba – fin dalla sua fase progettuale del 1953 – ha avuto senza dubbio come obiettivo fondante educare e istruire il popolo dell'isola, sia per formare lavoratori che contribuissero allo sviluppo economico del Paese, sia per creare nuovi cittadini politicamente e socialmente attivi.

Comunque, la storiografia sulla storia della scuola e dell'educazione cubana appare lacunosa o priva di lavori di sintesi, che coprano periodi estesi, in grado di offrire un quadro evolutivo più completo. Certo non mancano pregevoli lavori su temi e/o periodi circoscritti come, ad esempio, il decennio post 1959 o sull'esperienza della *escuela al campo* o la Campagna di alfabetizzazione, ma in definitiva non permettono una lettura complessiva o aliena da interpretazioni distorte e edulcorate.

⁸ L'articolo ha anche rilevato, tuttavia, che «alcune statistiche ufficiali sono chiaramente inaffidabili» e c'è stata una «tendenza selettiva a esagerare i risultati reali» (Aguirre e Vichot 1998, 138).

Per portare a termine questo lavoro e dare risposta alla domanda di ricerca è stato quindi necessario mettere in ordine e comporre quelli che apparivano come pezzi di un puzzle e, soprattutto, interrogare fonti primarie assenti nelle ricostruzioni storiografiche, come le risoluzioni ministeriali, le leggi e gli articoli tratti da periodici coevi, scarsamente o per niente accessibili fuori dai confini cubani.

Il risultato di questa ricerca offre un quadro per quanto possibile dettagliato degli sviluppi politico-legislativi dell'educazione cubana e, più nello specifico, della scuola rivoluzionaria. Ovviamente la ricostruzione può e dovrà essere ampliata attraverso l'utilizzo di altre fonti, come i libri scolastici e altri materiali e strumenti didattici, nonché fotografie, diari e soprattutto memorie di scuola, meglio se raccolte attraverso videointerviste (De Luna 2001; Papagno 2008; Escolano Benito 2011; Bonomo 2013; Meda 2017; 2020; Yanes-Cabrera, Meda e Viñao 2017; Zago, Polenghi e Agostinetto 2020). Le memorie di scuola orali, in particolare, permetterebbero di allargare la visione d'insieme sulla scuola cubana e delineare la percezione collettiva del ruolo e delle finalità dell'educazione in un Paese che ne ha fatto la conquista più preziosa.

In ogni modo, la storia della scuola che ho tratteggiato ha permesso di mettere in luce avvenimenti, interventi governativi e aspetti inediti della Rivoluzione cubana come, per esempio, gli sviluppi della *escuela al campo* e della *escuela en el campo* e molte delle politiche successive al Primo Congresso del Partito Comunista di Cuba. Ho provato a dare solidità anche ad alcuni passaggi poco sostenuti dalle fonti come, per esempio, il fermento politico dei primi due anni successivi alla vittoria dei ribelli. In quei mesi, infatti, il popolo fu chiamato direttamente a contribuire alla politica della nazione nei limiti dei nuovi principi democratici, liberali e nazionalisti in un contesto pluripartitico, anche se in una profonda fase di transizione. In campo educativo questo coinvolgimento dei cittadini avvenne soprattutto attraverso il Forum del novembre 1959 (Schultz 2016) – inespugnabilmente trascurato dagli studiosi – al quale parteciparono centinaia di addetti ai lavori del settore scolastico per contribuire alla definizione della politica educativa del Governo.

La ricostruzione, seppur parziale, della storia della scuola cubana permette anche di avviare in futuro una più attenta lettura comparativa con altri Paesi. Per esempio, al di là delle considerazioni sugli aspetti politici e ideologici, un elemento che senza dubbio va in controtendenza rispetto ai cosiddetti paesi capitalisti è quello degli investimenti pubblici. Infatti, sebbene l'economia a Cuba sia cresciuta in modo esiguo negli anni Sessanta e addirittura sia completamente collassata negli ultimi dieci anni del XX secolo, il Governo comunista ha continuato a investire ingenti somme di denaro per l'istruzione, le quali sono sempre state molto più alte di quelle assegnate a qualsiasi altro settore statale. Al contrario, nelle società occidentali si è assistito, negli anni Settanta e Ottanta, ma anche più recentemente a tagli, spesso preoccupanti, della spesa sociale, inclusa ovviamente quella per la scuola (Coombs 1985; Carnoy 2014).

Riferimenti bibliografici

- Aguirre, B.E., e R.J. Vichot. 1998. "The Reliability of Cuba's Educational Statistics." *Comparative Education Review* 42 (2): 118-38. <https://doi.org/10.1086/447492>.
- Arbesú, M.I. 1993. *La educación en Cuba: un estudio histórico del sistema educativo cubano posrevolucionario*. México D.F.: Signum.
- Barteau, H.L., e C.L. Webb. 2019. "Incorporating Socialist Educational Practices Within a Democratic Society: A Comparison of the United States and Cuba's Education Systems." *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 41 (2): 99-114.
- Blum, D.F. 2011. *Cuban Youth and Revolutionary Values: Educating the New Socialist Citizen*. Austin: University of Texas Press. <https://doi.org/10.7560/722606>.
- Bonomo, B. 2013. *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*. Roma: Carocci.
- Bowles, S. 1971. "Cuban Education and the Revolutionary Ideology." *Harvard Educational Review* 41 (4): 472-500. <https://doi.org/10.17763/haer.41.4.a154342585h3226l>.
- Buch Rodríguez, L.M., e R. Suárez Suárez. 2002. *Otros pasos del gobierno revolucionario cubano: el fin de la luna de miel*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Carnoy, M. 2006 (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Carnoy, M. 2014. "Educational Reform and Social Transformation in Cuba, 1959-1989." In *Education and Social Transition in the Third World*, edited by M. Carnoy, e J. Samoff, 153-208. Princeton: Princeton University Press.
- Carnoy, M., e J. Werthein. 1980. *Cuba: Cambio Económico y Reforma Educativa 1955-1978*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Casavantes Bradford, A. 2014. *Revolution Is for the Children: The Politics of Childhood in Havana and Miami, 1959-1962*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press. <https://doi.org/10.5149/northcarolina/9781469611525.001.0001>.
- Coombs, P.H. 1985. *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Dahlman, C.J. 1973. *The Nation-Wide Learning System of Cuba*. Princeton: Princeton University (Discussion Paper No. 38).
- De Fort, E. 2002. "Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia." In *La scuola fa la storia: gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, a cura di M.T. Sega, 31-70. Venezia: Istituto veneziano per la storia della Resistenza e della società contemporanea.
- De Luna, G. 2001. *La passione e la ragione: Fonti e metodi dello storico contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Díaz Castañón, M. del Pilar, ed. 2004. *Perfiles de la nación*. vol. 2. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Domínguez Reyes, M.E.C. 1975. *Cambios socioeconómicos y educación en Cuba 1959-1974*. Centro de Estudios Internacionales.
- Escolano Benito, A. 2011. "La escuela en la memoria." In *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria*, coord. C. Lomas García, 61-76. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gasperini, L. 2000. *The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Ginsburg, M., Belalcazar, C., Popa, S., e O. Pacheco. 2006. "Constructing Worker-Citizens in/through Teacher Education in Cuba: Curricular Goals in the Changing Political Economic Context." *World Studies in Education* 7 (1): 25-57. <https://doi.org/10.7459/wse/07.1.03>.

- Hugh, T., Weiss, J.C., e G.A. Fauriol 1985. *La revolución cubana 25 años después*. Madrid: Playor.
- Kapcia, A. 2008. *Cuba in Revolution: A History Since the Fifties*. London: Reaktion Books.
- Kapcia, A. 2021. *A Short History of Revolutionary Cuba: Revolution, Power, Authority and the State from 1959 to the Present Day*. London: Bloomsbury Academic.
- Kolesnikov, N.S. 1983. *Cuba: Educación popular y preparación de los cuadros nacionales, 1959-1982*. Moscú: Editorial Progreso.
- Kozol, J. 1978. *Children of the Revolution: A Yankee Teacher in the Cuban Schools*. New York: Delacorte Press.
- Lutjens, S. 1996. *The State, Bureaucracy, and the Cuban Schools: Power and Participation*. Boulder, CO: Westview Press.
- McDonald, J.A. 2000. "Forty Years After the Revolution: A Look at Education Reform in Cuba." *International Journal of Educational Reform* 9 (1): 44-49. <https://doi.org/10.1177/105678790000900106>.
- Meda, J. 2017 (2016). *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Meda, J. 2020. "Memoria Magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato." In *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*, a cura di L. Agostinetti, S. Polenghi, e G. Zago, 25-35. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mesa-Lago, C. 1969. "Availability and Reliability of Statistics in Socialist Cuba (Part One)." *Latin American Research Review* 4 (1): 53-91. <https://doi.org/10.1017/s0023879100039728>.
- Ministerio de Educación de Cuba (MINED). 1975a. *La educación en Cuba*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Cuba (MINED). 1975b. *Documentos directivos para el perfeccionamiento del sistema nacional de educación*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Cuba (MINED). 1988. *Cuba. Organización de la educación 1985-1987*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Papagno, C. 2008. *Come funziona la memoria*. Roma-Bari: Laterza.
- Partido Comunista de Cuba (PCC). <<https://www.pcc.cu/index.php/la-historia-del-pcc>> (2024-02-01).
- Read, G.H. 1970. "The Cuban Revolutionary Offensive in Education." *Comparative Education Review* 14 (2): 131-43. <https://doi.org/10.1086/445463>.
- Santamaita, S. 2010 (1999). *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Schultz, R.G. 2016. "From Reform to Revolution: The Transformation of Cuba's Education System, 1959-62." PhD Diss. Harvard University.
- World Bank. 1979. *Cuba: Economic Change and Educational Reform 1955-1974*, edited by M. Carnoy, e J. Wertheim. Washington: The World Bank. <<https://documents1.worldbank.org/curated/ru/527651468749726085/pdf/multi0page.pdf>> (2024-02-01).
- U.S. Bureau of Foreign Commerce, American Republics Division. 1956. *Investment in Cuba: Basic Information for United States Businessmen*. Washington, DC: U.S. Department of Commerce, Bureau of Foreign Commerce.
- Zago, G., Agostinetti L., e S. Polenghi, a cura di. 2020. *Memorie ed educazione. Identità, narrazione, diversità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Yanes-Cabrera, C., Meda, J., e A. Viñao, eds. 2017. *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer International Publishing.

La vittimizzazione sessuale online tra pari

Angela Franceschi

Abstract:

La violenza sessuale può avvenire di persona o attraverso la tecnologia, ad esempio quando qualcuno condivide o pubblica immagini private online senza il consenso della vittima. Nonostante il gran numero di studi condotti su questo argomento, vi è ancora disaccordo sulla definizione e descrizione delle molestie sessuali online. La ricerca ha ignorato a lungo le interazioni tra pari e si è invece concentrata sui modi in cui gli adolescenti vengono vittimizzati da adulti, estranei o partner romantici. Con una definizione del costruito dal punto di vista teorico e di misurazione, nonché una descrizione delle sue caratteristiche, questo lavoro cerca di far progredire la comprensione del fenomeno delle molestie sessuali online tra pari. Inoltre, è stata esaminata la prevalenza del fenomeno delle molestie sessuali online tra coetanei nel contesto italiano rispetto al problema più ampiamente studiato della cyber-vittimizzazione. I due comportamenti, seppur molto simili, sembrano essere associati a diversi fattori di rischio.

Parole chiave: Adolescenza; Contesto dei pari; Online; Sessuale; Vittimizzazione

L'adolescenza è un periodo di sviluppo molto particolare, al termine del quale un individuo dovrebbe essere pienamente in grado di costruire relazioni significative con gli altri e con l'ambiente in cui vive a livello emotivo, sessuale e cognitivo. Lo sviluppo e la maturità che l'individuo raggiunge al termine di questo periodo di crescita hanno un contraltare di instabilità emotiva e comportamentale che si sperimenta, e che si deve necessariamente imparare a conoscere e a gestire. Infatti, un adolescente sperimenta diverse modalità di relazione con gli altri e spesso si trova a fronteggiare problemi per i quali non è ancora del tutto maturo: solo grazie a questo scontro riesce a comprendersi al meglio e a finalizzare il suo percorso di crescita. I ricercatori hanno individuato alcuni compiti evolutivi che caratterizzano questo periodo della vita (Havighurst 1953): ad esempio, il raggiungimento del senso di identità è cruciale durante l'adolescenza ed è strettamente correlato all'autostima (Harter 2006). Inoltre, in questa fase della vita è particolarmente importante sperimentare identità e ruoli diversi (Erikson 1968). L'intimità e l'accettazione reciproca caratterizzano il gruppo dei pari e questi aspetti sono fondamentali per gli adolescenti che si confrontano e mettono alla prova la propria autostima per essere accettati. L'adolescenza è inoltre caratterizzata dallo sviluppo puberale e sessuale: gli adolescenti aumentano i loro comportamenti legati al genere, esprimono interessi e desideri specifici e

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, *La vittimizzazione sessuale online tra pari*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.07, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 51-57, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

stabiliscono relazioni con coetanei di entrambi i sessi. Questi comportamenti sono la conseguenza delle trasformazioni fisiche e ormonali che caratterizzano la loro età e che influenzano anche gli stati emotivi, solitamente vissuti come molto intensi (Aringolo e Gambino 2007). A complicare i compiti evolutivi propri dell'adolescenza si è aggiunta la necessità di destreggiarsi anche all'interno dei contesti virtuali: la condivisione di informazioni personali o intime tramite le nuove tecnologie è infatti un fenomeno sempre più diffuso, ma per i giovani è più difficile comprendere i rischi 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 la voglia di sperimentare, la facilità con cui le tecnologie innovative consentono lo scambio di pensieri, sensazioni ed emozioni, possono talvolta portare i giovani ad attuare comportamenti a rischio come il cyberbullismo, l'incitamento all'odio, il sexting non consensuale e le molestie sessuali online.

È molto difficile distinguere chiaramente tra questi comportamenti perché hanno molte caratteristiche sovrapposte: si verificano tutti nel mondo virtuale, utilizzano la tecnologia per comunicare e condividere contenuti, e, inoltre, tutti sollevano questioni relative al consenso, alla fiducia e ai confini nel contesto delle interazioni digitali. Le differenze alla base di questi modi di agire non risiedono quindi tanto nella tipologia del comportamento abusivo messo in atto (che, nella quasi totalità dei casi, è rappresentato da un attacco di un autore nei confronti di una vittima, denigrata e/o umiliata), quanto piuttosto nei fattori contestuali che contribuiscono a questa aggressione. Molte coppie, ad esempio, utilizzano i *sext* come forma di intimità e corteggiamento, in particolare nelle relazioni a distanza; quindi, queste pratiche non sono intrinsecamente pericolose. Il *sexting* può però avere effetti negativi, se inizia a diventare una pratica non consensuale, venendo quindi associato ad altri tipi di condotte a rischio, come ad esempio il cyberbullismo (Bianchi et al. 2018). Essere *vittima* di un comportamento non consensuale come il *sexting* ha conseguenze simili a quelle di essere vittima di cyberbullismo, ovvero lo sviluppo di sintomi depressivi, un minore benessere sociale e una maggiore ansia (Tokunaga e Rains 2010; Holoyda et al. 2018; Medrano, Lopez Rosales e Gámez-Guadix 2018). Alcuni studi indicano inoltre il bullismo come predittore di molestie sessuali: il comportamento aggressivo sperimentato nelle relazioni tra pari può infatti essere facilmente replicato nelle relazioni romantiche, il che favorisce l'interiorizzazione della violenza (Josephson e Pepler 2012; Cutbush, Williams e Miller 2016; Espelage, Hong, e Valido 2019). Per questo motivo è necessario approfondire la conoscenza delle molestie sessuali online in età adolescenziale.

Di conseguenza, l'obiettivo di questo contributo è quello di comprendere approfonditamente il comportamento di molestia sessuale online tra pari, definendo il fenomeno da un punto di vista sia teorico che di misura, e descrivendone la prevalenza nel contesto italiano, con particolare attenzione all'aspetto di identificazione di possibili somiglianze e differenze tra le molestie sessuali online tra pari e altre forme di vittimizzazione online, come il cyberbullismo. Nello specifico, sono stati condotti tre studi: 1) una *scoping review* volta a definire le mo-

lestie sessuali online in adolescenza; 2) uno studio di validazione e invarianza di misurazione della scala *Peer Sexual Cybervictimization Scale (SCV) – revised*; 3) uno studio che indaga le associazioni tra molestie sessuali online tra pari e vittimizzazione informatica, identificando possibili profili e fattori di rischio.

Al fine di definire le molestie sessuali online in adolescenza è stata condotta una *scoping review* in cui sono stati proposti i seguenti obiettivi: a) identificare le etichette utilizzate per riferirsi a molestie sessuali online nella popolazione adolescente; b) descrivere la definizione di molestie sessuali online, considerando gli specifici criteri che emergono dagli studi; c) descrivere le diverse tipologie di abuso in cui si verificano le molestie sessuali online. La ricerca della letteratura scientifica è stata effettuata a novembre 2021, seguendo le linee guida PRISMA (Moher et al. 2009; Page et al. 2021), attraverso quattro database (Scopus, Web of Science, PsycInfo e PubMed). La ricerca iniziale ha prodotto 20958 risultati: dopo aver rimosso i duplicati, effettuato lo screening e letto il testo completo, sono stati inclusi nella revisione 65 articoli. Per raggiungere gli obiettivi precedentemente citati, sono state analizzate e codificate numerose informazioni, come le etichette utilizzate per riferirsi al fenomeno, il tipo di rapporto esistente tra aggressore e vittima, l'uso di connotazioni abusive per descrivere il fenomeno, l'arco temporale in cui si sono verificati i comportamenti indagati, le varie tipologie di molestie sessuali online descritte, e i comportamenti che venivano associati alla vittimizzazione e/o alla perpetrazione sessuale online. Quello che emerge da questo lavoro è che la velocità con cui si evolvono le piattaforme e gli strumenti digitali, e l'emergere di nuove modalità di condivisione di informazioni personali di ogni tipo, rende difficile riassumere in un'unica definizione teorica tutto ciò che possono essere le molestie sessuali online. Tramite questo studio è stato però possibile identificare alcune caratteristiche *chiave* del fenomeno: le molestie sessuali online hanno una connotazione abusiva in quanto vengono percepite come indesiderate dalla vittima, possono verificarsi in tre tipologie principali (verbale, visiva, *cybersex*) e basta anche un solo episodio per sperimentare la vittimizzazione. In termini di comportamento relazionale, le molestie sessuali online includono richieste sessuali indesiderate e scambi non consensuali. Inoltre, le molestie sessuali online possono avere caratteristiche e conseguenze distinte a seconda del rapporto che esiste tra la vittima e l'aggressore. Infatti, la letteratura si è concentrata maggiormente sulle molestie (sessuali) nei confronti di minori perpetrate da un adulto (ad esempio, adescamento), ma il modo in cui queste vengono espresse in un contesto *peer-to-peer* è stato poco compreso e indagato (Project DeShame 2017). Nonostante ciò, un recente rapporto, che ha coinvolto 3.257 ragazzi di età compresa tra 13 e 17 anni provenienti da Danimarca, Ungheria e Regno Unito (Project DeShame 2017), evidenzia come il 6% dei ragazzi partecipanti riferisce di aver condiviso la propria immagine di nudo o quasi nudo con altre persone senza il loro permesso nell'ultimo anno, il 9% ha ricevuto minacce sessuali online da persone della sua età nell'ultimo anno, il 24% ha ricevuto messaggi o immagini di natura sessuale indesiderate nell'ultimo anno; le ragazze hanno una probabilità significativamente maggiore di sperimentarlo (30%) rispetto ai ragazzi (13%). I dati relativi

alla presenza di vittimizzazione online tra pari sono però particolarmente controversi; infatti, la prevalenza riscontrata negli studi varia ampiamente, dall'1% al 59% (Reed et al. 2019).

Il secondo studio di questo contributo è nato proprio dalle considerazioni fatte sulla mancanza di dati relativi alla vittimizzazione da molestie online tra pari. L'obiettivo è quindi quello di validare uno strumento in grado di rilevare tali molestie. Per far questo, è stata proposta una misura rivista della *Peer Sexual Cybervictimization Scale (SCV)* (Sánchez, Muñoz-Fernández e Vega-Gea 2017): alla scala originale, già composta da una dimensione di cyber-vittimizzazione sessuale indiretta (*ASCV*) e di cyber-vittimizzazione sessuale diretta (*PSCV*), è stata aggiunta una terza dimensione di condivisione non consensuale (*NCS*) di materiale online. Lo scopo dello studio è duplice: a) analizzare le proprietà psicometriche della misura rivista in un campione italiano e spagnolo; b) esaminare le differenze nel livello di vittimizzazione tra i paesi. Per raggiungere il primo obiettivo è stato necessario condurre un'analisi fattoriale confermativa (CFA), che mostra risultati eccellenti confermando la validità dello strumento. Dal punto di vista delle differenze tra campione italiano e spagnolo è stata invece evidenziata una prevalenza di comportamenti di vittimizzazione più frequenti nel campione spagnolo (48,1%) rispetto a quello italiano (42,1%). La diversa prevalenza delle molestie sessuali online tra i paesi potrebbe essere dovuta a diversi fattori: culturali, legali e sociali. Spagna e Italia sono due nazioni del Mediterraneo che si stanno ancora allontanando dalle società patriarcali e verso ruoli più paritari per uomini e donne. Tuttavia, in termini di norme che disciplinano le molestie sessuali online, la legislazione spagnola è in ritardo rispetto a quella italiana dal punto di vista giuridico. Fino alla fine del 2021 in Spagna non esisteva una legge specifica contro la violenza sessuale online, perciò, a seconda della situazione, venivano applicate altre norme, come leggi sulla privacy, leggi contro la violenza di genere, leggi contro la diffamazione, ecc. Il reato di «molestie sessuali con mezzi elettronici» è invece definito in Italia dalla Legge n. 71 del 2017, che chiarisce che le persone che adottano comportamenti abusivi e di molestia ne subiranno le conseguenze. Nonostante questa differenza nella vittimizzazione sia in linea con studi precedenti, per collegare questi comportamenti tra loro e raggiungere conclusioni più significative, è importante esaminare ulteriormente i processi culturali e psicologici alla base, al fine di comprendere meglio le differenze di prevalenza associate ai due paesi (Ortega et al. 2010; Sánchez, Muñoz-Fernández e Vega-Gea 2017; Longobardi et al. 2021).

Una volta ottenuto uno strumento validato per poter rilevare la prevalenza delle molestie sessuali online tra pari, è stato dunque possibile porsi interrogativi che potessero permettere di approfondire e ampliare la nostra conoscenza di questo comportamento: questa forma di vittimizzazione online tra pari si collega ad altre forme di vittimizzazione come il bullismo e il cyberbullismo? Per rispondere a questa domanda, un terzo studio è stato condotto con l'obiettivo di esplorare i possibili collegamenti tra molestie sessuali online tra pari e il cyberbullismo, e di identificare e confrontare fattori di rischio individuali e contestuali per queste due forme di vittimizzazione online tra pari, evidenziando somiglian-

ze e differenze tra i due costrutti. Il campione di questo studio proviene dalla quarta e quinta rilevazione di un progetto longitudinale di interesse nazionale (PRIN), è da 697 partecipanti (età media=15,17; il 42,3% del campione composto da femmine). Il 36,7% dei partecipanti ha riferito di essere stato vittima di molestie sessuali online almeno una volta. Simili i dati riguardanti la cyber-vittimizzazione (37,4%). Essere vittima di cyberbullismo sembra quindi essere positivamente associato all'essere vittima di molestie sessuali online. Sebbene i due comportamenti di vittimizzazione online siano simili, i fattori di rischio ad essi associati sembrano essere diversi. Nello specifico, la cyber-vittimizzazione è predetta dalla presenza di relazioni problematiche con i pari e dalla mancanza di connessione scolastica, mentre le molestie sessuali online sono predette dalla presenza di sintomi emotivi di tipo internalizzante e dall'assenza di norme sociali chiare relative alla parità di genere, alla discriminazione, ecc. La cyber-vittimizzazione e le molestie sessuali online sono quindi comportamenti aggressivi che coinvolgono un aggressore e una vittima, e spesso diventano due facce della stessa medaglia nel contesto dei pari. Esistono tuttavia delle differenze tra i due comportamenti, in quanto la cyber-vittimizzazione è più facilmente spiegabile da fattori contestuali legati al clima della classe e a un fenomeno di gruppo, mentre le molestie sessuali online sono più facilmente spiegabili da fattori individuali, come la presenza di sintomi emotivi e l'interiorizzazione delle norme sociali.

Alla luce dei risultati descritti in questo contributo sono necessarie alcune considerazioni: la vittimizzazione sessuale online tra gli adolescenti è un fenomeno certamente presente, anche nel contesto italiano. Sebbene la conoscenza di questo fenomeno sia ancora agli inizi, contributi come questo rappresentano il punto di partenza per poter comprendere pienamente il comportamento e prevenirlo. Emerge, infatti, la necessità di studiare a fondo il problema e di implementare interventi di prevenzione. La scuola è certamente il luogo principe dove iniziare a fare prevenzione per questa e altre forme di vittimizzazione, sensibilizzando gli studenti e parlando maggiormente di sessualità, rispetto e consenso. Intervenire a livello comunitario e costruire ambienti meno discriminanti, incoraggiare il confronto tra pari, è certamente importante, ma anche identificare possibili barriere affinché i giovani si facciano avanti e parlino più facilmente di quello che concerne la sessualità, che è purtroppo considerata ancora oggi un tabù, non è un'azione da sottovalutare. Inoltre, quando un comportamento di vittimizzazione avviene in un contesto virtuale, diventa difficile fare distinzioni nette di spazio e/o tempo. Per questo motivo la necessità di sensibilizzare e informare le famiglie diventa impellente, dando loro gli strumenti giusti per mettere in pratica un dialogo sempre più collaborativo e un atteggiamento non troppo giudicante di fronte a certe situazioni, che potrebbe non permettere all'adolescente di confrontarsi e confidarsi, e di conseguenza, di chiedere aiuto.

Questo contributo inoltre evidenzia l'importanza di introdurre nelle scuole l'educazione all'affettività e alla sessualità. Parlare di educazione sessuale, infatti, non significa solo fornire informazioni legate alla riproduzione o alla prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili. Una buona educazione sessuale è essenziale per prevenire e combattere l'abuso, la violenza e lo sfruttamento ses-

suale; protegge i giovani dai reati sessuali online quali adescamento, estorsione e cyberbullismo; previene la violenza di genere e la discriminazione contro le donne e le minoranze di genere. Ancora più importante, inoltre, è l'educazione affettiva: conoscere le proprie emozioni, i propri cambiamenti fisici e ormonali durante la pubertà e conoscere strategie per esplorare la propria sessualità che non siano dannose per gli altri è un punto focale per la prevenzione di comportamenti a rischio come le molestie sessuali online. Considerata l'importanza dell'affettività e della sessualità nello sviluppo degli adolescenti, è imperativo che essi possano accedere ai servizi di ascolto psicologico, che dovrebbero essere sempre più garantiti all'interno delle scuole. Ciò è vitale sia per gli studenti che hanno subito molestie sessuali online, ma anche per coloro che sono stati testimoni di situazioni simili, poiché aiuta a creare uno spazio sicuro in cui gli adolescenti possono parlare delle loro esperienze e ottenere supporto, dar voce al tumulto emotivo che vivono e trovare un modo per comprenderlo e spiegarlo.

Inoltre, è doveroso fare una considerazione finale sulle tecnologie virtuali, in questo caso il *luogo* principe dei comportamenti di cyber-vittimizzazione. Le nuove tecnologie devono essere una risorsa per gli adulti così come per gli adolescenti. L'educazione sessuale non può più essere un tabù così come non può essere pensata fuori dal contesto online, perché nella società in cui viviamo 'il virtuale è reale'. Per questo motivo, le scuole dovrebbero sempre migliorare anche in termini di *cybersecurity* interna, per proteggere gli studenti e garantire loro un ambiente di apprendimento online sicuro. Le scuole, le famiglie e tutti gli ambienti educativi dovrebbero insegnare agli adolescenti come utilizzare al meglio la tecnologia per promuovere lo sviluppo di un'identità globale. Per migliorare il benessere degli individui e, di conseguenza, della società, uno dei compiti principali in un mondo virtuale è imparare a comportarsi in modo responsabile e rispettoso della persona dall'altra parte dello schermo.

Riferimenti bibliografici

- Albert, D., e L. Steinberg. 2011. "Judgment and Decision Making in Adolescence." *Journal of Research on Adolescence* 21 (1): 211-24. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00724.x>.
- Aringolo, K., e C. Gambino. 2007. "La sessualità in adolescenza: definizione e caratteristiche." *GIMSeR*, 14: 133-46.
- Bianchi, D., Morelli, M., Nappa, M.R., Baiocco, R., e A. Chirumbolo. 2018. "A Bad Romance: Sexting Motivations and Teen Dating Violence." *Journal of Interpersonal Violence* 36 (13-14): 6029-49. <https://doi.org/10.1177/0886260518817037>.
- Cutbush, S., Williams, J., e S. Miller. 2016. "Teen Dating Violence, Sexual Harassment, and Bullying Among Middle School Students: Examining Mediation and Moderated Mediation by Gender." *Prevention Science* 17: 1024-33. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0668-x>.
- Erikson, E.H. 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Espelage, D.L., Hong, J.S., e A. Valido. 2019. "Associations Among Family Violence, Bullying, Sexual Harassment, and Teen Dating Violence." In *Adolescent Dating Violence. Theory, Research and Prevention*, edited by D.A. Wolfe, e J.R. Temple, 85-102. London: Academic Press.

- Harter, S. 2006⁶. "The Self." In *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, edited by W. Damon, e R.M. Lerner, 505-70. Hoboken, NJ-Chichester: Wiley.
- Havighurst, R.J. 1953. *Human Development and Education*. New York: Longmans, Green and Co.
- Holoyda, B., Landess, J., Sorrentino, R., e S.H. Friedman. 2018. "Trouble at Teens' Fingertips: Youth Sexting and the Law." *Behavioral Sciences & the Law* 36 (2): 170-81. <https://doi.org/10.1002/bsl.2335>.
- Josephson, W.L., e D. Pepler. 2012. "Bullying: A Stepping Stone to Dating Aggression?" *International Journal of Adolescent Medicine and Health* 24 (1): 37-47. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2012.006>.
- Legge 29 maggio 2017, n. 71, *Disposizioni a tutela dei minori per la prevenzione e il contrasto dei fenomeni del bullismo e del cyberbullismo* (17G00085). GU n. 127 del 3-6-2017.
- Longobardi, C., Fabris, M.A., Prino, L. e M. Settanni. 2021. "Online Sexual Victimization among Middle School Students: Prevalence and Association with Online Risk Behaviors." *International Journal of Developmental Science* 15 (1-2): 39-46. <https://doi.org/10.3233/DEV-200300>.
- Medrano, J.L.J., Lopez Rosales, F., e M. Gámez-Guadix. 2018. "Assessing the Links of Sexting, Cybervictimization, Depression, and Suicidal Ideation Among University Students." *Archives of Suicide Research* 22 (1): 153-64. <https://doi.org/10.1080/13811118.2017.1304304>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., e D.G. Altman. 2009. "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement." *Journal of Clinical Epidemiology* 62 (10): 1006-12. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005>.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., e E. Menesini. 2010. "Peer Sexual Harassment in Adolescent Girls: A Cross-National Study (Spain-Italy)." *International Journal of Clinical and Health Psychology* 10 (2): 245-64.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., et al. 2021. "The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews." *Systematic Reviews* 10: 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>.
- Project DeShame. 2017. "Young People's Experiences of Online Sexual Harassment: A Cross Country Report." <https://www.childnet.com/wp-content/uploads/2021/11/Project_deSHAME_Dec_2017_Report.pdf> (2024-02-01).
- Reed, E., Salazar, M., Behar, A.I., Agah, N., Silverman, J.G., et al. 2019. "Cyber Sexual Harassment: Prevalence and Association with Substance Use, Poor Mental Health, and STI History Among Sexually Active Adolescent Girls." *Journal of Adolescence* 75: 53-62. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.07.005>.
- Sánchez, V., Muñoz-Fernández, N. e E. Vega-Gea. 2017. "Peer Sexual Cybervictimization in Adolescents: Development and Validation of a Scale." *International Journal of Clinical and Health Psychology* 17 (2): 171-79. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.04.001>.
- Tokunaga, R.S., e S.A. Rains. 2010. "An Evaluation of Two Characterizations of the Relationships Between Problematic Internet Use, Time Spent Using the Internet, and Psychosocial Problems." *Human Communication Research* 36 (4): 512-45. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2010.01386.x>.
- Veenstra, S., Vandebosch, H., e M. Walrave. 2012. "Cyberbullying: Defining, Understanding and Intervening." In *Cyber Safety: An Introduction*, edited by E.R. Leukfeldt, e W.P. Stol, 217-26. The Hague: Eleven International Publishing.

Integrare l'*entrepreneurship* nella formazione universitaria: uno sguardo pedagogico attraverso tre contesti nazionali

Letizia Gamberi

Abstract:

La ricerca qui presentata si distingue per l'approccio pedagogico e formativo all'*entrepreneurship*, mirando a superare le prospettive economicistiche predominanti. Si propone il concetto di 'imprenditività' (Morselli 2016) come una dimensione formativa più ampia, focalizzandosi sulla capacità di agire su opportunità e idee trasformandole in valore per sviluppare progetti personali e professionali anziché solo competenze tecniche. Esplorare il ruolo dell'Alta Formazione nell'incoraggiare le competenze imprenditive per la transizione università-lavoro e oltre costituisce un punto fondamentale per la ricerca, offrendo nuove prospettive per l'innovazione educativa e lo sviluppo professionale dei giovani adulti. Attraverso tre studi di caso, sono state esaminate diverse esperienze di integrazione di *entrepreneurship* all'interno della formazione universitaria in Irlanda, Italia e Regno Unito.

Parole chiave: Alta Formazione; *Entrepreneurial Education*; *Entrepreneurship*; *Lifelong Learning*; *Value Creation*

1. Introduzione

Il tema di ricerca su cui questo lavoro intende offrire il proprio contributo è rappresentato dalle categorie di *entrepreneurship* e di *entrepreneurial education* (e.e.). Le due categorie prese in esame, infatti, stanno ricoprendo sempre più un ruolo strategico sia in ambito europeo (Commissione Europea 2006), sia in ambito nazionale (Piazza 2015).

La presente ricerca desidera mettere in risalto la valenza pedagogica, educativa e formativa dell'*entrepreneurship*, allontanandosi dalle interpretazioni tipicamente economicistiche e aziendalistiche che oggi sembrano diffondersi maggiormente. Proprio questa criticità ha portato il presente studio a sostenere che:

[...] se si vuole parlare di *entrepreneurship* con pieno significato educativo e formativo, è utile fare riferimento al concetto di "imprenditività", più che di "imprenditorialità", per andare a evidenziarne, al di là della connotazione tecnico-economicistica, la potenza pedagogica in grado di aprire nuovi e adeguati

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, *Integrare l'entrepreneurship nella formazione universitaria: uno sguardo pedagogico attraverso tre contesti nazionali*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.08, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 59-70, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

spazi di insegnamento e apprendimento per tutti, ragazzi e adulti. Parlare di imprenditività in questo modo, riqualificando l'*entrepreneurship* non tanto come competenza tecnica per gestire un'impresa o per fare un lavoro, quanto piuttosto come fondamentale capacità di realizzare una propria progettualità di sviluppo [...], significa riporre al centro una formazione per la persona, più che una formazione per i referenziali professionali (Strano 2017, 110).

Dunque, pensare a un'educazione e a una formazione per la promozione della capacità imprenditiva delle persone significa leggere l'*entrepreneurship* oltre la sola idea del 'fare impresa', ossia solo come competenza a fare o a trovarsi a fare un lavoro, bensì come dimensione formativa più ampia, restando così fedeli alla concezione europea di *entrepreneurship* quale *key competence* per l'apprendimento permanente (Parlamento Europeo 2006). L'Europa, infatti, definisce la sua settima competenza chiave (spirito di iniziativa e imprenditorialità) come la capacità di agire sulle opportunità e le idee e trasformarle in valore per gli altri (Bacigalupo et al. 2016), e pensa, dunque, a una capacità ampia, trasversale, che nasce dal sistema scolastico e muove poi verso gli adulti, agendo in tutti gli ambiti di vita della persona, non soltanto quelli lavorativi.

Ecco che:

[...] parlare di un'educazione e una formazione per l'imprenditività delle persone significa rifiutare le logiche educative fragili schiacciate sulla strumentalizzazione degli apprendimenti e ricercare, invece, quelle dimensioni di intraprendenza e di attivazione che favoriscono la capacità realizzativa umana (Strano 2017, 18).

Il tema su cui la ricerca ha inteso muoversi è oggetto di scarsa attenzione da parte delle discipline pedagogiche. Pochi sono, infatti, gli studi e le ricerche su questi argomenti, nonostante, come detto, la loro importanza all'interno dell'agenda politica europea e nella formazione dei giovani adulti come futuri professionisti. Tuttavia, si sta iniziando a osservare un cambiamento positivo in questo ambito, con un panorama sempre più florido delle ricerche dottorali, incentrate su tali categorie. Questo crescente interesse testimonia l'emergere di un nuovo campo di studio e riflessione. La presente ricerca, dunque, intende contribuire a colmare il divario di conoscenza esistente e ad approfondire la comprensione delle attività di *e.e.* L'aumento dell'attenzione su questi temi offre nuove opportunità per l'innovazione e la trasformazione delle pratiche educative, aprendo nuove prospettive per la formazione dei giovani adulti. Nello specifico, la riflessione sulla comprensione di come l'Alta Formazione possa supportare lo sviluppo di competenze imprenditive per la transizione dall'università al lavoro e per tutto il corso della loro vita ha costituito un fondamentale punto di partenza per la definizione dell'impianto della ricerca.

2. Metodologia

Nel corso dei tre anni del percorso di dottorato, la ricerca si è sviluppata, seppur in maniera piuttosto lineare con delle fasi ben precise, secondo una pro-

cedura dinamica. Essa, infatti, ha visto, proprio in virtù dell'approccio ecologico-naturalistico (Mortari 2012), un investimento continuo di rivisitazioni e di aggiustamenti al fine di mettere a fuoco, nel modo più idoneo e coerente possibile, il fenomeno indagato. A partire da quanto esposto nel precedente paragrafo, è emersa una prima domanda della ricerca, redatta in forma generativa e aperta al campo di indagine: qual è la valenza pedagogica della categoria di *entrepreneurship*?

La prima fase della ricerca si è posta l'obiettivo di comprendere la dimensione formativa della categoria, andando a realizzare, durante il primo anno dottorale, una *narrative literature review*, tenendo conto sia del contesto internazionale che nazionale. I risultati della *narrative literature review* hanno messo in luce quanto siano ancora controverse le definizioni delle categorie prese in esame e quanto ancora troppo spesso il senso comune sia legato all'approccio economicistico e finanziario. Per tale ragione, con l'obiettivo di approfondire ulteriormente la comprensione delle categorie oggetto di studio, è stato scelto di realizzare un *visiting period* presso la Dublin City University, con l'intento di confrontarsi con testimoni privilegiati nel contesto dell'Alta Formazione irlandese. Il periodo all'estero e la decisione di concentrarsi nello specifico sul contesto dell'Alta Formazione, come già menzionato, hanno consentito di delineare la domanda della ricerca in maniera più specifica: quali sono i percorsi e i processi di costruzione e sviluppo di *entrepreneurial competences* in Alta Formazione?

Lo spunto sull'Alta Formazione ha permesso di volgere lo sguardo verso un nuovo interessante filone della Terza Missione universitaria italiana, ossia quello delle esperienze dei Contamination Labs. Questi ultimi, dunque, si prestano come protagonisti del secondo studio che compone la ricerca, che si pone l'obiettivo di prendere in esame, nello specifico, la progettazione formativa, i punti di forza e le prospettive di sviluppo di queste realtà.

In ultima istanza, grazie alle evidenze raccolte dai due casi di studi precedenti, è stato deciso di condurre un approfondimento sull'integrazione dell'*entrepreneurship* all'interno dei curricula universitari. La University of Birmingham è stata ritenuta un caso molto interessante da studiare, in quanto da sempre il contesto anglosassone rappresenta un punto di riferimento all'avanguardia su questi temi.

Come si evince facilmente, lo studio di caso è stato adottato quale strategia della ricerca assieme ai metodi qualitativi. Tra essi per la raccolta dei dati ci si è avvalsi dello strumento dell'intervista semi-strutturata, mentre l'analisi di contenuto è stata condotta con il software ATLAS.ti attraverso un processo di codifica a posteriori del testo, secondo il principio del *coding* e applicando i tre sistemi di codifica: aperta, focalizzata, e teorica (Mortari 2012).

I paragrafi che seguono intendono restituire una sintesi dei tre studi del progetto di ricerca nei tre contesti menzionati: Irlanda, Italia e Regno Unito.

3. *Entrepreneurial education* in Irlanda

A partire dai risultati delle *narrative literature review* e desiderando definire ancora più nel dettaglio l'area di indagine del progetto di ricerca, è stato deciso di svolgere un primo studio empirico. Obiettivo dello studio è stato quello di mettere in dialogo la comprensione acquisita sull'*entrepreneurship* e sull'*e.e.* con esperti e ricercatori nel settore in ambito internazionale, andando ad analizzare le prospettive sul tema e rilevando buone pratiche. Per tale ragione, come anticipato, è stato realizzato un periodo di ricerca all'estero presso la Dublin City University da gennaio ad aprile 2022.

Nel contesto irlandese, infatti, risulta particolarmente vivace e attiva la produzione scientifica sui temi oggetto del presente progetto di ricerca e, in particolare, sullo sviluppo di programmi e di attività formative a supporto dello sviluppo delle *entrepreneurial competences*. Infatti, le politiche universitarie irlandesi hanno riconosciuto l'importanza di fornire agli studenti le competenze necessarie per affrontare le sfide contemporanee.

Il filone di indagine generatosi dal percorso di ricerca a Dublino è stato guidato dalla domanda: qual è la comprensione di *entrepreneurship* nel contesto delle università irlandesi? Accanto ad una indagine maggiormente volta ad approfondire la dimensione concettuale, è stata condotta parallelamente una riflessione, e dunque, una rilevazione di dati che andasse a esplorare la realtà delle pratiche irlandesi, guidata da un'ulteriore domanda di ricerca: quali sono le esperienze di *e.e.* in Alta Formazione in Irlanda?

L'incontro con testimoni privilegiati, responsabili di programmi e corsi per lo sviluppo di *entrepreneurial competences* ha permesso di conoscere e creare contatti con realtà consolidate nel campo della formazione dello sviluppo di intraprendenza e dare risposta alle domande poste. Sono, infatti, state realizzate diciannove interviste semi-strutturate con professori e ricercatori di sette diverse università irlandesi che hanno rilevato punti di vista e buone pratiche. L'analisi di contenuto computer-assistita ha consentito di rilevare i seguenti nuclei tematici, che rappresentano i risultati di questo primo studio della ricerca.

Importanza delle parole nel definire la categoria di entrepreneurship. Il caso di studio ha fornito un'opportunità unica per interrogarsi sulle parole chiave della presente ricerca. Questo con l'obiettivo di ridurre la possibilità di incorrere in quei pregiudizi e critiche (Johannisson 2010) rivolti a questo tema di studio. La concezione di creazione di valore (Bruyat e Julien 2001) e di sviluppo di un *mindset* imprenditivo (Bacigalupo et al. 2016) più che il 'fare impresa', molto diffusa nel contesto irlandese, si pone come nucleo per tutta la comprensione di *entrepreneurship* dello studio di caso e del progetto di ricerca in generale.

Progression model e teaching about, for, through come punti di riferimento in letteratura e per la progettazione formativa. Il confronto con gli intervistati ha messo in evidenza i tanti punti di contatto tra le teorie, i modelli e gli approcci adottati nelle pratiche di *e.e.* e quanto emerso dalla *review*. Nello specifico, l'idea del *progression model* (Lackéus 2015), ossia il cambiamento graduale delle definizioni e dei risultati di apprendimento man mano che gli studenti progrediscono

no nel sistema educativo e formativo, e il *teaching about, for e through* (Lackéus 2015)¹ rappresentano dei punti di riferimento non solo in letteratura, ma anche per tutto ciò che concerne la progettazione formativa.

Sviluppo di employability come valore per gli studenti che partecipano ad attività di e.e. Lo studio ha evidenziato come lo sviluppo di *employability* rappresenti per gli studenti un valore essenziale quando partecipano in percorsi di *e.e.*, migliorando la loro competitività, la possibilità di ottenere un'occupazione e la capacità di contribuire in modo significativo alla società e ai contesti professionali nei quali si inseriranno. Si potrebbe dire, allora, di avere successo nei loro futuri progetti di carriera e di vita (Yorke 2006).

Importanza di integrare l'entrepreneurship nell'impegno strategico degli atenei e nei curricula universitari. Gli atenei, come luoghi di apprendimento e ricerca, svolgono un ruolo cruciale nella formazione di futuri professionisti. Integrare l'*entrepreneurship* nelle strategie accademiche significa preparare gli studenti non solo con una solida base teorica, ma anche con la capacità di applicare il loro apprendimento in situazioni del mondo reale. Questo può essere offerto sia con iniziative a livello extra-curricolare (anche in forma di *societies* di studenti) o integrata all'interno del curriculum. I dati hanno evidenziato che proprio quest'ultima sia da prediligere sempre di più.

Interdisciplinarietà e gli approcci esperienziali come punti di forza. Modellare la progettazione formativa sul fornire agli studenti possibilità di lavorare in gruppi interdisciplinari, attraverso approcci esperienziali, rappresenta il punto di forza emerso dallo studio di caso. Il lavoro di gruppo a partire dalla risoluzione di un problema o una sfida (*problem based learning, challenge based learning...*) costituisce un'occasione unica per applicare la teoria alla pratica, mettendo le proprie competenze a servizio degli altri. Lo studio mette in evidenza che, quando il gruppo è interdisciplinare, non solo sul livello degli studenti, ma anche sul livello dei professori che progettano ed erogano la formazione; gli studenti sviluppano la capacità di mettersi in relazione e valorizzare punti di vista diversi dal proprio. Questi due elementi, combinati insieme, creano un ambiente di apprendimento dinamico e stimolante, che prepara gli studenti per sfide reali e li equipaggia con le competenze richieste dal mondo del lavoro (World Economic Forum 2020).

4. *Entrepreneurial education* in Italia

In Italia, l'*e.e.* si è sviluppata negli ultimi anni ed è ancora molto legata alla dimensione economica e quindi allo sviluppo di una nuova impresa. La presenza di corsi di *entrepreneurship* all'interno dell'istruzione superiore è un fenomeno recente, pressoché assente fino al 2004 (Iacobucci e Micozzi 2012). I corsi di

¹ Il *teaching about* è un approccio teorico finalizzato all'acquisizione di conoscenze per una comprensione generale del fenomeno. Il *teaching for* è orientato all'acquisizione di conoscenze e competenze in ottica occupazionale e il *teaching through* basato su un approccio esperienziale ed *embedded* e che si appoggia maggiormente alla prospettiva più ampia di *entrepreneurship*, volta allo sviluppo di un *mindset* imprenditivo.

entrepreneurship sono principalmente presenti nei dipartimenti di economia e commercio e di ingegneria. Tuttavia, recentemente, le università hanno aumentato la loro attenzione verso l'*e.e.* come supporto e parte della loro Terza Missione. Ciò significa che l'Alta Formazione è chiamata a:

[...] far acquisire agli studenti, oltre ad una necessaria cultura generale, utile alla crescita personale e all'apertura di nuovi orizzonti di pensiero anche quelle capacità e competenze che potranno poi utilizzare e trasferire nel proprio contesto lavorativo, apportando cambiamento e innovazione (Montefalcone 2018, 38).

In questa direzione, il Ministero dell'Università e della Ricerca ha iniziato a promuovere la diffusione della cultura imprenditoriale e dell'innovazione, «[...] aimed at facilitating the creation of value by focusing on concrete opportunities for interactions between universities, research entities, enterprises, and other societal actors» (OECD 2019, 40).

I percorsi di *e.e.* non hanno l'obiettivo principale di creare e sviluppare nuove imprese come avviene invece, per esempio, negli incubatori o acceleratori. L'*e.e.*, infatti, è di solito svolta prima di accedere a questo tipo di percorsi, che si collocano come successivi su una scala temporale. Grazie a tali programmi è però possibile migliorare la preparazione di un numero sempre maggiore di individui in modo che i progetti siano sempre più numerosi e di qualità via via migliore (Fiore, Remondino e Sansone 2021).

Il sistema italiano è caratterizzato da molte buone pratiche a livello di istruzione superiore, ma mancano ancora strategie, impegno a lungo termine e coordinamento, sebbene la creazione di una cultura imprenditiva si stia diffondendo all'interno degli obiettivi strategici degli atenei. Un tentativo di offrire un modello di *e.e.* extracurricolare a livello nazionale è stato offerto dal finanziamento del MIUR per la creazione di Contamination Labs (CLab), laboratori interdisciplinari con l'obiettivo di sviluppare consapevolezza e *mindset* imprenditivo negli studenti attraverso la collaborazione tra l'università e le imprese, operando in coerenza con i principi dell'*e.e.* Il programma è finanziato a livello nazionale e ad oggi conta 23 CLabs in Italia.

La domanda della ricerca che ha orientato lo studio è stata: come i CLabs contribuiscono alla promozione di *e.e.* in Alta Formazione in Italia? L'obiettivo che ha perseguito la ricerca è stato quello di realizzare una mappatura qualitativa delle esperienze dei CLabs a livello nazionale. Dei 23 presenti, ne sono stati coinvolti 9, rivolgendo interviste semi-strutturate al livello della *governance* e, nello specifico, al responsabile scientifico, denominato 'CLab Chief'. Le aree di indagine dell'intervista hanno inteso rilevare i punti di vista rispetto alla progettazione formativa, alla *governance*, ai punti di forza e di miglioramento e delle prospettive future di queste esperienze formative imprenditive extra-curricolari.

La riflessione proposta dallo studio di caso e i dati rilevati rendono evidenti alcuni risultati chiave e implicazioni pratiche per le università, in termini di progettazione ed erogazione di programmi extracurricolari di *e.e.*

Il CLab interroga tutte le missioni dell'università. Questi laboratori interdisciplinari, incentrati sull'innovazione e sull'*entrepreneurship*, mettono in discussione il ruolo consolidato dell'università come centro di insegnamento e ricerca accademica. Invece di concentrarsi esclusivamente sulla trasmissione del sapere, i CLabs incoraggiano l'applicazione pratica e l'interazione con il mondo esterno.

Importanza della personalizzazione del modello del CLab in ogni contesto. I CLabs sono il primo tentativo di introduzione nelle università italiane di un esempio per lo sviluppo di *e.e.*, fornendo linee guida che supportino in questo processo. Lo studio di caso ha rilevato coerenza tra il modello suggerito e quello effettivamente implementato². Tuttavia, è fondamentale riconoscere che ogni contesto universitario è unico. Questo sottolinea l'importanza di adattare le linee guida a ciascuna istituzione, tenendo conto delle specificità locali.

Formazione trasversale ed esperienziale. Un elemento significativo è l'affiancamento di un approccio innovativo alla tradizionale didattica. Questo approccio permette agli studenti di mettersi in gioco e sperimentare, andando oltre la mera acquisizione di conoscenze teoriche.

Contaminazione con il territorio e il mondo del lavoro. Il CLab funziona come un ecosistema imprenditoriale universitario, in cui conoscenze, abilità e competenze vengono sviluppate sotto forma di un processo di contaminazione con gli *stakeholders*. Queste iniziative di formazione all'imprenditorialità sono veicoli importanti per un efficace trasferimento delle conoscenze dall'industria all'università e viceversa, e per il raggiungimento dell'obiettivo della terza missione.

Interdisciplinarietà, contaminazione e sviluppo di employability come punti di forza. Il CLab si propone di creare un ambiente in cui l'*entrepreneurship* viene insegnata a studenti di livelli (triennali, magistrali e dottorato) e discipline diversi. La forza principale dei CLabs risiede nella promozione dell'interdisciplinarietà. La contaminazione tra saperi, attori e contesti rappresenta il fulcro del modello formativo dei CLabs.

Aumentare il coinvolgimento e i sistemi di valutazione e impatto. Per massimizzare l'efficacia dei CLabs, è essenziale concentrarsi sull'aumento del coinvolgimento di studenti, professori e *stakeholders* e sulla messa a punto di sistemi di valutazione e impatto più robusti. Allo stesso tempo, implementare sistemi di valutazione per monitorare il progresso degli studenti e misurare l'impatto dei CLabs su di essi, può contribuire a dimostrare il valore di queste iniziative.

La sostenibilità dei Contamination Labs è garantita dagli Atenei. Poiché il Ministero non ha più previsto finanziamenti per la prosecuzione del programma, la sostenibilità dei CLabs è ora affidata alle università in cui sono attivi. I dati hanno evidenziato che, nella maggior parte dei casi, ci si sta impegnando su questo fronte allocando risorse finanziarie e includendo il programma all'interno del piano strategico di Ateneo, consentendo di tenerlo in vita.

² Si fa qui riferimento agli aspetti di visione, missione, protagonisti, partenariati, governance delle linee guida (MIUR 2016).

5. *Entrepreneurial education* nel Regno Unito e in particolare nella University of Birmingham

A conclusione del secondo studio della ricerca e alla luce dei risultati emersi, nel corso del terzo e ultimo anno di dottorato è stato deciso di svolgere un ulteriore periodo all'estero presso la University of Birmingham. La scelta è caduta su questa università in quanto il Regno Unito rappresenta da sempre un contesto precursore e all'avanguardia rispetto ai temi chiave della ricerca. Il lavoro del QAA³, e in particolare le linee guida sull'*enterprise and entrepreneurship education* (QAA 2018), così come la presenza di organizzazioni e network attivi ed esperti nel settore si distinguono come una vera eccellenza in questo ambito e ciò rende il regno anglosassone un punto di riferimento a livello internazionale. La significativa crescita di attenzione nei confronti dell'*e.e.* degli ultimi venti anni nel Regno Unito è dovuta al prendere sempre più coscienza del ruolo primario dell'Alta Formazione nel contribuire alla formazione dei giovani adulti, future professionisti, e, di conseguenza, allo sviluppo economico, sociale e culturale della società (Williams 2019). L'approccio inglese all'*e.e.* si basa sulla consapevolezza dell'importanza di rendere i giovani adulti capaci di generare valore in un mondo in costante cambiamento. Pertanto, le istituzioni educative nel Regno Unito lavorano per introdurre nuove metodologie e approcci all'insegnamento che incoraggino la creatività, la risoluzione dei problemi e l'innovazione (Williams 2019). Questo impegno nell'integrazione dell'*entrepreneurship* all'interno dei curricula accademici non solo prepara gli studenti a diventare professionisti competenti, ma anche a sviluppare competenze trasversali fondamentali per il successo in qualsiasi campo professionale (Norton e Sear 2023). Si può, dunque, riassumere che il Regno Unito, soprattutto a livello europeo, rappresenta un modello ispiratore per l'impegno in *embedding e.e. in higher education*.

La University of Birmingham si sta facendo notare per il rilevante lavoro in questa direzione. La sua posizione all'avanguardia è testimoniata da programmi accademici innovativi che incoraggiano lo sviluppo di competenze imprenditive tra gli studenti, non solo nelle facoltà di Business ed Economia, ma anche in tutte le altre discipline (Hook 2021). La domanda della ricerca che ha originato e guidato l'indagine è stata: quali sono le iniziative e i modi per integrare l'*entrepreneurship* all'interno dei curricula alla University of Birmingham

Sono state svolte quattro interviste semi-strutturate ai membri del B-Enterprising team, che rappresenta il contesto del presente studio di caso. Composto da personale specializzato, il team lavora per garantire che tutti gli studenti abbiano l'opportunità di sviluppare la competenza di *entrepreneurship* nel corso degli studi. Più nello specifico, il B-Enterprising è un centro di sostegno all'im-

³ Il QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) è un ente privato senza scopo di lucro del Regno Unito, riconosciuto dal governo britannico quale organizzazione che svolge la funzione pubblica di sorveglianza degli standard accademici e della qualità dell'offerta formativa di tutte le istituzioni di istruzione superiore autorizzate legalmente a conferire titoli di studio britannici di livello universitario.

presa e all'imprenditorialità per studenti e laureati e unisce il lavoro curriculare, extracurriculare e di start-up, fornendo una risorsa visibile e preziosa che consente a studenti e accademici di essere intraprendenti in tutto ciò che fanno.

L'indagine sulle modalità di integrazione dell'*entrepreneurship* all'interno dei curricula universitari della University of Birmingham ha messo in evidenza i seguenti risultati.

Personalizzazione come parola chiave per l'integrazione di entrepreneurship all'interno dei curricula. Un approccio personalizzato alla progettazione formativa *embedded* sottolinea l'importanza di adattare l'*e.e.* alle esigenze e agli interessi specifici delle discipline, riconoscendo che non esiste un approccio universale che sia adeguato a tutti (*one size doesn't fit all*). La personalizzazione permette di progettare *learning outcomes, teaching methods and tools* in sintonia con il percorso. Questo processo non solo si basa sulle linee guida nazionali per la progettazione dei programmi accademici (*Subject Benchmark Statement*), ma è anche fortemente influenzato dalla collaborazione tra B-Enterprising team e docenti, che aiuta a comunicare l'importanza e le priorità dell'*entrepreneurship* nelle singole discipline. La personalizzazione si rivela, quindi, una via promettente per rendere l'*e.e.* più efficace e rilevante in ogni curriculum universitario.

Importanza delle connessioni con il mondo del lavoro. Le connessioni con il mondo del lavoro aprono le porte per un apprendimento più concreto ed esperienziale, consentendo agli studenti di comprendere appieno l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite. Collaborazioni con aziende, imprenditori e professionisti consentono agli studenti di accedere a risorse, *mentorship* e opportunità di stage o progetti concreti, offrendo loro l'opportunità di mettere in pratica le competenze imprenditive. Inoltre, le collaborazioni con le imprese aiutano a mantenere i curricula universitari allineati alle esigenze e alle tendenze del mondo del lavoro, assicurando che gli studenti siano preparati per le sfide e le opportunità dell'attuale panorama professionale.

Fare esperienza e applicare l'entrepreneurship a tutti gli aspetti della vita come valore. Grazie all'*e.e.* gli studenti acquisiscono competenze come la risoluzione dei problemi, la creatività, la leadership e la gestione del rischio, che sono preziose non solo in ambito professionale, ma in tutti gli ambiti della vita. Questo valore sottolinea l'importanza di un approccio olistico all'*entrepreneurship*, che consente agli studenti di mettersi in gioco attraverso approcci didattici esperienziali per sfruttare appieno il loro potenziale, adottando un *mindset* imprenditivo che li guida non solo nella loro carriera, ma in tutti i progetti di vita.

Tempo e risorse come limiti. I motivi della potenziale resistenza all'integrazione di *entrepreneurship* all'interno dei curricula sono il tempo richiesto e l'impegno per ciò che concerne la progettazione formativa, data la composizione piccola del B-Enterprising team. Sebbene questo sia comune a tutte le nuove iniziative di apprendimento e insegnamento⁴, è essenziale considerare questi fattori come

⁴ Come sostiene Gibbs: «designing courses and materials, recasting assessment and support systems and adopting new teaching methods [...] all require new techniques and skills» (1996, 20).

investimenti a lungo termine nell'educazione degli studenti, poiché l'*entrepreneurship* è una competenza chiave fondamentale. Trovare soluzioni creative per superare questi ostacoli, come il *toolkit* di Hook (2021) o risorse online, è l'obiettivo del team per garantire una *e.e.* di qualità in tutti i dipartimenti dell'Ateneo.

Continuare ad aumentare la cultura dell'entrepreneurship e dei graduate attributes come prospettive future. Per affrontare le sfide future e cogliere le opportunità emergenti, è essenziale che l'Università continui a coltivare una cultura che promuova l'*entrepreneurship* e sviluppi e integri all'interno dei curricula i *graduate attributes* che permettano agli studenti di eccellere in qualsiasi settore o professione.

6. Riflessioni conclusive

Le conclusioni di questo lavoro di ricerca si articolano su quattro distinti livelli. In primo luogo, i tre studi hanno consentito di riflettere in maniera approfondita su cosa bisogna intendere quando si parla di *entrepreneurship* in termini formativi educativi. La letteratura e le evidenze raccolte hanno contribuito in maniera importante a sostenere l'impegno della Commissione Europea sull'interpretazione di *entrepreneurship* come competenza che tutti i cittadini sono chiamati a sviluppare indipendentemente dalla scelta professionale e dall'ambito di intervento. Al centro di questa prospettiva emerge l'idea di creazione di valore, caratterizzata da una visione ampia e orientata all'innovazione, alle sfide economiche e sociali e alla partecipazione attiva alla vita del mondo. L'obiettivo ambizioso è sostenere l'azione proattiva delle persone come agenti di trasformazione nelle comunità in cui vivono.

In secondo luogo, il perché è importante promuovere *entrepreneurship*. Dotare le generazioni del futuro della capacità di creazione di valore diventa un'esigenza emergente per supportare i giovani a prendere decisioni responsabili ed etiche, in risposta alle sfide e ai problemi sociali, culturali ed economici contemporanei.

In terzo luogo, le evidenze hanno posto l'accento su quando promuovere l'*entrepreneurship* in ambito universitario. Prendere parte a percorsi di *e.e.* per gli studenti è importante non solo dall'inizio del percorso universitario, ma soprattutto prima possibile, fin dai primi livelli di istruzione. Questo consente fin da piccoli di iniziare a sviluppare e applicare l'*entrepreneurship* a tutti gli ambiti e i progetti della vita, adottando un modello progressivo che sappia di volta in volta adattare obiettivi e metodi sulla base dei livelli di formazione.

In quarto e ultimo luogo, il come progettare percorsi di sviluppo di *entrepreneurship* in Alta Formazione. È stata rilevata l'importanza di integrarla all'interno del piano strategico di Ateneo, adottando approcci pedagogici e andragogici esperienziali, ponendo come punti di forza interdisciplinarietà, coinvolgimento degli *stakeholders* e personalizzazione.

A conclusione, si ritiene essenziale ribadire che l'interrogativo su come rendere l'*entrepreneurship* parte integrante dei curricula accademici rappresenta la nuova frontiera dell'istruzione superiore. L'*entrepreneurship* non deve essere semplicemente un argomento da studiare, ma una competenza chiave che

permea l'intero processo educativo. Questa prospettiva innovativa promette di aprire nuove porte per lo sviluppo personale e professionale degli studenti, nonché per il progresso della società. L'impegno dell'educazione degli adulti all'interno dell'Alta Formazione sull'*e.e.* deve andare sempre più a occupare una posizione di dialogo e confronto con discipline diverse per fornire la propria prospettiva pedagogica. L'*e.e.* si configura, infatti, come uno dei tanti percorsi pedagogici, perché anche questo tipo di educazione agisce sull'aumento della libertà della persona, sul rafforzamento della sua capacità di cittadinanza attiva e la promozione di ambienti di apprendimento democratico (Nussbaum 2011). Guardando ai modelli della Commissione Europea e del resto del mondo, l'educazione degli adulti in Italia deve lavorare per sostenere la creazione di una cultura imprenditoriale e imprenditiva, che pone lo studente e lo sviluppo delle sue competenze al centro e gli consente di acquisire il *mindset* necessario per affrontare le sfide del futuro. Pertanto, lavorare sull'*entrepreneurship* nell'ambito dell'educazione degli adulti è un tentativo di collegare l'Alta Formazione con il processo di creazione di valore per innovare la cultura, il contesto sociale, occupazionale ed economico.

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. <https://doi.org/10.2791/593884>.
- Bruyat, C., e P.-A. Julien. 2001. "Defining the Field of Research in Entrepreneurship." *Journal of Business Venturing* 16 (2): 165-80. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(99\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(99)00043-9).
- Commissione Europea. 2006. *Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe*. <<https://ec.europa.eu/docsroom/documents/17642/attachments/1/translations/en/renditions/native>> (2024-02-01).
- Fiore, E., Remondino, C.L., e G. Sansone. 2021. *Design e sostenibilità per la formazione imprenditoriale. L'esperienza del Contamination Lab Torino*. Milano: Egea.
- Gibbs, G. 1996. "Institutional Strategies for Implementing Resource-based Learning." In *Resource-Based Learning*, edited by S. Brown, e B. Smith, 10-21. London: Routledge.
- Hook, H. 2021. *Embedding Enterprise Education. 5 Steps to Embed Enterprise Education into any Degree Subject*. <<https://www.birmingham.ac.uk/university/hefi/news/2021/06/enterprise-education-curriculum-design-to-support-entrepreneurial-thinking>> (2024-02-01).
- Iacobucci, D., e A. Micozzi. 2012. "Entrepreneurship Education in Italian Universities: Trend, Situation and Opportunities." *Education + Training* 54 (8/9): 673-96. <https://doi.org/10.1108/00400911211274828>.
- Johannisson, B. 2010. "The Agony of the Swedish School when Confronted by Entrepreneurship." In *Creativity and Innovation. Preconditions for Entrepreneurial Education*, edited by K. Skogen, e J. Sjøvoll, 91-121. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Lackéus, M. 2015. *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf> (2024-02-01).

- MIUR. 2016. *Contamination Lab. Linee Guida 2016*. <https://www.istruzione.it/allegati/2016/CLab_Linee%20Guida.pdf> (2024-02-01).
- Montefalcone, M. 2018. *Linee guida per lo sviluppo e il rafforzamento dei Career service*. Roma: ANPAL Servizi.
- Morselli, D. 2016. "La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria." *Formazione & Insegnamento* 14 (2): 173-85.
- Mortari, L. 2012. *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Norton, S., e L. Sear. 2023. *Embedding Enterprise and Entrepreneurship in Higher Education: An Advance HE Case Study Collection*. Advance HE report.
- Nussbaum, M.C. 2011. *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, traduzione di R. Falcioni. Bologna: Il Mulino.
- OECD. 2019. *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Italy*. Paris: OECD Skills Studies.
- Parlamento Europeo. 2006. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>> (2024-02-01).
- Piazza, R. 2015. "Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa: Entrepreneurship Education, Guidance to be enterprising." *Pedagogia Oggi* 1: 72-90.
- QAA. 2018. *Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Higher Education Providers*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Strano, A. 2017. "Capacitare l'imprenditorialità. Agency tras-formativa per lo sviluppo e l'innovazione." Tesi di dottorato, Università Cà Foscari Venezia.
- Williams, N. 2019. *Engaging Students in Entrepreneurship Education: Thoughts on the Present Context and Future Challenges*. Advance HE report.
- World Economic Forum. 2020. *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva: World Economic Forum. <<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>> (2024-02-01).
- Yorke, M. 2006. *Employability in Higher Education: What It Is, What It Is Not*. York: The Higher Education Academy.

Dall'inclusione alla valutazione. Spunti di riflessione per la didattica contemporanea

Matteo Maienza

Abstract:

Le competenze degli insegnanti possono essere definite un fattore ambientale in grado di facilitare l'attività e la partecipazione degli studenti? In che misura gli insegnanti e la scuola possono migliorare il benessere delle persone con disabilità? La necessità di coniugare le risorse personali e collettive si esprime nelle molteplici intersezioni che avvengono sul piano didattico e sociale e che trovano nei ruoli e nelle funzioni della valutazione un punto nodale a sostegno del paradigma inclusivo. Prima di tutto, perché legati al bisogno di realizzazione umana individuale, che caratterizza il ne ultimo della formazione; in secondo luogo, perché connessi ai mezzi e alle risorse che gli studenti hanno a disposizione per raggiungere tale obiettivo. Un'educazione è veramente idonea alla libertà solo se è in grado di garantire la possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere (Nussbaum 2002). In questa prospettiva, lo sviluppo umano può essere interpretato in modi diversi, che non si esauriscono nella dimensione quantitativa delle risorse, piuttosto implicano ambiti complessi, correlati in parte alla vita sociale e in parte alla qualità della vita dei singoli individui.

Parole chiave: Benessere; Disabilità; Inclusione; Relazioni; Valutazione

1. Introduzione

Il contesto italiano di formazione e specializzazione degli insegnanti è caratterizzato da un lungo processo di riforme; di seguito vengono proposte alcune delle tappe fondamentali che hanno portato all'adozione di un 'modello italiano di scuola', che si distingue, in modo specifico, seguendo una prospettiva diacronica sui temi del benessere e dell'inclusione sociale (Piccioli 2020).

Seppure già con la riforma Gentile (1923) vennero poste le basi per l'assistenza e per l'organizzazione delle classi differenziali, bisognerà attendere il 1948, e nello specifico la Costituzione della Repubblica Italiana, in cui è ineludibile il legame tra l'attestazione della democrazia e la necessità di garantire a tutti l'accesso e la frequenza alla scuola fino ai gradi più elevati [...] per rinvenire la centralità dei principi di integrazione delle persone con disabilità (Piccioli 2020, 15-18).

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, *Dall'inclusione alla valutazione. Spunti di riflessione per una didattica contemporanea*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.09, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 71-82, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

Fino ai primi anni del Novecento, la condizione di disabilità è stata a lungo segnata da marginalità, rifiuto ed esclusione: basti pensare ai ruoli e alle rappresentazioni che hanno segnato la storia della disabilità nel corso del Novecento, in cui il disabile viene spesso accostato a una visione ristretta, sottomessa, con ruoli che includono, tra l'altro, personaggi dalla moralità ambigua. Si tratta di una visione che nel tempo si è imposta come dominante e, solo in seguito all'urgenza e alla drammaticità della guerra, questa visione è stata oggetto di ridefinizione: alla fase dell'esclusione è seguita quella della separazione, in cui l'emergenza della ricostruzione post-bellica deve fare i conti con un sistema incentrato sul *welfare*, nascono così i primi luoghi specializzati per il trattamento delle menomazioni, insieme a istituti e collegi per orfani.

La Legge 517 del 4 agosto 1977 definisce importanti innovazioni, ad esempio, rivolgendo un'attenzione particolare al diritto allo studio e alla piena formazione della personalità degli alunni nella scuola media (Art. 7) che ci pongono in una posizione d'avanguardia nella legislazione europea.

Si tratta di un'applicazione sperimentale di quanto raccomandato dalla Commissione Falcucci, istituita nel 1975 precisando, peraltro, che la frequenza nelle scuole comuni (Piccioli 2020) non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni.

Con questa riforma vennero modificati radicalmente i concetti di valutazione e informazione del processo educativo-didattico, non più deputati all'unicità del rapporto insegnante-classe, ma con l'attribuzione a un gruppo di lavoro della responsabilità globale degli allievi: in quegli anni si andava delineando una nuova visione di apprendimento, non più basato su rigide sequenze cognitive, bensì sulla sua complessa rete di relazioni, dinamiche e interconnesse, affinché, accanto ai livelli di intelligenza logico-astrattiva, venisse soprattutto tenuto conto dei processi di socializzazione, laddove la sensibilità e la motivazione svolgono un ruolo fondamentale per coltivare la giusta disposizione ad apprendere. Questa visione è finalizzata alla valorizzazione di tutte le forme espressive, fino ad allora lasciate prevalentemente in ombra, sottolineando come lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico sia perciò riferito al grado di maturazione raggiunto dall'alunno per realizzare e sviluppare la personalità individuale. L'ingresso di nuovi linguaggi nella scuola costituisce un arricchimento per tutti, e risulta essenziale per gli alunni che non rispondono alle richieste di un lavoro formale, in quanto offre loro reali possibilità di azione e affermazione.

Di conseguenza, con le norme sulla valutazione degli alunni del 1977 si proponeva una scuola aperta, a prescindere dalle condizioni sociali e dalle condizioni psico-fisiche o sociali, a tutti, intesa come il luogo di promozione dell'uguaglianza, offrendo a tutti pari opportunità di crescita e di sviluppo personale e sociale; veniva introdotta poi, per il raggiungimento di questo scopo, l'équipe formativa composta da psicologi, pedagogisti, specialisti, tecnici della riabilitazione, assistenti sociali e clinici deputati alle dinamiche dei singoli casi, come la diagnosi e il trattamento, gettando le basi per una fattiva presa in carico interistituzionale e multidisciplinare dell'alunno con disabilità. La legge rappresenta anche il primo passo verso una pianificazione didattica rivolta a perseguire qua-

lità ed equità dei risultati, in cui la funzione attribuita alla valutazione è quella di strumento regolatore dell'attività didattica, che consente di considerare le differenze tra gli alunni come occasioni per rendere flessibile e indirizzare in modo più preciso una progettazione formativa volta a colmare le lacune e sostenere gli alunni con disabilità.

Con la definizione degli obiettivi, dei compiti e delle responsabilità del Gruppo di lavoro (GL) per favorire l'integrazione degli alunni con disabilità in relazione alle singole competenze si delinea in questa fase il percorso da seguire per l'intervento educativo individualizzato, dall'identificazione del soggetto nel momento di ingresso nella scuola al tracciamento del suo profilo, che dovrebbe comprendere, tra l'altro, indicazioni sulle condizioni di salute al momento di ingresso, lo stato di salute generale, informazioni sulla vista, l'udito, la coordinazione motoria, l'orientamento, l'autonomia, il linguaggio in relazione all'età, le condizioni psichiche, il comportamento con i pari e con gli adulti, e ogni altra notizia per cui si chiedono esami particolari e interventi specializzati che possano risultare utili (cfr. Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258).

Dopo una valutazione degli aspetti generali, dei livelli di capacità, di apprendimento e delle abilità pratiche e operative, il GL può procedere con la definizione degli obiettivi per ciascuna area di competenza: sarà cura degli operatori sanitari e addetti alla riabilitazione definire gli interventi terapeutico-riabilitativi; sarà cura degli insegnanti, e del dirigente, definire il materiale didattico e l'interazione tra i docenti. In questo momento si viene a delineare l'assetto socio-psico-pedagogico dell'istruzione pubblica italiana attuale: si tratta della fase dell'integrazione scolastica che darà l'avvio alla nascita di una stagione caratterizzata da un susseguirsi di studi e approfondimenti, che portano ad «una profonda analisi e riflessione, sia di natura teorica sia squisitamente didattica, nel tentativo di fornire, agli insegnanti, metodi, strategie e strumenti ritenuti di volta in volta risolutivi (Piccioli 2020, 49).

In quest'ottica si inserisce la necessità di riflettere sull'adeguatezza della normativa scolastica italiana che richiede una maggiore attenzione e consapevolezza sul piano del profilo di competenze dell'insegnante: come osservato da Marleen Pugach (2017), esperta internazionale per la collocazione della disabilità nella più ampia questione dell'equità nella preparazione degli insegnanti, la profonda divisione che persiste tra l'educazione generale e quella specialistica è entrata di *default* nei sistemi educativi e formativi al punto che, molti docenti, non percepiscono una responsabilità educativa nei confronti degli studenti con disabilità. Questa divisione, seppure in netto contrasto con quanto effettivamente richiesto dalla normativa, sarebbe complice dell'attuale decadimento culturale dell'insegnamento. Come ha rilevato Zappaterra (2010) non vi è dubbio che l'ingresso della disabilità abbia portato la scuola a una nuova riflessione sull'accoglienza e la cura per cui occorre definire i contorni di una scuola intesa come servizio culturale e sociale, dove i bisogni educativi specifici di tutti gli alunni vengono collocati in una prospettiva più ampia, orientata allo sviluppo delle capacità umane.

2. Un cambiamento di paradigma

Il benessere delle persone viene misurato sulla base della relazione tra le capacità individuali, che sono le condizioni sufficienti per l'esercizio delle funzioni richieste, e le capacità combinate, che coniugano le capacità interne con la situazione contingente nel mondo circostante: questo aspetto viene ripreso nel modello biopsicosociale dell'*International Classification of Functioning* (ICF), in particolare, in relazione al concetto di *performance* che descrive le capacità di agire in determinate circostanze, come il risultato dei fattori ambientali e personali.

La necessità di coniugare le risorse personali e collettive si esprime nelle molteplici intersezioni che avvengono sul piano didattico e sociale e che trovano nei ruoli e nelle funzioni della valutazione un punto nodale a sostegno del paradigma inclusivo. Prima di tutto, perché legati al bisogno di realizzazione umana individuale che caratterizza il fine ultimo della formazione; in secondo luogo, perché connessi ai mezzi e alle risorse che gli studenti hanno effettivamente a disposizione per raggiungere tali obiettivi; un'educazione è veramente idonea alla libertà solo se è in grado di garantire la possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere (Nussbaum 2002; Sen 2007).

In questa prospettiva, lo sviluppo umano (e l'apprendimento) può essere interpretato in modi diversi, che non si esauriscono nella dimensione quantitativa delle risorse, piuttosto implicano ambiti complessi, correlati in parte alla vita sociale e in parte alla qualità della vita dei singoli individui. Da un punto di vista didattico, il concetto di bisogno è stato ridefinito in seguito ai numerosi interrogativi che riguardano i rapidi cambiamenti culturali e la transizione da una dimensione assistenzialistica a quella dell'autodeterminazione delle persone con disabilità; in modo specifico, non è tanto cruciale la presenza fisica in aula o l'esistenza dell'insegnante di sostegno: il compito dell'educazione è quello di formare cittadini liberi, ovvero in grado di orientare autonomamente la propria ragionevolezza per raggiungere i propri desideri e scopi personali.

Dall'analisi dei contributi pedagogici e legislativi sull'argomento (D'Alessio 2011; Medeghini 2018; Bocci 2020; Piccioli 2020) si evince che con il termine *full inclusion* si fa riferimento a categorie di studenti in condizioni deficitarie: alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali, come le disabilità, con il rischio che vengano esclusi dell'area curricolare. Come ha sottolineato Medeghini la categorizzazione degli studenti crea un «gruppo altro» (2018, 208) con la conseguenza che l'inclusione assume la forma di un'azione esterna con categorie fissate che neutralizzano il senso di includere. Il presupposto che esistano due categorie distinte, con annesse sottocategorie, sulla base di un determinismo biologico rischia, peraltro, di isolare l'alunno dal resto della classe sia sul piano delle aspettative che su quello del supporto che egli può ricevere (D'Alessio 2011) in quanto riduce la capacità dell'insegnante di utilizzare le risorse a disposizione. Per queste ragioni ci siamo chiesti se le competenze degli insegnanti possono essere definite un fattore ambientale in grado di facilitare le persone con disabilità, e in che misura queste ultime possono essere in grado di facilitare l'attività e la partecipazione degli studenti con disabilità.

L'autovalutazione d'istituto (Booth e Ainscow 2007) rappresenta il momento principale per esaminare questi punti: essa è intesa come un momento di riflessione che richiede, da parte degli insegnanti, un coinvolgimento attivo in quanto essi sono parte rilevante delle disposizioni degli alunni. Già Sen (2007) aveva segnalato che per garantire un funzionamento efficiente e calibrato sui bisogni individuali è necessaria un'equa e diversificata redistribuzione delle risorse; concentrarsi sulle risorse del contesto non significa chiedersi quale sia il livello di profitto. Piuttosto chiedersi *che cosa* le persone sono in grado di fare ed essere, quanto la loro dignità sia riconosciuta e valorizzata e quanto esse siano libere di scegliere per la propria vita nella concretezza delle loro condizioni particolari. Secondo Nussbaum (2002) questo compito è affidato alle politiche pubbliche.

3. Analisi tematica delle informazioni raccolte mediante Focus group

In seguito alla conduzione di sette Focus group condotti con un campione di 84 insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado, selezionati in modo casuale, è stato possibile valutare gli aspetti qualitativi dell'esperienza degli insegnanti in riferimento alle aree di indagate con la scala IRSSA (Capperucci e Maienza 2022). Di seguito vengono riportate le informazioni emerse in seguito allo svolgimento dell'analisi tematica condotta tramite il metodo induttivo (Fig. 1).

Per prima cosa, è emersa la necessità di esplicitare il cambiamento di paradigma che risiede nel concetto di inclusione: non sempre, infatti, è chiara la distinzione netta tra i termini integrazione e inclusione, che spesso vengono usati come sinonimi. Ad ogni modo, sembra diffusa l'idea secondo cui un cambiamento generale nella didattica, reso possibile dalla presenza di alunni con specifiche necessità, siano esse di natura sociale, culturale, fisica o intellettuale, potrebbe portare a una maggiore flessibilità del curriculum, nel senso che la presenza dell'insegnante di sostegno (ricordiamo la denominazione completa – con il rischio di risultare ridondanti – al fine di mettere l'accento sull'aspetto *didattico* delle attività dell'insegnante 'Specializzato nel Sostegno Didattico' agli alunni con disabilità) porta con sé una riflessione sul concetto di didattica stessa, che privilegia un approccio interdisciplinare, trasversale a più discipline, riconoscendo, in ultima analisi, il ruolo della sensibilità e della motivazione per favorire l'apprendimento, sia pratico, che cognitivo ed emotivo. Questo tipo di riflessione, si contrappone a una visione rigida – incentrata ancora sull'idea dei programmi ministeriali – che porta diversi svantaggi per gli alunni con una disabilità intellettuale.

In secondo luogo, è emersa l'esigenza di lavorare a livello sistemico alla creazione e ridefinizione di una figura – quella dell'insegnante di sostegno – che rapportandosi a una vasta gamma di professionisti, oltre a ricoprire il ruolo di intermediario principale con la famiglia degli alunni con disabilità, deve anche rapportarsi alle aspettative degli altri docenti. Questi aspetti comportano una visione globale dell'insegnamento che deve essere ridisegnata, a partire dalle relazioni individuali e dal rapporto con i colleghi, fino ad affrontare il 'tema caldo' dei contratti e delle retribuzioni degli insegnanti. L'impatto dello sviluppo

della personalità dell'insegnante, abbiamo visto, è in grado di definire la qualità dell'apprendimento consentendo il raggiungimento dei traguardi in serenità, in collaborazione e armonia, passando per un'effettiva valorizzazione degli studenti nello sviluppo delle loro competenze; il rischio è che la certificazione delle competenze, oltre a rappresentare un mero compito burocratico, sia un *escamotage* per nascondere i reali processi di esclusione sistematica degli alunni con disabilità. Una volta assolto l'obbligo di istruzione, infatti, sono pochi gli insegnanti che si assumono l'onere di far proseguire, in modo inclusivo, il percorso di studi degli studenti con disabilità.

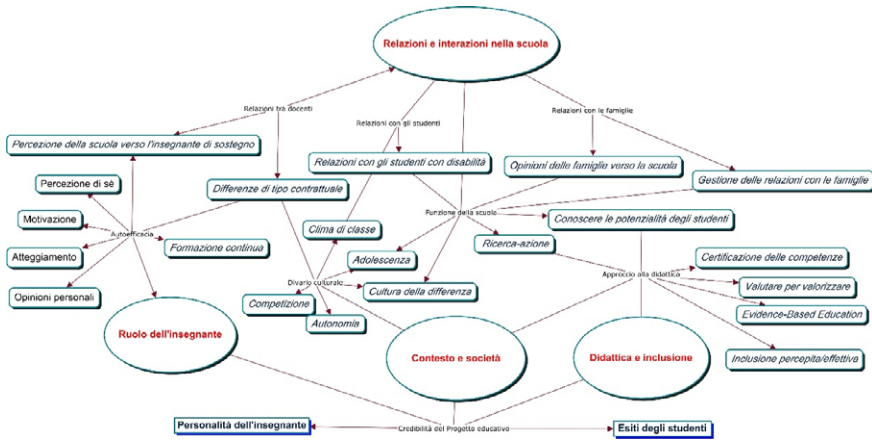


Figura 1 – Mappa dell'analisi tematica. Elaborazione delle informazioni raccolte mediante Focus group.

3.1 Che cosa si intende per stile di apprendimento?

Gli 'stili' di apprendimento sono i diversi modi con cui gli studenti acquisiscono e processano le informazioni. Ci sono diverse teorie sull'apprendimento che identificano vari meccanismi processuali che si distinguono a seconda delle caratteristiche personali di ciascuno, che compongono il vasto panorama – spesso simultaneo e mutevole nel tempo – dei meccanismi neuronali, come la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, la teoria del campo cognitivo di Jerome Bruner, la teoria del costruttivismo di Jean Piaget e molti altri. In generale, gli stili di apprendimento includono le preferenze per i formati di input (ad esempio, visivo, uditivo, tattile), le modalità di elaborazione (ad esempio, analitico, globale), i ritmi di apprendimento e le preferenze di ambienti di apprendimento.

Riconoscere, mediante un'adeguata osservazione iniziale (*pre-assessment*) gli stili di apprendimento di ogni studente, serve a personalizzare la loro istruzione per soddisfare le esigenze individuali degli studenti e a migliorare l'auto-efficacia degli insegnanti.

Secondo questa prospettiva, infatti, la distinzione tra i bisogni educativi degli alunni – di tipo speciale – o specifico – e tra le competenze degli insegnanti – speciale o specializzato – diventa relativa, mentre è ancora diffusa un'idea di disabilità come 'problema individuale', che non riguarda cioè le modalità di insegnamento-apprendimento per cui gli insegnanti con uno scarso senso di autoefficacia non credono di poter migliorare le condizioni patologiche degli studenti con disabilità. In questo modo, una lezione personalizzata deve tenere conto dei processi di apprendimento di ciascuno e può essere utile per tutti; questo tipo di didattica inclusiva riduce notevolmente l'impatto della disabilità a scuola, tuttavia, diversificare le attività in modo da offrire stimoli diversi all'interno di ciascuna unità didattica richiede un maggiore investimento per l'insegnante che deve applicare, per ogni singolo studente, un piano personalizzato.

Tra i limiti che si pongono nella reale applicazione di una didattica differenziata, ovvero in grado di offrire stimoli differenti all'interno di ciascuna unità didattica, vi sarebbe proprio la presenza dicotomica di due 'categorie' di insegnanti: la prima è quella degli insegnanti curricolari, il loro compito è vincolato all'insegnamento di una 'materia' di cui sono i principali detentori di conoscenza e metodologia didattica. La seconda è quella degli insegnanti di sostegno, che svolgono la funzione di 'mediatori' della didattica nelle diverse discipline, spesso con metodi alternativi, innovativi e inclusivi.

La sola presenza dell'insegnante di sostegno sarebbe in grado di 'delegittimare' e deresponsabilizzare l'insegnante curricolare innescando il cosiddetto 'fenomeno della delega' con ricadute negative sui ruoli di ciascuna delle due figure e sulle competenze necessarie alla differenziazione didattica e personalizzazione degli apprendimenti. Una possibilità è quella offerta dalla ricerca universitaria che si propone di superare il ruolo dell'insegnante di sostegno offrendo, mediante progetti di collaborazione con le scuole diffusi sul territorio, programmi formativi ad hoc su queste tematiche evitando il rischio di concepire la ricerca universitaria come mero discorso accademico, percepito lontano dai reali problemi del 'fare scuola' e allontanando, di fatto, la tanto agognata prospettiva dell'inclusione scolastica e sociale.

3.2 La personalità e il ruolo dell'insegnante di sostegno

Le responsabilità degli insegnanti sono attualmente percepite come eccessive, sia da un punto di vista del carico di lavoro – dovuto sostanzialmente a una carenza strutturale del personale scolastico – sia agli adempimenti richiesti da parte dei vari uffici scolastici e territoriali che partono già dalla formazione iniziale e, possiamo dire, non finiscono mai. È stato detto che il compito delle Università dovrebbe essere quello di partecipare in modo attivo nella formazione in servizio degli insegnanti che attualmente risente, in molti casi, di una scarsa considerazione da parte degli stessi, sia per la qualità dei servizi erogati, sia poiché viene presentata come l'ennesimo adempimento burocratico. Fino a quando questo sistema non subirà un cambio di rotta e ci sarà una discrepanza tra le competenze degli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, l'unica garanzia

per le famiglie e gli studenti di ottenere un'istruzione inclusiva e di qualità sarà data dall'attitudine personale dei singoli insegnanti.

Per queste ragioni sarebbe opportuno redigere una *Carta dei diritti e dei doveri degli insegnanti* in modo che sia chiaro a tutti quali sono i compiti e le responsabilità degli insegnanti e poter operare in modo effettivo sul piano della valorizzazione delle risorse. Un sistema dualistico non produce i risultati tanto attesi sul piano della qualità dell'istruzione; a questo si aggiunge un'ulteriore separazione tra docenti e supplenti, in costante aumento, che causa sempre di più un ampliamento dei confini tra le potenzialità inesprese della scuola e la possibilità di agire sul piano della definizione delle condizioni di lavoro, che sono direttamente influenzate dal contesto. Inoltre, viene ridotta notevolmente la capacità di utilizzo delle risorse interne alla scuola, come l'accesso agli spazi, ai laboratori, agli strumenti e agli ausili didattici, ecc.

Seppure vi siano numerose testimonianze di positiva collaborazione tra insegnanti, ad esempio nella progettazione condivisa di attività didattiche, esiste ancora una *formae mentis* che vede l'insegnante di sostegno in una posizione di osservatore, dedicandosi esclusivamente allo studente con disabilità, che può comportare una redistribuzione differenziata del carico di lavoro tra insegnanti. Le aspettative degli insegnanti verso gli studenti con disabilità possono essere molto diverse: alcuni docenti sono aperti e collaborativi, lavorando insieme all'insegnante di sostegno per aiutare gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, mentre altri sono scettici e hanno basse aspettative verso gli studenti, il che rende difficile la collaborazione tra insegnanti.

Le ricadute della trasferibilità del concetto di inclusione dal contesto scolastico a quello sociale sono da ritrovarsi anche nella ridefinizione dei ruoli, il cui impatto influisce direttamente sull'autoefficacia degli insegnanti che troppo spesso si trovano a dover svolgere il ruolo di sorveglianti, più che di educatori, passando gran parte del tempo a punire e rimproverare gli studenti, mentre sarebbe opportuno creare un clima sereno e rispettoso a scuola, ascoltando i ragazzi e affrontando le cause che sono alla base dei loro comportamenti scorretti. Solo quando c'è un dialogo autentico tra adulti e adolescenti è possibile parlare di inclusione, e per questo la scuola dovrebbe essere il luogo dedicato alla comunicazione e alle relazioni tra adolescenti e adulti.

3.3 La credibilità del progetto educativo

Una proposta è che alla fine di ogni lezione i docenti debbano ricevere un feedback da parte degli studenti sui temi dell'ascolto e della comunicazione in classe. Per gli studenti con disabilità, inoltre, vi è un tema che potrebbe contribuire a una maggiore trascuratezza all'interno del contesto di classe: si tratta di un tema che caratterizza in modo specifico la scuola secondaria di secondo grado, ovvero la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione.

La certificazione delle competenze, più che accertare realmente i livelli raggiunti in specifici ambiti culturali e disciplinari in modo da creare un raccordo tra la scuola e il futuro inserimento lavorativo degli studenti con disabilità, sem-

brerebbe essere un modo per assolvere in particolare gli studenti che seguono un percorso con prove equipollenti. L'idea di fondo è che, una volta raggiunto l'obbligo d'istruzione, determinati studenti siano esonerati dal proseguimento degli studi con risultati che si ripercuotono sul ruolo stesso del sistema nazionale di educazione e formazione che, invece, dovrebbe creare un raccordo tra le famiglie e le realtà locali e territoriali in modo da garantire una 'rete per l'inclusione' a supporto degli studenti e delle famiglie con disabilità anche dopo la scuola.

Queste carenze strutturali incidono anche sulla qualità del lavoro degli insegnanti di sostegno, che possono raggiungere elevati livelli di stress, con il conseguente rischio di *burn out*, mancanza di autostima, mortificazione e abbandono. I momenti di confronto tra insegnanti, in questo senso, sono fondamentali per garantire un senso di appartenenza e di collaborazione che permetta alla scuola e alle famiglie di raggiungere un obiettivo comune. La giusta collaborazione scuola-famiglia, inoltre, è percepita dagli studenti in modo da influenzare tutto il clima della classe: gli studenti rispondono meglio in questo contesto e i risultati sono evidenti; per questo è necessario investire nelle relazioni, che sono in grado di innescare quel meccanismo di supporto e resilienza fondamentale per tutto l'istituto. Il docente di sostegno e il docente curricolare, in definitiva, non possono essere percepiti dagli studenti come due categorie di docenti, separati gli uni dagli altri come lo sarebbero gli studenti *con* o *senza* disabilità; essi devono lavorare insieme per fornire un supporto completo e adeguato allo sviluppo di una cittadinanza globale.

3.4 Le relazioni e le interazioni interne alla scuola

La prima cosa su cui bisognerebbe investire, lo abbiamo detto, è la relazione, poiché questo permette di portare avanti una programmazione adeguata, basata sull'ascolto tra e degli studenti, sul dialogo tra adulti e tra adolescenti. La relazione con le famiglie può aiutare a comprendere meglio i processi di funzionamento degli studenti, migliorando la comprensione dell'individuo e la sua storia educativa, anche se, secondo i docenti che hanno partecipato ai Focus oggetto di questo studio, l'insegnante di sostegno rischia di diventare un assistente (psicologo, infermiere, etc.) per le famiglie, allontanandosi dal proprio ruolo di educatore; per queste ragioni, le relazioni con le famiglie devono essere giustamente valorizzate mediante opportune riunioni e colloqui programmati, magari in *équipe*. Collaborare, infatti, vuol dire venirsi incontro reciprocamente ed essere aperti al confronto; di conseguenza, se i genitori detestano la scuola, gli alunni saranno in conflitto con gli insegnanti, e questo cambia tutto.

Le valutazioni degli alunni dovrebbero essere incentrate anche sui processi con cui vengono costruite le identità personali; il docente dovrebbe riflettere sul modo in cui può rendersi utile nel migliorare le relazioni all'interno della scuola. Dunque, deve essere chiaro l'obiettivo di una progettualità condivisa, che parte dalla conoscenza del funzionamento del singolo studente con disabilità in modo da prevedere i comportamenti inconsueti. Per questo, informare gli studenti sul tema della disabilità è importante per conoscere sia l'unicità dei

singoli individui sia per superare i preconcetti e uscire da una logica di slogan e comprendere davvero il significato di 'inclusione'.

Comprendere la disabilità in modo esplicito ed implicito, all'interno di attività che si realizzano in classe, potrebbe essere un modo per valorizzare le potenzialità degli alunni; altrimenti, inevitabilmente, i ragazzi con disabilità rimarranno gradualmente isolati dal resto della classe.

3.5 Il contesto culturale e sociale

La sistematica divisione tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari, abbiamo visto, è il frutto di un sistema che per sua natura tende a classificare, categorizzare, etc., fenomeno che è ancor più evidente nella distinzione tra gli alunni con certificazione, di vario tipo; peraltro, ciò rende difficile superare una logica divisiva dell'istruzione, entrata di *default* nel sistema culturale dell'educazione contemporanea. Per evitare che il lavoro dell'insegnante subisca il crescente decadimento che è stato più volte sottolineato è importante promuovere il confronto con la vasta eterogeneità degli alunni, coltivando quella che è stata definita la 'cultura della differenza'.

In questo difficile contesto sociale, l'insegnante deve sapersi mettere continuamente in gioco, adeguandosi mediante una formazione continua, finalizzata a maturare una consapevolezza metacognitiva che gli permetta di non incorrere in una 'sterilità professionale'. La scuola stessa dovrebbe adattarsi alla società e al territorio, ad esempio mediante la costruzione di nuovi spazi aperti e in sinergia con il quartiere in cui vivono le famiglie degli studenti: l'esigenza di una contemporaneità della scuola è data dal bisogno sociale di rispondere alle mutevoli esigenze di ciascun territorio, mentre la percezione diffusa è che la scuola si concentri su una sorta di selezione degli studenti sulla base di presunte capacità. C'è poi un discorso più ampio, che riguarda la divisione tra gli istituti in cui il livello di competizione è più alto e gli istituti in cui, a causa del basso livello di competitività, viene percepita una maggiore 'inclusione' da parte degli insegnanti:

nell'istituto professionale è più facile trovare alunni con difficoltà di apprendimento rispetto ad altre scuole, dove vi è una selezione degli studenti basata maggiormente sui loro traguardi cognitivi; pertanto, gli istituti professionali sono generalmente più inclusivi rispetto ai licei, seppure sia molto più facile trovare fenomeni di esclusione e marginalizzazione, ad esempio per gli studenti stranieri, o con difficoltà linguistiche, a causa del maggior numero di alunni con Bisogni Educativi Speciali (Informazioni emerse durante la conduzione del Focus group n. 7 [gruppo C]).

L'insegnante di sostegno, in estrema sintesi, ha un ruolo proattivo all'interno della scuola e, soprattutto nel Consiglio di Classe, deve essere in grado di presentare proposte e farsi ascoltare dagli altri. In caso contrario, potrebbe essere etichettato come una figura debole all'interno della scuola, con importanti ricadute sull'efficacia dell'inclusione scolastica e sociale, per questo è essenziale valorizzare le capacità dell'insegnante di sostegno e metterle in evidenza.

4. Conclusione

In conclusione, si riporta il ruolo centrale rivestito dalle relazioni all'interno dei processi di inclusione scolastica. Esse si ripercuotono direttamente sugli esiti degli studenti e, nello stesso tempo, sono in grado di influire sullo sviluppo della personalità dell'insegnante. Distinguiamo diversi livelli di relazioni: quelle tra i docenti, quelle con gli studenti, quelle con le famiglie, che includono le relazioni con il territorio. Dalle prime, ovvero le relazioni tra i docenti, vengono determinate le percezioni della scuola verso l'insegnante, che nel caso dell'insegnante di sostegno viene condizionata dalle differenze di tipo contrattuale, rese ancor più evidenti dal fenomeno dei contratti brevi, a tempo determinato. Inevitabilmente, le percezioni della scuola verso gli insegnanti vanno a influire sul senso di autoefficacia, in grado di condizionare gli atteggiamenti e le motivazioni dell'insegnante, anche nell'intraprendere un percorso di formazione continua, in quanto influisce nello sviluppo delle capacità metacognitive.

Le relazioni con gli studenti, d'altra parte, vanno a influire direttamente sul clima di classe alimentando o meno la percezione di un divario culturale tra adolescenti e adulti, le cui ricadute si riflettono nello sviluppo di una 'cultura della differenza' in opposizione a una 'cultura della competizione', in cui gli studenti con disabilità vengono lasciati indietro e possono verificarsi delle divergenze significative nella disponibilità di risorse destinate agli istituti. Le relazioni con le famiglie, incluse le relazioni con il territorio, infine, possono influire sulle opinioni delle famiglie verso la scuola e in generale verso gli insegnanti. La gestione di queste relazioni, di competenza del Dirigente e dei singoli docenti, richiede di esplicitare in modo trasparente quella che viene definita la 'funzione della scuola'. Le relazioni con il territorio, ad ogni modo, riguardano anche quelle con le Università e più in generale con le occasioni di ricerca e sviluppo professionale che vanno a influire a loro volta sugli approcci didattici adottati: per diversi anni l'unica modalità per i docenti delle scuole secondarie è stata proprio questa collaborazione con le associazioni e con il territorio. Tuttavia, la funzione della scuola, richiama anche una maggiore conoscenza delle potenzialità degli studenti, che devono essere lette nell'ottica di fornire loro le risorse per il raggiungimento dei personali desideri e scopi. In questo senso, un'effettiva inclusione scolastica è in grado di ripercuotersi sia sugli esiti di tutti gli studenti, sia sullo sviluppo della personalità dell'insegnante; se da un lato, infatti, viene richiamata l'importanza di adottare un approccio alla didattica basato sulle evidenze e in cui vengano valorizzati i risultati di tu i gli studenti¹, lo sviluppo della perso-

¹ A questo proposito la valutazione riveste un ruolo fondamentale, in modo specifico per gli alunni con disabilità e Bisogni Educativi Speciali, le cui valutazioni sono un indicatore di qualità per i risultati di tu i gli allievi. La certificazione delle competenze, d'altra parte, non deve essere percepita come un'occasione di assolvimento dell'obbligo di istruzione – né da parte degli insegnanti, né da parte delle famiglie; piuttosto, dovrebbe essere l'occasione di progettare e programmare durante tutto l'anno scolastico le attività degli studenti in modo personalizzato e graduale, seguendo i livelli di padronanza e mediante l'utilizzo delle rubriche di valutazione, i cui criteri possono essere modificati e personalizzati.

nalità dell'insegnante va ad incidere direttamente sulla percezione di sé, sulle motivazioni, sulle opinioni verso la scuola e verso la funzione che questa ricopre in relazione a tutti i temi sopra descritti. Entrambi questi aspetti, che sono stati definiti esogeni ed endogeni, sono riconducibili alla credibilità generale del progetto educativo, che nel caso degli studenti con disabilità si esplicita nella credibilità del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. 2020. "Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid-19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti." *Nuova Secondaria* 2: 321-42.
- Booth, T., e M. Ainscow. 2007. *Index for Inclusion*. Bristol, CSIE (trad. it. 2011. *Nuovo Index per l'inclusione*, a cura di F. Dovigo. Roma: Carocci).
- Capperucci, D., e M. Maienza. 2022. "L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica." *Dirigenti scuola* 41: 82-95.
- Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258. *Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*.
- D'Alessio, S. 2011. *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Medeghini, R. 2018. "Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione." In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, 205-30. Trento: Erickson.
- Nussbaum, M.C. 2002. *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, traduzione di E. Greblo. Bologna: Il Mulino.
- Piccioli, M. 2020. *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*. Pisa: ETS.
- 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.
- Sen, A. 2007. *La libertà individuale come impegno sociale*, traduzione di C. Scarpa. Roma-Bari: Laterza.
- Zappaterra, T. 2010. *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.

L'impianto metodologico e il disegno di ricerca di una tesi dottorale sulla percezione di *employability* dei neolaureati dei Corsi di Laurea Magistrale dell'area della formazione *non-teaching*

Dino Mancarella

Abstract:

Fare ricerca nell'Higher Education significa prendersi cura delle diverse esigenze degli studenti per trasformare le condizioni educative al fine di migliorare i contesti di vita e di lavoro (Federighi 2018) e per rispondere al bisogno degli stessi relativo al problema transizione (Boffo 2018). In questo saggio viene presentata una ricerca dottorale che ha preso avvio dallo studio della percezione di *employability* (Harvey 1999; Knight e Yorke 2002) degli studenti dei CdL della formazione *non-teaching* dell'Università degli Studi di Firenze. Il metodo utilizzato è stato qualitativo, longitudinale e comparativo. Sono stati analizzati tre casi. Il primo relativo alla realtà dell'ateneo fiorentino, il secondo relativo al CdL della formazione *non-teaching* dell'Università di Oviedo (Spagna) e infine quello dei pedagogisti spagnoli che lavorano nell'ambito della formazione *non-teaching*.

Parole chiave: Alta formazione; *Employability*; Metodo comparativo; Metodo qualitativo; Transizione

1. Introduzione

L'importanza per la qualità del sistema dell'Alta Formazione è una delle priorità del Processo di Bologna, un accordo intergovernativo di collaborazione nel settore dell'Istruzione superiore, che ha preso avvio nel 1988 dai Ministri dell'Educazione dei Paesi europei. Fra i suoi punti di riferimento c'è l'adeguatezza dell'insegnamento e dell'apprendimento che devono esprimere livelli di risultato adeguati per la costruzione di un sistema comparabile e trasferibile di qualifiche. Per questo motivo è diventato necessario sviluppare una riflessione nel contesto dell'Alta Formazione relativa alla comparazione e la possibilità della trasferibilità dei titoli di studio universitari in Europa, come anche l'*employability* dei laureati (Biasin, Boffo e Silva 2020).

Il presente contributo intende presentare il disegno di ricerca di una tesi dottorale che ha preso l'avvio dallo studio della percezione di *employability* dei neolaureati dei corsi di laurea della formazione *non-teaching* dell'Università degli Studi di Firenze.

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, *L'impianto metodologico e il disegno di ricerca di una tesi dottorale sulla percezione di employability dei neolaureati dei Corsi di Laurea Magistrale dell'area della formazione non-teaching*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.10, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 83-93, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

2. L'impianto metodologico della ricerca

In questo paragrafo viene presentata la metodologia della ricerca della tesi dottorale.

Qualsiasi problema che prendiamo in considerazione è in relazione con qualcosa che è inserito, che appare e che si manifesta nel mondo. Tra gli oggetti del 'mondo-della-vita' si trovano anche gli uomini, il loro agire e le loro emozioni (Husserl 1972 [1954]). Nella ricerca educativa si intende indagare la persona volgendo lo sguardo verso l'atto educativo che la coinvolge, la sua formazione e l'acquisizione di competenze e conoscenze che viene da questa raggiunta. Dal momento che l'educazione è caratterizzata dalla problematicità e dalla complessità, perché si occupa «del problema della vita che è il divenire il proprio poter essere nella mancanza di essere in cui ciascuno si trova» (Mortari 2006, 118), ciò espone la ricerca pedagogica ad affrontare un compito difficile nel tentare di rendere chiaro e comprensibile questo argomento. In tale contesto, l'esistenza di verità generali, proprie delle scienze obiettive che non mettono in luce il particolare (Mortari 2006), risulta essere poco conveniente e nocivo. Infatti, quando ricerchiamo delle verità che accomunano tutti i soggetti «assumiamo una specie di ipotesi che travalica il puro mondo-della-vita» (Husserl 1972 [1954], 167) e ciò impedisce di andare dritti alle cose. Si tratta quindi di sospendere il giudizio e di mettere fra parentesi ogni conoscenza di cui si dispone, di fare «*epochè*» (Husserl 1972 [1954], 184). C'è la necessità, quindi, di riuscire a cogliere ciò che il paradigma positivistico¹ non riesce a cogliere attraverso i suoi dispositivi epistemici, e la filosofia che risulta essere quella più coerente con questo presupposto è quella che si radica nell'esperienza e nel contesto, ovvero, la filosofia fenomenologica della ricerca. Elemento che sta alla base di questa filosofia è la riflessione che spinge il ricercatore a riscoprire il senso originario di essere «a thinker, a researcher, a theorist» (Van Manen, 1990, 31). Colui che fa ricerca deve assolvere la missione di dare un senso a un certo aspetto dell'esistenza umana. La riflessione e l'interpretazione sono, quindi, sue compagne di viaggio, perché, per dirla in altre parole, il 'pensiero dell'interpretazione', l'ermeneutica, il «pensare è essere-in-cammino e pensare-nel-viaggio, facendo tesoro dell'esperienza per leggere il nuovo. Tale è il pensare dell'interpretazione, che anche la pedagogia deve incorporare, oggi» (Cambi 2011, 50).

La filosofia della ricerca fenomenologica ben si impianta sull'*Evidence-Based Approach* (EBA), che «si radica e diffonde nel mondo dell'educazione degli adulti e, in particolare, di quei gruppi di ricerca orientati allo studio dell'azione formativa, animati dall'obiettivo di sviluppare una ricerca utile per la pratica educativa e, quindi, per la presa di decisioni nel quadro di ogni tipo di azione a livello poli-

¹ Il principio alla base della tradizione positivista nella metodologia scientifica enuncia che l'unica conoscenza affidabile di qualsiasi campo di fenomeni si riduce alla conoscenza di particolari casi di modelli di sensazione. Le leggi sono considerate come generalizzazioni probabilistiche delle descrizioni di tali modelli. La loro funzione è quella di consentire la previsione dell'esperienza sensoriale futura (Lincoln e Guba 1985).

tico, sistemico, didattico» (Federighi 2011, 112). Questo approccio risulta essere adeguato per le decisioni che devono essere assunte nei contesti educativi che hanno effetti, immediati e a lungo termine, a diversi livelli (studenti, insegnanti, genitori, le nostre comunità e la nazione) da professionisti e politici che non si possono basare sull'esperienza personale, l'opinione degli esperti, la tradizione, l'intuizione (McMillan e Schumacher 2014) ma piuttosto su delle informazioni basate «sull'evidenza empirica, sulla conoscenza di "cosa funziona" (o almeno "cosa ha funzionato") e di cosa garantisce i risultati attesi» (Federighi 2011, 113). Dal momento che il progetto di ricerca che viene qui presentato ha come obiettivo quello di produrre dati che possono essere utili per analizzare, valutare e migliorare i CdL, l'adozione dell'approccio *Evidence-Based* è risultata essere opportuna. Ogni ricerca si sviluppa all'interno di un paradigma, «a set of beliefs or epistemological assumptions» (Morrison 2012, 16) che vengono definiti come delle conquiste scientifiche che sono riconosciute da tutti e che sono un punto di riferimento per i ricercatori di un determinato settore perché offrono un modello di problemi e di soluzioni che possono essere adottate. Il paradigma ha quindi la funzione di velocizzare ed alleggerire il lavoro dello studioso che non ha più bisogno, nelle sue opere più importanti, di dover giustificare ogni principio e ogni concetto che viene presentato. Quindi, adottare un paradigma significa esplicitare una visione del mondo e ciò permette di far emergere quello che una persona crede di esso. Il paradigma, quindi, determina un'influenza su ciò che il ricercatore vede del mondo, e sulle azioni che porta avanti (Lincoln e Guba 1985). Il paradigma che è stato scelto per sviluppare questa tesi è stato quello ecologico. Secondo Bronfenbrenner² la persona non è considerata come un'isola, ma come un'entità in relazione con l'ambiente (dove per ambiente si intende ad esempio le persone, la società, la politica sociale) in cui vive e con cui sviluppa delle interazioni (1986). La realtà che vive e costruisce il soggetto è, quindi, dinamica e interrelata. In questa cornice, la conoscenza corrisponde all'atto di «cercare la struttura che connette» (Mortari 2015, 50). Ogni fenomeno, quindi, deve essere sempre inquadrato, analizzato e compreso tenendo in considerazione il suo contesto originario, naturale (Caride Gómez e Trillo Alonso 2009).

Il disegno della ricerca prende spunto anche dal costruttivismo per sottolineare il fatto che la conoscenza è una «permanente produzione di un mondo attraverso il processo stesso del vivere» (Maturana e Varela 1992, 31), pertanto, nella stesura della tesi, il ricercatore è stato incluso al pari dell'oggetto di studio che è stato preso in considerazione. Sempre in riferimento al costruttivismo, l'intenzione di questa ricerca è stata quella di produrre una conoscenza che non ha preteso di corrispondere alla verità assoluta, ma di proporre delle previsioni più attendibili (Mortari 2015) per migliorare la qualità della vita (Saiani 2013) degli studenti.

² Bronfenbrenner Urie (1917-2005) fu uno psicologo americano di origine russa, noto per aver sviluppato la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano (teoria dei sistemi ecologici), in cui gli individui sono visti come persone che maturano non in isolamento ma nel contesto di relazioni, come quelle che coinvolgono famiglie, amici, scuole, quartieri e società.

L'enattività, il connessionismo o la concezione enattiva sono state disposte come sfondo per sottolineare che la conoscenza a cui si sarebbe giunti sarebbe stata il frutto di una logica circolare-ricorsiva, dove la riflessività avrebbe costituito uno degli aspetti peculiari. C'è stata una continua reciprocazione strutturante tra sistema cognitivo e mondo (Mortari 2015) e questo ha determinato che la mente si è strutturata mentre si è strutturato il mondo.

L'epistemologia, intesa come «teoria della conoscenza scientifica» (Baldacci e Frabboni 2013, 49), più coerente ai fini dell'oggetto di questa ricerca è stata quella naturalistica. L'epistemologia naturalistica si svolge in un *setting* naturale. In questa impostazione non c'è un'interferenza (più o meno diretta) del ricercatore (Lincoln e Guba 1985), l'impianto epistemico non è stato deciso in anticipo e nemmeno gli strumenti sono stati scelti a priori, ma all'inizio l'unico strumento primario che è stato utilizzato è stato il ricercatore stesso. In tal modo si è cercato di sviluppare un'indagine che è stata il più fedele possibile alla natura del fenomeno indagato (Matza 1969) e ha permesso al disegno della ricerca di chiarirsi grazie all'interazione tra ricercatore e fenomeno (Lincoln e Guba 1985).

Studiare la percezione dell'*employability* dei neolaureati della magistrale ha significato far ricerca su un fenomeno sociale che è complesso; pertanto, c'è stato bisogno di utilizzare un metodo che cogliesse tale complessità, un metodo che prendesse in considerazione sia il contesto storico-sociale nel quale questa ricerca era incardinata, ma anche l'oggetto della ricerca stessa, ovvero l'Alta Formazione, e ciò ha orientato verso la scelta del metodo qualitativo. L'utilizzo di questo metodo ha evitato al ricercatore di sviluppare lo studio in solitudine, producendo soltanto dei numeri e ha permesso una conoscenza su un determinato fenomeno in profondità (OECD 2007). Le risposte a domanda aperta (*open-ended*) che sono state utilizzate hanno avuto il pregio di addentrarsi nel punto di vista dell'altra persona, per capire i suoi valori e la sua visione del mondo, le opinioni, riflessioni, percezioni e autovalutazioni.

Questa ricerca ha utilizzato come metodo la *Grounded Theory* (GT) che consiste nell'elaborazione di una teoria che parte dai dati che sono stati ottenuti durante la ricerca. Secondo Punch³ (1998), la GT non è proprio una teoria, ma piuttosto un metodo, un approccio, una strategia di ricerca che ha lo scopo di generare una teoria dai dati.

Essendo un lavoro complesso perché si indagano fenomeni complessi, il ricercatore impara ad essere riflessivo e a non avere fretta nel trarre le conclusioni e a rimanere dubbioso delle teorie, a meno che non derivino dai dati. È importante sottolineare che la raccolta dei dati, l'analisi e la costruzione della teoria debbano stare in una relazione circolare e non lineare, in quanto mentre si raccolgono i dati inizia il processo di organizzazione da cui ricavare una prima teoria interpretativa, che orienta il successivo processo di sistematizzazione, che porterà ad una ridefinizione della teoria, secondo una procedura a spirale.

³ Keith Punch è Professore Emerito presso la University of Western Australia ed è esperto di ricerca sociale.

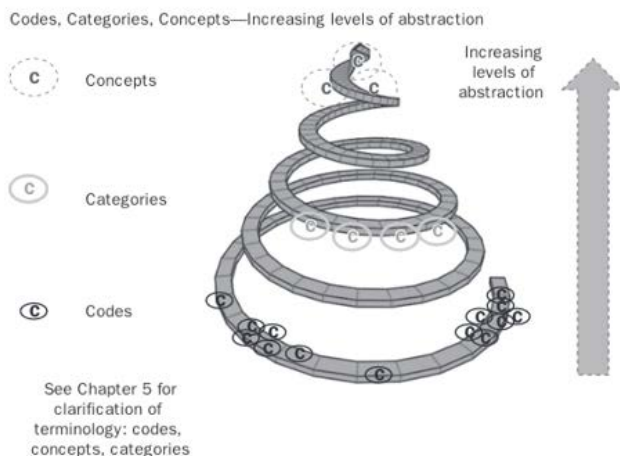


Figura 1 – The spiral model of abstraction (Bryant 2017, 97).

La postura riflessiva e metariflessiva che deve adottare lo studioso è in linea con la declinazione costruttivista della GT, che sottolinea quanto non sia neutrale condurre e scrivere una ricerca. Essendo questo un metodo che prevede di spiegare e che in ogni caso fa emergere delle evidenze, le linee guida adottate per l'analisi e il metodo consentono di rendere tutto il processo trasparente e di farlo diventare materiale di analisi⁴.

La strategia di ricerca utilizzata in questa tesi è lo studio di caso. Questa strategia viene utilizzata in diverse situazioni, per approfondire la conoscenza di individui, gruppi e organizzazioni sociali e per capire fenomeni complessi. Con il termine *case*, Gerring⁵ 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, quindi, un soggetto, una classe, un gruppo di lavoro o di studio, una scuola, un centro di servizi educativi, una città, una nazione. Tutti i lavori empirici possono essere classificati come studio di caso (comprendente uno o pochi campioni) oppure *cross-case study* (che comprende molti casi). Ciò che caratterizza lo studio di caso è la sua «internal validity» (Gerring 2007, 43) e l'analisi approfondita e dettagliata che offre, che contiene elementi significativi. Vista la sua potenzialità nell'estrarre informazioni in profondità relative ad un fenomeno, lo studio di caso è considerato come uno dei più importanti approcci alla ricerca qualitativa (Creswell e Poth 2018).

La tesi ha avuto come obiettivo principale quello di indagare la percezione di *employability* che hanno i neolaureati dei CdL LM 50 e 57/85. Per rispondere alle domande della ricerca si è deciso di utilizzare come tecniche il *focus group* e l'in-

⁴ Cfr. Charmaz 2008; 2014.

⁵ John Gerring è Professore Associato di scienze politiche alla Boston University.

tervista in profondità. 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 delle scoperte significative utili alla ricerca che si sta affrontando senza essere un esperto in materia (Morgan 1998) e senza realmente sapere all'inizio quali saranno tutte le domande che si vorranno porre agli intervistati (Byers e Wilcox 1991).

A differenza di un'intervista individuale, il *fg* presenta un ambiente più naturale, perché i partecipanti influenzano e sono influenzati dagli altri proprio come nella vita quotidiana. 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.

L'intervista somministrata ai testimoni privilegiati⁶ o testimoni qualificati⁷ è stata semi-strutturata e aperta (*open-ended*), che ha come peculiarità quella di possedere sia un grado intermedio di definizione *ex ante*, sia un grado variabile di direttività nella conduzione. Di solito questa tipologia di intervista si basa su una traccia che è suddivisa in aree tematiche predefinite e presenta delle domande che sono già formulate secondo un ordine predeterminato. Allo stesso tempo, però, ci possono essere delle modifiche che permettono all'intervistatore di adattare nel miglior modo possibile l'intervista alla situazione che viene affrontata (Sità 2012). L'intervista aperta (*open-ended*) ha diversi punti di forza. Innanzitutto, conoscere il punto di vista dell'altra persona (Patton 2015), in secondo luogo, un approccio *open-ended* consente di far emergere i punti di forza e di debolezza attraverso l'osservazione e le interviste piuttosto che dalle teorie.

Il *fg* e l'intervista in profondità possono essere utilizzati, come nel caso del presente studio, all'interno di un disegno della ricerca *multi-method* (McKendrick 1999; Creswell 2015). Questo particolare disegno è molto utile perché consente di utilizzare le due tecniche riscattando i punti di forza di ognuna, osservando il fenomeno che si vuole indagare da molteplici punti di vista (Bloor et al. 2002), arricchendo, quindi, la ricerca che viene svolta.

Per quanto riguarda la postura del ricercatore, si vuole sottolineare che ogni ricerca è frutto «di un'attività costruttiva, densa di soggettività» (Mortari 2015, 221), pertanto c'è «la consapevolezza che non esiste un'unica verità» (Mortari 2015, 222). La sua postura nella ricerca qualitativa è molto importante in quanto si deve riuscire a instaurare una relazione di fiducia con l'intervistato per comprenderlo in profondità, cercando di farlo esprimere nel suo ambiente naturale, con spontaneità. Si deve inoltre perseguire e raggiungere l'affidabilità nell'etica⁸, nelle relazioni e nella trasparenza mantenendo un atteggiamento riflessivo (Schön 1983).

⁶ I testimoni privilegiati possono fornire degli elementi utili al ricercatore grazie al ruolo che ricoprono (Losito 1988; 1998).

⁷ I testimoni qualificati sono persone che per il loro ruolo sono detentori di informazioni utili per il ricercatore (Delli Zotti 2021, 44).

⁸ Dal momento che non è etico, raramente i ricercatori che usano i metodi qualitativi cercano di portare avanti studi per definire relazioni di causa ed effetto. Il numero di persone coin-

3. Il disegno della ricerca

Lo studio presentato è legato all'assegno di ricerca per lo svolgimento dell'attività di ricerca 'Learning Outcomes, indicatori di laureabilità e di *employability* per le classi di Laurea dell'area della Formazione' il cui obiettivo primario era quello di indagare, comprendere e sostenere lo sviluppo delle azioni didattiche all'interno del Dipartimento Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (Forlilpsi) per migliorare i risultati dei corsi di studio in termini di: acquisizione di *Learning Outcomes* dichiarati; acquisizione di *Learning Outcomes embedded*; laureabilità; *employability*. Le domande generative della ricerca sono state le seguenti: Qual è l'*employability* raggiunta dai neolaureati dei CdL LM57/85 e LM 50? Qual è la percezione dei neolaureati dei CdL LM 57/85 e LM 50 relativa all'impegno del Corso di studio per sviluppare la loro *employability*?

La parte teorica ha cercato di tracciare innanzitutto in un piano mega⁹ gli sviluppi della Higher Education all'interno del contesto europeo con una *Narrative Literature Review* sul Processo di Bologna (European Council 1999). Un altro argomento affrontato è stato un approfondimento della categoria di *employability*, focalizzando l'attenzione sulle definizioni di taglio pedagogico (Harvey 1999; Knight e Yorke 2002). Quindi, è stata realizzata una *Systematic Review* per capire se il metodo qualitativo fosse già stato utilizzato nella ricerca educativa per indagare se i CdS magistrali avessero permesso l'acquisizione di *employability*. Questo studio si è rivelato molto importante in quanto ha dato un respiro internazionale alla tesi e ha offerto l'opportunità di ottenere un quadro mondiale degli studi che hanno utilizzato questo metodo. Infine, sono state descritte le seguenti categorie: competenze, *learning outcomes*, *skills*. Una volta definiti gli strumenti della ricerca, si è dato avvio alla parte empirica. Inizialmente si è preso in considerazione un primo studio di caso con l'obiettivo di raccogliere la percezione che avevano della loro *employability*¹⁰ i neolaureati dei corsi di studio LM 57/85 e LM 50 dell'Università degli Studi di Firenze. Successivamente si è deciso di sviluppare altri due studi di caso. Uno relativo ai neolaureati del Corso di Pedagogia dell'Università di Oviedo e l'altro che ha avuto come testimoni privilegiati i pedagogisti spagnoli che lavorano in ambito della formazione *non-teaching*.

volto nella ricerca poi è troppo piccolo per sviluppare un legame più profondo con i partecipanti. Per trasparenza si intende che si vuol dare l'opportunità agli altri di studiare se il lavoro svolto è attendibile oppure no.

⁹ Per mega si intende il piano delle politiche a livello europeo. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al capitolo 6 di Bronfenbrenner 1986 (1979), 37.

¹⁰ La tesi dottorale affonda le sue radici nella ricerca PRIN Emp&Co che si è svolta tra il 2014 e il 2017 ed è stata sviluppata da quattro Università italiane: l'Università di Firenze, l'Università di Napoli Parthenope, l'Università di Padova e l'Università di Siena. L'unità di ricerca dell'Università di Firenze ha fornito i risultati di un percorso di analisi critica su due aspetti: sui processi di transizioni e di costruzione di *employability*; sui percorsi didattici e pedagogici che possono supportare la qualità e il successo delle transizioni stesse.

Nel primo è stata raccolta, come anticipato, la «voce degli studenti» (Fletcher 2005, 5) afferenti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze dell' Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche LM 57/85 e al Corso di Laurea Magistrale in Dirigenza Scolastica e Pedagogia Clinica LM 50 dell' Università degli Studi di Firenze. Le testimonianze raccolte hanno permesso di conoscere desideri, timori, pensieri, sogni e aspirazioni vissuti dagli studenti durante il percorso della magistrale.

Sono stati effettuati 10 *focus group* con 47 studenti che si sono laureati nelle sessioni di laurea tra febbraio 2022 e aprile 2023. Alcuni giorni dopo la laurea, 45 di questi 47 studenti si sono resi disponibili a rilasciare un' intervista semi-strutturata in profondità (Sità 2012).

La sessione di febbraio 2022 è servita per testare e validare il protocollo relativo al *focus group* e alle interviste. In una prima fase hanno partecipato ai *fg* i laureandi del CdL LM 57/85. Nelle sessioni successive di tesi c'è stato un ampliamento del campione agli studenti del CdL LM 50.

Le domande che sono state poste ai testimoni privilegiati, prima durante i *focus group* e poi con le interviste, hanno indagato le motivazioni che li hanno spinti ad iscriversi al CdL, le competenze che hanno sviluppato grazie al percorso universitario, i canali di ricerca del lavoro utilizzati e le aspettative. Le interviste hanno inoltre consentito di capire se, e se sì in che modo, la pandemia avesse influenzato il percorso universitario nello sviluppo dell' *employability*. A distanza di otto mesi/un anno dalla data della laurea sono state realizzate le interviste di *follow-up* con dieci laureati volontari che avevano svolto sia il *fg* sia l' intervista individuale.

Il secondo studio di caso ha dato un taglio internazionale alla tesi, in quanto ha previsto il coinvolgimento dei neolaureati del Corso di Pedagogia dell' Università di Oviedo, dove il ricercatore ha svolto un periodo volontario¹¹ di tre mesi, come *visiting PhD Student*. Questa università era stata scelta fra diverse altre perché l' indirizzo era simile a quello dei Corsi di Laurea della formazione *non-teaching* dell' università italiana. Gli studenti dell' università spagnola hanno partecipato a due *fg* durante i quali sono state poste le stesse domande dei *fg* organizzati con gli studenti dell' università fiorentina, osservando lo stesso protocollo di ricerca.

Il terzo studio di caso ha avuto sempre un carattere internazionale, in quanto ha coinvolto i pedagogisti che lavorano nell' ambito della formazione *non-teaching* in Spagna con i quali il ricercatore è entrato in contatto sia grazie ai professori dell' Università di Oviedo sia direttamente, durante l' evento *Forum de Empleo* tenutosi a Gijon, organizzato dalla stessa Università spagnola e a cui il ricercatore ha preso parte. La ricerca è stata condotta attraverso delle interviste online e, laddove non è stato possibile fissare un appuntamento con le persone, sono state inviate le domande via mail alle quali i testimoni privilegiati hanno rispo-

¹¹ Il ricercatore, avendo un assegno di ricerca, non aveva l' obbligo di svolgere un periodo all' estero.

sto in forma scritta. Questo studio ha fatto da cartina tornasole dei due studi precedenti. Ai pedagogisti è stato chiesto, infatti, se secondo loro, che già lavoravano nell'ambito della formazione *non-teaching*, l'istruzione superiore avesse fornito o stesse fornendo agli studenti le competenze necessarie per entrare nel mercato del lavoro e consentisse di svolgere una professione in linea con il titolo conseguito.

Una riflessione è stata anche dedicata all'analisi comparativa¹² tra i CdS italiani e quello spagnolo. Le evidenze emerse sono state molto importanti e hanno dato una panoramica della formazione in Pedagogia nell'ambito *non-teaching* in Italia e Spagna, a livello macro¹³, meso¹⁴ e micro¹⁵.

Infine, la ricerca ha raccolto anche i *feedback* dei partecipanti ai *fg* e alle interviste delle due università. Questi documenti si sono rivelati uno strumento prezioso per raccogliere ulteriori dati da aggiungere alle riflessioni finali.

4. Alcune riflessioni in merito alla ricerca sull'*employability* dei neolaureati

La letteratura consultata, le evidenze raccolte, la articolata e complessa discussione dei dati scaturita e l'interpretazione che ne è sorta grazie a questa ricerca hanno sottolineato quanto sia importante la dimensione pedagogica dell'*employability* e la necessità di fare ricerca nell'Alta Formazione per consentire la formazione di professionisti che si possano inserire nello «specifico sistema delle professioni educative e formative» (Biasin, Boffo e Silva 2020, 48).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M., e F. Frabboni. 2013. *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara: UTET.
- Biasin, C., Boffo, V., e C. Silva. 2020. "Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative." *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 17 (2): 7-25. <https://doi.org/10.13128/rief-10140>.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., e K. Robson. 2002. *Focus Groups in Social Research*. London: Sage.
- Boffo, V. 2018. "Confini educativi: per una cura delle transizioni in Alta Formazione." In *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, a cura di P. Federighi, 43-60. Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V. 2020. "La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale." *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 17 (2): 27-51. <https://doi.org/10.13128/rief-10073>.
- Bronfenbrenner, U. 1986 (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

¹² Il metodo utilizzato per la comparazione è stato quello adottato dalla Adult Education Academy organizzata dall'Università di Würzburg (Germania) in partnership con l'Università degli Studi di Firenze, a cui il ricercatore ha preso parte per tre volte. Cfr. Egetenmeyer 2016.

¹³ In relazione con le politiche nazionali che regolano i CdL.

¹⁴ In relazione alla strutturazione dei CdL da parte dell'università.

¹⁵ Il piano micro è in relazione con i singoli insegnamenti.

- Bryant, A. 2017. *Grounded Theory and Grounded Theorizing, Pragmatism in Research Practice*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199922604.001.0001>.
- Byers, P.Y., e J.R. Wilcox. 1991. "Focus Groups: A Qualitative Opportunity for Researchers." *The Journal of Business Communication* 28 (1): 63-78. <https://doi.org/10.1177/002194369102800105>.
- Caride Gómez, J.A., e F. Trillo Alonso. 2009. "El paradigma ecológico en la investigación didáctica." *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica* 1: 337-51. <<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3275>> (2024-02-01).
- Charmaz, K. 2008. "Constructionism and the Grounded Theory Method." In *Handbook of Constructionist Research*, edited by J.A. Holstein, e J.F. Gubrium, 397-412. New York: The Guilford Press.
- Charmaz, K. 2014. *Constructing Grounded Theory 2nd Edition*. London: Sage.
- Creswell, J.W. 2015. *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W., e C.N. Poth. 2018⁴. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delli Zotti, G. 2021. *Metodi e tecniche della ricerca sociale*. vol 1. *La rilevazione dei dati*. Trieste: EUT.
- Egetenmeyer, R. 2016. "Comparing Adult Education and Lifelong Learning in Europe and beyond: An Introduction." In *Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School*, edited by R. Egetenmeyer, 13-28. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- European Council. 1999. *The Bologna Declaration*, 29 June.
- Fletcher, A. 2005. *Meaningful Student Involvement: Guide to Students as Partners in School Change*.
- Gerring, J. 2007. *Case Study Research. Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press.
- Harvey, L. 1999. *Employability: Developing the Relationship Between Higher Education and Employment*. Opening Presentation at the Fifth Quality in Higher Education 24-Hour Seminar. Scarman House, Warwick University, 28 October.
- Heidegger, M. 1976 (1927). *Essere e tempo*, traduzione di P. Chiodi. Milano: Longanesi & C.
- Husserl, E. 1972 (1954). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica*, traduzione di E. Filippini. Milano: Il Saggiatore.
- Knight, P.T., e M. Yorke. 2002. "Employability Through the Curriculum." *Tertiary Education and Management* 8: 261-76. <https://doi.org/10.1023/A:1021222629067>.
- Knight, P.T., e M. Yorke. 2004. *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London: Routledge.
- Krueger, R.A., e M.A. Casey. 2015. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research 5th Edition*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y.S., e E.G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Losito, G. 1988. "Metodi e tecniche della ricerca sociale empirica sull'emittenza." In *La ricerca sull'industria culturale. L'emittente, i messaggi, il pubblico*, a cura di M. Livolsi, e F. Rositi, 31-55. Roma: NIS.
- Losito, G. 1998. *Sociologia. Un'introduzione alla teoria e alla ricerca sociale*. Roma: Carocci.

- Maturana, H., e F. Varela. 1992. *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Matza, D. 1969. *Becoming Deviant*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McKendrick, J.H. 1999. "Multi-Method Research: An Introduction to its Application in Population Geography." *Professional Geographer* 51 (1): 40-50.
- Morgan, D.L. 1988. *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage.
- Morgan, D.L. 1998. *The Focus Group Guidebook. Focus Group Kit 1*. Thousand Oaks, CA: 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 Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Mortari, L. 2015. *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). 2007. *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD. <https://read.oecd-ilibrary.org/education/evidence-in-education_9789264033672-en#page4> (2024-02-01).
- Patton, M.Q. 2015⁴. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Punch, K.F. 1998. *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage.
- Saiani, L. 2013. "Alcune riflessioni sulla ricerca qualitativa. Intervista di Luisa Saiani a Luigina Mortari." *Assistenza Infermieristica e Ricerca* 32 (4): 175-77.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sità, C. 2012. *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience*. New York: State University of New York Press.

Comprendere un testo su carta o su schermo: il ruolo delle Funzioni Esecutive in età scolare

Costanza Ruffini

Abstract:

La letteratura indica uno svantaggio della comprensione del testo in modalità digitale rispetto alla comprensione del testo su supporto cartaceo. Questo svantaggio sembrerebbe essere associato ad una modalità di lettura superficiale tipica del digitale (*shallowing hypothesis*) ed ad un carico cognitivo maggiore del digitale rispetto al cartaceo (teoria del carico cognitivo). Gli studi si concentrano sugli adulti, trascurando l'età scolare, cruciale per lo sviluppo della comprensione del testo. Le Funzioni Esecutive, essenziali per la comprensione, raggiungono un picco durante l'età scolare, influenzando l'effetto del mezzo. Questo contributo esplora le differenze nella comprensione del testo digitale e cartaceo nei bambini e il ruolo delle Funzioni Esecutive.

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

1. Introduzione

La letteratura evidenzia una disparità nella comprensione del testo tra la modalità digitale e la modalità cartacea, con attività su schermo associate a livelli inferiori di comprensione rispetto a quelle su carta, come indicato da recenti meta-analisi (Delgado et al. 2018; Kong, Seo e Zhai 2018; Clinton 2019). Tale svantaggio del digitale è spiegato attraverso la *shallowing hypothesis* (Annisette e Lafreniere 2017) e dalla teoria del carico cognitivo (Noyes e Garland 2003). Secondo la *shallowing hypothesis*, l'utilizzo frequente e intensivo di dispositivi digitali per accedere rapidamente e immediatamente a informazioni online ha contribuito a sviluppare una modalità di lettura superficiale su schermo, insufficiente per garantire una comprensione approfondita del testo. D'altra parte, la teoria del carico cognitivo sostiene che la lettura digitale richiede un carico cognitivo superiore rispetto a quella su carta. Pertanto, le risorse cognitive disponibili per la comprensione del testo digitale risultano ridotte rispetto alla lettura su carta.

Tuttavia, è importante sottolineare che gran parte delle ricerche che supportano lo svantaggio della comprensione del testo digitale rispetto al cartaceo si concentra sugli adulti, trascurando l'età scolare, durante la quale questo proces-

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, *Comprendere un testo su carta o su schermo: il ruolo delle Funzioni Esecutive in età scolare*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.11, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 95-103, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

so cognitivo complesso si sviluppa in modo significativo (Cain e Oakhill 2009). Pertanto, non è chiaro se il vantaggio della comprensione del testo su carta possa essere esteso anche ai bambini in età scolare. Gli studi che analizzano questa popolazione sono pochi e forniscono risultati contrastanti (Higgins, Russell e Hoffmann 2005; Aydemir, Öztürk e Horzum 2013; Lenhard, Schroeders e Lenhard 2017; Golan, Barzillai e Katzir 2018; Halamish e Elbaz 2020; Støle, Møgen e Schwippert 2020; Florit et al. 2022; 2023). Considerando l'aumento esponenziale nell'uso dei dispositivi digitali dopo l'emergenza da Covid-19 da parte dei bambini e date le differenti abitudini e competenze nell'uso dei dispositivi digitali tra adulti e bambini, è importante esplorare fino a che punto lo svantaggio del digitale possa essere esteso a questa specifica fascia di età.

Inoltre, è essenziale considerare un ulteriore elemento quando si esamina l'impatto del supporto (carta o schermo) sui risultati della comprensione del testo in età scolare. Durante questo periodo, le Funzioni Esecutive (FE), processi cognitivi di alto livello che regolano le operazioni mentali necessarie per il raggiungimento di un obiettivo prefissato (Diamond 2013), raggiungono un significativo picco di sviluppo (Zelazo, Carlson e Kesek 2008). Le FE rivestono un ruolo cruciale nel sostenere la comprensione del testo (Butterfuss e Kendeou 2018; Follmer 2018; Cartwright 2023), tanto da essere integrate in modelli cognitivi contemporanei della comprensione del testo come ad esempio il modello *Deploying Reading in Varied Environments* (DRIVE) (Cartwright e Duke 2019).

Considerando la vasta variabilità nelle traiettorie di sviluppo delle FE (Zelazo, Carlson e Kesek 2008), emerge la possibilità che le differenze osservate nella comprensione del testo tra la modalità digitale e cartacea nei bambini in età scolare possano essere influenzate dai processi esecutivi sottostanti. Tuttavia, si tratta di un ambito ancora poco studiato, poiché sebbene il ruolo cruciale delle FE nella comprensione del testo su carta sia ben documentato (e.g. Butterfuss e Kendeou 2018), poche evidenze in letteratura approfondiscono il coinvolgimento delle FE nella comprensione di testi digitali.

Il presente lavoro si propone di colmare due significative lacune della letteratura attraverso la presentazione dei risultati di tre studi condotti durante il percorso di dottorato dell'autrice. In primo luogo, mira a chiarire le disparità nella comprensione del testo tra la modalità digitale e cartacea nei bambini di età scolare. In secondo luogo, si propone di studiare il ruolo delle FE nel sostenere la comprensione del testo su entrambi i mezzi, digitale e cartaceo.

2. Comprensione del testo digitale e cartacea nei bambini di età scolare

Sono stati condotti due studi (Ruffini, Tarchi e Pecini 2023; Ruffini et al. under review) per esplorare le differenze nella comprensione del testo in modalità digitale e cartacea in bambini di età scolare, tenendo in considerazione il genere testuale, le capacità di base di comprensione del testo, la preferenza del mezzo di lettura e la finalità d'uso principale del computer da parte dei bambini. Nel primo studio (Ruffini, Tarchi e Pecini 2023) con disegno entro i soggetti, 175 bambini italiani di terza, quarta e quinta elementare a sviluppo tipico han-

no svolto compiti di comprensione del testo al computer e su carta e sono stati valutati con compiti di FE che misuravano le componenti esecutive di base, ovvero l'inibizione della risposta, il controllo dell'interferenza, la memoria di lavoro e la flessibilità cognitiva. Nel secondo studio con disegno entro i soggetti, 157 bambini spagnoli di terza elementare hanno letto quattro testi diversi: due testi (uno narrativo e uno espositivo) su carta e altri due testi (uno narrativo e uno espositivo) su schermo. La capacità attentiva, la memoria di lavoro, le abilità di base di comprensione del testo, la preferenza per il supporto e l'uso principale del computer sono state considerate come variabili di controllo. Entrambi gli studi hanno concordato nell'affermare l'assenza di differenze significative tra la comprensione del testo svolta al computer o su carta nel campione generale di bambini di scuola primaria. Il secondo studio inoltre (Ruffini et al. under review) ha evidenziato che il mezzo di lettura non ha influenzato i punteggi di comprensione del testo, indipendentemente dal genere testuale, dalla preferenza del mezzo di lettura e dall'uso principale del computer. I due studi però riportano risultati diversi riguardo al ruolo delle abilità di base di comprensione del testo: mentre il secondo studio (Ruffini et al. under review) evidenzia l'assenza del ruolo delle abilità di base nello spiegare le differenze tra comprensione del testo digitale e cartaceo, il primo studio (Ruffini, Tarchi e Pecini 2023) mostra che il suo livello di comprensione, gioca un ruolo importante nello spiegare le differenze tra la comprensione del testo digitale e cartacea. Bambini con bassi livelli di comprensione del testo hanno ottenuto risultati migliori nella modalità digitale, mentre bambini con alti livelli di comprensione del testo hanno mostrato un vantaggio della modalità cartacea. Un'ipotesi per spiegare questo risultato, anche se non testabile con lo studio condotto, è che la modalità digitale abbia sostenuto la motivazione dei bambini (Florit et al. 2022), con effetti maggiori in quei bambini che avevano difficoltà di comprensione e quindi una minore motivazione al compito.

In generale, considerando l'insieme dei risultati, l'assenza di uno svantaggio a livello di comprensione del testo nella modalità digitale rispetto alla modalità cartacea nei bambini di scuola primaria sembra essere piuttosto forte. Questo contraddice i risultati internazionali di meta-analisi (Delgado et al. 2018; Kong, Seo e Zhai 2018; Clinton 2019) che sostengono uno svantaggio del digitale nella comprensione del testo. Una possibile spiegazione è che i bambini della scuola primaria non abbiano ancora sviluppato la tendenza a leggere superficialmente sullo schermo. Questo potrebbe essere legato al fatto che i bambini non hanno ancora associato la lettura su carta al dovere (ad esempio, lo studio) e l'uso del dispositivo digitale al tempo libero e al divertimento (ad esempio, i videogiochi o i social media) (Florit et al. 2022). Coerentemente, l'uso del computer da parte dei bambini in età scolare non è così marcatamente orientato al tempo libero come lo è in età successive, ad esempio durante l'adolescenza. A sostegno di questo, il secondo studio (Ruffini et al. under review) mostra come il numero di bambini che utilizzano il computer per scopi educativi sia equivalente al numero di bambini che lo utilizzano per motivi di svago e, allo stesso tempo, come ci sia un numero maggiore di bambini che preferisce leggere un testo al

computer piuttosto che su carta. Tuttavia, la preferenza per il mezzo di lettura non sembra essere un fattore che influenza l'effetto del mezzo, in linea con altri studi (ad esempio, Golan, Barzillai e Katzir 2018). Da questo punto di vista, potrebbe quindi essere l'esperienza del lettore nell'utilizzo del mezzo di lettura a essere cruciale nel sostenere l'assenza di differenze tra la comprensione del testo in modalità digitale e quella su carta. Coerentemente, è possibile che il carico cognitivo più elevato percepito dagli adulti davanti a un computer rispetto a un libro non sia paragonabile a quello richiesto dai bambini, poiché questi ultimi sono in gran parte abituati a essere esposti agli schermi fin dalla più tenera età. In altre parole, la scarsa dimestichezza con i dispositivi digitali che sosterebbe un carico cognitivo elevato negli adulti (Porion et al. 2016; Mayr, Köpper e Buchner 2017), potrebbe non valere per i bambini. È importante sottolineare anche che i testi implicati nei compiti di comprensione del testo digitale utilizzati dai due studi avevano un grado basso di complessità, caratteri classici e una semplice linearità del contenuto del testo. Infatti, sono stati scelti per essere il più possibile simili ai compiti cartacei. Queste caratteristiche possono aver evitato un carico cognitivo eccessivo (Ball et al. 2018; Sweller, van Merriënboer e Paas 2019). In aggiunta, data la breve lunghezza dei testi utilizzati, è stato ridotto al minimo lo scorrimento, che avrebbe potuto influire negativamente sul carico cognitivo (Porion et al. 2016; Mayr, Köpper e Buchner 2017; Brüggemann et al. 2023). Inoltre, trattandosi di prove di comprensione del testo di breve durata, è possibile ipotizzare che il carico cognitivo non dipendesse dall'affaticamento degli occhi (Rosenfield et al. 2015; Köpper, Mayr e Buchner 2016).

Sulla base di queste considerazioni, è possibile ipotizzare che le difficoltà di comprensione del testo in modalità digitale non siano una caratteristica intrinseca dell'essere umano, piuttosto uno svantaggio che potrebbe strutturarsi nel tempo. Questa progressiva compromissione potrebbe essere il risultato del tipo di utilizzo dei dispositivi digitali e delle caratteristiche più complesse che i testi digitali via via assumono. In sostanza, l'assenza di differenze tra la comprensione del testo digitale e cartacea potrebbe essere spiegata dall'esperienza dei lettori nell'uso del mezzo di lettura. Ciò apre interessanti prospettive future, in quanto l'evidenza che non vi è alcuna compromissione della comprensione del testo digitale in età scolare, a differenza di quanto avviene in età adulta, dovrebbe essere un incentivo alla prevenzione. In questo senso, promuovere fin dall'età scolare un uso consapevole dei dispositivi digitali e insegnare come usare efficacemente il computer per studiare potrebbe aiutare a evitare l'associazione automatica computer-intrattenimento. Pertanto, un obiettivo centrale per il settore educativo dovrebbe essere quello di promuovere la consapevolezza che il computer non è solo un dispositivo per giocare o per ottenere una gratificazione immediata, ma uno strumento utile per studiare se usato in modo consapevole ed efficace.

In linea con ciò, un terzo studio (Ruffini et al. in progress) ha riguardato l'implementazione e l'indagine di efficacia di un intervento digitale volto a promuovere la comprensione del testo attraverso attività di FE inserite in compiti di comprensione del testo rivolto a bambini di età scolare. L'intervento esaminato si è basato sul training sviluppato e validato da due studi precedenti, in un

campione spagnolo (García-Madruga et al. 2013) e in uno italiano (Carretti et al. 2017). Questo intervento è stato adattato al contesto digitale e rielaborato in alcune parti per promuovere la generalizzazione degli effetti del training. In particolare, il training adattato ha perseguito l'obiettivo di essere altamente accattivante utilizzando font diversi, dimensioni specifiche e colori diversi (cfr. Oliver 2011). Inoltre, per evitare che le competenze, la motivazione e le conoscenze degli insegnanti influenzassero l'efficacia del training, l'intervento ha utilizzato video tutorial e istruzioni automatizzate per essere il più possibile standardizzato e replicabile. Infine, il training digitale ha permesso di monitorare le risposte dei bambini in tempo reale fornendo un feedback immediato, in modo che i bambini potessero rendersi conto di eventuali strategie sbagliate che stavano mettendo in atto, senza perseverare negli errori ma imparando da essi (cfr. Tucci et al. 2015). Le sessioni del training sono state introdotte all'interno di una cornice narrativa e hanno utilizzato un approccio metacognitivo che ha favorito costantemente la riflessione dei bambini sui processi di FE allenati. Il gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo, è migliorato nei processi di comprensione della lettura di base, nella memoria di lavoro verbale e nel ragionamento non verbale. La fattibilità del training, verificata da una raccolta di feedback positivi e suggerimenti interessanti da parte degli insegnanti, e la sua efficacia hanno incoraggiato la promozione e l'utilizzo di strumenti di intervento digitale per favorire migliori livelli di comprensione del testo nei bambini in età scolare.

3. Il ruolo delle Funzioni Esecutive nella comprensione del testo digitale e cartacea in bambini di età scolare

I risultati dei tre studi sopra citati hanno contribuito a fare chiarezza nella letteratura scientifica sul ruolo delle FE nell'esecuzione di compiti di comprensione del testo digitale. È infatti emersa una forte relazione tra tutte le componenti di base delle FE (inibizione della risposta, controllo dell'interferenza, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva) e la comprensione del testo. Questi risultati confermano ulteriormente le prove del coinvolgimento esecutivo nel processo di comprensione del testo, in linea con i recenti modelli cognitivi che spiegano la comprensione del testo come, ad esempio, il Modello DRIVE (Cartwright e Duke 2019).

Nel dettaglio, il primo studio (Ruffini, Tarchi e Pecini 2023) ha mostrato che le componenti di base delle FE, oltre a differire tra bambini con livelli alti e bassi di comprensione del testo, spiegavano una buona percentuale di comprensione del testo, sia in modalità digitale che cartacea. In particolare, l'aggiornamento in memoria di lavoro è risultato l'unico predittore significativo della comprensione digitale, suggerendo che questa componente fosse centrale nell'esecuzione di compiti su schermo. In linea con ciò, l'aggiornamento in memoria di lavoro ha spiegato le differenze tra la comprensione del testo digitale e cartacea nei bambini con bassi livelli di comprensione, ma non nei bambini con alti livelli di comprensione. Ciò suggerisce che questa componente esecutiva possa svolgere un ruolo centrale nel supportare le differenze tra digitale e cartaceo in bambini con bassi livelli di comprensione.

I risultati del secondo studio (Ruffini et al. under review) hanno confermato il ruolo della memoria di lavoro, oltre a quello dell'attenzione selettiva, nel confronto tra la lettura digitale e cartacea, anche quando si tengono in considerazione altre variabili potenzialmente influenzanti, come il genere testuale e le abilità di base di comprensione del testo nei bambini, la preferenza del mezzo di lettura e l'uso principale dei computer.

Nel terzo studio (Ruffini et al. in progress), le differenze individuali nelle FE, in particolare nell'inibizione e nella memoria di lavoro, sono risultate centrali nello spiegare il cambiamento ottenuto con il training. Questo risultato ha supportato il coinvolgimento delle FE nell'esecuzione di compiti di comprensione del testo digitale.

Questi risultati si aggiungono alle prove fornite dai pochi studi che hanno indagato il ruolo delle FE, nello specifico della memoria di lavoro, nei compiti di comprensione del testo digitale, trovando risultati contrastanti. In particolare, in bambini di classe prima della scuola primaria, Florit et al. (2022) hanno mostrato come la memoria di lavoro, insieme alle competenze digitali di base, alla lettura delle parole e alle abilità di inferenza, è implicata sia nella comprensione del testo cartaceo che digitale. Al contempo, Kannianen et al. (2021) nel loro studio su studenti di età compresa tra i 12 ed i 13 anni hanno mostrato come bambini che presentavano basse FE mostravano più difficoltà nella comprensione del testo digitale rispetto a quella cartacea, suggerendo quindi che le FE potrebbero essere coinvolte nella comprensione del testo in modo diverso a seconda del mezzo di lettura. Tuttavia, Fesel, Segers e Verhoeven (2018) hanno mostrato che in bambini di classe sesta la comprensione digitale era predetta dall'efficienza nella lettura delle parole, dalla conoscenza del vocabolario e dalla conoscenza pregressa, ma non dalla memoria di lavoro.

L'assenza di un effetto del mezzo identificata nel primo e secondo studio (Ruffini, Tarchi e Pecini 2023; Ruffini et al. under review) ha impedito di trarre conclusioni sull'ulteriore coinvolgimento dei processi esecutivi nella comprensione del testo digitale e di quello cartaceo. Tuttavia, è possibile affermare che la comprensione digitale, come quella cartacea, richiede un buon funzionamento delle FE nei bambini di età scolare. Allo stesso tempo, considerando i risultati del primo studio, è possibile affermare che la memoria di lavoro svolge un ruolo più importante nello spiegare le differenze tra digitale e cartaceo tra i bambini con basse abilità di comprensione del testo, rispetto a quelli con alte abilità. Ciò dimostra che soprattutto nei bambini con basse abilità di comprensione del testo, le FE giocano un ruolo centrale nel supportare il processo di comprensione.

Con questi tre studi viene dunque confermato il ruolo centrale delle componenti di FE, in particolare l'aggiornamento in memoria di lavoro, nella comprensione del testo su carta, e vengono ampliate le limitate evidenze in letteratura sul ruolo delle FE nella comprensione del testo digitale nei bambini di età scolare.

4. Conclusioni

In conclusione, il presente contributo mostra come in bambini di età scolare non sia presente una differenza netta tra comprensione del testo in modalità cartacea e digitale e come le FE svolgano un ruolo centrale nel supportare la comprensione del testo in entrambe le modalità. Come diretta ricaduta si sottolinea l'importanza di promuovere un uso consapevole dei dispositivi digitali a scuola per prevenire uno svantaggio nella lettura digitale rispetto a quella su carta. Si auspica un aumento dell'uso di dispositivi digitali da parte degli insegnanti per supportare l'apprendimento, in linea con l'obiettivo di digitalizzazione dell'Agenda Europea 2030. I risultati trovati suggeriscono inoltre di integrare attività sulle FE nel curriculum scolastico per sostenere l'apprendimento, considerando che queste funzioni sono allenabili e influenzate dalle esperienze ambientali (Diamond 2013). Ulteriori ricerche sono necessarie per valutare l'efficacia dei training sulle FE nei compiti di comprensione del testo, e si suggerisce un intervento ibrido che coinvolga sia materiali digitali che cartacei. Infine, si enfatizza la necessità di sensibilizzare le scuole, in particolare gli insegnanti, sui processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento, sottolineando l'importanza di promuovere le FE per migliorare la comprensione del testo.

Riferimenti bibliografici

- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.043>.
- Aydemir, Z., Öztürk, E., e M.B. Horzum. 2013. "The Effect of Reading from Screen on The 5th Grade Elementary Students' Level of Reading Comprehension on Informative and Narrative Type of Texts." *Educational Sciences: Theory & Practice* 13 (4): 2272-76. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1027653.pdf>> (2024-02-01).
- Ball, L.J., Threadgold, E., Solowiej, A., e J.E. Marsh. 2018. "Can Intrinsic and Extrinsic Metacognitive Cues Shield Against Distraction in Problem Solving?" *Journal of Cognition* 1 (1): 15. <https://doi.org/10.5334/joc.9>.
- Brüggemann, T., Ludewig, U., Lorenz, R., e N. McElvany. 2023. "Effects of Mode and Medium in Reading Comprehension Tests on Cognitive Load." *Computers & Education* 192: 104649. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104649>.
- Butterfuss, R., e P. Kendeou. 2018. "The Role of Executive Functions in Reading Comprehension." *Educational Psychology Review* 30: 801-26. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6>.
- Cain, K., e J. Oakhill. 2009. "Reading Comprehension Development from 8 to 14 Years: The Contribution of Component Skills and Processes." In *Beyond Decoding: The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*, edited by R.K. Wagner, C. Schatschneider, e C. Phythian-Sence, 143-75. New York: The Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s41465-017-0012-9>.

- Cartwright, K.B. 2023. *Executive Skills and Reading Comprehension: A Guide for Educators*. New York: The Guildford Press.
- 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. <https://doi.org/10.1002/trtr.1818>.
- Clinton, V. 2019. "Reading from Paper Compared to Screens: A Systematic Review and Meta-analysis." *Journal of Research in Reading* 42 (2): 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.
- Diamond, A. 2013. "Executive Functions." *Annual Review of Psychology* 64: 135-68. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Fesel, S.S., Segers, E., e L. Verhoeven. 2018. "Individual Variation in Children's Reading Comprehension Across Digital Text Types." *Journal of Research in Reading* 41 (1): 106-21. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12098>.
- 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* 36 (7): 1821-43. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10327-w>.
- Florit, E., De Carli, P., Lavelli M., e L. Mason. 2023. "Digital Reading in Beginner Readers: Advantage or Disadvantage for Comprehension of Narrative and Informational Linear Texts?" *Journal of Computer Assisted Learning* 39 (2): 432-45. <https://doi.org/10.1111/jcal.12754>.
- Follmer, D.J. 2018. "Executive Function and Reading Comprehension: A Meta-Analytic Review." *Educational Psychologist* 53 (1): 42-60. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>.
- García-Madruga, J.A., Elosúa, M.R., Gil, L., Gómez-Veiga, I., Vila, J.Ó., et al. 2013. "Reading Comprehension and Working Memory's Executive Processes: An Intervention Study in Primary School Students." *Reading Research Quarterly* 48 (2): 155-74. <https://doi.org/10.1002/rrq.44>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>.
- Halamish, V., e E. Elbaz. 2020. "Children's Reading Comprehension and Metacomprehension on Screen Versus on Paper." *Computers & Education* 145: 103737. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>.
- Higgins, J., Russell, M., e T. Hoffmann. 2005. "Examining the Effect of Computer-Based Passage Presentation on Reading Test Performance." *The Journal of Technology, Learning, and Assessment* 3 (4). <<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1657>> (2024-02-01).
- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M., Anmarkrud, Ø., et al. 2021. "Assessing Reading and Online Research Comprehension: Do Difficulties in Attention and Executive Function Matter?" *Learning and Individual Differences* 87: 101985. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101985>.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>.

- Köpper, M., Mayr, S., e A. Buchner. 2016. "Reading from Computer Screen Versus Reading from Paper: Does It still Make a Difference?" *Ergonomics* 59 (5): 615-32. <https://doi.org/10.1080/00140139.2015.1100757>.
- Lenhard W., Schroeders, U., e A. Lenhard. 2017. "Equivalence of Screen Versus Print Reading Comprehension Depends on Task Complexity and Proficiency." *Discourse Processes* 54 (5-6): 427-45. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1319653>.
- Mayr, S., Köpper, M., e A. Buchner. 2017. "Effects of High Pixel Density on Reading Comprehension, Proofreading Performance, Mood State, and Physical Discomfort." *Displays* 48: 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.displa.2017.03.002>.
- Noyes, J.M., e K.J. Garland. 2003. "VDT Versus Paper-Based Text: Reply to Mayes, Sims and Koonce." *International Journal of Industrial Ergonomics* 31 (6): 411-23. [https://doi.org/10.1016/S0169-8141\(03\)00027-1](https://doi.org/10.1016/S0169-8141(03)00027-1).
- Oliver, M. 2011. "Technological Determinism in Educational Technology Research: Some Alternative Ways of Thinking About the Relationship Between Learning and Technology." *Journal of Computer Assisted Learning* 27 (5): 373-84. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00406.x>.
- Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., e T. Baccino. 2016. "The Impact of Paper-Based Versus Computerized Presentation on Text Comprehension and Memorization." *Computers in Human Behavior* 54: 569-76. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.002>.
- Rosenfield, M., Jahan, S., Nunez, K., e K. Chan. 2015. "Cognitive Demand, Digital Screens and Blink Rate." *Computers in Human Behavior* 51: 403-6. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.073>.
- Ruffini, C., Tarchi, C., e C. Pecini. 2023. "Which Executive Functions Affect Text Comprehension and Writing in Paper and Digital Mode? An Investigation in Primary School Children." *Computers & Education* 207: 104936. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104936>.
- Ruffini, C., Delgado, P., Saldana, D., e C. Pecini. under review. "Third Graders' Digital and Paper Text Comprehension of Narrative and Expository Texts." *Heliyon*.
- Ruffini, C., Pizzigallo, E., Pecini, C., Bertolo, L., e C. Carretti, C. in progress. "A Computerized Cognitive Training Embedding Executive Functions' Activities to Improve Reading Comprehension in Primary School Children".
- Støle, H., Mangen, A., e K. Schwippert. 2020. "Assessing Children's Reading Comprehension on Paper and Screen: A Mode-Effect Study." *Computers & Education* 151: 103861. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>.
- Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G. e F. Paas. 2019. "Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later." *Educational Psychology Review* 31 (2): 261-92. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>.
- Tucci, R., Savoia, V., Bertolo, L., Vio, C., e P.E. Tressoldi. 2015. "Efficacy and Efficiency Outcomes of a Training to Ameliorate Developmental Dyslexia Using the Online Software Reading Trainer®." *BPA. Bollettino di Psicologia Applicata. Applied Psychology Bulletin* 64 (273): 53-60.
- Zelazo, P.D., Carlson, S.M., e A. Kesek. 2008. "The Development of Executive Function in Childhood." In *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*, edited by C.A. Nelson, e M. Luciana, 553-74. Cambridge-London: The MIT Press.

La valutazione come promozione dell'autoregolazione e della sostenibilità dell'apprendimento: un'indagine nazionale sulle concezioni e le strategie valutative degli insegnanti

Irene Dora Maria Scierri

Abstract:

La ricerca nell'ambito della valutazione ha da tempo delineato la necessità di coinvolgere gli studenti come corresponsabili dei processi valutativi, anche in relazione all'opportunità di promuovere capacità di autoregolazione dell'apprendimento, fondamentale per un apprendimento che possa continuamente rinnovarsi e adattarsi alle diverse circostanze e momenti della vita. Il saggio illustra un percorso di ricerca che ha avuto una duplice finalità: affrontare la necessità di chiarezza concettuale negli approcci valutativi, soprattutto nell'ambito della valutazione cosiddetta 'formativa', al fine di garantire coerenza nelle applicazioni e nelle misurazioni nella ricerca educativa; esaminare il divario esistente tra la teoria della valutazione e la sua applicazione nelle aule scolastiche.

Parole chiave: Autoefficacia dei docenti; Strategie valutative; Valutazione come apprendimento; Valutazione formativa; Valutazione per l'apprendimento

1. Introduzione

Verso la fine del XX secolo, l'emergere della *learning society* ha stimolato una riflessione sulla necessità di cambiamenti nei sistemi educativi e di istruzione, al fine di preparare gli studenti ad agire con successo sia dentro che fuori la scuola, nel presente e nel futuro (Birenbaum 1996). Questo contesto ha posto l'accento su nuovi obiettivi educativi, quali l'autoregolazione e la motivazione nell'apprendimento, l'acquisizione di strategie di studio efficaci e lo sviluppo di abilità metacognitive, richiedendo modifiche nelle modalità di implementazione dell'istruzione e nell'approccio alla valutazione. Ne è seguita una crescente enfasi sullo sviluppo delle competenze legate ai processi di apprendimento, inclusa la capacità di autoregolare il proprio apprendimento, diventata un obiettivo centrale dell'istruzione (OECD 2020).

Nell'ambito valutativo, si è assistito al passaggio da una cultura del *testing*, cioè del 'controllo' e della 'verifica', a una cultura dell'*assessment*, cioè della 'va-

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, *La valutazione come promozione dell'autoregolazione e della sostenibilità dell'apprendimento: un'indagine nazionale sulle concezioni e le strategie valutative degli insegnanti*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.12, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 105-116, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

lutazione'. Questa nuova cultura della valutazione si inserisce all'interno del paradigma costruttivista o della valutazione di quarta generazione (Guba e Lincoln 2007 [1987]). In questo quadro, la valutazione assume una natura prevalentemente *formativa* e svolge una funzione regolativa dell'apprendimento, coinvolgendo molteplici sottosistemi regolativi come l'eterovalutazione, l'autovalutazione, la valutazione tra pari e la co-valutazione sociale (Galliani 2015).

All'interno della cosiddetta 'valutazione formativa', tuttavia, è possibile distinguere una varietà di approcci che influenzano le competenze di apprendimento in misura diversa e che spesso risultano poco chiari, portando a utilizzi non coerenti sia nella pratica che nella ricerca educativa (Schellekens et al. 2021).

Negli ultimi anni, tra i vari approcci valutativi, l'*assessment as learning* (Earl 2013) ha assunto un ruolo centrale – anche nei suoi intrecci con il *sustainable assessment* (Boud 2000) – dimostrando effetti positivi sulle capacità di autoregolazione dell'apprendimento degli studenti e contribuendo così a promuovere un *apprendimento sostenibile*¹. Tuttavia, nonostante l'approccio della valutazione come apprendimento rappresenti un importante passo avanti nel sostenere il ruolo dei processi valutativi nel massimizzare le opportunità di apprendimento e la responsabilità degli studenti nel processo valutativo, manca ancora una teorizzazione chiara di questo approccio (Yan e Boud 2022).

Dal punto di vista della ricerca empirica, è evidente che le concezioni valutative degli insegnanti possono influenzare significativamente le loro pratiche di insegnamento e valutazione (Brown 2004; Levin, He e Allen 2013), le quali, a loro volta, hanno un impatto rilevante sui risultati di apprendimento degli studenti. In particolare, la creazione di contesti di insegnamento-apprendimento in cui gli studenti sono al centro delle attività e vengono 'attivati' è fondamentale per sviluppare la loro capacità di apprendere ad apprendere (Hattie 2012).

Tuttavia, nonostante i temi legati alla valutazione stiano guadagnando sempre più rilevanza nelle discussioni sulle politiche scolastiche, persiste ancora un notevole divario tra la ricerca sulla valutazione e la sua implementazione pratica in queste politiche (Losito 2018). In particolare, la questione della professionalità degli insegnanti rappresenta un'emergenza che richiede azioni immediate per promuovere lo sviluppo del sistema scolastico e sociale del nostro paese (Vannini 2019).

Dal quadro sopra brevemente delineato, emergono i due problemi di ricerca affrontati nel presente lavoro. Il primo problema riguarda la necessità di disporre di strumenti per rilevare le concezioni e le strategie valutative dei docenti, in grado di cogliere anche le specificità di un approccio centrato sullo sviluppo delle capacità di autoregolazione dell'apprendimento degli studenti. Inoltre, si è riconosciuto il bisogno di indagare le concezioni di autoefficacia degli

¹ Il concetto di *sustainable learning* si riferisce a un apprendimento 'che dura nel tempo' (Graham, Berman e Bellert 2015). Un apprendimento 'sostenibile' deve focalizzarsi sulle strategie e le abilità che permettono agli studenti di rinnovare, ricostruire, riutilizzare il proprio apprendimento in diverse circostanze, durante le transizioni della vita e in diversi ambienti (Ben-Eliyahu 2021).

insegnanti nell'implementare strategie di autoregolazione in classe, tra cui rientrano le pratiche valutative. Il senso di autoefficacia, infatti, riveste un ruolo importante nel regolare i comportamenti ed è un buon predittore del comportamento stesso (Bandura 1997). Il secondo problema di ricerca riguarda la conoscenza delle concezioni e delle strategie valutative dei docenti. In particolare, si concentra sull'esplorazione del ruolo delle strategie che favoriscono l'autoregolazione e la sostenibilità dell'apprendimento, nonché sulla percezione che gli insegnanti hanno di tali pratiche, evidenziando ostacoli e vantaggi legati alla loro implementazione.

In questo contributo ci si soffermerà sul secondo problema di ricerca, operativizzato attraverso sette domande specifiche:

- RQ1. Quali concezioni valutative sono maggiormente condivise dai docenti?
- RQ2. In che misura vengono utilizzate le strategie valutative associate agli approcci di *Assessment for Learning* (AfL) e *Assessment as Learning* (AaL)?
- RQ3. C'è allineamento tra la condivisione di concezioni di AfL e AaL e l'utilizzo delle relative strategie?
- RQ4. Qual è il livello di autoefficacia dei docenti riguardo all'implementazione di strategie di autoregolazione in classe?
- RQ5. Qual è l'influenza delle concezioni valutative e di quelle di autoefficacia sull'utilizzo di strategie valutative di AfL e AaL?
- RQ6. Quali ostacoli e difficoltà riscontrano i docenti nell'implementare pratiche di valutazione che richiedono il pieno coinvolgimento degli studenti?
- RQ7. Quali vantaggi riscontrano i docenti che implementano strategie e pratiche valutative che richiedono pieno coinvolgono e partecipazione degli studenti?

2. Metodi

Il lavoro è stato strutturato in due fasi, in relazione ai due problemi di ricerca individuati, dopo una fase preliminare di esame della letteratura attraverso *narrative* e *systematic review*.

La prima fase si è concentrata sulla costruzione e la validazione di scale di misurazione relative a concezioni, strategie valutative e concezioni di autoefficacia dei docenti. In particolare, sono stati condotti tre studi che hanno portato alla messa a punto e alla validazione di altrettante scale: la *scala delle concezioni valutative degli insegnanti* (CoVI; Scierri 2024b); la *scala delle strategie valutative degli insegnanti* (StraVI; Scierri 2024a); la *scala di autoefficacia dell'insegnante per l'implementazione dell'apprendimento autoregolato* (AI-AA; Scierri 2024c).

Il processo di costruzione delle prime due scale è stato avviato attraverso una sistematizzazione dei costrutti di riferimento (cfr. Scierri 2023). La terza scala, invece, è stata adattata dalla *Teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning* (De Smul et al. 2018).

Nella seconda fase, dedicata alla descrizione e comprensione delle convinzioni e delle pratiche dei docenti, è stato adottato un approccio *mixed methods* con disegno convergente, nella cosiddetta ‘variante del questionario’ (Creswell e Plano Clark 2018). Nello specifico, sono stati raccolti contemporaneamente dati quantitativi e qualitativi tramite un questionario composto da quattro scale self-report: le tre scale sviluppate nella prima fase della ricerca e la *scala di auto-efficacia del docente* (SAED) (Biasi et al. 2014). Inoltre, sono state inserite due domande a risposta aperta per permettere ai partecipanti di esprimere opinioni e riflessioni più dettagliate.

3. Risultati

3.1 Modalità di rilevazione e caratteristiche del campione

La popolazione di riferimento dell’indagine è costituita dai docenti di scuola primaria e secondaria in servizio presso le scuole statali italiane. 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.

La raccolta dati è stata condotta online e ha seguito due fasi: la prima fase, volta alla validazione delle scale, è stata avviata a maggio 2022 e si è conclusa nel mese di luglio dello stesso anno. La seconda fase, utilizzando la versione validata degli strumenti, è iniziata a novembre e si è conclusa a dicembre 2022.

La *survey* ha coinvolto un totale di 2.476 docenti, di cui l’82,8% è di genere femminile, il 16,3% di genere maschile e lo 0,9% ha indicato: «Nessuno dei due/preferisco non dichiarare». L’età dei partecipanti varia tra i 22 e i 70 anni ($M= 48,0$; $DS= 10,0$). Per quanto riguarda il livello di insegnamento, il 36,7% dei partecipanti è docente nella scuola Primaria, il 27,8% nella Scuola Secondaria di I grado e il 35,5% nella Scuola Secondaria di II grado. Inoltre, il 79,5% è docente titolare e il 20,5% supplente; l’85,6% insegna su posto comune e il 14,4% su posto di sostegno. Per quanto riguarda la distribuzione geografica, il 29,2% dei partecipanti insegna in scuole del Nord-Ovest, il 23,8% del Nord-Est, il 27,8% del Centro, il 13,1% del Sud e il 6,1% delle Isole. Queste caratteristiche del campione sono coerenti con quelle della popolazione target dell’anno scolastico 2020-21, come indicate dal Portale Unico dei Dati della Scuola, con l’eccezione della provenienza geografica, dove si osserva una bassa partecipazione dei docenti delle scuole del Sud e delle Isole.

3.2 Analisi dei dati quantitativi

3.2.1 Le concezioni e le strategie valutative

Per indagare gli aspetti relativi alle concezioni e alle strategie valutative dei docenti, sono state utilizzate la scala CoVI e la scala StraVI. La Tab. 1 mostra le statistiche descrittive delle dimensioni delle due scale.

Tabella 1 – Statistiche descrittive delle dimensioni della scala CoVI e della scala StraVI.

	Dimensione	M	ES	DS	Asimmetria (<i>ES</i> = ,049)	Curtosi (<i>ES</i> = ,098)
CoVI	Acc	3,18	,027	1,368	,126	-,822
	AoL	4,65	,019	,959	-1,027	1,476
	AfL	5,31	,015	,739	-1,900	5,859
	AaL	4,85	,018	,919	-1,012	1,362
StraVI	S-AfL	4,98	,017	,847	-,842	,396
	S-AaL	2,86	,023	1,167	,614	-,209

Nota. *N* = 2.476. Le medie sono misurate su scala Likert a 6 punti con range da 1 a 6.

Per quanto riguarda le concezioni dei docenti sulle finalità della valutazione (RQ1), emerge che gli insegnanti concordano ampiamente con tutte le finalità valutative, ad eccezione dell'*accountability*. Quest'ultima è l'unica dimensione il cui valore medio si colloca significativamente al di sotto della media teorica della scala (Acc; *M* = 3,18; *p* < ,001; *d* = -0,24). La finalità della valutazione per l'apprendimento è quella maggiormente condivisa (AfL; *M* = 5,32). Segue la finalità relativa all'autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento, anch'essa ampiamente condivisa (AaL; *M* = 4,85) e, infine, la valutazione come accertamento dei risultati raggiunti dagli studenti (AoL; *M* = 4,65).

In relazione alle strategie di valutazione utilizzate (RQ2), i docenti hanno dichiarato un frequente utilizzo di strategie connesse all'approccio di valutazione per l'apprendimento (S-AfL; *M* = 4,98). Queste strategie includono pratiche come la condivisione degli obiettivi di apprendimento con gli studenti e l'utilizzo del feedback. D'altra parte, le strategie che richiedono il coinvolgimento attivo e partecipativo degli studenti, come la valutazione tra pari o la revisione del proprio compito, sono utilizzate raramente (S-AaL; *M* = 2,86).

Un terzo obiettivo della ricerca mirava a verificare l'allineamento tra le concezioni di AfL e AaL e le relative pratiche (RQ3). Le medie relative alle concezioni di AfL e alle strategie S-AfL, così come quelle relative alle concezioni di

AaL e alle strategie S-AaL, sono significativamente diverse tra loro; emerge in particolare la distanza tra le concezioni di AaL e le relative strategie (Tab. 2).

Tabella 2 – Test t a campioni appaiati per le differenze tra le medie delle dimensioni di AfL/S-AfL e AaL/S-AaL.

Coppie	M	DS	t	gdl	p	d di Cohen
AfL / S-AfL	0,33	,975	17,031	2475	<,001	,342
AaL / S-AaL	1,99	1,274	77,834	2475	,000	1,564

In breve, è possibile evidenziare quanto segue: da un lato, c'è una larga condivisione delle concezioni di AfL, accompagnata da un'elevata frequenza d'uso delle relative strategie; nonostante esista comunque uno scarto significativo tra le concezioni e le pratiche. Dall'altro lato, nonostante l'ampio accordo dichiarato con le concezioni dell'AaL, non si registra un utilizzo frequente delle strategie corrispondenti. Al contrario, queste sono utilizzate di rado.

3.2.2 Le concezioni di autoefficacia

Per esaminare le concezioni di autoefficacia degli insegnanti (RQ4), sono state utilizzate la scala AI-AA e la SAED. La tabella 3 mostra le statistiche descrittive delle dimensioni delle due scale.

Tabella 3 – Statistiche descrittive delle dimensioni della scala AI-AA e della scala SAED.

		M	ES	DS	Asimmetria (ES = ,049)	Curiosi (ES = ,098)
AI-AA	ID	3,91	,018	,907	-,433	,536
	II-S	3,94	,019	,928	-,235	,104
	II-SC	4,17	,017	,839	-,090	,100
	II-V	3,72	,019	,964	-,204	,029
	AI-AA	3,94	,015	,769	-,036	,126
SAED	A-CS	4,42	,016	,776	-,174	-,083
	A-SI	4,69	,015	,734	-,273	-,167
	A-GC	4,29	,017	,852	-,178	-,057
	SAED	4,46	,014	,679	-,036	,126

Nota. N = 2.476. Le medie sono misurate su scala Likert a 6 punti con range da 1 a 6.

Per quanto riguarda la scala AI-AA, emerge che il maggior livello di autoefficacia si registra nel fornire sfide e compiti complessi (II-SC; $M = 4,17$), mentre il livello più basso si osserva nel co-costruire la valutazione (II-V; $M = 3,72$).

Per quanto concerne la SAED, il maggior livello di autoefficacia si riscontra nelle strategie di insegnamento (A-SI; $M = 4,69$), mentre il livello più basso si rileva nelle tecniche di gestione della classe (A-GC; $M = 4,29$).

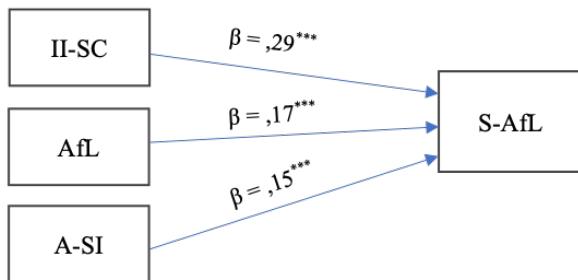
Ancora una volta, si osserva che il senso di autoefficacia più basso riguarda gli aspetti che implicano il coinvolgimento degli studenti nel processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre, i punteggi della SAED sono complessivamente più alti di quelli della scala AI-AA, suggerendo che gli insegnanti si sentono maggiormente competenti nell'implementazione di strategie didattiche generali, nella gestione della classe e nel coinvolgimento degli studenti rispetto all'implementazione di strategie di autoregolazione dell'apprendimento, soprattutto in relazione al condividere la valutazione con gli studenti.

3.2.3 L'influenza delle concezioni valutative e di autoefficacia sull'utilizzo di strategie di AfL e AaL

Un ulteriore obiettivo della ricerca è stato approfondire l'influenza delle concezioni valutative e di quelle di autoefficacia sull'utilizzo di strategie valutative di AfL e di AaL (RQ5). In particolare, è stato esaminato quali fattori contribuiscano a spiegare le variazioni nell'utilizzo di tali strategie.

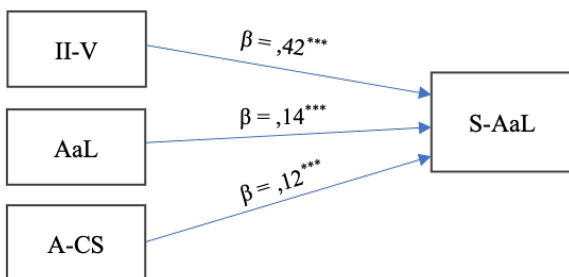
Le analisi di regressione indicano che le concezioni relative agli scopi della valutazione hanno un'associazione significativa con l'utilizzo di determinate strategie valutative. Tuttavia, la loro influenza è circoscritta, spiegando circa il 6-7% della variabilità delle pratiche valutative dei docenti. Quando viene considerato anche il senso di autoefficacia dell'insegnante – in particolare riguardo alla co-costruzione della valutazione con gli studenti (II-V), all'offrire sfide e compiti complessi (II-SC), al coinvolgimento degli studenti (A-CS) e alle strategie di insegnamento (A-SI) – i modelli di regressione arrivano a spiegare circa il 20-28% della variabilità delle pratiche (Figg. 1-2), con un ruolo preponderante delle concezioni di autoefficacia relative all'implementare strategie di autoregolazione (qui nei fattori più connessi agli aspetti valutativi).

In sintesi, sebbene la condivisione di un certo approccio valutativo sia significativa nello spiegare il maggiore o minore utilizzo di determinate pratiche, il senso di autoefficacia del docente offre una maggiore capacità esplicativa. In particolare, è importante sottolineare che più un docente si percepisce competente nel coinvolgere gli studenti nella valutazione, più probabilmente metterà in pratica strategie come l'autovalutazione, la valutazione tra pari e la revisione del proprio o dell'altrui lavoro.



$$R^2 = 0,20; F_{(3,2472)} = 212,032; ***p < ,001$$

Figura 1 – Modello di regressione lineare multipla per la valutazione dell'uso delle strategie valutative per il miglioramento degli apprendimenti.



$$R^2 = 0,28; F_{(3,2472)} = 323,420; ***p < ,001$$

Figura 2 – Modello di regressione lineare multipla per la valutazione dell'uso delle strategie valutative per l'autoregolazione e la sostenibilità dell'apprendimento.

3.2.4 Il ruolo di una formazione specifica sulla valutazione

Tra i diversi fattori professionali analizzati, l'acquisizione di una formazione specifica sulla valutazione è la caratteristica che più si associa alla condivisione di concezioni di valutazione AfL e AaL, alla frequenza di utilizzo delle relative strategie e al senso di autoefficacia.

In particolare, ad incidere maggiormente su concezioni e strategie valutative è l'efficacia percepita della formazione acquisita nell'orientare le pratiche valutative in classe. Livelli di efficacia più elevati corrispondono a docenti che ritengono di aver trasferito con successo in classe quanto appreso nel proprio percorso formativo sulla valutazione. Più nello specifico, livelli più alti di efficacia della formazione sono associati a:

- una maggiore condivisione di tutte le funzioni della valutazione ($F_{(8,2182)} = 16,043; p < ,001; \eta^2_p = ,029$);
- un più frequente utilizzo delle strategie valutative formative ($F_{(4,4368)} = 28,913; p < ,001; \eta^2_p = ,026$);

- un più elevato senso di autoefficacia sia nell'implementare strategie di autoregolazione in classe ($F_{(8,4364)} = 18,024$; $p < ,001$; $\eta^2_p = ,032$) che in relazione ad aspetti più generali dell'autoefficacia docente ($F_{(6,4366)} = 24,602$; $p < ,001$; $\eta^2_p = ,033$).

3.3 Analisi dei dati qualitativi

Le risposte alle domande aperte del questionario sono state analizzate attraverso un'Analisi Tematica, secondo l'approccio riflessivo (Braun e Clarke 2006; Braun et al. 2018).

L'analisi dei dati testuali ha portato all'identificazione di diversi temi riguardanti gli ostacoli (RQ6) e i vantaggi (RQ7) nell'implementazione di strategie valutative attive e partecipative, i quali sono stati poi organizzati in aree tematiche. In questa sede, non è possibile discutere nel dettaglio quanto emerso dallo studio qualitativo e dalla successiva integrazione del dataset quantitativo e qualitativo. Tuttavia, è utile condividere il quadro tematico generale (Tab. 4), lasciando ulteriori commenti al paragrafo conclusivo.

Tabella 4 – Aree tematiche individuate nelle risposte dei docenti relative agli ostacoli e ai vantaggi riscontrati nell'implementare strategie valutative attive e partecipative.

Domanda	Aree tematiche	Occorrenze %
<i>Nella sua personale esperienza, quali difficoltà o impedimenti ha incontrato nell'utilizzare in classe strategie e pratiche valutative che coinvolgono in modo attivo e partecipativo gli studenti (per es. chiedendo loro di lavorare sui criteri e gli indicatori di un compito, di costruire delle prove di valutazione, di revisionare il lavoro dei compagni etc.)?</i> (Risposte = 1.293)	1. Studenti non idonei	55,5
	2. Contesto scuola non favorevole	40,1
	3. Scelta o difficoltà del docente	16,2
	4. Ingerenza delle famiglie	2,2
<i>Se ha avuto modo di implementare tali strategie e pratiche, quali vantaggi ha potuto direttamente riscontrare nel coinvolgere in modo attivo e partecipativo gli studenti nelle pratiche valutative?</i> (Risposte = 847)	1. Processi di apprendimento e sviluppo	61,4
	2. Benessere emotivo-sociale e coinvolgimento partecipativo	46,0
	3. Competenza valutativa e utilizzo autoregolativo della valutazione	36,7
	4. Sviluppo delle prestazioni e delle competenze	13,3

Nota. % calcolate sul totale delle risposte.

4. Conclusioni

La ricerca presentata si è proposta due obiettivi principali. In primo luogo, ha mirato alla creazione di strumenti validi e affidabili per valutare le concezioni, le strategie e il senso di autoefficacia dei docenti, con particolare attenzione alla prospettiva di una valutazione orientata alla promozione dell'autoregolazione e della sostenibilità dell'apprendimento, colmando così una lacuna negli strumenti di ricerca disponibili nel settore. La seconda finalità è stata quella di esplorare su vasta scala le posizioni dei docenti riguardo a tali tematiche, al fine di individuare informazioni utili a una rimozione degli ostacoli esistenti e a una diffusione di una valutazione orientata all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento. In questa prospettiva, l'impatto della ricerca risiede principalmente nella possibilità di informare i programmi di formazione per gli insegnanti, identificando le aree che richiedono miglioramenti nelle pratiche valutative.

Nella prima fase della ricerca, le tre scale sono state validate con successo, mostrando buone caratteristiche psicometriche. Nella seconda fase, è stato indagato il punto di vista dei docenti sulla valutazione, concentrandosi in particolare sugli aspetti connessi a un approccio di *assessment as learning* e di *sustainable assessment*, ancora poco esplorati empiricamente.

I docenti hanno mostrato un ampio consenso riguardo alle finalità degli approcci formativi alla valutazione, specialmente per quanto riguarda la valutazione per l'apprendimento. Tuttavia, un quadro differente emerge riguardo alle pratiche. Sebbene sia stato rilevato un utilizzo frequente di strategie di valutazione per l'apprendimento, il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo valutativo avviene solo sporadicamente.

Per quanto riguarda le concezioni di autoefficacia nell'implementare strategie di autoregolazione in classe, queste sono state confrontate con il senso di autoefficacia in altri ambiti più generali della pratica didattica. È emerso che gli insegnanti si percepiscono maggiormente competenti nell'attuare strategie didattiche, gestire la classe e coinvolgere gli studenti rispetto all'implementazione di strategie di autoregolazione dell'apprendimento. In particolare, si sono riscontrati livelli più bassi di autoefficacia nell'aspetto relativo alla co-costruzione della valutazione con gli studenti. D'altra parte, sono proprio le concezioni di autoefficacia relative all'implementazione di pratiche di autoregolazione ad avere un importante ruolo predittivo in relazione all'utilizzo di pratiche di valutazione attiva e partecipativa.

In ultima analisi, i dati quantitativi sostengono l'idea di una prassi valutativa che offre poco spazio agli studenti come protagonisti del proprio percorso di apprendimento. Il basso senso di autoefficacia riscontrato nel condividere la valutazione con la classe e il ruolo di una formazione efficace sulla valutazione rappresentano una prima chiave di lettura al limitato utilizzo di strategie valutative centrate sugli studenti.

La parte qualitativa della ricerca ha integrato il quadro emerso dai dati quantitativi con il punto di vista dei docenti sugli ostacoli incontrati nel coinvolgere attivamente gli studenti nella valutazione e sui vantaggi percepiti da coloro che

hanno condiviso la valutazione con gli studenti. Soffermandoci sugli ostacoli, merita qui richiamare tre temi cruciali: la mancanza, tra i docenti, di una visione condivisa della valutazione che vada oltre il voto e l'accertamento dei risultati; la difficoltà nell'adottare un approccio valutativo partecipativo, dovuta alla mancanza di una preparazione specifica; la poca comprensione, da parte delle famiglie, di modalità valutative diverse dal voto.

In conclusione, l'indagine evidenzia la necessità di potenziare le competenze dei docenti nel favorire un coinvolgimento attivo e partecipativo di chi apprende nel processo didattico e valutativo. Una formazione adeguata e la promozione di una cultura della valutazione condivisa appaiono fondamentali per colmare il divario tra la ricerca empirica nel campo della valutazione e la sua effettiva applicazione nelle aule scolastiche.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Ben-Eliyahu, A. 2021. "Sustainable Learning in Education." *Sustainability* 13 (8): 4250. <https://doi.org/10.3390/su13084250>.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., e R. Capobianco. 2014. "Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia." *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 10: 485-509. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-bias>.
- Birenbaum, M. 1996. "Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment." In *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*, edited by M. Birenbaum, e F.J.R.C. Dochy, 3-29. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Boud, D. 2000. "Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society." *Studies in Continuing Education* 22 (2): 151-67. <https://doi.org/10.1080/713695728>.
- Braun, V., e V. Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., e G. Terry. 2018. "Thematic Analysis." In *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, edited by P. Liamputtong, 843-60. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103.
- Brown, G.T.L. 2004. "Teachers' Conceptions of Assessment: Implications for Policy and Professional Development." *Assessment in Education: Principles Policy & Practice* 11 (3): 301-18. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>.
- Creswell, J.W., e V.L. Plano Clark. 2018³. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., e S. Vandeveld. 2018. "How Competent Do Teachers Feel Instructing Self-regulated Learning Strategies? Development and Validation of the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning." *Teaching and Teacher Education* 71: 214-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>.
- Earl, L.M. 2013². *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin.

- Galliani, L. 2015. "Epistemologia della valutazione educativa." In *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, a cura di L. Galliani, 25-39. Firenze: La Scuola.
- Graham, L., Berman J., e A. Bellert. 2015. *Sustainable Learning: Inclusive Practices for 21st Century Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guba, E.G., e Y.S. Lincoln. 2007 (1987). "La valutazione di quarta generazione." In *Classici della valutazione*, a cura di N. Stame, 128-55. Milano: FrancoAngeli.
- Hattie, J. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London-New York: Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029>.
- Losito, B. 2018. "Indagini comparative e valutazione. Il contributo di Aldo Visalberghi." In *Rileggere Visalberghi*, a cura di C. Corsini, 85-95. Roma: Nuova Cultura.
- OECD. 2020. *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. Paris: OECD Publishing.
- Schellekens, L.H., Bok, H.G.J., de Jong, L.H., Van der Schaaf, M.F., Kremer, W.D.J., et al. 2021. "A Scoping Review on the Notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL)." *Studies in Educational Evaluation* 71: 101094. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101094>.
- Scierrì, I.D.M. 2023. "Per una valutazione centrata sull'allievo: framework teorico e primi risultati di un'indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti." *Lifelong, Lifewide Learning* 19 (42): 83-101. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.754>.
- Scierrì, I.D.M. 2024a. "Oltre la valutazione formativa: Costruzione e validazione della scala delle Strategie Valutative degli Insegnanti (StraVI)." *Formazione & Insegnamento* 22 (1): 97-108. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-01-24_11.
- Scierrì, I.D.M. 2024b. "Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle Concezioni Valutative degli Insegnanti (CoVI)." *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education* 19 (1): 109-28. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/19258>.
- Scierrì, I.D.M. 2024c. "Validazione italiana della scala di Autoefficacia dell'Insegnante per l'implementazione dell'Apprendimento Autoregolato (AI-AA)." *Italian Journal of Educational Research* 32.
- Vannini, I. 2019. "Ricerca empirico-sperimentale e Ricerca-Formazione. Interrogativi e possibilità per la professionalità dell'insegnante." In *Atteggimento scientifico e formazione dei docenti*, a cura di G. Domenici, e V. Biasi, 112-19. Milano: FrancoAngeli.
- Yan, Z., e D. Boud. 2022. "Conceptualising Assessment-as-learning." In *Assessment as Learning. Maximising opportunities for student learning and achievement*, edited by Z. Yan, e L. Yang, 11-24. London-New York: Routledge. Kindle edition.

PARTE III

Esercizi di ricerca in Education and Psychology

Modelli pedagogici nell'esperienza artistica

Maria Laura Belisario

Abstract:

Che cosa racconta oggi una produzione artistica dell'ambiente socioculturale di chi la realizza e la agisce? Quali modelli pedagogici emergono e a quali bisogni educativi e formativi rimandano? Sono queste le domande che guidano il lavoro di ricerca portato avanti durante il percorso dottorale. Un lavoro che ipotizza che l'arte possa essere la via privilegiata per accedere ai modelli pedagogici, intesi come rappresentazioni del mondo trasmesse di generazione in generazione all'interno dei contesti educativi e formativi di cui ogni individuo è parte integrante. Quello che, in particolare, viene presentato in queste pagine è uno studio di caso che, come forma d'arte, prende in considerazione la musica. Si tratta del laboratorio di espressione sonora con oggetti naturali denominato 'Orchestra della natura', a cura di Daniele Delfino.

Parole chiave: Arte; Contesto socioculturale; Rappresentazioni del mondo; Suoni naturali

1. Introduzione

Sin dalla nascita, l'individuo si trova a ereditare dalle generazioni precedenti una serie di rappresentazioni del mondo che ne guidano vita e comportamenti a sua stessa insaputa. Bowlby (1972) parla di modelli operativi interni come di rappresentazioni di sé con l'altro, che portano il bambino a percepirsi come degno o indegno di amore e che diventano come dei binari che guidano la vita dell'individuo e le sue scelte.

Van Dijk (2004) descrive i modelli mentali come modi di vedere il mondo e comprendere gli eventi, sottolineando che si tratta di rappresentazioni connesse a una conoscenza socioculturale, ovvero a quell'insieme di credenze condivise all'interno del contesto socioculturale di appartenenza.

Si tratta dunque di modelli di pensiero che nascono all'interno di un contesto familiare, sociale e culturale e che possono definirsi pedagogici, in quanto trasmessi di generazione in generazione all'interno dei contesti educativi e formativi di cui ogni individuo fa parte, rientrando in un sapere pedagogico co-costruito dai soggetti in interazione (Riva 2004).

È attraverso tali rappresentazioni che «nello sguardo il mondo diviene testo e gli scambi tra soggetto e mondo rendono lo sguardo trasformazione» (Mancino e Zapelli 2010, 61).

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, *Modelli pedagogici nell'esperienza artistica*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.14, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 119-128, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

L'individuo apprende nella relazione con se stesso, con l'altro e con un mondo che legge e interpreta attraverso quelle lenti colorate di cui parla Kant in *Critica della ragion pura* (2023 [1781-87]): lenti il cui colore deriva dalle rappresentazioni del mondo ereditate dalle generazioni precedenti che, come dei mattoni, vanno a costruire la formazione dell'individuo (Riva 2004).

I modelli si ereditano, si esprimono, si modificano e si costruiscono nella relazione con l'altro, guidando l'individuo nella scoperta del mondo e nell'attribuzione di significato agli eventi.

L'esperienza artistica è, al tempo stesso, relazione e messa in scena delle relazioni con se stessi, con il mondo e con l'altro: l'ipotesi è che essa rappresenti la via privilegiata per accedere ai modelli di cui sopra, che difficilmente trovano espressione nel canale verbale, ma si manifestano attraverso diversi canali simbolici, a fronte della realtà simbolicamente strutturata in cui siamo immersi (Riva 2004).

Come infatti sottolinea Dallari (2017), l'uomo è un animale simbolico e l'arte, che può essere considerata come la «creazione di forme simboliche del sentimento umano» (Langer 1965, 48), presenta una narrazione che va oltre il contenuto manifesto e si potrebbe definire come una sorta di meta-narrazione legata al *modus vivendi* e al *modus operandi* relazionato alla società e alla cultura in cui viene concepita e agita. Essi non sono affatto statici. L'esperienza artistica dà infatti vita a uno spazio potenziale che assume le caratteristiche di una sorta di zona di sviluppo prossimale (Vygotskij 1987 [1934]), nell'ambito della quale l'individuo non solo ha modo di prendere consapevolezza delle proprie rappresentazioni del mondo ma, attraverso l'esperienza artistica, riesce ad agire su di esse trasformandole (Antonacci e Cappa 2001).

Sulle rappresentazioni del mondo che emergono attraverso l'esperienza artistica si focalizza questa ricerca, che si propone di comprendere che cosa oggi una produzione artistica racconti dell'ambiente socioculturale di chi la realizza e la agisce: quali modelli pedagogici si rivelino e a quali bisogni educativi e formativi essi rimandino. La metodologia utilizzata è di tipo qualitativo e il paradigma epistemologico ritenuto maggiormente adatto agli obiettivi di ricerca è quello ecologico, che concepisce la realtà come un insieme di relazioni che si intrecciano e strutturano il fenomeno di cui il ricercatore deve mettersi in ascolto (Mortari 2011 [2007]). Tale ottica considera il concetto di essere come un essere con altri (Heidegger 1976 [1927]) e presuppone che l'individuo cresca e si formi co-costruendo conoscenza all'interno dei propri gruppi di appartenenza.

In particolare, viene presentato in queste pagine uno studio di caso che prende in considerazione la musica, in quanto forma d'arte costantemente presente nella vita di ogni essere umano e, per questo, particolarmente legata alle mode dell'epoca. Si tratta, nello specifico, del laboratorio sonoro denominato 'Orchestra della natura', che vede il coinvolgimento attivo di persone di ogni età nella sperimentazione di suoni legati al mondo naturale.

2. L'Orchestra della natura': uno studio di caso

Per portare avanti la ricerca che, come è stato detto in precedenza, prende in esame le connessioni tra produzioni artistiche e modelli personali, sociali e culturali, e tra tali modelli e il contesto socioculturale cui essi sono collegati, si è deciso di adottare, come strategia, lo studio di caso, ovvero «un'indagine su un caso singolare condotta in profondità in un ambiente naturale» (Bassey 1999, 47). Considerata la necessità di avvicinarsi il più possibile al fenomeno indagato, cogliendo vissuti e percezioni delle persone coinvolte (Merriam 2001 [1988]), si è deciso di focalizzare lo studio sul laboratorio di suoni naturali denominato 'Orchestra della natura', a cura di Daniele Delfino.

La scelta è dovuta al fatto che tale tipo di esperienza vede, come principali protagonisti, i suoni naturali connessi alla quotidianità dell'essere umano, benché forse proprio per questo poco ascoltati.

Poiché «il corpo umano è lo strumento musicale più completo sotto ogni profilo» (Benenzon 1981, 69) ed è «all'origine degli strumenti musicali poiché questi ultimi sono semplicemente un prolungamento del corpo umano» (69), si è scelto un caso di studio che potesse favorire l'incontro tra:

- Individuo e mondo di suoni naturali;
- Individuo e proprio mondo interiore;
- Individuo e gruppo.

Il laboratorio 'Orchestra della natura' vede inoltre l'incontro tra due tipi di arte: quella musicale e quella teatrale, dal momento che i partecipanti vengono solitamente invitati ad assumere metaforicamente le sembianze di aborigeni alla scoperta dei suoni. Entra, a questo punto, in gioco la cosiddetta capacità mimesica che, come spiega Gilberto Scaramuzza (2013), tratta di un agire che non si limita alla semplice imitazione, ma porta alla luce un «come se» tipico dell'esperienza infantile.

Il campione preso in esame riguarda 135 soggetti suddivisi in:

- Tre gruppi tra 6 e 11 anni;
- Tre gruppi tra 12 e 14 anni;
- Tre gruppi di 18 anni e oltre.

L'analisi, toccando molteplici aspetti di un fenomeno complesso che vede, come principali protagoniste, arte, relazioni e rappresentazioni riguardanti il mondo infantile, adolescenziale e adulto dell'area nord di Milano, ha richiesto un meticciamiento di metodi e ha riguardato:

- I modelli insiti nella proposta artistica di partenza, riguardante l'origine dei suoni e gli strumenti ricavati da oggetti naturali;
- I modelli odierni dei partecipanti;
- Le trasformazioni generate dall'incontro di modelli differenti.

Si è, innanzitutto, fatto ricorso all'approccio fenomenologico ermeneutico, che combina l'approccio fenomenologico trascendentale, volto a portare in evidenza l'essenza del fenomeno studiato (Mortari 2011), attraverso il «vedere e descrivere ciò che sta dinanzi agli occhi» (Husserl 1965 [1913], 8) e l'indirizzo ermeneutico, che pone l'accento sulle reti di significato attribuito all'esperienza così come viene interpretata dai soggetti coinvolti.

Poiché i modelli pedagogici portano ad attribuire significato agli eventi e alle esperienze vissute, diventa fondamentale porsi in ascolto di tali significati, cogliendoli dalle parole e dai racconti dei soggetti direttamente coinvolti nell'esperienza, al fine di comprendere tali rappresentazioni e tracciare delle connessioni tra queste ultime e il contesto socioculturale di appartenenza, per poi risalire anche ai bisogni educativi e formativi cui essi rimandano. L'approccio fenomenologico-ermeneutico vede nell'interpretazione «il senso metodico della descrizione fenomenologica» (Husserl 1965 [1913], 58).

Ogni descrizione è emersa da narrazioni delle persone coinvolte, si è quindi fatto ricorso, soprattutto con il campione adulto, anche alle *Narrative Inquiry* (Clandinin e Connelly 2000).

Nel momento in cui l'obiettivo del ricercatore diventa comprendere il significato attribuito a un'esperienza, emerge infatti l'importanza di cogliere quella che Bruner (1992 [1990]) chiama «verità narrativa», «poiché tratto fondamentale dell'esperienza è che accade nel tempo e il tipo di pensiero in cui la temporalità è asse strutturante è la narrazione» (Mortari 2011, 178).

Tale pensiero narrativo emerge al di là della comunicazione verbale e trova espressione nei simboli e nel linguaggio simbolico-creativo tipico dell'opera artistica.

Attraverso lo studio qui delineato, si è cercato di indagare non solo il mondo di significati nascosti nelle narrazioni verbali, non verbali e paraverbali dei soggetti coinvolti, ma anche quello insito nella proposta artistica così come viene presentata ai partecipanti, al fine di cogliere i riferimenti con il contesto socioculturale di appartenenza.

3. Gli strumenti

Il laboratorio sonoro 'Orchestra della natura' è stato analizzato in ogni sua fase:

- L'allestimento, con la disposizione lungo un tavolo, di strumenti realizzati con materiali utilizzati in tempi antichi, come foglie, legni e conchiglie;
- L'introduzione, durante la quale il conduttore narra delle storie legate agli uomini primitivi: storie incentrate sulla scoperta del mondo dei suoni che ha consentito loro di mettersi in contatto con la natura e con i vicini;
- La sperimentazione dei suoni singolarmente da parte di ogni partecipante;
- La sperimentazione dei suoni in dialogo a coppie;
- La sperimentazione dei suoni a piccoli gruppi;
- La raccolta delle opinioni dei partecipanti alla fine di ogni esperienza;
- La realizzazione, con il coinvolgimento attivo di ogni partecipante, di una vera e propria 'Orchestra della natura';
- Il saluto ai partecipanti, da parte del conduttore, attraverso la lettura di un suo scritto;
- L'invito ad una restituzione scritta rispetto all'esperienza vissuta, rivolto ai partecipanti.

Gli strumenti utilizzati per la rilevazione dei dati sono stati:

- Osservazione partecipata a cura di chi ha condotto la ricerca;
- Intervista in profondità al conduttore;
- Interviste semi-strutturate rivolte a partecipanti adulti;
- Focus Group rivolti a partecipanti adulti;
- Analisi di materiali audio e video riguardanti il laboratorio sonoro;
- Analisi di materiali scritti dai partecipanti dopo l'esperienza.

Con il campione infantile e adolescenziale, che è stato possibile studiare in ambito scolastico, lo strumento maggiormente utilizzato è stata l'osservazione partecipata, che prevede che il ricercatore trascorra un periodo di tempo a stretto contatto con il fenomeno da indagare, al fine di rilevarne e analizzarne le caratteristiche (Semi e Bolzoni 2022).

Si è optato per tale tipo di osservazione per via della necessità di mettersi in ascolto del fenomeno 'dall'interno', divenendo in qualche modo parte del mondo dei suoni primordiali che la proposta artistica ha consentito di creare.

Cardano pone l'accento sul ruolo dell'osservatore in questo contesto e sulla relazione tra quest'ultimo e il caso di studio, distinguendo tra osservazione coperta e osservazione scoperta. Nel primo caso il ricercatore nasconde la propria identità alle persone coinvolte nello studio, nel secondo egli si qualifica come osservatore, avviando con gli interlocutori una «negoiazione dell'accesso al campo» (2011, 106).

Per questo studio si è ritenuto corretto optare per un'osservazione scoperta, che ha visto chi ha condotto la ricerca mettere in chiaro la propria provenienza e gli scopi del proprio lavoro, perché si potesse creare con gli interlocutori una relazione improntata alla fiducia.

Attingendo alla classificazione dei ruoli delineata da Spradley (1980), si potrebbe parlare di partecipazione moderata, «propria dei contesti nei quali il ricercatore si impegna a mantenere un equilibrio fra il ruolo di insider e quello di outsider» (Cardano 2011, 105); questo è dovuto al fatto che fosse necessario, da un lato, ascoltare anche le proprie sensazioni rispetto all'esperienza da analizzare, dall'altro registrare con occhio, per quanto possibile esterno, le reazioni dei protagonisti dell'esperienza.

Grande protagonista dello studio è stato l'aspetto relazionale, dal momento che i modelli nascono, si manifestano e si trasformano nella relazione con l'altro e con il gruppo:

L'altro ci interpella. L'esperienza della presenza dell'altro pone la questione fondante e generativa dell'agire etico: chiama in scena la responsabilità verso fragilità e vulnerabilità sia dell'altro sia di sé (Mancino 2019, 109).

L'esperienza della presenza dell'altro, la responsabilità verso fragilità e vulnerabilità, sia dell'altro sia di sé, ha coinvolto ogni protagonista dello studio qui presentato:

- Il conduttore/artista, che si è posto in una condizione di attenzione nel significato di tendersi verso l'altro, allo scopo di promuovere quello stato

- di grazia che per Dallari e Moriggi corrisponde «all'epifania della bellezza» (2022 [2016], 24), mettendosi a sua volta in gioco;
- I partecipanti coinvolti nell'esperienza, che sono stati chiamati all'ascolto e al dialogo attraverso i suoni e a mettersi in gioco durante il momento performativo;
 - Chi ha condotto la ricerca, che ha cercato di accostarsi con rispetto e delicatezza a uno spazio altrui in cui è stata accolta, con la consapevolezza di dover lasciare all'altro e agli altri la scelta di condividere o meno esperienze e vissuti.

Lo studio è proseguito con l'analisi dei resoconti scritti chiesti ai bambini e ai ragazzi sulla base di una serie di stimoli forniti dal conduttore, che ha visto:

- La rilevazione dei modelli emergenti dal tipo di stimoli forniti per la consegna;
- La ricerca di concetti e parole ricorrenti nei testi;
- L'analisi dei collegamenti tra parole e concetti rilevati e modelli di pensiero;
- L'analisi dei collegamenti tra i modelli emergenti e il contesto socioculturale di riferimento.

Potendo studiare l'esperienza artistica rivolta a bambini e ragazzi solo all'interno delle mura scolastiche, sono stati analizzati anche modelli riconducibili ai contesti scolastici di riferimento e sondate le percezioni degli insegnanti presenti durante i laboratori sonori. Si è per questo fatto ricorso a delle interviste semi-strutturate, durante le quali veniva chiesto di:

- Raccontare e descrivere quanto osservato durante l'esperienza;
- Narrare le proprie sensazioni come spettatori dell'esperienza;
- Narrare le proprie percezioni rispetto a quanto notato nei propri studenti durante e dopo l'esperienza.

In relazione a questo si è cercato di rilevare e analizzare:

- Il modello di insegnante percepito in base alla propria esperienza professionale e al contesto di riferimento;
- Il modello di studente percepito dal punto di vista dell'insegnante in relazione al contesto di riferimento;
- Possibili trasformazioni dei modelli sopracitati.

Con l'ideatore e conduttore dell'«Orchestra della natura» Daniele Delfino, è stata invece realizzata un'intervista biografica, «strumento di ricerca qualitativa per conoscere e analizzare la soggettività di chi racconta, lo stile cognitivo, le strategie di memoria, i modelli relazionali» (Mantovani 1998, 205).

La scelta di tale tipo di intervista è dovuta al fatto che l'ideazione e la realizzazione del laboratorio sonoro oggetto di studio fanno parte di un'esperienza di vita particolarmente cara al soggetto intervistato.

Attraverso l'analisi delle narrazioni di Daniele Delfino si è andato ad indagare:

- La metanarrazione di cui è portatrice la proposta artistica dell' 'Orchestra della natura' e i modelli a cui rimanda;
- Il modello dell'artista e dell'esperienza artistica proposta;
- I modelli riguardanti le persone che prendono parte all'esperienza.

Lo studio riguardante il campione adulto ha visto, da parte di chi ha condotto la ricerca, un maggiore coinvolgimento; grazie alla co-conduzione, insieme a Daniele Delfino, di una serie di incontri laboratoriali di tipo biografico, narrativo e sonoro, che hanno previsto da un lato la sperimentazione dei materiali sonori dell' 'Orchestra della natura', dall'altro l'utilizzo di scrittura e narrazione per dare senso a quanto esperito.

È stata realizzata un'osservazione partecipante, con il ruolo di partecipazione attiva (Spradley-1980) per quanto riguarda la sperimentazione sonora, e c'è poi stato un coinvolgimento in prima persona da parte di chi ha condotto la ricerca nella proposta di realizzazione di storie ispirate dai suoni e dagli strumenti esperiti.

Come detto in precedenza, la *Narrative Inquiry* è stato il metodo maggiormente utilizzato con il campione adulto.

Susanna Mantovani scrive che «il racconto della propria vita è un processo di costruzione del sé» (1998, 209). Tale racconto può essere manifesto oppure 'nascondersi' dietro la maschera della finzione: i soggetti adulti partecipanti alla ricerca sono stati chiamati a scrivere delle storie, che narravano di loro come uomini primitivi alla scoperta dei suoni e di nuove immagini di sé.

Come afferma Emanuela Mancino, «l'esperienza della scrittura [...] ci consente di guardare come guardiamo il mondo, gli altri, noi stessi» (2020, 39).

L'esperienza narrativo-sonora si è conclusa con un focus group, nell'ambito del quale è stata promossa una discussione intorno all'esperienza artistica vissuta, attraverso la valorizzazione dell'unicità di ogni punto di vista, ma anche dei punti di incontro tra le opinioni espresse. Anche in questo caso si è fatto ricorso alla scrittura, per promuovere riflessione e consapevolezza rispetto ai propri vissuti.

Narrare è un'attività che pare rispondere ad una spinta irresistibile di organizzazione e trasmissione dell'esperienza e che richiama e costruisce il linguaggio in un rapporto di interdipendenza. [...] Quando la natura viene 'parlata' dall'uomo, nascono racconti, miti, religioni, storie (Mancino 2012, 222).

Dal lavoro con i gruppi adulti si è cercato di comprendere:

- Il modello dell'adulto all'interno del contesto socioculturale di appartenenza di chi usufruisce dell'esperienza artistica;
- Il modello dell'arte nel contesto socioculturale di appartenenza di chi usufruisce dell'esperienza artistica;

- Il modello dell'artista dal punto di vista dei partecipanti all'esperienza artistica;
- Eventuali trasformazioni dei modelli sopracitati grazie all'esperienza artistica.

I campioni di infanzia, adolescenza ed età adulta, suddivisi ciascuno in tre gruppi, sono stati poi messi a confronto tra di loro e con il contesto socioculturale di riferimento.

4. Conclusioni

L'analisi, tuttora in corso, dei dati raccolti nell'ambito di quello che può essere definito un «instrumental case study» (Mortari 2011, 205), strategia che prevede che il caso studiato sia «preso in considerazione perché si ritiene possa far luce su certe questioni o per rifinire una teoria incompleta» (205), sta confermando l'ipotesi secondo cui l'arte non solo favorisce la messa in scena delle proprie rappresentazioni del mondo, ma può diventare anche un importante strumento per promuoverne la trasformazione. Un ruolo fondamentale giocano, a tal proposito, l'aspetto relazionale e il coinvolgimento attivo nell'esperienza artistica: è infatti dall'interazione e dalla condivisione che nasce un apprendimento che, come direbbe Piaget (1979 [1973]), prevede non solo un'assimilazione che consenta di acquisire nuove informazioni, ma anche un accomodamento che genera trasformazione dei propri schemi di pensiero. Parimenti, è possibile rilevare quelli che Bateson (1990 [1972]) chiama Apprendimento 2 e Apprendimento 3: se il primo porta a un ampliamento della gamma di possibilità all'interno delle quali si effettua una scelta, il secondo genera una trasformazione nell'ottica attraverso cui si guarda il mondo.

I contesti socioculturali presi finora in considerazione rimandano inoltre a ciò che Bauman (2006 [1995]) definisce «vita liquida», ovvero una società dominata dalla velocità, in cui Luigi Zoja (2009) parla di rinnovato nichilismo inteso non come morte di Dio, ma come morte del prossimo in quanto individuo da guardare negli occhi.

Proprio in questo contesto l'esperienza artistica sta mettendo in luce il bisogno di spazi di riflessione e di ascolto che consentano una sorta di parentesi dalla sovrabbondanza di stimoli tipica degli attuali contesti sociali (Bauman 2006 [1995]; Prada 2012; Leoncini 2023).

Una volta terminate l'interpretazione e l'analisi dei dati dello studio e rilevati i bisogni educativi e formativi cui i modelli emersi dall'esperienza artistica rimandano, si prevede di organizzare interventi pedagogici ad hoc che a tali bisogni possano rispondere.

Riferimenti bibliografici

Antonacci, F., e F. Cappa, a cura di. 2001. *Riccardo Massa: lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano: Franco Angeli.

- Bassey, M. 1999. *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bateson, G. 1990 (1972). *Verso un'ecologia della mente*, traduzione di G. Longo. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. 2006 (1995). *Vita liquida*, traduzione di M. Cupellaro. Roma-Bari: Laterza.
- Benenzon, R.O. 2005 (1981). *Manuale di musicoterapia*, traduzione di A. Castellotti, L. Huberman, e A. Zucconi. Roma: Borla.
- Bowlby, J. 1972. *Attaccamento e perdita*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J.S. 1992 (1990). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, traduzione di E. Prodon. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cardano, M. 2011. *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Clandinin, D.J., e F.M. Connelly. 2000. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dallari, M. 2017. "La bellezza può essere un obiettivo educativo?" *Encyclopaideia* 21 (48): 1-4. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7414>.
- Dallari, M., e S. Moriggi. 2022 (2016). *Educare. Bellezza e verità*. Trento: Erickson.
- Heidegger, M. 1976 (1927). *Essere e tempo*, traduzione di P. Chiodi. Milano: Longanesi.
- Husserl, E. 1965 (1913). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, traduzione di V. Costa. Torino: Einaudi.
- Kant, I. 2023 (1781-87). *Critica della ragion pura*, traduzione di G. Gentile, e G. Lombardo-Radice. Roma: Laterza.
- Langer, S.K. 1965. *Sentimento e forma*, traduzione di L. Formigari. Milano: Feltrinelli.
- Leoncini, T. 2023. *La società liquida. Che cos'è e perché ci cambia la vita*. Milano: Il Sole 24 ore.
- Mancino, E. 2012. "La narrazione come dialogo." In *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, a cura di D. Demetrio, 221-31. Milano-Udine: Mimesis.
- Mancino, E. 2019. "Concepire l'inconcepibile." In *CON-dividuo. Cellule e genomi*, a cura di M. Monti, e C.A. Redi, 109-20. Como-Pavia: Ibis.
- Mancino, E. 2020. *Li, dove ci incontriamo. Appunti per una pedagogia dell'imprevisto*. Barletta: Cafagna.
- Mancino, E., e G.M. Zapelli. 2010. *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mantovani, S., a cura di. 1998. *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Merriam, S.B. 2001 (1988). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mortari, L. 2011. *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Piaget, J. 1979 (1973). *Cos'è la psicologia*, a cura di R. Evans, traduzione di E. Grillo. Roma: Newton.
- Prada, G. 2012. "Disagio e relazione." In *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, a cura di C. Palmieri, 129-51. Milano: Franco Angeli.
- Riva, M.G. 2004. *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini studio.
- Scaramuzzo, G. 2013. *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Roma: Anicia.
- Semi, G., e M. Bolzoni. 2022. *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Spradley, J.P. 1980. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Van Dijk, T.A. 2004 (2003). *Ideologie. Discorso e costruzione sociale del pregiudizio*, traduzione di P. Villano. Roma: Carocci.

Vygotskij, L.S. 1987 (1934). *Il processo cognitivo*, traduzione di C. Ranchetti. Torino: Bollati Boringhieri.

Zoja, L. 2009. *La morte del prossimo*. Torino: Einaudi.

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

Marta Boldi

Abstract:

L'evoluzione del sistema complesso scuola, partendo dalle origini all'autonomia scolastica, spiega il perché della connotazione di *complessità* che ha acquisito nel tempo. Questa sinergia tra organizzazione e istituzione che si è andata definendo ha determinato l'identificazione del leader e del manager in una stessa persona, cioè il Dirigente Scolastico che agisce in funzione del miglioramento continuo. Gli aspetti caratterizzanti della funzione dirigenziale e della Istituzione scolastica diventano: governance, leadership, manager, 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; RAV; Sistema complesso

1. Introduzione

La ricerca definita per conto dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana vuole provare ad individuare la cultura organizzativa che identifica le istituzioni scolastiche del territorio al fine di offrire supporto formativo e informativo agli attori coinvolti nel mondo scuola (Avallone e Farnese 2005). La cultura organizzativa delle istituzioni scolastiche è un tema trattato da vari autori, sia italiani che stranieri, i quali ne hanno dato una connotazione comprensiva dei fattori che la condizionano, delle conseguenze effettive sulla scuola e dei modi per migliorarla. La cultura organizzativa è un elemento fondamentale in quanto influenza il modo in cui gli insegnanti e gli studenti si relazionano tra loro, o il modo in cui la scuola si organizza e governa, ma anche come si presenta alla comunità. Per questo motivo, è importante che sia oggetto di riflessione e di intervento da parte di tutti gli attori coinvolti. I fattori che determinano la cultura organizzativa scolastica possono essere di vari tipi: *interni*, come ad esempio il tipo di scuola (statale o paritaria), la sua ubicazione, la sua dimensione, il suo corpo docente e il suo rapporto con la comunità locale; oppure *esterni*, vale

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 10.36253/979-12-215-0504-7.15, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 129-136, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

a dire le politiche scolastiche nazionali e locali, le aspettative della società nei confronti della scuola, i cambiamenti sociali e culturali; ma anche *individuali*, quali le convinzioni personali, le esperienze formative e le aspettative professionali. Le conseguenze che una diversa cultura organizzativa scolastica determina possono essere sia positive che negative, generando ad esempio un diverso rendimento scolastico, una soddisfazione o disaffezione del corpo docente, oppure un coinvolgimento più o meno diretto della comunità (Roca 2021). L'Ufficio scolastico ha provato ad individuare i punti di forza e di debolezza della cultura organizzativa delle istituzioni scolastiche del territorio per mettere in atto, come ente preposto, interventi di miglioramento proprio partendo dall'analisi quantitativa del Rapporto di Autovalutazione (RAV) (Serra 2000). Il Rapporto di Autovalutazione, infatti, diviene strumento rilevante per definire la cultura organizzativa, in quanto consente di identificare valori e norme condivisi dalla comunità scolastica, di comprendere il modo in cui la scuola si organizza e si governa, e infine valutare come si presenta alla comunità.

2. Gli antecedenti della ricerca

La ricerca sulla cultura organizzativa nelle istituzioni scolastiche si è sviluppata grazie ad alcuni importanti studi, quali quelli di Elton Mayo (1949) sulle fabbriche Hawthorne, negli anni '50, che hanno dimostrato la significativa influenza sulla produttività del personale dei fattori sociali e psicologici o di Seymour Sarason, negli anni '70 (1982), che grazie al concetto del senso di comunità, ha dimostrato come gli apprendimenti degli studenti siano più efficaci in quelle istituzioni in cui è presente una cultura positiva e collaborativa.

Gli studi di Edgar Schein, negli anni '80, hanno definito la cultura organizzativa come «un modello di presunzioni condivise che un gruppo ha appreso per affrontare i problemi di adattamento esterno ed interno, che ha funzionato abbastanza bene da essere considerato valido e quindi da insegnare ai nuovi membri come pensare, sentire e comportarsi» (1984). Gli studi di Gianfranco Cesarini e Raniero Regni, anni '90, hanno dimostrato che la cultura scolastica è un elemento importante per la promozione dell'innovazione e della qualità dell'istruzione (1999).

Questi risultati hanno portato a un nuovo interesse per la cultura organizzativa, intesa come l'insieme di valori, norme, credenze e atteggiamenti che sono condivisi dai membri di un'organizzazione ed hanno fornito le basi per la ricerca sulla cultura organizzativa nelle istituzioni scolastiche, che ha continuato a svilupparsi negli anni successivi.

Quindi la ricerca sulla cultura organizzativa si è concentrata sul rapporto tra cultura scolastica e apprendimento degli studenti, sui fattori che influenzano la cultura scolastica e sulle strategie per promuovere una cultura scolastica positiva, per poi legarsi ai concetti di leadership, diversità e innovazione, per comprendere la significatività dell'impatto che la stessa ha su tutti questi concetti e viceversa.

3. La filosofia della cultura organizzativa nelle istituzioni scolastiche

La filosofia della cultura organizzativa nelle istituzioni scolastiche è basata sull'idea che la cultura scolastica è un elemento importante per il successo della scuola (Leithwood e Seashore Louis 2022). Una cultura scolastica positiva può promuovere l'apprendimento degli studenti, la leadership scolastica, la diversità e l'innovazione (Weick 1976).

I principi fondamentali che la determinano riguardano allora l'apprendimento degli studenti come fine ultimo, raggiunto grazie ad un ambiente positivo e inclusivo, tutto ciò grazie ad una leadership scolastica adeguata che promuova la diversità e l'inclusione di tutti gli studenti, indipendentemente da razza, religione, etnia, orientamento sessuale o status socioeconomico, come una ricchezza, ma anche l'innovazione e il cambiamento come processi continui e identificativi di ogni realtà scolastica.

Creare una cultura organizzativa scolastica positiva implica allora lo sviluppo di una visione condivisa della scuola, di ciò che dovrebbe essere e di ciò che vuole ottenere; valori e norme comuni che sono da guida a comportamenti e decisioni; un ambiente di fiducia e rispetto, in cui la comunità scolastica si senta al sicuro, in cui sia possibile collaborare e condividere idee e informazioni, e in cui lo sviluppo professionale sia uno strumento necessario per la promozione di una cultura organizzativa scolastica concreta (Angeloni 2008).

4. Gli aspetti identificativi della Cultura organizzativa

Per identificare, stabilire e trasmettere una cultura che rispecchia l'identità è necessario definire quelli che sono aspetti identificativi (Schein 1998):

1. artefatti, ovvero le sue creazioni, che ne sono il livello più visibile e superficiale e caratterizzano l'ambiente fisico e sociale: il layout di uffici, sale e corridoi, gli oggetti ed i simboli, le tecnologie e i saperi tecnici, il linguaggio scritto e parlato, l'abbigliamento, i rituali quotidiani, le cerimonie, ecc. Gli artefatti sono sempre visibili ed osservabili, ma talora non immediatamente decifrabili, come il modo di comunicare agli altri il proprio status nell'organizzazione;
2. vision, obiettivi a lungo termine. Come vorresti fosse strutturata la tua organizzazione? Quali mercati desideri coprire? Quali obiettivi stimolanti vorresti raggiungere? Come in generale vedresti la tua azienda in un futuro?
3. mission, obiettivi a breve/medio termine. Obiettivi più limitati e delle azioni che aiutino a concretizzare la vision nel lavoro di ogni giorno e a raggiungerla;
4. valori, quali sono i valori importanti e che accompagnano nel lavoro di ogni giorno?

5. Il metodo quantitativo nella ricerca

Il metodo quantitativo nella ricerca sulla cultura organizzativa nelle istituzioni scolastiche si basa sull'idea che la cultura scolastica può essere misurata e compresa attraverso la raccolta e l'analisi di dati numerici (Ministero Istruzione e Merito).

I dati analizzati sono presi da Scuola in chiaro > RAV > INDICATORI. In questa pagina si presentano diverse sezioni e sottosezioni, ognuna contiene una serie di dati in percentuale che le singole istituzioni scolastiche inseriscono e che, rapportate ai riferimenti provinciali, regionali e nazionali, permettono alle stesse di comprendere il livello raggiunto per ogni indicatore e di conseguenza dove concentrare le future azioni per migliorare.

I dati numerici ottenuti sono analizzati secondo le modalità declinate nella guida per l'autovalutazione; pertanto, in base ai criteri presenti viene data una lettura complessiva dei dati provinciali (provincia di Firenze essendo capoluogo, la più numerosa e quindi rappresentativa) e regionali. In sintesi, in base alle rubriche di valutazione presenti in ciascuna area viene espresso un giudizio a partire dal criterio di qualità, utilizzando una scala di possibili situazioni: 1 (Molto critica), 3 (Con qualche criticità), 5 (Positiva) e 7 (Eccellente). Le situazioni 2, 4 e 6 non sono descritte, permettendo così di trovare una corrispondenza parziale rispetto alle situazioni descritte. Il campo in questo caso è aperto, e verranno seguiti i criteri declinati nel manuale quali *completezza, accuratezza e qualità dell'analisi*.

Il metodo quantitativo ha diversi vantaggi, in quanto permette di fornire una visione più completa della cultura scolastica rispetto a metodi che si concentrano su un piccolo numero di individui. In secondo luogo, il metodo quantitativo consente di utilizzare tecniche statistiche per identificare le tendenze, le correlazioni e le relazioni causali tra le variabili. Ciò può aiutare i ricercatori a comprendere meglio la complessità della cultura scolastica. Va comunque ricordato che i dati derivano dal RAV, che in quanto rapporto di autovalutazione deriva spesso da interpretazioni e non necessariamente da un confronto di idee.

6. L'analisi del RAV – Rapporto di Autovalutazione

Il RAV mette in luce alcune dimensioni rappresentative della cultura, quali quella ideologica, relazionale, gestionale e didattica. Nello specifico, dall'analisi delle diverse sezioni si ottengono dati significativi al nostro scopo.

7. Il Contesto e gli artefatti

Nell'area contesto che nella nostra analisi identifichiamo con gli artefatti, cioè ciò che è visibile immediatamente, sono riportati i dati relativi alla popolazione scolastica (composizione, status socio economico e culturale delle famiglie degli studenti, studenti in ingresso nel II ciclo presenti nel ciclo precedente); territorio e capitale sociale (disoccupazione, immigrazione); risorse economiche

e materiali (edifici della scuola, edilizia e rispetto delle norme sulla sicurezza, attrezzature e infrastrutture); risorse professionali (caratteristiche del dirigente scolastico/coordinatore delle attività educative e didattiche, caratteristiche dei docenti, presenza di altre figure professionali, caratteristiche del direttore/referente dei servizi generali e amministrativi, caratteristiche del personale ATA).

Al fine della nostra ricerca è importante sottolineare come molti di questi aspetti non siano direttamente gestibili dal dirigente, sono semplicemente dati di fatto a cui il dirigente stesso deve adeguarsi (Barnard 1938). Pertanto, non potrà intervenire sulla composizione dello status socio economico della popolazione scolastica e/o della disoccupazione e immigrazione, o sulla composizione degli edifici scolastici che è demandata ai Comuni e/o alla Città Metropolitana, inoltre la dotazione del personale scuola è gestita in primis a livello Ministeriale e a cascata dagli Uffici Scolastici Regionali ed infine da quelli provinciali, altresì il dirigente non può selezionare il personale in base a caratteristiche determinanti ma l'assegnazione segue la normativa basata su graduatorie. Allo stesso tempo questi dati si rivelano utili per comprendere il contesto in cui il dirigente opera, alle azioni messe in atto per far fronte a quelli che sono dati di fatto e al fine di fornire degli strumenti utili per far fronte ad un contesto non sempre favorevole (Boccia e De Luca 2017).

8. Gli Esiti e la Vision

I valori presenti alla voce *esiti*, relativi ai risultati scolastici, alle prove standardizzate e ai risultati a distanza, esprimono l'efficacia di un processo educativo; che coinvolge attivamente tutti gli attori della comunità scolastica.

Ogni Istituzione scolastica è un sistema complesso votato al raggiungimento del suo mandato istituzionale che è la garanzia del successo formativo di ogni studente (Romei 1995). La sezione riservata agli esiti permette una riflessione finalizzata a sostenere il percorso scolastico e il successo formativo di ogni studente, un obiettivo a lungo termine che si pone come Vision di ogni Istituzione scolastica. In questa parte sono riportati i dati relativi ai risultati scolastici negli scrutini e negli esami di stato (esiti degli scrutini, trasferimenti e abbandoni); i risultati nelle prove standardizzate nazionali di italiano, matematica e inglese (risultati degli studenti nelle prove standardizzate nazionali, variabilità dei risultati nelle prove standardizzate nazionali, effetto scuola); competenze chiave europee (insieme delle competenze definite nel quadro per le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente adottate dal parlamento europeo e dal consiglio dell'unione europea con la raccomandazione del 22 maggio 2018); risultati a distanza (risultati degli studenti nelle prove standardizzate nazionali conseguiti nei gradi scolastici successivi, prosecuzione negli studi universitari [scuole II ciclo], rendimento negli studi universitari [scuole II ciclo], inserimenti nel mondo del lavoro [scuole II ciclo]). I criteri di qualità su cui si basa l'autovalutazione riguardano i risultati raggiunti dagli studenti relativamente al percorso di studio, alle prove standardizzate nazionali in relazione ai livelli di

partenza e alle caratteristiche del contesto e alle competenze chiave europee. In questa sezione si considerano anche il percorso successivo all'uscita da scuola, cioè il successo nei percorsi di studio e di lavoro.

9. I Processi e la Mission

La sezione *processi - pratiche educative e didattiche*, inerente al curriculum, alla progettazione e alla valutazione, ma anche all'ambiente di apprendimento, all'inclusione e all'orientamento, rappresenta i valori e i principi alla base della cultura organizzativa, che promuovono un ambiente di apprendimento partecipativo, i comportamenti e le relazioni che ne sono le manifestazioni concrete, le strutture e i processi che favoriscono flessibilità, innovazione e sperimentazione.

Infine dalla valutazione di *processi - pratiche gestionali e organizzative*, intese come organizzazione della scuola, valorizzazione risorse umane, integrazione con territorio e famiglie, si comprende quanto sia definita la vision della scuola e condivisa la mission, quanto gli obiettivi siano chiari, misurabili, raggiungibili, rilevanti e coerenti, quanto i processi della scuola siano definiti e documentati, e quanto la scuola investa su formazione e sviluppo di competenze, su un ambiente di lavoro positivo e motivante, e che riconosca e valorizzi il personale scolastico.

I processi riguardano le pratiche educative/didattiche e gestionali/organizzative, che interpretiamo come le azioni che aiutano a concretizzare la vision nel lavoro di ogni giorno e a raggiungerla. Le pratiche educative e didattiche si suddividono nell'area curriculum, progettazione e valutazione (curriculum comprese le attività di arricchimento dell'offerta formativa, progettazione didattica, intese come scelte metodologiche, pedagogiche e didattiche adottate dai docenti collegialmente, prove strutturate per classi parallele rivolte agli studenti, valutazione dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento [PCTO] [scuole II ciclo] intese come criteri e di modalità impiegati per valutare il livello di apprendimento degli studenti); ambiente di apprendimento ('Dimensione organizzativa' fa riferimento alla gestione di spazi, attrezzature e tempi e alla flessibilità del loro utilizzo in funzione della didattica; 'Dimensione metodologica' fa riferimento all'utilizzo di diverse metodologie didattiche funzionali all'apprendimento degli studenti, 'Dimensione relazionale' fa riferimento all'attenzione della scuola allo sviluppo di un clima di apprendimento positivo e alla trasmissione di regole di comportamento condivise); inclusione e differenziazione (attività di inclusione cioè le azioni, modalità di lavoro e strumenti che la scuola adotta per favorire l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, attività di recupero e potenziamento, cioè azioni, modalità di lavoro e strumenti che la scuola adotta per favorire il recupero e il potenziamento degli studenti); continuità e orientamento (azioni intraprese dalla scuola per assicurare la continuità educativa nel passaggio da un ordine di scuola all'altro, per orientare gli studenti alla conoscenza di sé e alla scelta degli indirizzi di studio successivi e – per le scuole del secondo ciclo – all'orientamento al lavoro e alle professioni, per arricchire la formazione degli studenti con percorsi finalizzati all'acquisizione di competenze trasversali e per l'orientamento scolastico e lavorativo).

Le pratiche gestionali e organizzative interessano l'orientamento strategico e l'organizzazione della scuola (monitoraggio periodico delle attività, individuazione di ruoli di responsabilità e definizione dei compiti per il personale, assegnazione delle risorse per la realizzazione dei progetti coerenti con le finalità della scuola e con i fabbisogni formativi degli studenti e del personale della scuola); sviluppo e valorizzazione delle risorse umane (aggiornamento professionale, individuazione, riconoscimento e utilizzo delle competenze del personale, attività in gruppi di lavoro ed alla condivisione di strumenti e materiali didattici); integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie (capacità della scuola di promuovere reti e accordi con il territorio a fini formativi, coinvolgere le famiglie nei diversi aspetti della vita scolastica).

I criteri di qualità riguardano la capacità della scuola di predisporre azioni utili a raggiungere gli obiettivi e i traguardi di apprendimento degli studenti tenendo conto delle esigenze del territorio, anche attraverso condizioni organizzative, metodologiche e relazionali adeguate. La stessa, tenendo conto delle esigenze specifiche di ogni studente, porta avanti percorsi di recupero e potenziamento favorendo e promuovendo l'inclusione, il rispetto e la valorizzazione delle diversità. Al fine del raggiungimento del mandato istituzionale, la scuola garantisce e promuove la continuità e l'orientamento personale, scolastico e professionale degli studenti, anche attraverso la realizzazione di adeguati percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento degli studenti. La scuola porta avanti un'azione di monitoraggio costante così da migliorare le azioni risultate deficitarie. Fondamentale risulta l'attribuzione di ruoli e compiti specifici al fine di garantire la funzionalità del sistema scolastico anche attraverso una formazione/aggiornamento continua e mirata alle esigenze emergenti. Infine, promuove reti con il territorio e il coinvolgimento attivo delle famiglie per creare azioni partecipate.

10. Riflessioni finali ed impatto della ricerca

La ricerca in atto, non esaustiva ai fini della determinazione della cultura organizzativa delle istituzioni scolastiche del territorio, vuole essere uno spunto di riflessione e di discussione per comprendere almeno in parte gli aspetti caratterizzanti le scuole fiorentine e toscane (Romei 2000). Vuole essere un punto di partenza per improntare azioni di formazione e informazione rivolte alle istituzioni scolastiche e agli operatori coinvolti, così da comprendere dove è più utile e necessaria una azione mirata (D'Addazio 2022).

Consapevole della complessità dell'indagine messa in atto e della mancanza di dati specifici che richiederebbero il coinvolgimento diretto degli attori appartenenti al mondo scuola, con interviste e focus group, un limite oggettivo di una tale ricerca rimane pertanto il coinvolgimento in prima persona di un campione significativo, data la vastità del personale che ruota nell'universo scuola, poiché ciò renderebbe la ricerca lunga da un punto di vista temporale e dispendiosa in termine di ricercatori da coinvolgere.

Riferimenti bibliografici

- Angeloni, G. 2008. *Organizzazioni scolastiche e reculturing trasformativo. Un modello culturale per la formazione in servizio*. Roma: Anicia.
- Avallone, F., e M.L. Farnese. 2005. *Culture organizzative. Modelli e strumenti di intervento*. Milano: Guerini studio.
- Barnard, C. 1938, *The Functions of the Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. 1970. *Le funzioni del dirigente*, a cura di P. Bontadini. 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.
- Cesarini, G., e R. Regni. 1999. *Autonomia e empowerment. L'educazione e le nuove frontiere dell'organizzazione*. Roma: Armando Editore.
- 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.
- Leithwood, K., e K. Seashore Louis. 2022. *Leadership educativa e apprendimento degli studenti: implicazioni per le politiche e per le pratiche formative*. Roma: Anicia.
- Mayo, E. 1949. *The Social Problems of an Industrial Civilization*. London: Routledge and Kegan Paul (trad. it. 1969. *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, Torino: UTET).
- Ministero Istruzione e Merito. Sistema Nazionale di Valutazione [online]. *Il Rapporto di Autovalutazione*. <<https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/scuole/rav>> (2024-02-01).
- 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>> (2024-02-01).
- Romei, P. 1995. *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.
- Sarason, S.B. 1982. *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Serra, L. 2000. *Cultura organizzativa e autovalutazione nella scuola che cambia*. Roma: Armando Editore.
- Schein, E.H. 1984. "Coming to a New Awareness of Organizational Culture." *Sloan Management Review*, 25 (trad. it. 1986. "Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa." In *Le imprese come cultura*, a cura di P. Gagliardi, 395-415. Torino: Isedi.
- Schein, E.H. 1998. *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e Associati.
- Weick, K.E. 1976. "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems." *Administrative Science Quarterly* 21 (1): 1-19.

La relazione tra la Connessione con la Natura e i Comportamenti Pro-Ambientali: una revisione sistematica PRISMA

Maria Martina Fiorenza

Abstract:

Questa revisione sistematica della letteratura esamina la relazione tra la connessione con la natura (CN) e i comportamenti pro-ambientali (PEB). I PEB mirano a minimizzare gli impatti negativi e a massimizzare quelli positivi sull'ambiente. I ricercatori si sono concentrati sul legame con la natura come potenziale motore dei PEB. La revisione della letteratura è stata condotta secondo il metodo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analysis). La ricerca ha restituito 2.280 risultati dopo la rimozione dei duplicati. I risultati riportati hanno mostrato chiaramente la presenza di una relazione significativa e positiva tra CN e PEB, anche se con una grande variabilità. In media, i PEB individuali erano più fortemente associati alla CN rispetto ai PEB di attivismo.

Parole chiave: Cambiamento climatico; Comportamento pro-ambientale; Connessione con la natura; Revisione sistematica

1. Introduzione

L'ultimo rapporto del 2022 dell'Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) ha evidenziato come i cambiamenti rapidi e considerevoli del clima terrestre creino direttamente e indirettamente problemi come la povertà, le malattie infettive, le migrazioni forzate e i conflitti che si diffondono attraverso sistemi globalizzati (2023; Bilotta e Botti 2022). Per prevenire questi effetti catastrofici sulla salute in tutte le regioni del mondo, esiste un ampio consenso scientifico (vedi COP27) sulla necessità di ridurre i rischi, gli impatti e la vulnerabilità legati al clima (IPCC 2023). Una serie di azioni individuali indicate come potenzialmente utili per combattere questi effetti negativi sono i comportamenti pro-ambientali (Masud et al. 2015) e il costrutto di Connessione con la Natura (CN) (Mayer e Frantz 2004). I comportamenti pro-ambientali sono definiti come azioni che mirano a minimizzare gli impatti negativi (ad esempio, l'uso di lampadine a basso consumo energetico) e a massimizzare gli impatti positivi (ad esempio, piantare alberi) sul nostro pianeta (Pruneau et al. 2006).

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, *La relazione tra la Connessione con la Natura e i Comportamenti Pro-Ambientali: una revisione sistematica PRISMA*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.16, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 137-145, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

Kurusu (2015) classifica i *pro-environmental behaviors* (PEB) in diversi cluster che riguardano varie aree d'azione, come il 'luogo' (ad esempio, l'uso dei trasporti pubblici), gli 'attori' (individui, aziende, enti governativi e non), i 'domini di influenza' (preoccupazioni ambientali cruciali come il riscaldamento globale, la gestione dell'acqua) e il 'nucleo familiare' (scelte sostenibili riguardanti cibo, abbigliamento, abitazioni). Revisioni recenti (Li et al. 2019) hanno esaminato diversi quadri teorici per comprendere i PEB, tra cui la Teoria del Comportamento Pianificato (Ajzen 1991) e i Modelli di Comportamento Ambientale Responsabile (Hines, Hungerford e Tomera 1987), insieme a modelli come quelli basati sull'altruismo-empatia (Allen e Ferrand 1999) e la Teoria del Valore-Credenza-Norma (VBN) (Stern et al. 1999). Ulteriori variabili antecedenti ai PEB includono atteggiamenti, norme, consapevolezza, percezione del rischio, valori, conoscenza, fattori emotivi e tratti di personalità (Ryland 2006; Li et al. 2019). Inoltre, fattori situazionali come vincoli demografici ed economici, influenze dei pari, feedback della comunità, e variabili ambientali ed economiche hanno un impatto sui PEB (Pruneau et al. 2006; Hong e Park 2018). Per quanto concerne il concetto di connessione con la natura, come introdotto da Mayer e Frantz (2004), si riferisce al grado in cui gli individui si sentono emotivamente ed esperienzialmente connessi al mondo naturale, indicando il loro senso di appartenenza e di integrazione nella natura stessa. La CN è stata riportata in letteratura con termini diversi (i.e., «inclusion of the nature in the self», INS, Schultz 2002; «dispositional empathy with nature», Tam 2013; «commitment to nature», COM, Tauber 2012; «emotional affinity toward nature», EATN, Kals, Schumacher e Montada 1999; «environmental identity», EID, Clayton 2003; etc.). Tutti questi costrutti, che si basano su approcci uni e multi dimensionali, sono inclusi in un tratto noto in letteratura come *human-nature connectedness* (HNC), che definisce la misura in cui un essere umano si considera parte della natura (Tam 2013) e che deriva dalla teoria del concetto di sé (Marsh 1990). La CN è correlata, inoltre, a variabili come l'interesse ambientale, gli acquisti verdi e il comportamento sostenibile (Dong et al. 2020).

1.1 La relazione tra CN e PEB

Da un punto di vista teorico, diversi autori hanno messo in relazione PEB e CN. Per Mayer e Frantz (2004) gli individui che hanno un forte legame con la natura sono meno propensi a mettere in atto comportamenti irrispettosi nei confronti dell'ambiente perché la natura è incorporata nel sé, di conseguenza i comportamenti dannosi per l'ambiente sarebbero visti anche come dannosi per il sé. Allo stesso modo, per Schultz (2002), il valore che le persone assegnano a un oggetto dipende dalla misura in cui incorporano quello specifico oggetto in se stessi. Pertanto, maggiore è il legame di un individuo con la natura, maggiore è la probabilità che lo stesso individuo si impegni in comportamenti a favore dell'ambiente. Capire come le relazioni umane con la natura influenzino i valori e gli atteggiamenti personali, come possano essere misurate e quali implicazioni comportamentali possano avere, potrebbe fornire spunti interessanti su

come la CN possa contribuire a salvaguardare il nostro ambiente, spingendo gli individui a mettere in atto comportamenti a favore del mondo naturale (Restall e Conrad 2015).

La presente revisione sistematica della letteratura mira a verificare la veridicità del legame teorico tra i due costrutti e la sua solidità all'interno di un numero adeguato di studi empirici.

2. Il Metodo

2.1 Prisma 1: strategia di ricerca

Questa revisione sistematica della letteratura è stata condotta seguendo le linee guida PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis) (Moher et al. 2009). Il metodo PRISMA è lo standard accettato per la presentazione delle prove nelle revisioni sistematiche e nelle meta-analisi. Per accedere alla letteratura, sono stati consultati i database Google Scholar, PubMed, Sociological Abstracts, PsycArticles, PsycInfo, Science Direct e Academic Search Complete, inserendo come parole chiave della ricerca: «connectedness to nature» e «pro-environmental behavior». Il motore di ricerca ha restituito 2280 risultati.

I criteri di inclusione erano: 1) articoli indicizzati sulle banche dati selezionate; 2) data di pubblicazione fino a luglio 2022; 3) studio empirico; 4) pubblicato su riviste, atti di convegni o come tesi di laurea magistrale o di dottorato; 5) scritto in inglese o in italiano; 6) due parole chiave dovevano essere presenti nell'abstract: «connectedness to nature» e «pro-environmental behavior»; 7) gli studi dovevano valutare la relazione tra «connectedness to nature» e «pro-environmental behavior».

Gli articoli riportati sulle banche dati selezionate in risposta ai criteri di ricerca dopo la rimozione dei duplicati erano 2280 (vedi Fig. 1). Di questi, è stato esaminato l'abstract di 2135 articoli, escludendone 145. Sulla base dell'abstract, 2077 articoli sono stati scartati perché non indagavano i precisi costrutti da noi considerati, ma costrutti simili; ne prendevano in considerazione solo uno dei due; oppure, pur considerando il costrutto di connessione alla natura e/o il costrutto di comportamento pro-ambientale, non indagavano la relazione tra questi due, non riportando quindi alcun coefficiente di correlazione da utilizzare come dati nella nostra revisione sistematica.

I testi dei restanti 58 articoli sono stati consultati integralmente. Dei 58 articoli letti, 29 sono stati scartati sulla base dei seguenti criteri di esclusione: 1) lavori scritti in lingue diverse dall'inglese o dall'italiano; 2) ricerche che non indagavano la relazione tra due costrutti in esame; 3) l'analisi dei dati non rientrava nel progetto di revisione sistematica perché non veniva fornito il coefficiente di correlazione per quantificare l'associazione lineare tra le due variabili oggetto di studio.

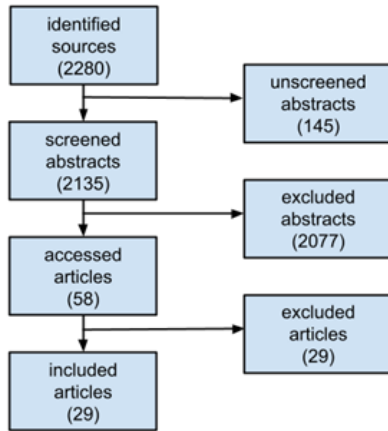


Figura 1 – Diagramma che mostra il flusso di informazioni durante la revisione sistematica della letteratura: numero di risultati trovati, numero di lavori di cui è stato visualizzato l’abstract, numero di lavori di cui è stato visualizzato il testo completo, articoli esclusi e articoli inclusi.

3. Conclusioni

Le questioni ambientali globali e i cambiamenti climatici richiedono sforzi collettivi per poterli contrastare (Wang, Geng e Rodríguez-Casallas 2021). La letteratura scientifica emergente ha evidenziato come un cambiamento di identità, un costrutto alla base del concetto di connessione con la natura, possa favorire un cambiamento nei PEB (Pong e Tam 2023). La maggior parte degli studi inclusi in questa rassegna ha indagato la correlazione tra la connessione con la natura e un punteggio pro-ambientale che non ci permette di differenziare tra diversi tipi di comportamenti pro-ambientali individuali (cioè, abbiamo un punteggio totale che è composto dall’adozione di diversi PEB).

In generale, i risultati mostrano che esiste una relazione tra la connessione con la natura e il comportamento pro-ambientale. Tutti i 29 studi riportano una correlazione significativa e positiva tra le due variabili, solo in un caso la correlazione tra CN e uno specifico costrutto PEB non è significativa. Le correlazioni variano da un minimo di $r = .09$ a un massimo di $r = 0.62$. Nei vari studi la variabile comportamento pro-ambientale è stata indagata prendendo in considerazione diversi tipi di comportamento.

I comportamenti individuali a favore dell’ambiente sono stati indagati da 28 studi, che hanno preso in considerazione questa dimensione indagando diverse categorie, come, ad esempio, il consumo sostenibile, il riciclaggio, l’uso dei trasporti, il comportamento nell’ambiente domestico, l’acquisto di alimenti biologici, la conservazione e riduzione dei rifiuti. Oltre ai comportamenti individuali,

4 studi hanno anche indagato quelli di attivismo, prendendo in considerazione diverse azioni tra cui il partecipare a manifestazioni a sostegno dell'ambiente, votare partiti che sostengono politiche di conservazione dell'ambiente, donare contributi a organizzazioni che lottano per proteggere l'ambiente, far parte di un'organizzazione ambientalista, scrivere lettere ai politici per lottare per le cause ambientali, fare volontariato per l'ambiente, sensibilizzare l'opinione pubblica sulle questioni ambientali, partecipare a eventi di conservazione della natura come piantare alberi. Un solo studio si è occupato di misurare solo l'attivismo. La stragrande maggioranza (22 su 23) degli studi che hanno analizzato la correlazione tra CN e PEB individuali 'indifferenziati' ha riportato grandi dimensioni di effetto.

Per gli studi che invece hanno analizzato la relazione tra CN e specifici comportamenti individuali a favore dell'ambiente, i PEB più comuni sono stati il consumo sostenibile, il trasporto e il riciclaggio. Tre studi si sono concentrati sul consumo sostenibile, riportando due grandi dimensioni di effetto e una dimensione di effetto relativamente piccola. Due studi hanno analizzato le scelte di trasporto, riportando un effetto tipico e uno piccolo. I due studi che hanno esaminato i comportamenti di riciclaggio hanno riportato una dimensione dell'effetto grande e una piccola. Questa variabilità può essere dovuta al fatto che bisogna tenere conto del fatto che lo stesso comportamento per persone diverse può essere guidato/determinato da processi diversi, alcune azioni sono guidate da un processo più veloce e istintivo mentre altre sono guidate da un processo più lento e riflessivo (ad esempio, nel caso degli acquisti sostenibili si potrebbe indagare sugli acquisti d'impulso rispetto agli acquisti ragionati). È quindi possibile che le diverse misure utilizzate nei vari studi per misurare il PEB abbiano analizzato in alcuni casi il comportamento più istintivo e in altri casi il comportamento più ragionato. Quattro studi hanno differenziato tra comportamenti individuali e comportamenti di attivismo, mentre un solo studio si è concentrato esclusivamente sui comportamenti di attivismo. I comportamenti di attivismo sono quelli che richiedono un maggiore impegno sociale per le cause ambientali e che hanno un impatto immediato e significativo a livello collettivo (i.e., partecipare a manifestazioni che lottano per le cause ambientali). Per quanto riguarda il comportamento degli attivisti, le dimensioni degli effetti delle correlazioni trovate variano da medie a grandi. La variabilità riscontrata nelle diverse dimensioni degli effetti potrebbe essere spiegata dal fatto che esiste una grande variabilità anche tra i comportamenti di attivismo presi in considerazione nei vari studi (i.e., votare partiti che sostengono politiche ambientali).

Per quanto riguarda i quattro studi che hanno confrontato il PEB e la CN individuali rispetto al PEB e alla CN attivisti, c'è una chiara differenza nella dimensione dell'effetto in tre studi su quattro, con una dimensione dell'effetto più elevata tra il PEB e la CN individuali. Questa maggiore correlazione della connessione alla natura con i comportamenti individuali rispetto a quelli attivisti può essere dovuta al fatto che i comportamenti attivisti richiedono un impiego di risorse (risorse cognitive, tempo, denaro, ecc.) maggiore rispetto ai comportamenti individuali, che sono meno faticosi e meno costosi. Di conseguenza,

l'aumento dei comportamenti di attivismo può richiedere una connessione con la natura più forte di quella sufficiente ad aumentare il PEB individuale. Potrebbero essere necessari cambiamenti sociali/istituzionali per rendere più facile e meno costoso per le persone mettere in atto comportamenti di attivismo (ad esempio, un maggior numero di associazioni di volontariato costituite nel piccolo territorio, un maggior numero di persone che contribuiscono in tempo e/o denaro in modo che un singolo contributo minimo sia sufficiente, istituzioni e partiti politici più importanti che promuovono proteste/attività ambientali).

Il presente lavoro suggerisce ai professionisti che si occupano di tutela ambientale l'utilità di rafforzare la Connessione con la Natura delle persone, dato il potenziale impatto positivo della CN sul PEB, in particolare per i comportamenti di consumo sostenibile e il riciclaggio, che sono emersi come maggiormente associati alla Connessione con la Natura (CN).

Riferimenti bibliografici

- Ajzen, I. 1991. "The Theory of Planned Behavior." *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2): 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Allen, J.B., e J.L. Ferrand. 1999. "Environmental Locus of Control, Sympathy, and Proenvironmental Behavior: A Test of Geller's Actively Caring Hypothesis." *Environment and Behavior* 31 (3): 338-53. <https://doi.org/10.1177/00139169921972137>.
- Anderson, D.J., e T. Krettenauer. 2021. "Connectedness to Nature and Pro-Environmental Behaviour from Early Adolescence to Adulthood: A Comparison of Urban and Rural Canada." *Sustainability* 13 (7): 3655. <https://doi.org/10.3390/su13073655>.
- Apaolaza, V., Paredes, M.R., Hartmann, P., Barrutia, J.M., e C. Echebarria. 2022. "How Does Mindfulness Relate to Proenvironmental Behavior? The Mediating Influence of Cognitive Reappraisal and Climate Change Awareness." *Journal of Cleaner Production* 357: 131914. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.131914>.
- Aruta, J.J.B.R. 2021. "Connectedness to Nature Encourages, but Materialism Hinders, Ecological Behavior in the Philippines: The Higher Order and Second-Order Factors of Environmental Attitudes as Viable Mediating Pathways." *Ecopsychology* 13 (2): 114-22. <https://doi.org/10.1089/eco.2020.0053>.
- Barbaro, N., e S.M. Pickett. 2016. "Mindfully Green: Examining the Effect of Connectedness to Nature on the Relationship Between Mindfulness and Engagement in Pro-Environmental Behavior." *Personality and Individual Differences* 93: 137-42. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.026>.
- Bilotta, N., e F. Botti, edited by. 2022. *Paving the Way for Greener Central Banks. Current Trends and Future Developments around the Globe*. Rome: Edizioni Nuova Cultura.
- Brügger, A., Kaiser, F.G., e N. Roczen. 2011. "One for All? Connectedness to Nature, Inclusion of Nature, Environmental Identity, and Implicit Association with Nature." *European Psychologist* 16 (4): 324-33. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000032>.
- Clayton, S. 2003. "Environmental Identity: A Conceptual and an Operational Definition." In *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*, edited by S. Clayton e S. Opatow, 45-65. Cambridge, MA: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/3644.003.0005>.

- Dellavia, L. 2021. "The Impact of Time Outdoors on Pro-Environmental Behaviours as a Function of Child and Teacher Connectedness to Nature." PhD diss., Adelaide: University of Adelaide. <<https://hdl.handle.net/2440/133192>> (2024-02-01).
- Diessner, R., Genthôs, R., Praest, K., e R. Pohling. 2018. "Identifying with Nature Mediates the Influence of Valuing Nature's Beauty on Proenvironmental Behaviors." *Ecopsychology* 10 (2): 97-105. <https://doi.org/10.1089/eco.2017.0040>.
- Dong, X., Liu, S., Li, H., Yang, Z., Liang, S., et al. 2020. "Love of Nature as a Mediator Between Connectedness to Nature and Sustainable Consumption Behavior." *Journal of Cleaner Production* 242: 118451.
- Duron-Ramos, M.F., Collado, S., García-Vázquez, F.I., e M. Bello-Echeverria. 2020. "The Role of Urban/Rural Environments on Mexican Children's Connection to Nature and Pro-environmental Behavior." *Frontiers in Psychology* 11: 514. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00514>.
- Hanley, A.W., Bettmann, J.E., Kendrick, C.E., Deringer, A., e C.L. Norton. 2020. "Dispositional Mindfulness is Associated with Greater Nature Connectedness and Self-Reported Ecological Behavior." *Ecopsychology* 12 (1): 54-63. <https://doi.org/10.1089/eco.2019.0017>.
- Hines, J.M., Hungerford, H.R., e A.N. Tomera. 1987. "Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis." *The Journal of Environmental Education* 18 (2): 1-8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1987.9943482>.
- Hong, Z., e I.K. Park. 2018. "The Effects of Regional Characteristics and Policies on Individual Pro-Environmental Behavior in China." *Sustainability* 10 (10): 3586. <https://doi.org/10.3390/su10103586>.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). 2023. *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Working Group II Contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009325844>.
- Kals, E., Schumacher, D., e L. Montada. 1999. "Emotional Affinity Toward Nature as a Motivational Basis to Protect Nature." *Environment and Behavior* 31 (2): 178-202. <https://doi.org/10.1177/00139169921972056>.
- Krettenauer, T., Wang, W., Jia, F., e Y. Yao. 2020. "Connectedness with Nature and the Decline of Pro-Environmental Behavior in Adolescence: A Comparison of Canada and China." *Journal of Environmental Psychology* 71: 101348. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101348>.
- Krizanova, J., Rosenfeld, D.L., Tomiyama, A.J., e J. Guardiola. 2021. "Pro-environmental Behavior Predicts Adherence to Plant-Based Diets." *Appetite* 163: 105243. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105243>.
- Kurusu, K. 2015. "What Are Pro-environmental Behaviors (PEBs)?" In K. Kurisu, *Pro-environmental Behaviors*, 1-26. Tokyo-Heidelberg: Springer Japan.
- Li, D., Zhao, L., Ma, S., Shao, S., e L. Zhang. 2019. "What Influences an Individual's Pro-Environmental Behavior? A Literature Review." *Resources, Conservation and Recycling* 146: 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.03.024>.
- Marsh, H.W. 1990. "The Structure of Academic Self-concept: The Marsh/Shavelson Model." *Journal of Educational Psychology* 82 (4): 623.
- Masud, M.M., Akhtar, R., Afroz, R., Al-Amin, A.Q., e F.B. Kari. 2015. "Pro-Environmental Behavior and Public Understanding of Climate Change." *Mitigation and Adaptation Strategies for Global Change* 20 (4): 591-600.

- Mayer, F.S., e C.M. Frantz. 2004. "The Connectedness to Nature Scale: A Measure of Individuals' Feeling in Community with Nature." *Journal of Environmental Psychology* 24 (4): 503-15. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001>.
- 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." *Annals of Internal Medicine* 151 (4): 264-69. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>.
- Molinario, E., Lorenzi, C., Bartoccioni, F., Perucchini, P., Bobeth, S., et al. 2020. "From Childhood Nature Experiences to Adult Pro-Environmental Behaviors: An Explanatory Model of Sustainable Food Consumption." *Environmental Education Research* 26 (8): 1137-63. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1784851>.
- Pereira, M., e P.M. Forster. 2015. "The Relationship Between Connectedness to Nature, Environmental Values, and Pro-environmental Behaviours." *Reinvention: An International Journal of Undergraduate Research* 8 (2).
- Perrin, J.L., e V.A. Benassi. 2009. "The Connectedness to Nature Scale: A Measure of Emotional Connection to Nature?" *Journal of Environmental Psychology* 29 (4): 434-40. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.03.003>.
- Pong, V., e K.P. Tam. 2023. "Relationship Between Global Identity and Pro-Environmental Behavior and Environmental Concern: A Systematic Review." *Frontiers in Psychology* 14: 1033564. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1033564>.
- Pruneau, D., Doyon, A., Langis, J., Vasseur, L., Ouellet, E., et al. 2006. "When Teachers Adopt Environmental Behaviors in the Aim of Protecting the Climate." *The Journal of Environmental Education* 37 (3): 3-12. <https://doi.org/10.3200/JOEE.37.3.3-12>.
- Restall, B., e E. Conrad. 2015. "A Literature Review of Connectedness to Nature and Its Potential for Environmental Management." *Journal of Environmental Management* 159: 264-78. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2015.05.022>.
- Rosa, C.D., Profice, C.C., e S. Collado. 2018. "Nature Experiences and Adults' Self-Reported Pro-environmental Behaviors: The Role of Connectedness to Nature and Childhood Nature Experiences." *Frontiers in Psychology* 9: 1055. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01055>.
- Ryland, H.G. 2006. "Providing Economic Incentives to Build Disaster-Resistant Structures." In *On Risk and Disaster: Lessons from Hurricane Katrina*, edited by R.J. Daniels, D.F. Kettl, e H. Kunreuther, 223-28. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Schultz, W.P. 2002. "Inclusion with Nature: The Psychology of Human-Nature Relations." In *Psychology of Sustainable Development*, edited by P. Schmuck, e W.P. Schultz, 61-78. Boston-Dordrecht-London: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0995-0_4.
- Schultz, W.P., Gouveia, V.V., Cameron, L.D., Tankha, G., Schmuck, P., et al. 2005. "Values and Their Relationship to Environmental Concern and Conservation Behavior." *Journal of Cross-Cultural Psychology* 36 (4): 457-75. <https://doi.org/10.1177/0022022105275962>.
- Solano-Pinto, N., Garrido, D., Gértrudix-Barrio, F., e R. Fernández-César. 2020. "Is Knowledge of Circular Economy, Pro-Environmental Behavior, Satisfaction with Life, and Beliefs a Predictor of Connectedness to Nature in Rural Children and Adolescents? A Pilot Study." *Sustainability* 12 (23): 9951. <https://doi.org/10.3390/su12239951>.
- Steg, L., Bolderdijk, J.W., Keizer, K., e G. Perlaviciute. 2014. "An Integrated Framework for Encouraging Pro-Environmental Behaviour: The Role of Values, Situational Factors and Goals." *Journal of Environmental Psychology* 38: 104-15. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.002>.

- Stern, P.C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G.A., e L. Kalof. 1999. "A Value-Belief-Norm Theory of Support for Social Movements: The Case of Environmentalism." *Human Ecology Review* 6 (2): 81-97.
- Tam, K.P. 2013. "Dispositional Empathy with Nature." *Journal of Environmental Psychology* 35: 92-104. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2013.05.004>.
- Tauber, P.G. 2012. "An Exploration of the Relationships Among Connectedness to Nature, Quality of Life, and Mental Health." Master Thesis, Logan: Utah State University.
- Wang, C., Geng, L., e J.D. Rodriguez-Casallas. 2021. "How and When Higher Climate Change Risk Perception Promotes Less Climate Change Inaction." *Journal of Cleaner Production* 32: 128952. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.128952>.
- Whitburn, J., Linklater, W.L., e T.L. Milfont. 2018. "Exposure to Urban Nature and Tree Planting Are Related to Pro-Environmental Behavior via Connection to Nature, the Use of Nature for Psychological Restoration, and Environmental Attitudes." *Environment and Behavior* 51 (7): 787-810. <https://doi.org/10.1177/0013916517751009>.
- Wilkie, S., e H. Trotter. 2022. "Pro-Environmental Attitudes, Pro-Environmental Behaviours and Nature-Relatedness: Differences Based on Place Preference." *European Review of Applied Psychology* 72 (2): 100705. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100705>.
- Zamò, E. 2022. "Comportamenti pro-ambientali: il ruolo del genere e delle caratteristiche individuali in relazione all'ambiente." Tesi triennale, Padova: Università degli Studi di Padova. <<https://hdl.handle.net/20.500.12608/40377>> (2024-02-01).

Competenze digitali e innovazione nell'istruzione: metodologie di formazione e valutazione

Pierpaolo Infante

Abstract:

Il *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027* è focalizzato sullo sviluppo delle competenze digitali e guida buona parte della trasformazione nell'istruzione scolastica. Lo strumento di ripresa e resilienza dell'UE (RRF - Recovery and Resilience Facility) è cruciale per accelerare la transizione digitale attraverso riforme educative, aggiornamenti per insegnanti e investimenti per le competenze tecnologiche. La trasformazione tecnologica impone adattamenti nei sistemi di istruzione e formazione per rispondere alle rapide e disruptive evoluzioni tecnologiche. La carenza di competenze emerge come principale causa di risultati insoddisfacenti nell'istruzione e nella formazione, sottolineando l'urgenza di interventi mirati. Il presente studio mira a indagare, attraverso una piccola comunità come l'Isola d'Elba, come le tecnologie didattiche possano giocare un ruolo cruciale come spazio connettivo, intrecciando sistemi e metodologie per la realizzazione di ambienti educativi innovativi. Gli obiettivi comprendono lo sviluppo di modelli innovativi di didattica digitale, basati su buone pratiche sperimentate e la creazione di curricula per l'educazione digitale nelle scuole. L'organizzazione dell'iniziativa, 'Elba for Future', è basata sull'educazione innovativa, su modelli di curriculum sperimentati e sulla creazione di una community di docenti creatori di contenuti da diffondere in maniera equa nella comunità dell'isola.

Parole chiave: Competenze; Digitale; Formazione; Innovazione; Metodologie

1. Introduzione

Sebbene la trasformazione digitale sia pervasiva e la tecnologia stia diventando sempre più parte della vita quotidiana, molte persone non hanno ancora le competenze digitali necessarie nella società e nell'economia di oggi. La crisi del COVID-19 ha evidenziato il rischio di rendere più profonde le disuguaglianze a causa di un livello insufficiente di competenze IT (Information Technology). Ha inoltre rivelato che la tecnologia, se non usata con consapevolezza, può avere un impatto negativo sul benessere personale e sulla salute mentale. Il potenziale rivoluzionario di alcune tecnologie emergenti, come l'intelligenza artificiale generativa (IA), ha reso evidente che le competenze sono fondamentali per cogliere le opportunità offerte da questi strumenti, affrontando al contempo i possibili rischi. La domanda di capacità informatiche di base è in crescita, stan-

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, *Competenze digitali e innovazione nell'istruzione: metodologie di formazione e valutazione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.17, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 147-157, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

no emergendo nuove skills specialistiche in tutti i settori e le professioni, mentre gli specialisti delle TIC scarseggiano.

La bussola digitale e il piano d'azione del pilastro europeo dei diritti sociali fissano obiettivi ambiziosi per sostenere gli Stati membri nella loro trasformazione digitale. Essi mirano a garantire che l'80% degli adulti abbia almeno competenze digitali di base e che 20 milioni di specialisti delle TIC siano impiegati nell'UE, con una maggiore partecipazione delle donne. Questi obiettivi si riflettono nella decisione che istituisce il programma politico del prossimo decennio digitale e sono integrati da un obiettivo fissato nello spazio europeo dell'istruzione di ridurre a meno del 15% il tasso di persone con scarse competenze informatiche¹.

Come affermato nella dichiarazione sui diritti e dei principi digitali, acquisire competenze digitali è un 'diritto'. Sono riconosciute come una competenza chiave per l'apprendimento permanente, le competenze digitali implicano l'uso sicuro, critico e responsabile delle tecnologie digitali e il loro impegno per l'apprendimento, il lavoro e la partecipazione alla società.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), parte della risposta dell'UE alla pandemia COVID-19, è stato concepito come uno strumento chiave per accelerare la transizione digitale. I piani nazionali presentati dagli Stati membri comprendono un'ampia gamma di riforme e investimenti nel settore delle competenze digitali come, ad esempio, le riforme dei programmi scolastici e le opportunità di aggiornamento e riqualificazione per insegnanti, formatori e forza lavoro.

Ad esempio, il livello di competenze digitali dei giovani europei (di età compresa tra i 16 e i 24 anni) è superiore a quello della popolazione complessiva (54%). Tuttavia, meno di quattro giovani su cinque (71%) hanno almeno competenze digitali di base. Nel 2018, in media negli Stati membri che partecipano all'International Computer and Information Literacy Study (ICILS), circa il 34% degli studenti è stato giudicato insufficiente nelle competenze digitali (a fronte di un obiettivo del 15%), con grandi differenze legate al genere, e al contesto socioeconomico.

Il numero di specialisti TIC occupati (9 milioni nel 2021) non è sufficiente a soddisfare le esigenze del mercato del lavoro ed è di gran lunga inferiore all'obiettivo di 20 milioni a livello UE. Sfruttare i canali di migrazione legale e riconoscere le competenze e le qualifiche acquisite nei Paesi terzi può aiutare ad attrarre più talenti nell'UE. Il settore soffre anche di un grave squilibrio di genere: l'81% degli specialisti TIC occupati non sono donne².

La trasformazione digitale in atto richiede che i sistemi di istruzione e formazione si adattino e rispondano alle esigenze di apprendimento delle persone che utilizzano tecnologie che cambiano rapidamente, spesso in modo dirompente. I dati a lungo termine e le recenti consultazioni europee con le parti interessa-

¹ <<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>> (2024-02-01).

² <www.agenziacoeione.gov.it/dossier_tematici/nextgenerationeu-e-pnrr/> (2024-02-01).

te indicano all'inadeguatezza delle competenze digitali nell'istruzione e nella formazione la causa principale dei risultati insufficienti.

2. Metodologia di riferimento

Lo studio recente, focalizzato sulla creazione di capacità per la trasformazione digitale dell'istruzione e dell'apprendimento e per l'evoluzione dei requisiti di abilità e competenze, si è concentrato sullo sviluppo di quadri di competenze digitali per i cittadini (DigComp), per le organizzazioni educative (DigCompOrg), per i consumatori (DigCompConsumers) e per gli educatori/insegnanti (DigCompEdu).

Quest'ultimo mira a identificare e descrivere alcune competenze digitali specifiche, proponendone 22 organizzate in 6 aree:



Figura 1 – EDSC DigCompEdu (European Digital Skills Certificate) (Redecker 2017, 8).

Il Framework³ (Fig. 1) propone anche un modello di progressione per aiutare gli educatori a valutare e sviluppare la propria competenza digitale. Esso delinea sei diversi stadi attraverso i quali si sviluppa tipicamente la competenza digitale degli educatori, in modo da aiutarli a identificare e decidere i passi specifici da intraprendere per aumentare la loro competenza nello stadio in cui si trovano. Il DigCompEdu ha lo scopo di fornire un quadro di riferimento ed è rivolto agli educatori a tutti i livelli di istruzione, dalla prima infanzia all'istruzione superiore e agli adulti, compresa la formazione generale e professionale, l'istruzione per bisogni speciali e i contesti di apprendimento non formale. Invita e incoraggia l'adattamento e la modifica al contesto e all'apprendimento permanente.

³ Si veda il *Quadro europeo delle competenze digitali*, con otto livelli di competenze ed esempi di utilizzo: <<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>> (2024-02-01).

2.1 Un modello di riferimento comunitario. La valutazione delle competenze nel quadro europeo

L'ubiquità delle tecnologie digitali ha cambiato profondamente quasi tutti gli aspetti della nostra vita: il modo in cui comunichiamo, il modo in cui lavoriamo, il modo in cui trascorriamo il tempo libero, il modo in cui organizziamo la nostra vita e il modo in cui ci procuriamo conoscenze e informazioni. Ha cambiato il nostro modo di pensare e di comportarci. I bambini e i giovani crescono in un mondo in cui le tecnologie digitali sono onnipresenti. Ciò non significa, tuttavia, che siano naturalmente dotati delle giuste competenze per un uso efficace e consapevole delle tecnologie digitali.

Le politiche nazionali ed europee riconoscono la necessità di dotare tutti i cittadini delle competenze necessarie per utilizzare le tecnologie digitali in modo critico e creativo. Il *Quadro europeo delle competenze digitali* (DigComp), aggiornato nel 2016-17, risponde a questa esigenza, fornendo una struttura che consente ai cittadini europei di comprendere meglio cosa significhi essere digitalmente competenti e di valutare e sviluppare ulteriormente le proprie competenze digitali.

Molti Stati europei hanno già sviluppato, o stanno attualmente sviluppando o rivedendo, quadri di riferimento, strumenti di autovalutazione e programmi di formazione per guidare la formazione degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo in questo settore. L'obiettivo del quadro DigCompEdu è quello di riflettere sugli strumenti esistenti per la competenza digitale degli educatori e di sintetizzarli in un modello coerente che consenta agli educatori, a tutti i livelli di istruzione, di valutare e sviluppare in modo completo la propria competenza digitale e pedagogica.

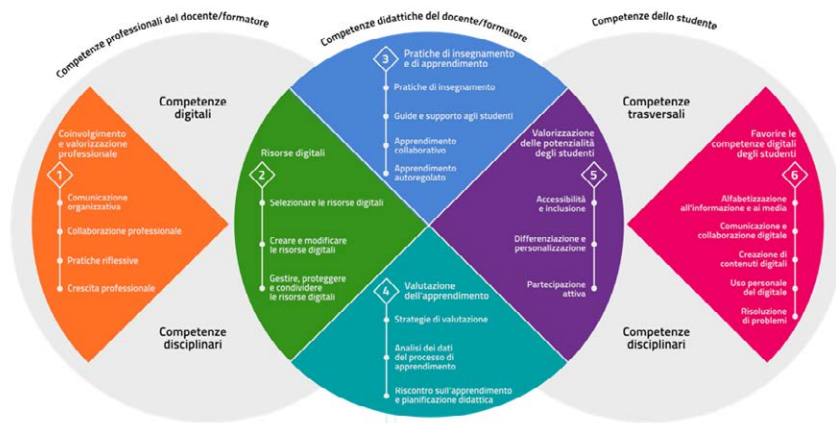


Figura 2 – DigCompEdu (Redecker 2017, 15).

Gli educatori sono modelli per la prossima generazione (Fig. 2), è pertanto fondamentale che proprio questi siano formati sulle competenze digitali di base.

Il DigComp, giunto alla versione 2.2, specifica tali competenze ed è diventato lo strumento, validato a livello europeo, per stimolare la riflessione sullo stato e sullo sviluppo delle competenze digitali del cittadino. Il DigComp 2.2 è utilizzato come base per l'auto-riflessione e la costruzione dei curricula digitali nello sviluppo professionale degli insegnanti in tutta Europa e oltre. In quanto cittadini, gli educatori devono essere dotati di queste competenze per partecipare alla società, sia a livello personale che professionale. In quanto modelli di ruolo, devono essere in grado di dimostrare chiaramente la loro competenza digitale agli studenti e di trasmettere il loro uso creativo e critico delle tecnologie digitali.

Tuttavia, gli educatori non sono solo modelli di ruolo. Sono innanzitutto facilitatori dell'apprendimento o, più semplicemente, insegnanti. In quanto professionisti dedicati all'insegnamento, hanno bisogno, oltre alle competenze digitali generali per la vita e il lavoro, di competenze digitali specifiche per l'educatore per essere in grado di utilizzare efficacemente le tecnologie digitali per l'insegnamento. Lo scopo del quadro DigCompEdu è quello di catturare e descrivere queste competenze digitali specifiche del docente.

Gli insegnanti competenti dal punto di vista digitale devono anche considerare l'ambiente generale in cui si inseriscono gli incontri di insegnamento e apprendimento. Pertanto, fa parte delle loro competenze consentire agli studenti di partecipare attivamente alla vita e al lavoro nell'era digitale, grazie ai benefici delle tecnologie digitali nel migliorare la pratica pedagogica e le strategie organizzative.

2.2 Il modello europeo per l'autovalutazione delle competenze digitali: *Selfie for Teachers*

Come possono gli educatori sviluppare le loro competenze digitali?

Per ciascuna delle 22 competenze definite (Fig. 3), il descrittore della competenza è integrato da un elenco di attività tipiche. Viene proposto un modello di progressione su sei livelli, per il quale viene fornita una griglia con dichiarazioni di competenza per l'autovalutazione.

L'utilizzo della tassonomia del QCER presenta diversi vantaggi: poiché i livelli del QCER sono ampiamente conosciuti⁴ e utilizzati, è facile per gli educatori capire e apprezzare il proprio livello di competenza digitale. Inoltre, l'uso di questi livelli consolidati conferisce coerenza ai quadri europei. Da un punto di vista pratico, ciò significa che, quando dichiarano il loro livello di competenza digitale specifica nel loro CV, gli educatori possono fare riferimento agli stessi livelli della competenza linguistica. L'obiettivo principale del modello di

⁴ Si veda *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* <<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>> (2024-02-01).

progressione proposto da DigCompEdu⁵ è quello di sostenere lo sviluppo professionale continuo.

Pertanto, per incoraggiare gli educatori a utilizzare il quadro DigCompEdu come strumento per il loro sviluppo professionale, si è deciso di associare i livelli del QCER con descrittori di ruolo motivanti, che vanno da Nuovo arrivato (A1) a Pioniere (C2). Questi descrittori hanno lo scopo di motivare gli educatori di tutti i livelli ad apprezzare positivamente i loro risultati e a guardare avanti per espandersi ulteriormente.

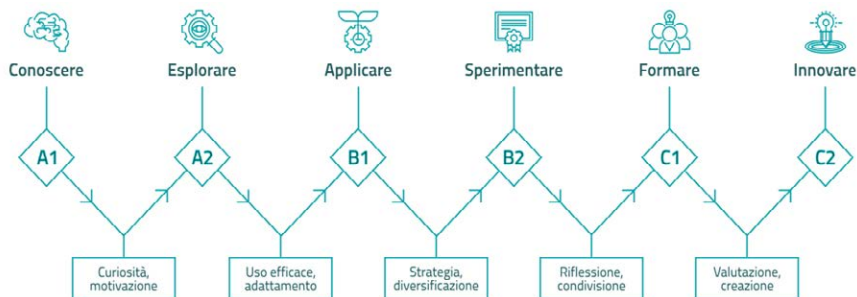


Figura 3 – Il quadro DigCompEdu prevede per ogni area 6 livelli di padronanza delle competenze digitali (Redecker 2017, 29).

A supporto di questo quadro è stata creata la piattaforma *Selfie for Teachers*⁶, strumento online, gratuito, messo a disposizione di tutti gli insegnanti di scuole primarie e secondarie per aiutarli a riflettere sul modo in cui utilizzano le tecnologie digitali e, in generale, sul loro livello di competenza digitale nella propria pratica professionale. Inoltre, la piattaforma nella sua ultima versione ha reso disponibile la funzione ‘Autovalutazione di gruppo’ che consente di avviare un percorso di ‘Autoriflessione per un gruppo di insegnanti’ nel quale ogni insegnante può completare il proprio percorso individualmente e i suoi dati, resi completamente anonimi, sono integrati nei dati del gruppo e presentati nel rapporto finale in forma aggregata.

3. Esplorando l’innovazione educativa: studio qualitativo sulla comunità dell’isola d’Elba

L’Isola d’Elba, con la sua bellezza naturale e il suo patrimonio culturale unico, è sede di una piccola comunità educativa che merita un’indagine approfondita. Questo studio sperimentale qualitativo si propone di esplorare e comprendere

⁵ <<https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/didattica-digitale/strumenti-e-materiali/digcompedu>> (2024-02-01).

⁶ <<https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers>> (2024-02-01).

la dinamica e l'esperienza di apprendimento all'interno di questa comunità, focalizzandosi su aspetti quali l'interazione sociale e le metodologie didattiche che possono definire un impatto sulla dimensione comunitaria e dell'apprendimento.

L'iniziativa 'Elba for Future'⁷, alla sua seconda edizione, si configura come un'esperienza formativa sulle competenze digitali. È un'opportunità unica per tessere legami all'interno di una rete già fitta di conoscenze e competenze nel mondo digitale. Questo evento si distingue per la sua capacità di coniugare l'innovazione tecnologica con la necessità di creare spazi educativi di avanguardia.

Nell'ambito dell'attività, siamo chiamati a costruire un contesto in cui formatori di alto profilo si incontrano per condividere le loro conoscenze ed esperienze, fornendo così ai partecipanti una visione approfondita delle ultime tendenze e sviluppi nel mondo digitale. La formazione non è solo un'occasione per acquisire competenze, ma anche un catalizzatore per il cambiamento e la trasformazione.

Le tecnologie e le metodologie didattiche rivestono un ruolo centrale in questo contesto. In un momento storico in cui la connettività e l'interazione online sono diventate la norma, queste tecnologie e metodologie si pongono come ponti che collegano persone, idee e sviluppo di un territorio. L'attività rappresenta un'occasione straordinaria per immergersi in un contesto formativo all'avanguardia, dove la rete diventa il filo conduttore di un'esperienza che promuove l'innovazione, la condivisione e la costruzione di un futuro digitale sempre più sostenibile e orientato al cambiamento.

La ricerca mira a scoprire preziosi approfondimenti nelle dinamiche educative, concentrandosi sull'eventuale allineamento con i quadri europei per la formazione degli insegnanti, in particolare DigComp. Inoltre, lo studio indagherà sulle implicazioni degli ambienti di apprendimento innovativi ed esaminerà il ruolo delle reti nazionali ed europee nella definizione delle metodologie educative e la loro influenza nel tessuto dell'isola.

	Portoferrato	Marciana	Marciana Marina	Campo nell'Elba	Capoliveri	Porto Azzurro	Rio Marina	Totale
Infanzia	4	2	1	2	1	2	3	15
Primaria	3	1	1	1	1	2	1	10
Secondaria I	1	1	1	1		2	1	7
Comprensivo	1			1		1		3
Secondaria II	4					2		6
CPIA	1							1

Figura 4 – Scuole partecipanti alle attività di formazione e accompagnamento⁸.

⁷ <<https://sites.google.com/view/elba-for-future/home-page>> (2024-02-01).

⁸ <<https://sites.google.com/view/elba-for-future/edizioni-precedenti/2023/restituzione?authuser=0>> (2024-02-01).

Obiettivi della sperimentazione:

1. Identificare un possibile profilo professionale all'interno dei quadri europei per la formazione degli insegnanti, facendo riferimento specifico a DigComp;
2. Analizzare l'intersezione degli ambienti di apprendimento innovativi all'interno della piccola comunità educativa nell'isola d'Elba;
3. Esplorare i collegamenti tra i dati qualitativi ottenuti e i quadri di competenza per migliorare lo sviluppo del curriculum, la valutazione della formazione degli insegnanti e la comunicazione delle aspettative agli studenti, genitori e *stakeholder*.

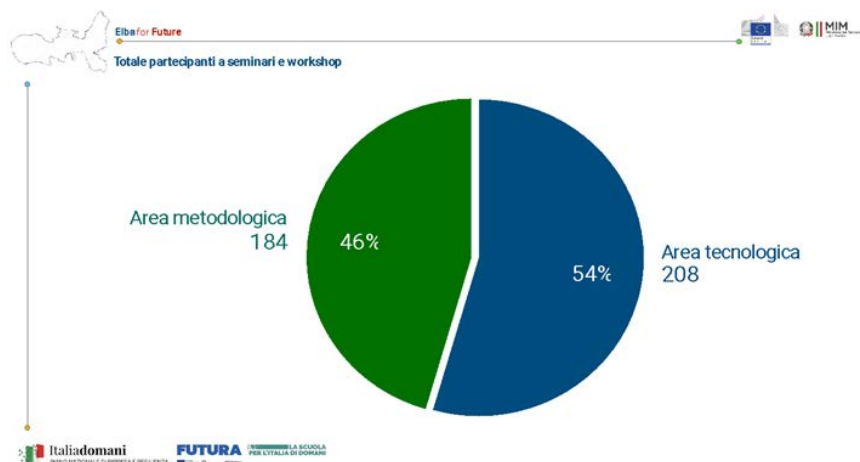


Figura 5 – Percentuali aree di interesse alla formazione⁹.

I percorsi che hanno coinvolto la comunità dell'isola offrono un'ampia gamma di competenze per gli insegnanti, tuttavia, è importante analizzare criticamente la loro efficacia e rilevanza nel contesto dell'istruzione contemporanea. Se da un lato questi corsi si concentrano sull'integrazione di strumenti digitali e sull'adozione di approcci innovativi come l'*Outdoor Education*, il *Design Thinking* e l'uso dei Social Media, dall'altro è fondamentale valutare se le competenze acquisite corrispondano effettivamente alle esigenze degli insegnanti e degli studenti. In primo luogo, sebbene l'adozione di strumenti digitali come Google Apps, Microsoft Tools e Minecraft Edu possa essere utile per creare ambienti di apprendimento interattivi, esiste il rischio di enfatizzare l'aspetto tecnologico a discapito della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. In alcuni casi, l'uso eccessivo di tecnologia potrebbe addirittura distrarre dagli obiettivi educativi principali. Inoltre, mentre l'approccio dell'*Outdoor Education*

⁹ <<https://sites.google.com/view/elba-for-future/edizioni-precedenti/2023/restituzione?authuser=0>> (2024-02-01).

e del *Design Thinking* promuove l'apprendimento esperienziale e la risoluzione creativa dei problemi, è importante considerare se tali metodologie siano accessibili e praticabili in tutti i contesti scolastici, specialmente considerando le limitazioni logistiche e di risorse di alcune scuole. La promozione del pensiero critico e delle competenze metacognitive attraverso metodologie come il Debate e MLTV è certamente lodevole, ma è essenziale garantire che tali approcci siano implementati in modo efficace e inclusivo, consentendo a tutti gli studenti di partecipare pienamente e di sviluppare le proprie capacità. Inoltre, sebbene l'uso responsabile dei social media possa offrire opportunità di apprendimento autentico e di connessione con il mondo esterno, è importante educare gli studenti sui rischi e sulle implicazioni della loro presenza online, oltre a garantire la privacy e la sicurezza dei dati degli studenti.

Infine, sebbene l'acquisizione di competenze digitali e la capacità di adattarsi al cambiamento siano cruciali nel contesto attuale, è essenziale che i percorsi offrano anche supporto pratico e risorse per l'implementazione efficace delle competenze acquisite in classe, oltre a considerare le esigenze specifiche degli insegnanti e degli studenti.

In conclusione, mentre i corsi offrono una varietà di competenze rilevanti per l'istruzione del XXI secolo, è importante adottare un approccio critico e riflessivo nell'analizzare la loro efficacia e nel garantire che le competenze acquisite siano veramente significative e trasformative per gli insegnanti e per gli studenti.

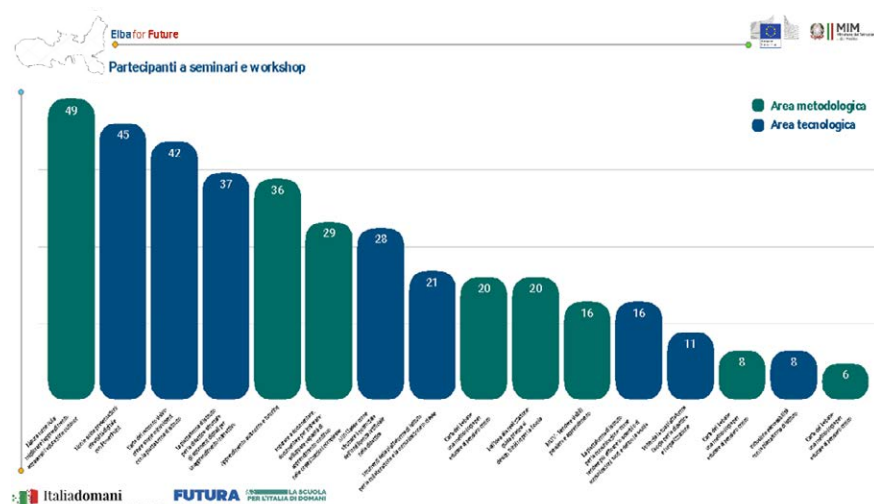


Figura 6 – Aree tematiche della formazione svolta e numero di partecipanti¹⁰.

¹⁰ <<https://sites.google.com/view/elba-for-future/edizioni-precedenti/2023/restituzione?authuser=0>> (2024-02-01).

4. Conclusioni

Al termine del percorso formativo sono previste delle interviste approfondite, osservazioni partecipative e analisi documentale del personale scolastico coinvolto. I partecipanti includono insegnanti, studenti e membri del personale, il cui coinvolgimento consentirà di ottenere una prospettiva completa sulla vita educativa nella comunità¹¹.

Lo studio utilizzerà metodi di ricerca qualitativa, comprese interviste approfondite con insegnanti, studenti e genitori all'interno della comunità educativa. Sarà condotta un'analisi dei dati per estrarre modelli e temi significativi. Inoltre, sarà effettuata un'analisi comparativa per allineare i risultati con DigComp e altri quadri di competenza.

La ricerca contribuirà non solo a comprendere lo stato attuale della comunità educativa, ma esplorerà anche prospettive future. L'attenzione sarà su come i quadri di competenza, in particolare DigComp, possono essere utilizzati per guidare lo sviluppo del curriculum, integrando delle competenze digitali in varie discipline, potenziare i programmi di formazione degli insegnanti allineandoli alle competenze identificate, comunicare efficacemente le aspettative agli studenti, genitori e *stakeholder*, sottolineando gli obiettivi legati alle competenze identificate.

Concludendo, collegando le intuizioni qualitative con i quadri europei per la formazione degli insegnanti e gli ambienti di apprendimento innovativi, questo studio mira a fornire una comprensione completa della piccola comunità educativa nell'isola d'Elba. Le prospettive future enfatizzano le applicazioni pratiche dei quadri di competenza nello sviluppo del curriculum, nella formazione degli insegnanti e nelle strategie di comunicazione, aprendo la strada a pratiche educative e al miglioramento dei risultati per la comunità.

Riferimenti bibliografici

- Batchelor, O. 2017. "Getting Out the Truth: The Role of Libraries in the Fight Against Fake News." *Reference Services Review* 45 (2): 143-48. <https://doi.org/10.1108/RSR-03-2017-0006>.
- Commissione europea. 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>> (2024-02-01).
- Commissione europea. 2020. *Quadro europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. <<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>> (2024-02-01).
- Commissione europea. 2020. *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027*. <<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>> (2024-02-01).

¹¹ <<https://sites.google.com/view/elba-for-future/edizioni-precedenti/2023/galleria?authuser=0>> (2024-02-01).

- Commissione europea. *European Education Area*. <<https://education.ec.europa.eu/>> (2024-02-01).
- Commissione europea. *Selfi - Discover your School's Digital Potential*. <<https://schools-go-digital.jrc.ec.europa.eu/>> (2024-02-01).
- Commissione europea. *Selfi for Teachers*. <<https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers>> (2024-02-01).
- Fazzi, M. 2020. *Competenze digitali. Strategie e strumenti per insegnare e apprendere nell'era digitale*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Granara, G. 2017. *Educazione digitale. Strategie, strumenti e competenze per il futuro*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Henderson, M., e G. Romeo. 2017. *Teaching and Digital Technologies: Big Issues and Critical Questions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lankshear, C., e M. Knobel, eds. 2019. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. London: Routledge.
- MIM. 2021. *Futura - La scuola per l'Italia di domani*. <<https://pnrr.istruzione.it/>> (2024-02-01).
- Moratti, M. 2019. *Imparare con le nuove tecnologie. Competenze digitali e metodologie didattiche*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ranieri, M. 2018. *Competenze digitali e nuove alfabetizzazioni. Teorie, percorsi didattici, strumenti*. Roma: Carocci.
- Redecker, C., 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Rivoltella, P.C. 2019. *Competenze digitali. Strumenti, cultura, pratiche*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scuola Futura. "DIGCOMPEDU." <<https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/didattica-digitale/strumenti-e-materiali/digcompedu>> (2024-02-01).
- Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana. 2023. "Presentazione Digital Competence Framework for Citizens 2.2 in lingua italiana." <<https://www.scuolafutura.toscana.it/home/presentazione-digital-competence-framework-for-citizens-2-2-in-lingua-italiana/>> (2024-02-01).
- USR Toscana Elba for Future. 2023. "Galleria." <<https://sites.google.com/view/elba-for-future/2023/galleria?authuser=0>> (2024-02-01).
- USR Toscana Elba for Future. 2023. "Restituzione." <<https://sites.google.com/view/elba-for-future/2023/restituzione>> (2024-02-01).

Ricerca e formazione sul Service-Learning per lo sviluppo delle competenze dei docenti nel curriculum di educazione civica

Mikol Kulberg Taub

Abstract:

Il contributo descrive uno studio esplorativo, facente parte di una più ampia ricerca di dottorato, in cui si è svolta un'esperienza di formazione sull'approccio del Service-Learning (SL) per l'implementazione del curriculum di educazione civica. L'intento è stato analizzare se e come la formazione proposta si sia dimostrata trasformativa per i docenti (n = 200). Lo studio ha previsto l'analisi tematica (TA) dei dati ottenuti mediante un questionario QUAL-Quant proposto ai docenti. Dai risultati dei 58 rispondenti è emerso che la formazione ha aumentato nei docenti l'acquisizione sia di nuove competenze professionali, tra cui quelle didattiche e metodologiche, che di competenze personali, come le capacità di comunicazione e la motivazione.

Parole Chiave: Competenze; Educazione civica; Formazione docenti; Ricerca educativa; Service-Learning

1. Introduzione

«Ogni persona si trova nella ricorrente necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro». Questa considerazione, riportata nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum* (MIUR 2012, 8), sottolinea come la comunità dei docenti giochi un ruolo chiave nel nuovo scenario educativo: «Questo processo richiede attività di studio, di formazione e di ricerca da parte di tutti gli operatori scolastici ed in primo luogo da parte dei docenti» (MIUR 2012, 20). Solo attraverso il miglioramento della qualità dell'insegnamento, mediante l'utilizzo di «metodologie più efficaci ed innovative, sviluppando ambienti di apprendimento sempre più attivi e coinvolgenti» (Colazzo e Ellerani 2018, 34), sarà possibile realizzare un vero cambiamento del contesto in cui il docente opera, a partire dagli studenti per includere tutta la comunità, interna ed esterna alla scuola, che sentirà la necessità di assumere una posizione attiva, di impegno civico (Butin 2010, 18). La proposta pedagogica del Service-Learning (SL) può essere messa al servizio di questo obiettivo.

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, *Ricerca e formazione sul Service-Learning per lo sviluppo delle competenze dei docenti nel curriculum di educazione civica*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.18, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 159-176, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

La presente indagine è stata rivolta a un gruppo di docenti che, nel 2021, hanno effettuato una formazione sul SL come strumento per l'implementazione del curriculum di educazione civica nella regione Sicilia. La proposta di compilazione è arrivata a novembre 2022 a circa 200 insegnanti, tramite i tutor referenti di tre scuole-polo siciliane. La risposta ha visto la compilazione di 58 questionari. Poiché il questionario presenta sia domande chiuse che aperte, per l'analisi dei dati ci si è avvalsi sia di strumenti di analisi quantitativa, grafici e tabelle percentuali, mediante il software *Jamovi*, che dell'analisi tematica (TA) (Clarke e Braun 2013; Boffo e Frison 2021) mediante la codifica delle unità ermeneutiche di significato. Per tale scopo ci si è avvalsi del software *Atlant.ti*.

2. La formazione dei docenti

La formazione, rivolta a circa 200 docenti, ha avuto per oggetto una serie di contenuti, suddivisi in aree tematiche, con l'intento di offrire sia una cornice teorica pedagogica che una metodologia e strumenti applicativi riguardanti il SL. L'educazione civica, come disciplina curricolare¹, ha costituito la cornice disciplinare e normativa entro la quale avviare la formazione sul SL; essa è stata presentata attraverso il quadro storico e normativo attuale, in cui sono descritti i tre pilastri che la compongono. Questo momento ha rappresentato un aspetto fondamentale per creare basi conoscitive condivise da cui partire per introdurre il SL come possibilità di implementazione del curriculum. Il percorso di conoscenza sul SL è partito da alcune esperienze didattiche ed è stato poi inquadrato secondo le definizioni presenti in letteratura (Mortari 2017, 85-95) e, successivamente, sono state spiegate le origini di questo approccio, sia in riferimento alla matrice nordamericana e all'attivismo pedagogico di Dewey, che in riferimento alla pedagogia degli oppressi e alle teorie di Freire. Per quanto riguarda le radici italiane, il SL, pur essendo praticato in Italia solo da poco più di un decennio, va a collocarsi in un terreno di esperienze di pedagogia e didattica attiva e di solidarietà sociale che vede in Don Milani uno dei maggiori protagonisti del dopoguerra (Fiorin 2016b, 62), insieme a Mario Lodi e Alfredo Giunti (Fiorin 2020, 124).

Una volta inquadrato teoricamente, il SL è stato spiegato ai corsisti dal punto di vista dell'applicazione metodologica, secondo il modello maggiormente diffuso (Lotti 2021) che lo vede strutturarsi in cinque fasi (motivazione, diagnosi, ideazione e pianificazione, esecuzione e conclusione) e tre processi trasversali (documentazione, riflessione e valutazione). Una volta terminata la formazione, i corsisti hanno avuto a disposizione tutti gli strumenti per poter avviare una progettazione curricolare sul SL all'interno dell'educazione civica, arricchiti, altresì, di un quadro pedagogico di riferimento. Tale possibilità, va chiarito, non costituiva un obbligo conseguente la formazione.

¹ Introdotta con la Legge 92/2019.

3. La ricerca empirica

A partire dalla conclusione del percorso formativo, quindi, nel mese di novembre 2022, 58 docenti hanno compilato il questionario proposto.

Il questionario QUAL-Quant presenta 24 domande a risposta chiusa e aperta ed è suddiviso in 6 aree.

Nella prima area sono riportati dati di natura socio-demografica e di contesto per ottenere una descrizione della tipologia di popolazione intervistata, in prevalenza di genere femminile, in linea con i dati nazionali² e con una equa distribuzione per grado scolastico (Fig. 1).

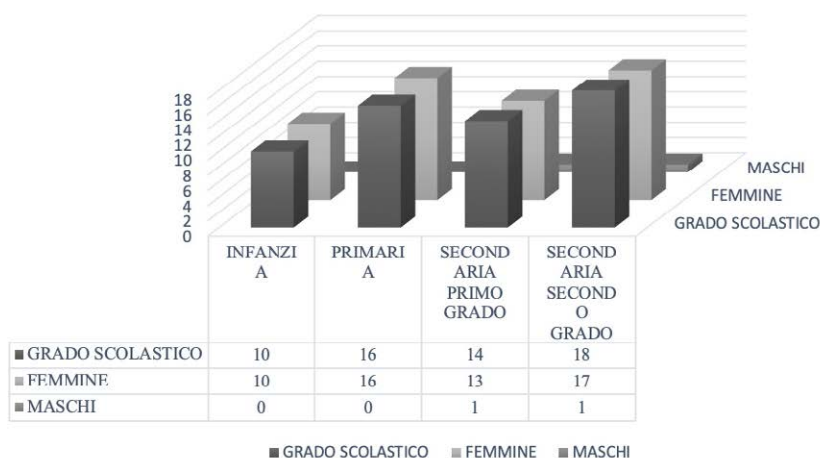


Figura 1 – Distribuzione della popolazione docente per grado scolastico in riferimento al genere.

Riguardo l'anzianità di servizio, il 50% dei rispondenti ha più di 20 anni di insegnamento, il 39,7% insegna da più di 10 anni e meno di 20, mentre il 10,3% della popolazione insegna tra i 5 e i 10 anni. Assenti docenti con minore anzianità (Fig. 2). Circa la relativa anzianità del corpo docente italiano, anche in questo caso i dati sono in linea con quanto riportato in quelli ministeriali, in cui gli italiani risultano tra i più vecchi d'Europa³.

² <<https://www.invalsiopen.it/donne-insegnamento-prospettive-italia-europa/>> (2024-02-01).

³ OECD 2019.

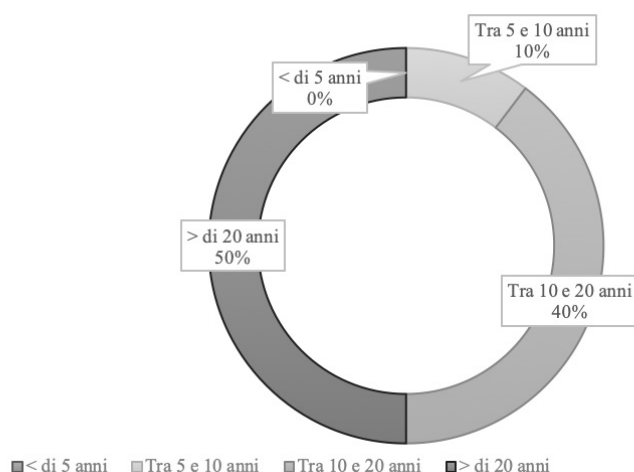


Figura 2 – Anzianità di servizio.

La seconda area del questionario vuole indagare aspetti legati alla formazione sul SL e alla sua implementazione dei curricoli scolastici. Dai dati forniti, è emerso che la maggioranza, pari al 63,8%, dopo il percorso formativo, ha effettuato esperienze didattiche con il SL dopo il corso e che è stata supportata dai colleghi (91,2% dei rispondenti) (Fig. 3 e 4).

HAI EFFETTUATO PERCORSI DI SERVICE-LEARNING DOPO LA FORMAZIONE?

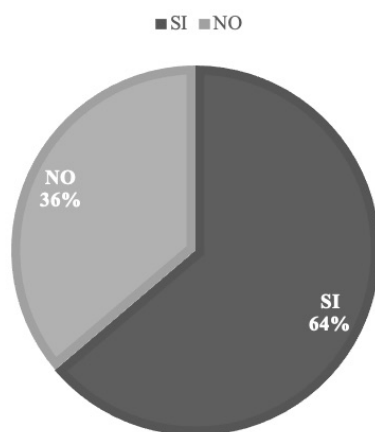


Figura 3 – Grafico effettuazione percorsi di SL.

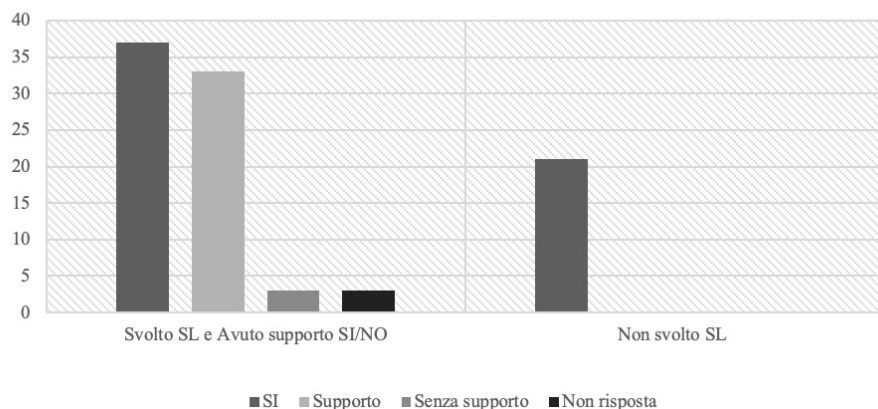


Figura 4 – Supporto dei docenti nello svolgimento del SL.

Circa la modalità del contributo offerto dai colleghi, i docenti hanno risposto che vi è stata collaborazione, sia per la costruzione dei progetti che per la creazione di azioni di servizio alla comunità e di ricerca di collaborazioni con il territorio. Le unità naturali di significato standardizzate emerse hanno tutte a che fare con il tema della collaborazione e della condivisione. I docenti si sono resi disponibili a condividere la propria esperienza e competenza per un obiettivo comune. Così una docente: «Ho lavorato sul coinvolgimento del territorio e ho avuto il supporto della mia collega di sostegno entusiasta per tutte le attività proposte». Dal lavoro di codifica delle unità naturali di significato della domanda è stata realizzata la seguente tabella (Tab. 1), da cui è stato ricavato un grafico esplicativo (Fig. 5):

Tabella 1 – Modalità di collaborazione dei docenti.

MACRO TEMI CATEGORIE CHIAVE	TEMI INIZIALI	UNITÀ ERMENEUTICHE/ NATURALI DI SIGNIFICA- TO STANDARDIZZATO	Quotation (n = 45)	
COMPETENZE PROFESSIONALI	Capacità di lavoro in gruppo (interno)	Collaborazione: collaborazione	7	
		Collaborazione: comunicazione	1	
		Collaborazione: condivisione	8	
		Collaborazione: creatività	1	
		Collaborazione: didattica	2	
		Collaborazione: metodologia	2	
		Collaborazione: obiettivi	2	
		Collaborazione: organizzazione	7	
		Collaborazione: supporto collega di sostegno	2	
		Capacità di relazionarsi con l'esterno	Collaborazioni esterne famiglie-reti-territorio	1
		Attenzione all'inclusione	Sostegno alunni	1
		Competenze me- todologiche e didattiche	Iniziative: attività laboratoriali	1
		Competenze di progettazione	Design: progettazione	2
COMPETENZE PROSOCIALI (Civic engagement)	Attenzione alle diversità	Anziani: nonni e anziani del quartiere	1	
	Azione civi- ca (volontariato, solidarietà)	Coinvolgimento nel territorio	2	
		Impegno civico	1	
		Impegno civico: solidarietà	1	
		Iniziative	2	
		Iniziative: servizio territorio	1	

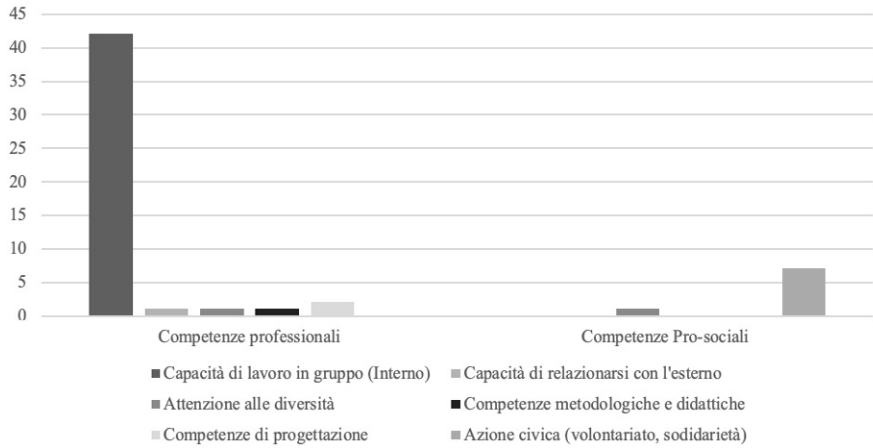


Figura 5 – Modalità di collaborazione dei docenti.

Nella terza area, volta a indagare eventuali cambiamenti professionali, come riportato nella Fig. 6, la maggior parte dei partecipanti ha dichiarato di sentirsi cambiato dal punto di vista professionale, da «abbastanza» a «moltissimo» (63,1%). Il 28% dichiara di essere cambiato «poco» e il 9% «per nulla».

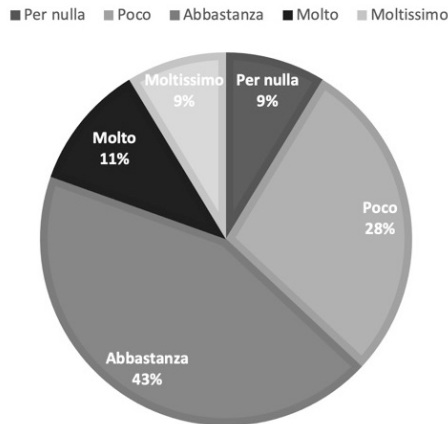


Figura 6 – Cambiamento professionale.

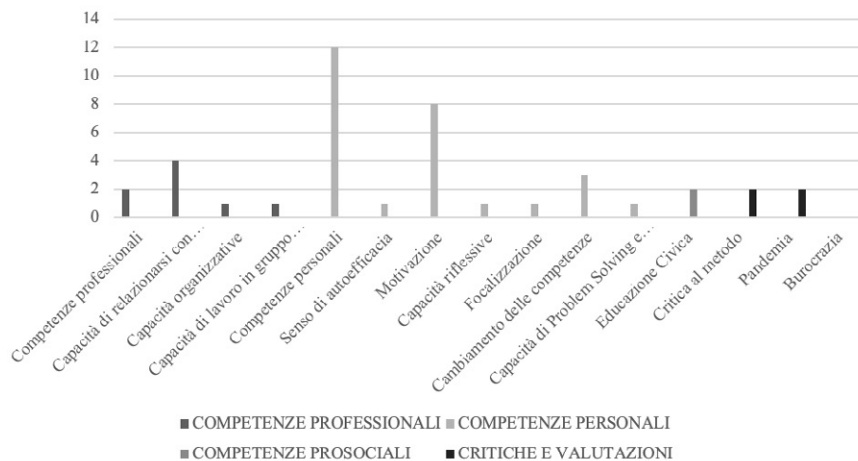


Figura 7 – Modalità di cambiamento professionale.

Ai docenti è stato chiesto in che misura si fossero sentiti cambiati da un punto di vista professionale dopo l’incontro del SL. Come mostrato nella Fig. 7, l’analisi della codifica evidenzia come in realtà le risposte tocchino sia l’area delle competenze personali che quella delle competenze professionali, oltre a quelle prosociali. Nell’area delle competenze professionali, i maggiori cambiamenti si sono registrati nell’ambito della sfera delle competenze metodologiche e didattiche (n = 22). Così un corsista: «Ho potuto constatare che esistono altri modi di fare didattica». Un altro tema di cambiamento è l’instaurarsi di collaborazioni, sia interne con i colleghi (n = 1), che esterne, attraverso la costruzione di rapporti orizzontali con il territorio (n = 4): «Mi apro alla collaborazione con le famiglie ed enti esterni». Nell’area delle competenze personali, i corsisti registrano una maggiore motivazione (n = 8), un cambiamento nelle proprie competenze, oltre che nelle capacità riflessive, in quelle di *problem solving* e nel senso di autoefficacia. Anche nell’ambito prosociale, l’aver messo in atto una didattica al servizio della comunità, ha favorito lo sviluppo dell’educazione civica (n = 2). Riguardo le criticità, la pandemia si è posta come elemento disincentivante iniziative di didattica attiva (n = 2), come anche la burocrazia. Due corsisti hanno criticato il SL come metodologia.

Un ulteriore aspetto indagato nello studio è stato quello legato alla accresciuta motivazione; come si evince dalla Fig. 8, la maggior parte degli intervistati (76%), risponde affermativamente, con valori tra l’«abbastanza» (58,7%), il «molto» (13,0 %) e il «moltissimo» (4,3%).

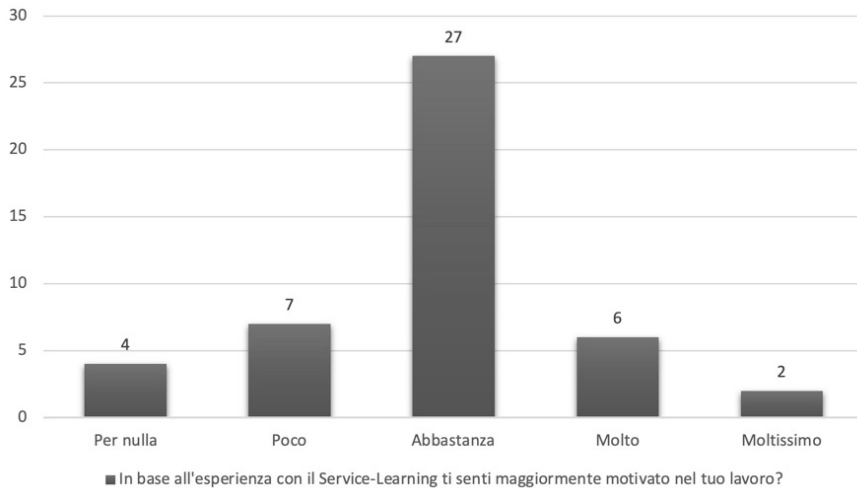


Figura 8 – Motivazione al lavoro.

Nella quarta area lo studio si è concentrato sui cambiamenti personali. La maggior parte dei rispondenti afferma di essere cambiato (56%) da «abbastanza» (47%) a «molto» (2%) e «moltissimo» (7% del totale). Va anche segnalata una percentuale quasi vicina alla metà della popolazione che, al contrario, si sente per nulla o poco cambiata da questa esperienza dal punto di vista personale (44%) (Fig. 9). Nello specificare i termini di tale cambiamento, le risposte hanno toccato sia aspetti personali che professionali, oltre che legati al tema della prosocialità. Per quanto riguarda il macro-tema delle competenze professionali, sono state individuate 9 unità ermeneutiche standardizzate, rientranti in 3 categorie chiave: le competenze metodologiche e didattiche ($n = 5$), quelle organizzative ($n = 2$) e la capacità di lavorare in gruppo ($n = 2$). Tra le competenze metodologiche e didattiche, emerge la capacità del SL di ingenerare innovazione didattica. Circa il cambiamento di natura personale, molti sono gli aspetti evidenziati tramite la TA. Le competenze relazionali ($n = 1$) vengono implementate attraverso un migliorato rapporto con gli studenti, mentre il senso di autoefficacia si declina in maggiore sicurezza in se stessi ($n = 2$) e maggiore consapevolezza ($n = 2$). Le competenze comunicative sono altresì accresciute attraverso una migliorata capacità di ascolto ($n = 1$), di empatia ($n = 2$) e di comunicazione ($n = 1$). La riflessione ha sostenuto le competenze metacognitive ($n = 2$), mentre vanno registrati miglioramenti nella motivazione ($n = 1$), nell'essere attivi ($n = 1$) e aperti al cambiamento ($n = 1$) (Tab. 2).

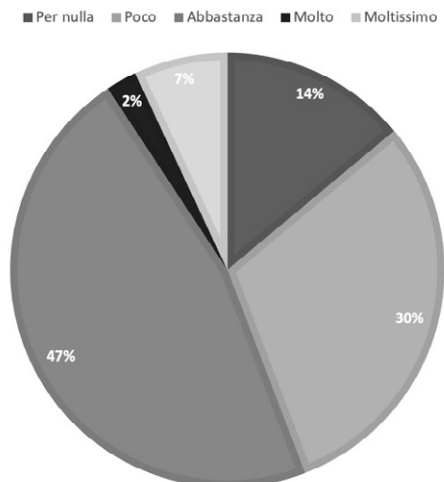


Figura 9 – Cambiamento personale.

Tabella 2 – Sequenza di codifica sul cambiamento personale.

MACRO TEMI CATEGORIE CHIAVE	TEMI INIZIALI	UNITÀ ERMENEUTICHE DI SIGNIFICATO STANDARDIZZATO	Quotation (n = 50)
COMPETENZE PROFESSIONALI	Competenze professionali		2
	Competenze metodologiche e didattiche	Didattica esperenziale	1
		Innovazione didattica	3
		Protagonismo studenti	1
	Competenze organizzative	Capacità organizzative: operatività	2
	Capacità di lavoro in gruppo (interno)	Collaborazione: metodologia; progettazione	1
		Collaborazione: obiettivi	1
COMPETENZE PERSONALI	Competenze personali		5
	Competenze relazionali	Capacità di relazione con gli altri: studenti	1
	Senso di autoefficacia	Consapevolezza	2
		Sicurezza in se stessi	2
	Competenze comunicative	Capacità comunicative	1

		Apertura all'ascolto	1
		Empatia	2
	Attitudine al cambiamento	Apertura al cambiamento	1
	Motivazione	Motivazione	1
	Essere attivi	Attiva	1
	Competenze metacognitive	Riflessione	2
COMPETENZE PROSOCIALI (<i>Civic engagement</i>)	Educazione civica		1
	Competenze prosociali		5
	Azione civica: volontariato, solidarietà	Attenzione alla comunità	3
		Impegno civico	3
CRITICA E VALUTAZIONE	Critica		4
		Complessità del metodo	1
		No cambiamenti	2
		Non significatività	1

Nella quinta area, dedicata all'educazione civica, sono state inserite quattro domande sulle azioni civiche e il volontariato (Fig. 10).

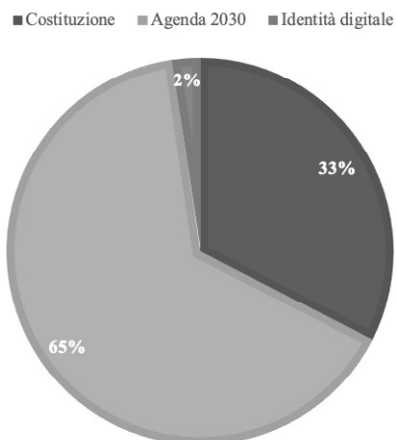


Figura 10 – Ambito dell'educazione civica in cui il SL è più efficace.

Riguardo l'area delle azioni civiche e del volontariato, la maggior parte dei rispondenti ha constatato un cambiamento positivo (68%). Il 72% ha acquisito maggiore consapevolezza di quanto accade nella comunità di appartenenza (Figg. 11 e 12).

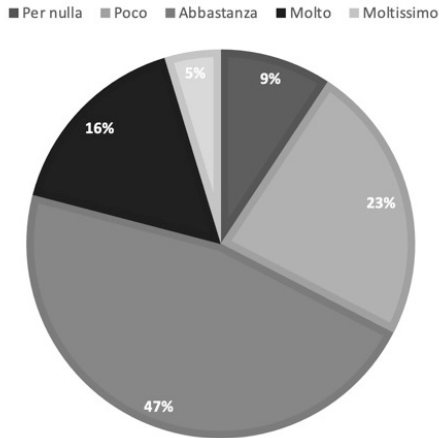


Figura 11 – SL come agente favorente le personali azioni civiche e il volontariato.

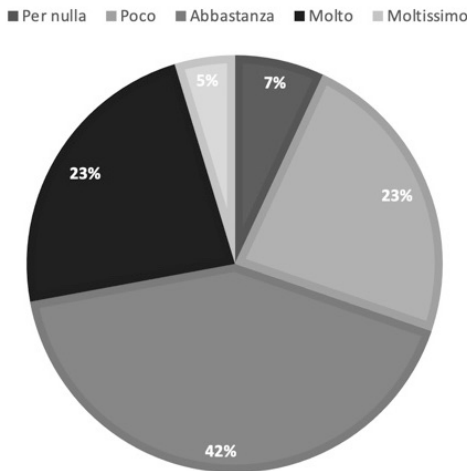


Figura 12 – Grafico sulla consapevolezza di comunità.

Anche riguardo il tema della giustizia sociale, i dati mostrano un'accresciuta consapevolezza (70%), da valori tra «abbastanza» e «moltissimo» (Fig. 13).

■ Per nulla ■ Poco ■ Abbastanza ■ Molto ■ Moltissimo

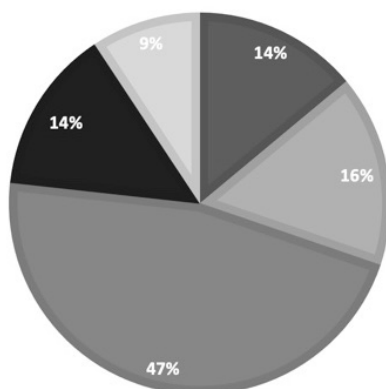


Figura 13 – Consapevolezza circa il tema della giustizia sociale.

Anche rispetto al tema dell'inclusione della diversità, la maggior parte dei corsisti dichiara di aver acquisito una maggiore consapevolezza (78% tra «abbastanza», «molto» e «moltissimo») (Fig. 14).

■ Per nulla ■ Poco ■ Abbastanza ■ Molto ■ Moltissimo

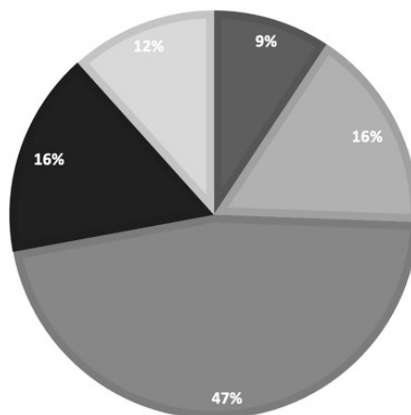


Figura 14 – Attenzione alle diversità.

Nella sesta e ultima area, è stato chiesto ai partecipanti di commentare brevemente la loro personale esperienza con il SL, ma anche, volgendo uno sguardo oltre la prospettiva presente, in che ambito vorrebbero effettuare proposte progettuali con il SL. Nell'ambito delle competenze professionali, le unità ermeneutiche di significato evidenziano l'acquisizione di competenze metodologiche e didattiche legate all'innovazione didattica ($n = 3$), al protagonismo ($n = 2$) e

alla motivazione degli studenti ($n = 1$). I docenti affermano, inoltre, di aver sviluppato delle competenze di natura organizzativa e collaborativa ($n = 2$). Circa le competenze personali, i docenti si sentono maggiormente preparati nella relazione ($n = 1$), sia con gli studenti ($n = 1$) che con i colleghi ($n = 1$); si sentono più sicuri di sé ($n = 1$) e più aperti all'ascolto ($n = 1$). L'aspetto che è stato maggiormente evidenziato anche nelle domande conclusive del questionario è stata l'accresciuta motivazione personale ($n = 5$). L'impegno civico sia sotto forma di volontariato che di esperienza didattica sul territorio, ha favorito la crescita delle competenze prosociali ($n = 9$). In fase conclusiva vanno sottolineate alcune criticità legate alla complessità della proposta del SL ($n = 6$), ma anche valutazioni molto positive sul percorso effettuato ($n = 11$) (Tab. 3).

Tabella 3 – Commento sull'esperienza con il SL.

MACRO TEMI CATEGORIE CHIAVE	TEMI INIZIALI	UNITÀ ERMENEUTICHE DI SIGNIFICATO STANDARDIZZATO	Quotation (n=50)
COMPETENZE PROFESSIONALI	Competenze metodologiche e didattiche	Innovazione didattica	3
		Protagonismo studenti	2
		Implementazione curricolo educazione civica	1
		Studenti: risultati e motivazione	1
	Competenze organizzative	Capacità organizzative: operatività	1
	Capacità di lavoro in gruppo (interno)	Collaborazione: metodologia; progettazione	1
COMPETENZE PERSONALI	Competenze relazionali	Capacità di relazione con gli altri studenti	1
		Capacità di relazione con gli altri colleghi	1
	Senso di autoefficacia	Consapevolezza	1
	Apertura all'ascolto	Apertura all'ascolto	1
	Attitudine al cambiamento	Crescita personale	1
	Motivazione	Motivazione	5
COMPETENZE PROSOCIALI (Civic engagement)	Azione civica: volontariato, solidarietà	Azione civica	2
		Didattica sul territorio	1
		Volontariato	1

		Impegno civico	1
	Attenzione alle diversità	Attenzione alle diversità	2
		Inclusione	1
	Educazione civica	Agenda 2030	1
CRITICA E VALUTAZIONE			
	Critica	Complessità del metodo	1
		Difficoltà con le collaborazioni (interne-esterne)	2
		SL impegnativo	1
		Esperienza non positiva	1
		Pandemia	1
VALUTAZIONE	Crescita professionale	Esperienza formativa	2
		Utile	1
		Bellissima esperienza	1
		Coinvolgente e appassionante	1
		Entusiasmante	3
		Interessante	3

Nell'ultima domanda è stato chiesto ai corsisti di pensare in prospettiva quale area di intervento intendessero approfondire nel futuro. Sulla base dell'analisi tematica, è emerso che le risposte si sono orientate nell'ambito dell'educazione civica, in riferimento ai tre pilastri, ma hanno anche risentito della formazione sul SL, creando delle proposte considerate di impegno civico, quali azioni a cura e tutela delle persone, con particolare riferimento alle categorie più fragili, come gli anziani e i minori. Nell'ambito della scuola, oltre a iniziative per la cura degli spazi, sono emerse proposte di collaborazioni sia interne, attraverso lo sviluppo verticale, che collaborazioni esterne con enti e associazioni del territorio (Fig. 15).

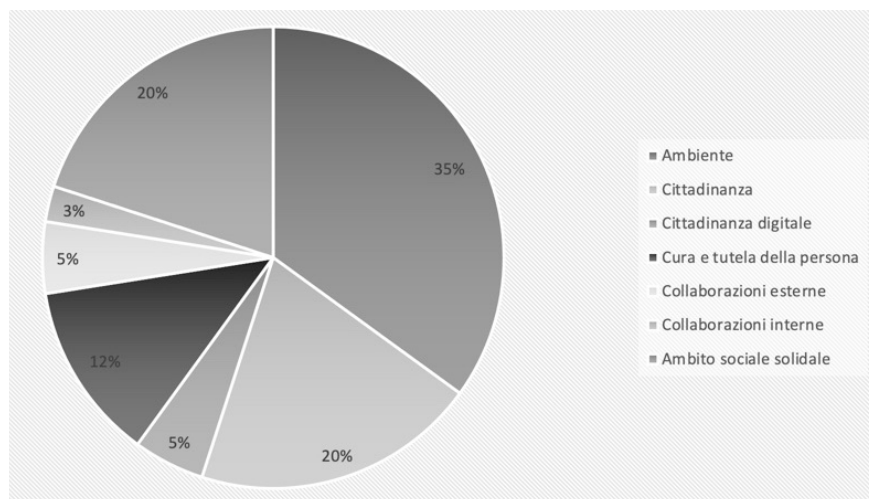


Figura 15 – Ambito di intervento futuro.

4. Conclusioni

Lo studio, qui presentato in sintesi, mostra come il SL non solo sia un approccio estremamente efficace per lo sviluppo della dimensione prosociale degli studenti e, come tale, si inserisca perfettamente tra le possibilità dell'educazione civica a scuola, ma ha anche evidenziato le sue capacità trasformative nei confronti dei docenti che lo hanno implementato nelle scuole. Tre sono le aree indagate e categorizzate come tali: quelle delle competenze personali, professionali e prosociali.

Dai dati analizzati emerge come il SL abbia inciso in maniera significativa sia riguardo nuove prospettive professionali, legate all'acquisizione di nuove metodologie e soprattutto nel modo collegiale di intendere e vivere la comunità scolastica. Dal punto di vista personale, inoltre, molti docenti hanno acquisito maggiore consapevolezza delle proprie capacità e questo ha inciso di conseguenza sulla motivazione personale. Avendo focalizzato la formazione all'interno delle tematiche di educazione civica, non sorprende il dato sull'accresciuto coinvolgimento civico dei docenti. Lo studio, per la sua stessa natura, non ha la pretesa di generalizzare i suoi risultati ad altri contesti, ma si pone come una delle fasi esplorative del più ampio progetto di ricerca ancora in svolgimento.

Nell'ambito della formazione degli adulti e del *Lifelong Learning* (Council of Europe 2018a, 2018b), quello della formazione dei docenti riveste un ruolo cruciale. Il docente ha la necessità di dotarsi di strumenti adatti alla scuola di oggi, specchio del cambiamento in atto, mediante una formazione di qualità. Se si intende insegnare a chi insegna, formare chi forma, va tenuto conto della natura trasformativa della formazione (Mezirow 1997), sia riguardo la comunità che si viene a creare, sia circa gli apprendimenti, di natura teorica e pratica,

che verranno proposti, come dell'idea di docente che si intende oggi pensare e avere nelle scuole (Fiorin 2012), senza dimenticare i beneficiari indiretti del miglioramento professionale del docente, gli studenti. La scelta di utilizzare il SL come strumento formativo si colloca all'interno del modello che Mortari definisce *Service Research*, ovvero quella «ricerca capace di mettersi a servizio dei contesti educativi e dei suoi protagonisti» (2017, 29).

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. 2002. *Modernità liquida*, traduzione di S. Minucci. Roma: Laterza.
- Boffo, V., e D. Frison. 2021. "Continuing professional development dei professionisti dell'educazione 0-6: dalla ricerca alle competenze." *Nuova Secondaria* 9: 52-73. <<https://hdl.handle.net/2158/1236553>> (2024-02-01).
- Butin, D.W. 2010. *Service-Learning in Theory and Practice. The Future of Community Engagement in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Clarke, V., e V. Braun. 2013. "Teaching Thematic Analysis: Overcoming Challenges and Developing Strategies for Effective Learning." *The Psychologist* 26 (2): 120-123.
- Council of Europe. 2018a. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. vol. 1. *Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <<https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>> (2024-02-01).
- Council of Europe. 2018b. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. vol. 2. *Descriptors of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <<https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>> (2024-02-01).
- Colazzo, S., e P. Ellerani, a cura di. 2018. *Service Learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. Lecce: Università del Salento. <https://doi.org/10.1285/i26108968n2>.
- 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*. <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Decreto+Ministeriale+n.35+del+22+giugno+2020.pdf/43fa37c6-ce8c-86f0-e3fd-2171b034652c?version=1.0&t=1593499141290>> (2024-02-01).
- Fiorin, I. 2012. "Ricerca pedagogica e formazione degli insegnanti." *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione* 10 (1): 73-84. <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/821/794>> (2024-02-01).
- Fiorin, I. 2016a. "Service learning e cambia il paradigma." *Scuola e formazione* 1: 47-50. <https://www.cislscuola.it/fileadmin/cislscuola/content/Scuola_e_formazione/2016/numero_1/47-50_Fiorin.pdf> (2024-02-01).
- Fiorin, I., a cura di. 2016b. *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori università.
- Fiorin, I. 2020. "Una via italiana al Service Learning." In *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, a cura di L. Orlandini, S. Chipa, e C. Giunti, 119-30. Roma: Carocci.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92: *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

- Lotti, P., a cura di. 2021. *Apprendimento Servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. 1997. "Transformative Learning: Theory to Practice." *New Directions for Adult and Continuing Education* 74: 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>.
- MIUR. 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf> (2024-02-01).
- Mortari, L., a cura di. 2017. *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L., Silva, R., e A. Zanotti. 2020. "Quando il Service Learning pone la ricerca educativa a servizio della formazione docente e dell'innovazione didattica: il 'caso' Resolving Robots." *Ricercazione*, 12 (1): 83-105. <https://doi.org/10.32076/RA12106>.
- OECD. 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Orlandini, L., Chipa, S., e C. Giunti. 2020. *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., et al. 2023. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*. Cham: Springer. <<https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/iea-international-civic-and-citizenship-education-study-2022>> (2024-02-01).

Sitografia

- ANVUR. "Terza Missione e Impatto Sociale di Atenei ed Enti di Ricerca." <<https://www.anvur.it/attivita/temi/>> (2024-02-01).
- Center for Community-Engaged Learning. <http://ccel-app.umn.edu/cesp/programdetails/engagement_types.html> (2024-02-01).
- EUGLOH. "EUGLOH Competences Framework." <<https://www.eugloh.eu/about/eugloh-competences-framework>> (2024-02-01).
- INVALSI open. "Le donne e l'insegnamento. Prospettive in Italia e in Europa." <<https://www.invalsiopen.it/donne-insegnamento-prospettive-italia-europa/>> (2024-02-01).
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. "Educazione alla cittadinanza europea." <<https://www.miur.gov.it/educazione-alla-cittadinanza-europea>> (2024-02-01).
- ONU. "Obiettivi per lo sviluppo sostenibile." <<https://unric.org/it/agenda-2030/>> (2024-02-01).

Profilo di Salute: documento strategico di progettazione e autovalutazione della Rete di Scuole che Promuovono Salute

Daniele Leporatti

Abstract:

Il Profilo di Salute delle scuole che promuovono salute rappresenta un piano strategico orientato a integrare la promozione della salute all'interno del contesto educativo. Questo documento mira a stabilire una collaborazione tra le autorità regionali e le istituzioni scolastiche, con l'obiettivo di sviluppare, monitorare e valutare efficacemente le strategie di promozione della salute. Attraverso la sinergia tra la Regione Toscana, le Aziende Sanitarie Locali e la Rete di Scuole che Promuovono Salute sostenute dall'Ufficio Scolastico Regionale, si persegue un cambiamento significativo che estende la promozione della salute oltre il tradizionale ambito sanitario. L'iniziativa incoraggia ogni scuola della Regione Toscana a partecipare attivamente alla rete e ad adottare il profilo di salute come parte della loro missione educativa, promuovendo così un ambiente scolastico in cui il benessere fisico e mentale sia considerato essenziale per lo sviluppo complessivo degli studenti.

Parole chiave: Autovalutazione; Benessere a scuola; Collaborazione tra istituzioni; Documento strategico

1. Introduzione

Il percorso di ricerca si propone di definire un documento strategico che non si limita a valutare il benessere nella scuola, ma si propone di progettare e realizzare azioni finalizzate al suo miglioramento. L'elaborazione del Profilo di Salute nelle scuole italiane rappresenta l'apice di un processo complesso e articolato, che ha visto l'interazione sinergica di molteplici attori a livello sia internazionale che nazionale. Questo iter è il frutto di una serie di iniziative, studi e politiche che hanno gradualmente evidenziato l'importanza della salute nel contesto educativo.

L'obiettivo della ricerca è creare un Profilo di Salute per le scuole toscane, basandosi sulle normative di riferimento relative al benessere a scuola, in particolare seguendo le linee guida internazionali e le disposizioni del documento *Indirizzi di policy integrate per la Scuola che Promuove Salute*, approvato in Conferenza Stato-Regioni il 17 gennaio 2019. Questo processo mira a costruire un

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, *Profilo di Salute: documento strategico di progettazione e autovalutazione della Rete di Scuole che Promuovono Salute*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.19, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 177-184, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

quadro di riferimento che consenta alle scuole di ottenere un riconoscimento a livello regionale e nazionale, facilitando lo sviluppo di strategie di salute personalizzate, fondate su un'autovalutazione definita attraverso criteri di qualità ufficialmente riconosciuti.

L'obiettivo è comprendere come la costruzione del Profilo di Salute rifletta un cambiamento nel modo di considerare la salute in ambito scolastico, attribuendo all'educazione alla salute un ruolo di primaria importanza nella formazione degli studenti e degli insegnanti, e valutare l'impatto di tali politiche sulle pratiche scolastiche in Toscana.

2. Il cammino verso il Profilo di Salute nelle scuole italiane

La scuola svolge un ruolo significativo nel contribuire alla salute e al benessere degli studenti, una realtà ampiamente riconosciuta da organizzazioni internazionali come l'Organizzazione Mondiale della Salute (OMS), l'UNICEF, l'UNESCO e l'Unione Internazionale di Promozione e Educazione alla Salute (IUHPE).

Il processo che ha portato alla creazione del Profilo di Salute nelle scuole italiane è stato complesso e ha coinvolto molteplici attori a livello sia nazionale che internazionale. Non si è trattato di un percorso lineare, ma piuttosto del risultato evolutivo di iniziative, ricerche e politiche che hanno messo in risalto l'importanza della salute nel contesto educativo. Inizialmente, il dibattito e l'interesse per integrare la salute nell'educazione sono stati stimolati da linee guida e raccomandazioni internazionali, come la dichiarazione di Alma Ata del 1978¹, la Carta di Ottawa del 1986² e i più recenti documenti internazionali come Health 2020³. Questi input hanno influenzato il pensiero e le politiche in vari paesi, inclusa l'Italia. In parallelo, ricerche nel campo dell'educazione e della salute pubblica hanno fornito prove crescenti del legame tra un ambiente scolastico sano e il successo educativo, sociale ed emotivo degli studenti, evidenziando come un approccio olistico alla salute possa avere un impatto positivo non solo sul benessere fisico, ma anche sul rendimento e sull'equilibrio emotivo degli studenti. Conformemente alle principali indicazioni internazionali e ai documenti di indirizzo nazionale, negli ultimi dieci anni si è assistito a una collaborazione sempre più solida tra il Ministero della Salute e il Ministero dell'Istruzione e del Merito. Questa collaborazione ha portato a un cambiamento di metodo che ha consolidato la promozione della salute come un processo di responsabilità condivisa tra tutte le risorse del territorio, includendo istituzioni, terzo settore e comunità; processo che si realizza promuovendo il benessere a partire dalla

¹ Declaration of Alma Ata. 1978. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/documents/almaata-declaration-en.pdf?sfvrsn=7b3c2167_2> (2024-02-01).

² World Health Organization. 1986. <<https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference>> (2024-02-01).

³ World Health Organization 2013. <https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_publicazioni_1819_ulterioriallegati_ulterioreallegato_0_alleg.pdf> (2024-02-01).

capacità di ogni individuo o gruppo di identificare le proprie aspirazioni e soddisfare i propri bisogni interagendo con l'ambiente.

I vari Piani Nazionali della Prevenzione (PNP), aggiornati periodicamente, hanno iniziato a includere capitoli specifici sulla salute scolastica, delineando azioni chiare e obiettivi specifici. Un passaggio fondamentale è stato rappresentato dall'approvazione del documento *Indirizzi di policy integrate per la Scuola che Promuove Salute* in Conferenza Stato-Regioni il 17 gennaio 2019. Questo documento sottolinea che la scuola diventa protagonista nella promozione della salute all'interno del proprio contesto, in cui non è semplicemente un argomento da trattare occasionalmente, ma diventa un elemento fondamentale dell'insegnamento quotidiano.

Questo percorso, arricchito dal contributo di esperti in pedagogia, psicologia e salute pubblica, ha portato alla creazione del Profilo di Salute Scuola.

Questo documento costituisce una risorsa importante per le scuole italiane, consentendo loro di valutare e migliorare lo stato di salute e benessere degli studenti e del personale scolastico e di pianificare interventi mirati. La costruzione del Profilo di Salute riflette un cambiamento nel modo di considerare la salute in ambito scolastico, riconoscendo all'educazione alla salute un ruolo di primaria importanza nella formazione degli studenti e degli insegnanti.

La realizzazione di questo importante documento rappresenta un ulteriore passo nel processo di costruzione della Rete di Scuole che Promuovono Salute, che consente a Regione Toscana e alle scuole aderenti alla rete SPS di inserirsi a pieno titolo nel panorama delle regioni italiane che più hanno creduto nella difficile ma stimolante sfida di portare all'interno della scuola e delle comunità di riferimento un approccio globale alla salute.

3. Il metodo qualitativo della ricerca

I criteri di qualità adottati per definire il Profilo di Salute si sono rivelati fondamentali per orientare questa ricerca. Essi comprendono:

1. Promuovere competenze individuali e capacità d'azione;
2. Ambienti di apprendimento e benessere organizzativo;
3. Qualifica dell'ambiente sociale;
4. Rafforzare la collaborazione comunitaria locale;
5. Collaborare con i servizi dell'Azienda Sanitaria per la promozione della salute;
6. Raccordo con il Documento Regionale di pratiche raccomandate.

3.1 Promuovere competenze individuali e capacità d'azione

Questo obiettivo viene perseguito non solo incoraggiando studenti e personale scolastico a fare scelte informate e consapevoli riguardo al proprio benessere, ma anche adottando un approccio educativo che integra tematiche di salute in maniera strutturale e interdisciplinare. Attraverso l'utilizzo di metodologie educative attive e l'adozione di un curriculum che enfatizza lo sviluppo

delle *life skills*⁴, le scuole possono creare le condizioni ideali affinché la comunità scolastica possa agire proattivamente di fronte a situazioni che influenzano la propria salute e quella collettiva.

L'efficacia di un tale approccio, fondato sui principi della *Life Skills Education*, è ampiamente sostenuta da evidenze scientifiche e promossa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organisation 1993). Lo sviluppo delle competenze individuali non si limita agli studenti, ma si estende anche agli insegnanti e al personale scolastico, attraverso iniziative di formazione mirate a rafforzare le loro conoscenze e la consapevolezza critica. Questo non solo contribuisce a sostenere l'innovazione educativa focalizzata sulla promozione della salute, ma migliora anche l'autostima, la motivazione e l'efficacia professionale degli educatori, fattori che a loro volta influenzano positivamente le dinamiche di apprendimento e i comportamenti di salute degli studenti (Jourdain et al. 2011). In Italia, l'impegno nella formazione professionale degli insegnanti e del personale scolastico trova un solido riscontro nel Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti, elaborato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca⁵. I principi di questo piano sono in perfetta sintonia con quelli dell'approccio globale alla promozione della salute a scuola, sottolineando l'importanza di investire in risorse educative che abilitino tutti i membri della comunità scolastica a vivere in modo più sano e consapevole.

3.2 Ambienti di apprendimento e benessere organizzativo

La creazione e la gestione di ambienti di apprendimento che siano al contempo sicuri, salubri e stimolanti rappresenta un obiettivo chiave per le istituzioni scolastiche impegnate nel promuovere la salute e il benessere sia degli studenti sia del personale. Questo impegno comprende non solo l'ottimizzazione della struttura fisica e delle risorse disponibili ma anche l'adozione di un'organizzazione scolastica che favorisca un flusso efficace delle attività educative e formative, insieme alla promozione di uno stile di vita ecosostenibile.

Le Scuole che Promuovono Salute si dedicano a migliorare sia l'ambiente strutturale sia quello organizzativo, trasformando gli spazi e i servizi per renderli più favorevoli alla salute. Questo include la realizzazione di mense scolastiche che offrono prodotti salutari, palestre ben attrezzate, e aree di pertinenza sicure, oltre a garantire che gli spazi fisici come aule, corridoi e aree esterne siano caratterizzati da aria pulita, luminosità adeguata e un contesto sicuro e confortevole. La ricerca scientifica supporta fortemente l'idea che tali ambienti favoriscano l'apprendi-

⁴ «Le life skills sono abilità personali, interpersonali, cognitive e fisiche che rendono le persone capaci di controllare e indirizzare la propria esistenza e di sviluppare la capacità di convivere nel proprio ambiente, riuscendo a modificarlo [...]» (Glossario OMS della Promozione alla Salute; World Health Organization 1998). Dove non diversamente indicato, le traduzioni sono di chi scrive.

⁵ <https://www.istruzione.it/piano_docenti/> (2024-02-01).

mento, evidenziando come spazi ben progettati e gestiti possano avere un impatto positivo non solo sul benessere fisico ma anche sulle prestazioni scolastiche.

Inoltre, le policy scolastiche possono agire come un'estensione dell'ambiente organizzativo, stabilendo norme che sostengono la salute e il benessere. Queste possono includere regolamenti sul divieto di fumare negli spazi scolastici, linee guida sull'alimentazione offerta attraverso i servizi di mensa o distributori automatici e programmi di attività fisica integrati nel curriculum scolastico. Attraverso queste misure, le scuole diventano contesti attivi di promozione di stili di vita sani, contribuendo significativamente alla creazione di un ambiente educativo dove la salute fisica, il benessere emotivo e il successo accademico si intersecano e si potenziano reciprocamente (Cutler e Lleras-Muney 2006).

3.3 Qualifica dell'ambiente sociale

Le iniziative e le politiche scolastiche volte a qualificare l'ambiente sociale rappresentano un aspetto fondamentale per le scuole che si impegnano nella promozione della salute e del benessere all'interno della comunità educativa. Questo sforzo si traduce nell'adozione di pratiche che non solo rafforzano il rispetto reciproco, la collaborazione e il rifiuto di ogni forma di discriminazione e bullismo tra studenti e personale scolastico, ma si estendono anche al sostegno attivo verso chi si trova in difficoltà, alla promozione di un senso di appartenenza, al miglioramento del clima scolastico e alla valorizzazione della cultura della pro-socialità.

L'impegno delle scuole nel creare un ambiente che favorisce la partecipazione attiva degli studenti, sia nella vita scolastica che nelle attività comunitarie, contribuisce significativamente al loro benessere emotivo e al successo accademico. Questo approccio si basa sulla convinzione che coinvolgere gli studenti nelle decisioni e nelle iniziative scolastiche alimenti il loro senso di appartenenza e li renda più motivati e impegnati nel proprio percorso educativo (Greenburg et al. 2003). Allo stesso tempo, l'istituzione scolastica si adopera per rafforzare i legami con le famiglie degli studenti, ricercando una collaborazione che vada oltre i confini fisici della scuola per abbracciare l'intera comunità (U.S. Centers for Disease Control and Prevention 2009).

Analogamente, è cruciale promuovere l'identificazione e la partecipazione degli insegnanti e del personale scolastico nelle missioni e nelle iniziative promosse dall'istituzione a cui appartengono (Fullan 2002). Il coinvolgimento attivo di questi ultimi non solo migliora il clima lavorativo all'interno della scuola, ma agisce anche come catalizzatore per il miglioramento continuo delle pratiche educative e delle politiche di benessere.

3.4 Rafforzare la collaborazione comunitaria locale

L'integrazione e il rafforzamento della collaborazione tra le scuole e il tessuto sociale circostante sono essenziali per un approccio olistico all'educazione e alla promozione della salute. Questo obiettivo viene perseguito attraverso una serie di iniziative che mirano a intensificare e rendere più efficaci gli scambi tra

gli istituti scolastici e gli attori della comunità locale, inclusi uffici territoriali del governo, enti locali, organizzazioni di volontariato, associazioni di promozione sociale, imprese sociali, enti filantropici, fondazioni, e soprattutto i nuclei familiari degli studenti.

Una comunicazione comunitaria rafforzata si traduce nel curare e sviluppare relazioni positive con le famiglie degli studenti e con individui o gruppi chiave all'interno della comunità. La partecipazione attiva dei genitori nel processo educativo dei propri figli è fondamentale, considerando l'influenza significativa che le abitudini di vita familiari hanno sul benessere degli studenti. Questo impegno condiviso contribuisce non solo al successo delle iniziative di educazione alla salute ma anche allo sviluppo di un senso di appartenenza e responsabilità condivisa tra scuola e famiglia (Desforges e Abouchaar 2003; Van Sluijs, McMinn e Griffin 2007).

Allo stesso modo, l'istituzione di alleanze e sinergie con i servizi sociosanitari locali e regionali rappresenta un altro pilastro cruciale di questa collaborazione. Attraverso la consultazione e la collaborazione intersettoriale, le scuole possono attingere a risorse e competenze diverse, arricchendo così le proprie strategie di promozione della salute e benessere. La progettazione intersettoriale permette di affrontare in maniera più efficace e inclusiva le sfide legate alla salute, sostenendo le scuole e la comunità scolastica nelle loro iniziative.

3.5 Collaborare con i servizi dell'Azienda Sanitaria per la promozione della salute

La collaborazione tra le istituzioni scolastiche e i servizi sanitari territoriali dell'Azienda Sanitaria Locale (ASL) rappresenta una strategia fondamentale nella promozione della salute all'interno delle comunità scolastiche. Questa sinergia si basa su una serie di iniziative congiunte e programmi che mirano a rafforzare le campagne di informazione e prevenzione, gestire efficacemente le situazioni di emergenza sanitaria e fungere da efficace collegamento tra gli studenti, le loro famiglie e i servizi sanitari. L'efficacia di queste iniziative si misura non solo attraverso il tasso di partecipazione degli studenti e delle famiglie ma anche attraverso l'impatto che queste hanno sulle abitudini di vita e sulla salute generale della popolazione studentesca.

Inoltre, anche le campagne di informazione e prevenzione svolgono un ruolo cruciale nell'educare gli studenti e le loro famiglie riguardo a tematiche di salute attuali e rilevanti. Queste campagne sono spesso personalizzate per indirizzare le specifiche esigenze della comunità scolastica, utilizzando strumenti e linguaggi adeguati all'età dei destinatari per massimizzare la comprensione e l'engagement.

La scuola assume inoltre un ruolo cruciale nel fungere da ponte tra gli studenti, le loro famiglie e i servizi sanitari. Questo ruolo di mediatore è fondamentale per garantire che le informazioni sanitarie siano non solo accessibili ma anche comprese, consentendo alle famiglie di prendere decisioni informate riguardo alla salute dei propri figli. La scuola, grazie alla sua posizione centrale nella vita degli studenti e delle loro famiglie, è in grado di facilitare il dialogo e la collaborazione con i servizi sanitari, promuovendo una cultura della salute preventiva e del benessere.

3.6 Raccordo con il Documento Regionale di pratiche raccomandate

Attraverso questa sinergia con le Unità Sanitarie Locali (USL), le scuole accedono a un ventaglio di progetti validati che riflettono le migliori pratiche nel campo della promozione della salute, attentamente selezionati per rispondere alle specifiche esigenze e priorità sanitarie della Regione Toscana. Questa stretta collaborazione assicura che ogni iniziativa intrapresa all'interno dell'ambiente scolastico sia non solo radicata in un solido fondamento di evidenza scientifica ma anche profondamente connessa con le dinamiche sociali e ambientali locali.

Adottare tali pratiche raccomandate consente alle scuole di assicurare l'efficacia degli interventi proposti, garantendo che gli sforzi profusi nel promuovere la salute e il benessere degli studenti e del personale producano benefici tangibili. Inoltre, questa adesione permette un utilizzo più mirato e ottimale delle risorse disponibili, massimizzando l'impatto delle azioni intraprese senza sprechi di energie o risorse in iniziative meno efficaci. La coerenza con le politiche sanitarie regionali, garantita dalla collaborazione con le USL e l'aderenza al documento di buone pratiche, contribuisce a una visione di salute pubblica unitaria e coordinata. Le iniziative scolastiche diventano così parte integrante di una strategia sanitaria regionale più ampia, rafforzando l'efficacia complessiva degli sforzi volti a migliorare il benessere della comunità.

4. Conclusioni

Le conclusioni della presente ricerca evidenziano come il percorso di costruzione del Profilo di Salute nelle scuole italiane, e in particolare in quelle toscane, rappresenti un'innovazione significativa nel campo dell'educazione alla salute. Questa ricerca vuole dimostrare come l'adozione di un approccio olistico e integrato alla salute scolastica non solo contribuisca a creare ambienti di apprendimento più sani e stimolanti, ma anche a rafforzare le competenze socio-emotive degli studenti, del personale docente e non docente, promuovendo stili di vita salutari e proattivi. L'impegno nella collaborazione intersettoriale e nella costruzione di reti tra le diverse risorse del territorio emerge come un elemento chiave per il successo delle politiche di promozione della salute, confermando l'importanza di un impegno condiviso tra scuole, famiglie, servizi sanitari e comunità allargata. In futuro, sarà cruciale continuare su questa strada, intensificando gli sforzi per una maggiore personalizzazione delle strategie di salute in base alle specificità di ciascuna comunità scolastica e promuovendo la ricerca e l'innovazione educativa in questo ambito. La sfida che ci si prospetta è quindi quella di consolidare e ampliare le buone pratiche già sperimentate, rendendo la promozione della salute un pilastro fondamentale dell'educazione e della formazione in Italia, con l'obiettivo ultimo di garantire il benessere complessivo degli studenti e di tutta la comunità scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Cutler, D.M., e A. Lleras-Muney. 2006. *Education and Health: Evaluating Theories and Evidence*. NBER Working Paper No. 12352. <http://doi.org/10.3386/w12352>.
- Desforges, C., e A. Abouchaar. 2003. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Research Report No. 433. Department for Education and Skills.
- Fullan, M. 2002. "Moral Purpose Writ Large". *School Administrator* 59 (8): 14-16.
- Greenburg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., et al. 2003. "Enhancing School-based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning." *American Psychologist* 58 (6-7): 466-74. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>.
- Jourdain, D., Stirling, P., Mannix McNamara, P., e J. Pommier. 2011. "The Influence of Professional Factors in Determining Primary School Teachers' Commitment to Health Promotion." *Health Promotion International* 26 (3): 302-10. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq076>.
- U.S. Centers for Disease Control and Prevention. 2009. *Fostering School Connectedness: Improving Student Health and Academic Achievement*. <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/21067/cdc_21067_DS1.pdf> (2024-02-01).
- Van Sluijs, E.M.F., McMinn, A.M., e S.J. Griffin. 2007. "Effectiveness of Interventions to Promote Physical Activity in Children and Adolescents: Systematic Review of Controlled Trials." *British Medical Journal* 335: 703-16. <https://doi.org/10.1136/bmj.39320.843947.be>.
- Vilaça, T., Darlington, E., Miranda Velasco, M.J., Martinis, O., e J. Masson. 2019. *SHE School Manual 2.0: A Methodological Guidebook to Become a Health Promoting School*. Haderslev: Schools for Health in Europe Network Foundation. <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/health-promoting-school/she_school_manual_2.0.pdf> (2024-02-01).
- World Health Organization. 1978. *Report of the International Conference on Primary Health Care, Alma-Ata, USSR, 6-12 September 1978*. Geneva: World Health Organization. <<https://www.who.int/publications/i/item/9241800011>> (2024-02-01).
- World Health Organization. 1986. *The 1st International Conference on Health Promotion, Ottawa, 1986*. <<https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference>> (2024-02-01).
- World Health Organization. 1993. *Increasing the Relevance of Education for Health Professionals: Report of a WHO Study Group on Problem-Solving Education for the Health Professions*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. Division of Health Promotion, Education, and Communication. 1998. *Health Promotion Glossary*. World Health Organization. <<https://iris.who.int/handle/10665/64546>> (2024-02-01).
- World Health Organization. 2013. *Health 2020: A European Policy Framework Supporting Action Across Government and Society for Health and Well-being*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_1819_ulterioriallegati_ulterioreallegato_0_alleg.pdf> (2024-02-01).

‘Educare in Europa’ ed ‘educare all’Europa’: profilo professionale e competenze del docente europeo

Antonietta Marini

Abstract:

Dopo trenta anni di cooperazione politica nel settore dell’istruzione e della formazione non è stato ancora definito, a livello di Unione Europea, il quadro di competenze richieste al ‘docente europeo’, ossia ad un docente che, pur operando in un sistema educativo nazionale, abbia un profilo professionale transnazionale e sia capace di tradurre nella propria pratica didattica la dimensione europea dell’insegnamento. Rimanendo di competenza esclusiva degli stati membri l’organizzazione dei sistemi educativi nazionali, la costruzione dello Spazio Europeo dell’Istruzione non può che fondarsi su un’idea condivisa di ‘comunità educante europea’, che emerge dall’analisi dei documenti di politica educativa dell’UE condotta nell’ambito della nostra ricerca.

Parole chiave: Competenze professionali del docente; Dimensione europea dell’insegnamento; Docente europeo

1. Introduzione: il progetto di ricerca

Nonostante il ruolo centrale assegnato al corpo docente nelle politiche di cooperazione educativa dell’Unione Europea, non si è ancora giunti ad una versione condivisa del profilo di competenze richieste al ‘docente europeo’, intendendo con questa definizione un docente che, pur operando in un sistema educativo 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 educante transnazionale. L’obiettivo del nostro progetto di ricerca è quello di definire il profilo di competenze comuni che qualificano la dimensione europea della professionalità dei docenti dell’UE, indipendentemente dal grado di istruzione e dall’ambito disciplinare, e in cui si possa potenzialmente riconoscere l’intera ‘comunità europea dell’insegnamento e dell’apprendimento’.

Due sono i costrutti alla base della proposta di profilo professionale del docente europeo:

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, *‘Educare in Europa’ ed ‘educare all’Europa’: profilo professionale e competenze del docente europeo*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.20, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 185-193, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

- il costruito di 'dimensione europea dell'insegnamento', inteso nella sua duplice accezione di 'educare in Europa' ed 'educare all'Europa' e la definizione di 'docente europeo';

- la cosiddetta *educational/teaching philosophy* dell'UE, ossia l'insieme dei principi ispiratori per la politica di cooperazione comunitaria nel settore dell'istruzione e formazione, che a loro volta si riferiscono ai valori fondanti l'Unione.

Nella seconda fase del progetto di ricerca, ancora in corso, il profilo costruito a livello teorico sarà condiviso con i referenti per la promozione della dimensione europea dell'istruzione presso *Regional School Authorities*, ossia i livelli dei Ministeri dell'Istruzione più direttamente coinvolti nell'implementazione delle politiche di integrazione dei sistemi educativi nazionali nello Spazio Europeo dell'Istruzione, di un campione di paesi europei (Austria, Belgio, Francia, Germania e Spagna), al fine di elaborare una versione finale, frutto del confronto transnazionale e di un processo di co-costruzione. L'obiettivo del progetto di ricerca, infatti, nella sua natura di dottorato industriale promosso dall'USR per la Toscana, è quello di definire un quadro di riferimento che possa promuovere, a vari livelli, nazionale e transnazionale, il confronto e la cooperazione sulle questioni connesse con la promozione della dimensione europea dell'insegnamento e contribuire, in questo modo, alla costruzione di una scuola davvero 'europea'.

2. La dimensione europea dell'insegnamento e le competenze del docente europeo

Nel *Libro Verde sulla dimensione europea dell'istruzione* della Commissione Europea viene delineato, per la prima volta, il profilo del docente in grado di riportare una prospettiva europea nel proprio insegnamento:

il docente europeo deve formarsi sui vari aspetti della realtà della integrazione europea; imparare a condividere e a far condividere la ricchezza delle culture europee; sviluppare un'identità europea, in parallelo al senso di appartenenza alla comunità nazionale e regionale; utilizzare il patrimonio culturale, i partenariati e le reti esistenti come punti di appoggio per elaborare una didattica della dimensione europea; superare gli ostacoli culturali e linguistici ed evolvere verso sistemi multilingue e multiculturali (Commissione Europea 1993, 10).

La 'dimensione europea dell'insegnamento' richiede ai docenti, da una parte, la capacità di promuovere negli studenti l'acquisizione di quelle competenze che consentano loro l'esercizio consapevole e attivo della duplice cittadinanza, nazionale ed europea ('educare all'Europa'); d'altra parte lo sviluppo di una dimensione specificatamente europea della propria professionalità, in quanto membri attivi e consapevoli di una comunità educante transnazionale ('educare in Europa'). La collaborazione con i colleghi europei, attraverso il confronto con metodologie e approcci pedagogici diversi, promuove nei docenti la capacità di innovare e di riflettere in maniera critica e costruttiva sulle proprie pratiche didattiche (Commissione Europea 1993; Consiglio dell'Unione Europea 2022).

Nei documenti di politica educativa dell'UE dedicati alla definizione di un quadro di riferimento delle competenze chiave del 'docente europeo del XXI se-

colo', uno degli obiettivi dei programmi di cooperazione *Education and Training* 2010 e *Education and Training* 2020, pochi sono i riferimenti diretti alla dimensione europea dell'insegnamento. Nei *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* vengono definite le quattro componenti che qualificano la professionalità del docente in Europa, una professione «che richiede qualifiche di alto livello», «che comporta l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita», «caratterizzata dalla mobilità» e «basata sul partenariato» (European Commission 2005). Le *core competences* del docente europeo sono ricomprese in tre macroaree: 'capacità di lavorare con gli altri', 'capacità di lavorare con la tecnologia, l'informazione e la conoscenza', 'capacità di lavorare con e nella società'. La dimensione europea dell'insegnamento è richiamata, indirettamente, in una delle quattro componenti del profilo professionale del docente europeo, ossia quella della 'mobilità', che dovrebbe qualificarne la formazione iniziale e continua, e nell'ambito di competenza 'lavorare con e nella società', che comprende, accanto alla dimensione locale e nazionale, quella europea. Nel *syllabus* di *core competences* dei docenti europei (European Commission 2013; Caena 2014; Sánchez-Tarazaga e Manso 2018) elaborato, su richiesta della Commissione Europea, l'unico riferimento alla dimensione europea dell'insegnamento è in rapporto all'educazione alla cittadinanza europea («dispositions to promote students' democratic attitudes and practices, as European citizens, including appreciation of diversity and multiculturality») (European Commission 2013, Annex 1).

Anche nella ricerca pedagogica internazionale il profilo del 'docente europeo' non è stato oggetto di un'elaborazione teorica-sistematica, se si escludono gli studi di Michael Schratz, dalla cui definizione di «European Teacher» abbiamo preso le mosse nella costruzione dell'impianto metodologico della presente ricerca: «a European Teacher has certain values which show that he or she is not just a national teacher but one who teaches "beyond" the national curriculum. He/she would see himself/herself as someone with roots in one particular country, but at the same time belonging to a greater European whole» (Schratz 2010, 100; 2014; Simões, Lourenço e Costa 2018). Allo studioso austriaco dobbiamo il primo tentativo di definire il profilo professionale del 'docente europeo', articolato in sette 'dimensioni' o aree di competenza: 'identità europea', 'conoscenza europea', 'multiculturalismo europeo', 'multilinguismo europeo', 'professionalità europea', 'cittadinanza europea', 'qualifiche europee'. La mobilità, fisica e virtuale, viene considerata separatamente dalle altre dimensioni, come 'valore aggiunto', in grado di promuovere nei docenti l'acquisizione di un'identità professionale europea e lo sviluppo delle aree di competenza ad essa associate.

3. L'articolazione del profilo professionale del docente europeo: le aree di competenza

La definizione di 'competenze professionali del docente' (*teacher competences*) utilizzata in questa sede è quella proposta da Koster e Dengerink, e adottata dalla Commissione Europea: «a combination of knowledge, skills, attitudes, values and personal characteristics which allow an individual [...] to act appropriately (effectively) and professionally in a certain context [...]» (2008, 139;

European Commission 2013) e coinvolge le quattro aree di formazione definite da S. Feiman-Nemser: «learning to think», «learning to know», «learning to feel» e «learning to act like a teacher» (2008, 698).

Rispetto al profilo di M. Schratz, abbiamo ricompreso in un'unica area di competenza (professionalità europea) le tre 'dimensioni' *European identity*, *European knowledge* e *European professionalism*, che rappresentano un insieme interconnesso di conoscenze, abilità e attitudini che qualificano la dimensione europea della professionalità docente. Non abbiamo invece considerato l'area delle qualifiche europee (*European quality measures*), in quanto, a nostro avviso, non del tutto pertinente in una prospettiva di competenze professionali. Abbiamo riportato alle corrispondenti competenze chiave per l'apprendimento permanente *European citizenship* e *European language competence*, mentre al posto di *European multiculturalism* abbiamo adottato la definizione di 'competenze interculturali e democratiche', derivata dal *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* del Consiglio di Europa, validato anche dall'Unione Europea nei più recenti documenti programmatici sulla formazione dei docenti (Council of Europe 2018; Shuali e Centeno 2023).

Tab. 1 – Corrispondenza fra le aree di competenza del profilo del docente europeo e le 'dimensioni' definite da M. Schratz.

Schratz 2010 e 2014	Aree di competenza del profilo del docente europeo	Frameworks europei di riferimento
<i>European identity</i>	Professionalità europea	
<i>European knowledge</i>		
<i>European professionalism</i>		
<i>European language competence</i>	Competenza multilinguistica	
	Mobilità	
<i>European citizenship</i>	Competenze in materia di cittadinanza europea	
<i>European multiculturalism</i>	Competenze interculturali e democratiche	Reference Framework of Competences for Democrat- ic Culture (RFDCDC) <i>Council of Europe</i>
<i>European quality measures</i>		
	Competenze digitali	<i>DigCompEdu</i>
	Competenze in materia di inclusione	Profile of Inclusive Teachers <i>European Agency for Spe- cial Needs and Inclusive Education</i>
	Competenze in materia di sostenibilità	<i>GreenComp</i>

Abbiamo infine aggiunto quattro ulteriori aree di competenza (mobilità, competenze digitali, competenze in materia di inclusione e di sostenibilità): solo per le competenze digitali l'UE ha definito uno specifico *framework* per i docenti. Per le competenze di inclusione abbiamo adottato il profilo del docente inclusivo della European Agency for Special Needs and Inclusive Education, in quanto coerente con i principi ispiratori e gli obiettivi della politica di cooperazione educativa comunitaria (Consiglio dell'Unione Europea 2021b; De Vroey, Lecheval e Watkins 2022). In una prospettiva di dimensione europea dell'insegnamento, possiamo raggruppare le 8 aree di competenza del docente europeo in due macroaree, che riflettono la duplice dimensione di 'educare in Europa' (professionalità europea, competenza multilinguistica, mobilità) ed 'educare all'Europa' (competenze interculturali e democratiche; competenze in materia di inclusione, competenze digitali e competenze in materia di sostenibilità). A fare da cerniera fra le due macroaree sono le competenze in materia di cittadinanza europea, che rappresentano il fondamento valoriale dell'identità del docente europeo nel suo binomio di cittadino/educatore: in quanto cittadino europeo, egli si riconosce nei valori fondanti l'Unione Europea, contenuti nell'articolo 2 del Trattato sull'Unione Europea e nella Carta dei diritti fondamentali, che si impegna a trasmettere alle nuove generazioni. Il docente europeo è, pertanto, 'educatore all'Europa', promuovendo nei suoi studenti l'acquisizione delle competenze necessarie per contribuire alla costruzione di una società europea equa e inclusiva e per affrontare le sfide della transizione digitale e per la sostenibilità. Questa macroarea, che non approfondiremo in questa sede, è direttamente connessa con la *educational philosophy* dell'Unione Europea e con gli obiettivi del quadro di cooperazione per lo Spazio Europeo dell'Istruzione (Commissione Europea 2020; Consiglio dell'Unione Europea 2021a). La costruzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione fondato sui principi di equità e inclusione richiede ai docenti europei lo sviluppo delle competenze necessarie per rispondere in maniera efficace alle crescenti forme di 'diversità' presenti nelle classi di tutta Europa, di natura linguistica, culturale, determinate da condizioni personali o sociali (competenze interculturali e democratiche e competenze in materia di inclusione). Le sfide educative poste dalla 'doppia transizione', che impongono un continuo aggiornamento delle competenze e radicali cambiamenti nei comportamenti dei singoli, richiedono una risposta sistemica da parte dei sistemi educativi europei, che riguardi non solo i *curricula*, ma la gestione stessa dei processi di insegnamento e di apprendimento e l'organizzazione della scuola nel suo complesso (competenze digitali e competenze in materia di sostenibilità).

4. 'Educare in Europa': professionalità europea, competenza multilinguistica e mobilità

Proveremo, a questo punto, a tracciare il profilo del docente europeo che emerge dalle tre aree di competenza più direttamente connesse con la prospettiva di 'insegnare in Europa'. Come vedremo, centrale nell'acquisizione di una professionalità europea è la sfera identitaria, ossia lo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità europea dell'insegnamento e dell'apprendimento che, parafrasando Feiman-Nemser, potremmo tradurre in «learning to think and to feel like an European teacher».

4.1 Professionalità europea

Quest'area di competenza è articolata, a sua volta, in tre sotto-aree: 'formazione in ambito europeo', 'dimensione europea dell'insegnamento', 'collaborazione e crescita professionale in ambito europeo'. Dal punto di vista metodologico, la formazione in ambito europeo presuppone, innanzitutto, l'acquisizione degli strumenti concettuali della *Comparative Education* mentre, a livello di contenuti, dovrebbe prevedere i seguenti ambiti: storia della cooperazione europea nel settore dell'istruzione e formazione e conoscenza dei principali documenti di politica educativa comunitaria; funzionamento dei sistemi educativi europei; ricerche in ambito pedagogico promosse dall'UE e dal Consiglio di Europa. Il docente europeo dovrebbe riportare una prospettiva transnazionale anche nella propria formazione pedagogica disciplinare (*European Pedagogical Content Knowledge*), attraverso il confronto con le metodologie didattiche di altri sistemi educativi, formazione che può avvenire sia in contesti formali, attraverso la frequenza di corsi transnazionali, che informali, attraverso forme di apprendimento fra pari, grazie alle esperienze di mobilità e alla collaborazione professionale con colleghi europei. La formazione del docente europeo, indipendentemente dall'ambito disciplinare e dall'ordine e grado di istruzione, dovrebbe includere, infine, gli ambiti trasversali indicati come prioritari dall'Unione Europea (Consiglio dell'Unione Europea 2020), a cui corrispondono altrettante aree di competenza del profilo professionale da noi proposto: insegnamento in contesti multilingue e multiculturali (competenze interculturali e democratiche); insegnamento a discenti con bisogni educativi speciali e provenienti da contesti svantaggiati (competenze in materia di inclusione); didattica digitale (competenze digitali); educazione allo sviluppo sostenibile (competenze in materia di sostenibilità). La sotto-area 'dimensione europea dell'insegnamento' attiene più direttamente all'ambito didattico (*teaching competences*): implica la capacità di declinare il proprio insegnamento in una prospettiva europea, anche attraverso approcci interdisciplinari, e di 'rileggere' gli obiettivi disciplinari alla luce di quelli comunitari, promuovendo negli studenti l'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. La didattica per competenze dovrebbe rappresentare, infatti, l'elemento unificante delle diverse tradizioni pedagogiche nazionali e connotare una sorta di 'comune pedagogia europea'. Il docente europeo concepisce lo Spazio Europeo dell'Istruzione come uno spazio aperto di collaborazione con colleghi dei diversi paesi, sia per la realizzazione di progetti didattici collaborativi, che per attività di sperimentazione e ricerca didattica, ad esempio nell'ambito del Programma Erasmus+ Azione KA2 (collaborazione e crescita professionale in ambito europeo). Il confronto con metodologie didattiche e tradizioni pedagogiche differenti, affinché si traduca effettivamente in un'occasione di pratica riflessiva e di crescita professionale, deve essere concepito come una forma di dialogo interculturale fra persone con riferimenti culturali diversi, rappresentati dalla *education and teaching philosophy* del sistema educativo nazionale, che condividono, allo stesso tempo, una comune identità di docenti europei. Inteso in questa prospettiva, il confronto transnazionale

diventa occasione per riflettere criticamente sui propri riferimenti culturali, ad esempio l'approccio metodologico, gli obiettivi disciplinari, le metodologie di valutazione, e per acquisire buone pratiche, che sia possibile riportare nel proprio sistema educativo in modo integrato e sostenibile.

4.2 Competenza multilinguistica

La competenza multilinguistica, indipendentemente dalla disciplina insegnata, dovrebbe rappresentare una componente essenziale nella formazione di tutti i docenti europei: essa è infatti la premessa per il pieno sviluppo della dimensione europea della professionalità. Come richiesto a tutti i cittadini europei, i docenti dovrebbero conoscere più di una lingua comunitaria, con differenti livelli di competenza, che consentano loro, ad esempio, di interagire con colleghi dei diversi paesi, di utilizzare materiale didattico in lingue diverse dalla propria, di seguire corsi di formazione transnazionali e di partecipare a programmi di mobilità. I docenti europei dovrebbero possedere, in una lingua comunitaria, il livello richiesto per consentire loro di insegnare la propria disciplina con la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e/o per poter trascorrere un periodo di mobilità per insegnamento in un altro paese europeo (*teaching assignment*), come previsto nel Programma Erasmus+ 2021-2027.

4.3 Mobilità

La mobilità europea degli insegnanti e la cooperazione transfrontaliera fra istituti scolastici sono considerati fra i fattori che, abbattendo i 'confini' fra i sistemi nazionali di istruzione, contribuiscono maggiormente alla costruzione di uno Spazio comune europeo dell'Istruzione. Nei documenti della UE viene ribadito come la mobilità dovrebbe essere integrata nei programmi di formazione dei docenti in quanto 'esperienza di apprendimento significativa', che ha una ricaduta non solo nella formazione didattica e pedagogica, ma anche sullo sviluppo delle competenze sociali, interculturali, multilinguistiche e interpersonali (Consiglio dell'Unione Europea 2020; 2022). Inoltre, periodi di insegnamento in un altro paese dell'Unione dovrebbero rappresentare un'opportunità potenzialmente accessibile a tutti docenti europei. La mobilità, oltre che fisica, può essere 'virtuale': con questo termine si intende l'utilizzo delle piattaforme europee eTwinning/Epale per la realizzazione di progetti didattici collaborativi, la formazione e la collaborazione professionale. La ricaduta, in termini positivi, dell'esperienza di mobilità, sia fisica che virtuale, sulle diverse aree di competenza che rientrano nel profilo professionale del docente europeo, è confermata dalle indagini condotte a livello europeo (European Parliament's Committee on Culture and Education 2008; Bonnet e Carlo 2012; Kearney e Gras-Velázquez 2015).

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. 2012. *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Bonnet, A., e A. Carlo. 2012. *Etude d'impact des partenariats scolaires Comenius sur les établissements. Changements institutionnels et dimension européenne: Résumé exécutif*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- Caena, F. 2014. "Teacher Competence Frameworks in Europe: Policy-as-Discourse and Policy-as-Practice." *European Journal of Education* 49 (3): 311-31. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>.
- Commissione Europea. 1993. *Libro verde sulla dimensione europea dell'istruzione*, COM (93) 457.
- Commissione Europea. 2020. *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025*. COM (2020) 625 final.
- Consiglio dell'Unione Europea. 2020. *Conclusioni del Consiglio sui docenti e formatori europei del futuro*. 2020/C 193/04.
- Consiglio dell'Unione Europea. 2021a. *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*. 2021/C 66/01.
- Consiglio dell'Unione Europea. 2021b. *Conclusioni del Consiglio su equità e inclusione nell'istruzione e nella formazione al fine di promuovere il successo scolastico per tutti*. 2021/C 221/02.
- Consiglio dell'Unione Europea. 2022. *Conclusioni del Consiglio sul rafforzamento della mobilità, in particolare della mobilità europea, di docenti e formatori nel corso della loro istruzione e formazione iniziale e continua*. 2022/C 167/02.
- Council of Europe. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. vol. 1. *Context, Concepts and Model*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- De Vroey, A., Lecheval, A., e A. Watkins, edited by. 2022. *Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including All Education Professionals in Teacher Professional Learning for Inclusion*. Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission. 2005. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Bruxelles: Commission européenne.
- European Commission. 2013. *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Bruxelles: Thematic Working Group Teacher Professional Development.
- European Parliament's Committee on Culture and Education. 2008. *Mobility of School Teachers in the European Union*. Brussels: European Parliament.
- Feiman-Nemser, S. 2008 (1990). "Teacher Learning: How do Teachers Learn to Teach?" In *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, edited by M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, e K.E. Demers, 697-705. New York-Abingdon: Routledge-Taylor & Francis.
- Kearney, C., e À. Gras-Velázquez. 2015. *eTwinning Ten Years On: Impact on Teachers' Practice, Skills and Professional Development Opportunities, as Reported by eTwinners*. Brussels: Central Support Service of eTwinning.

- Koster, B., e J. Dengerink. 2008. "Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands." *European Journal of Teacher Education* 31 (2): 135-49. <https://doi.org/10.1080/02619760802000115>.
- Sánchez-Tarazaga, L., e J. Manso. 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. Attard Tonna, e J. Madalińska-Michalak, 80-101. Warsaw: Foundation for the Development of the Education System.
- Schratz, M. 2010. "What is a 'European Teacher'." In *The First Ten Years After Bologna*, edited by O. Gassner, L. Kerger, e M. Schratz, 97-102. București: Editura Universității din București.
- Schratz, M. 2014. "The European Teacher: Transnational Perspectives in Teacher Education Policy and Practice". *Center for Educational Policy Studies Journal* 4 (4): 11-27.
- Simões, A.R., Lourenço M., e N. Costa, edited by. 2018. *Teacher Education Policy and Practice in Europe. Challenges and Opportunities for the Future*. Abingdon-New York: Routledge.
- Shuali, T., e C. Centeno, edited by. 2023. *Addressing Educational Needs of Teachers in the EU for Inclusive Education in a Context of Diversity*. vol. 4. *Towards Intercultural and Democratic Competent Teachers in the EU: Key Findings from Literature and Practice and Recommendations for Policy Makers*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://www.doi.org/10.2760/8401>.

Il codice del cambiamento: il Terzo Settore come veicolo di trasformazione sociale

Silvia Mugnaini

Abstract:

Nonostante il Terzo Settore rappresenti un veicolo di trasformazione sociale, esso stenta a riconoscersi come protagonista di un processo di cambiamento, segnalando il bisogno di un percorso culturale, di auto-percezione e presa di consapevolezza della propria identità. Per questo, il contributo mappa, attraverso *learning hub* e interviste, la percezione del Terzo Settore rispetto alla pratica e alla cultura della sostenibilità nella soddisfazione dei bisogni sociali. Dall'analisi emerge la necessità di interconnettere aspetti economici, di organizzazione del lavoro, relazionali, comunicativi e di trasformazione di pratiche per porsi come veicolo di trasformazione sociale. Tale framework costituisce la base per promuovere azioni di *capacity building* in materia di sostenibilità rivolte al Terzo Settore.

Parole chiave: *Agency*; Ricerca collaborativa; Sostenibilità; Terzo Settore; Trasformazione

1. Introduzione

Ricerche precedenti (O'Brien 2021; Ives et al. 2023; Moore, Riddell e Vocisano 2015) hanno riconosciuto che le emergenze socio-ecologiche sono causate dal sistema economico dominante – il capitalismo – e incorporate nelle mentalità associate: sfruttamento di persone e ambiente, patriarcato, alienazione, consumismo, ecc. È allora emerso il concetto di 'cambiamento trasformativo', ossia un processo di liberazione del potenziale umano per rispondere in modo sostenibile alle crisi globali. Tuttavia, persistono notevoli difficoltà nel compiere *consapevolmente* una trasformazione individuale e sistemica (O'Brien 2021), in quanto essa è costantemente minata da modalità di lavoro inconsapevoli e dissimulate che rafforzano i principi della logica della crescita economica, la competizione e l'esercizio di potere sugli altri (Fletcher e Tham 2023). Pertanto, risulta essenziale sviluppare la qualità dell'*agency*, ovvero, dotare individui e comunità della capacità di mobilitare competenze, sulla base di valori collettivi e condizioni uniche di contesto, per un cambiamento trasformativo (O'Brien et al. 2023), adottando una mentalità adeguata (Raworth 2017). In altre parole, saper individuare valori e principi, identificare cosa funziona e cosa no nel proprio contesto organizzativo e comunitario, determinare i cambia-

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, *Il codice del cambiamento: il Terzo Settore come veicolo di trasformazione sociale*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.21, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 195-205, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

menti necessari da compiere e definire le azioni concrete per raggiungere gli obiettivi prefissati (O'Brien et al. 2023).

Negli ambienti professionali e lavorativi, l'*agency* emerge come un fattore di rilevanza significativa per promuovere un cambiamento individuale e sistemico (O'Brien 2018). Dato questo contesto, la ricerca si concentra sugli Enti del Terzo Settore, in quanto rappresentano i semi di un'economia radicalmente diversa, la quale pone al centro le persone, anziché il profitto, e reinveste il surplus generato in obiettivi ambientali e sociali (UNTFSSSE 2022). Il Terzo Settore è intrinsecamente orientato al cambiamento: il suo agire, radicato nelle comunità locali e a stretto contatto con le persone, si configura come un veicolo di trasformazione sociale (Forum Terzo Settore 2021). Infatti, vi è una coerenza intrinseca tra le azioni del Terzo Settore e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (vedi Fig. 1).

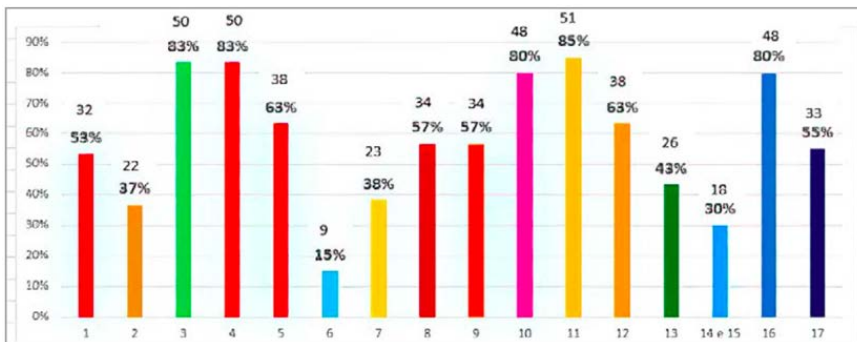


Figura 1 – L'economia sociale contribuisce agli obiettivi di sviluppo sostenibile (Forum Terzo Settore 2021, 27).

Recentemente, si è giunti al riconoscimento che l'azione pratica necessita di essere affiancata da un cambio di paradigma, di cui gli stessi Enti devono farsi promotori, ribaltando l'idea dominante dell'inevitabilità di un'economia incentrata sul profitto piuttosto che a vantaggio dei più deboli e della collettività (Forum Terzo Settore 2023).

Al contempo, gli stessi Enti che intendono ottenere risultati sul piano economico, sociale e ambientale segnalano che hanno bisogno di *capacity building* per individuare e adottare pratiche più sostenibili e sviluppare capacità e conoscenze, anche in merito alle opportunità di finanziamento (CE 2021).

Il presente contributo è, quindi, guidato dalla domanda:

- Cosa contraddistingue la qualità dell'*agency* delle organizzazioni del Terzo Settore che contribuiscono al cambiamento sociale?

Lo studio mappa la percezione delle organizzazioni stesse rispetto alla pratica e alla cultura della sostenibilità per promuovere un cambiamento radicale dei sistemi ecologici, sociali, economici e culturali.

2. Metodologia. Ricerca collaborativa per una trasformazione sociale

Fare ricerca per favorire una trasformazione sociale richiede necessariamente di mettere in discussione il paradigma scientifico dominante e imbarcarsi in un'azione di decolonizzazione di metodi e approcci alla ricerca tradizionali (Ives et al. 2023). Quest'azione richiede l'inclusione di diversi tipi di conoscenza quali conoscenze pratiche, situate e «humble reflexivity» (Ives et al. 2023, 2783). Guardarsi interiormente permette di attingere alla profonda conoscenza che ognuno ha della propria vita e delle proprie organizzazioni (Fletcher e Tham 2023). Come suggerito da Fletcher e Tham (2023), le conoscenze in materia di sostenibilità esistono ovunque, anche se forse non sono state etichettate come tali. Inoltre, la produzione di tali forme di sapere diversificate richiede un approccio di ricerca collaborativa, che si basi su interazioni rispettose delle prospettive appartenenti ai soggetti con i quali si fa ricerca (Ives et al. 2023).

I partecipanti di questo studio sono 10 Enti del Terzo Settore situati in Svezia, nelle regioni Skåne e Småland, in quanto soggetti coinvolti nell'economia diversificata che possono insegnarci aprendo nuovi mondi di possibilità (Gibson-Graham, Cameron e Healy 2013). La diversità intrinseca del Terzo Settore si manifesta tramite un lavoro di contaminazione di punti di vista (vedi Tab. 1).

Tabella 1 – Materiale empirico.

Organizzazione	Settore	Partecipante
Mundekulla	Retreat Centre	Leadership
Iris Markaryd	Sportello di ascolto	Leadership
Odlingen	Agricoltura/progetto artistico	Leader del progetto/artista
Botildenborg	Agricoltura	Tirocinante
Macken	Re-design e integrazione	Presidente + Presidente del Consiglio di amministrazione
Feminist Farmers	Agricoltura	Volontari*
Smålands Trädgård	Co-working space	Volontari*
Circle Centre Lund	Library of goods	2 Membr* del direttivo
Alnarp's Agroecology Farm	Agricoltura	3 Membr* del direttivo + 1 volontari*
Matvarukooperativ	Agricoltura	Volontari* team comunicazione

Per raccogliere dati, sono stati progettati dei workshop come *potential learning hub* (Fletcher e Tham 2023, 14), ovvero, arene di apprendimento per consentire la riflessività, in cui gli enti erano chiamati a ricostruire, tramite domande guida¹, i valori, la struttura organizzativa, le competenze, le relazioni, gli aspetti economici e ambientali sottesi alla costruzione di un presente e un futuro sostenibili per le comunità territoriali nei quali sono situati.

Specifiche circostanze socio-materiali sono state definite al fine di costituire co-presenza radicale tra i partecipanti. I *learning hub* si sono sviluppati in tre siti distinti e sono stati co-facilitati da soggetti diversi. Il primo si è svolto in uno studio condiviso da designer e artisti a Malmö, in Norra Grängesbergsgatan, centro industriale e creativo che ospita molte associazioni culturali senza scopo di lucro². Esso è stato co-facilitato da Ann Light, ricercatrice dell'Università di Malmö. Il secondo si è svolto in una *Tiny House on Wheels*, parcheggiata nel campus dell'Università di Linnaeus a Växjö, parte del progetto di ricerca *Holding Surplus House*, con la co-facilitazione dei membri del progetto Åsa Ståhl, Svenja Keune e Stephan Hruza. Il terzo si è tenuto presso l'*Arbetarnas Bildningsförbund* di Malmö, in collaborazione e con la co-facilitazione dell'Institute for Degrowth Studies di Malmö, un'organizzazione non profit che promuove la discussione e la pratica della decrescita.

I *learning hub* si sono caratterizzati anche come comunità di pratica (Moore, Riddell e Vocisano 2015), in cui i partecipanti hanno condiviso esperienze e *best practices*, stabilito relazioni, collaborazioni e possibilità di azione collettiva futura, quindi contribuendo ad un'esperienza di co-learning e di apprendimento sociale.

I *learning hub* sono stati preceduti da un'intervista semi-strutturata a Coompanion, consorzio di cooperative svedese che promuove l'imprenditorialità sostenibile, per capire il contesto e individuare i partecipanti.

Due interviste semi-strutturate individuali³ sono state tenute con imprese sociali impossibilitate a partecipare ai *learning hub*.

I *learning hub* e le interviste sono stati audio registrati e trascritti per poi condurre un'analisi del contenuto deduttiva sulla base delle domande guida, usando il software QCAmap.

3. Risultati. Le competenze del Terzo Settore per la trasformazione sociale

L'analisi rivela un insieme di valori e indicatori di comportamento abilitanti e disabilitanti rispetto al ruolo del Terzo Settore come veicolo di trasformazione sociale (vedi Fig. 2).

¹ Si veda l'appendice per la lista completa delle domande guida.

² Nei risultati i *learning hub* sono riferiti come H1 e così via.

³ Nei risultati le interviste sono riferite come I1 e I2.



Figura 2 – La percezione del Terzo Settore sulle competenze e i valori da mobilitare per essere veicolo di trasformazione sociale.

3.1 Reperimento di risorse economiche

I partecipanti hanno evidenziato la necessità di saper bilanciare il valore emotivo legato agli obiettivi sociali e/o ambientali dell'Ente con la necessità di generare valore economico:

We were determined to find a way [...] to preserve the energy that was curated and developed, [...] but [...] also to make it viable, meaning bringing the kind of guests that can help us balance the expense, pay for fair salary, for sustainable employment, being a good citizen in the Kommun of Kalmar and abroad [...]. And also, to put money aside for further investments and growth (I1).

Al fine di sostenere questo aspetto economico, un'altra capacità chiave individuata dai partecipanti è quella di saper fare marketing e branding. Questo tema emerge, tuttavia, come divisivo nella percezione dei partecipanti:

We were trying to get business advice and [...] his reflection on our idea was that it was so cool, so great that we have branded ourselves with the Feminist Farmers because it was such a hot topic right now and we were so pissed off that he would say it is so fashionable to think and work with feminism (H2).

Un altro concorda: «Most of the social companies are driven by many idealists having good ideas and they do not want to sell, [...] we have never wanted to sell» (H2).

Dall'altro lato, la sopravvivenza economica dipende dal fatto che «we cannot rely on (public) funds only» (I2). Invece, è fondamentale diversificare al fine di facilitare entrate regolari: «we have decided to work specifically in partnership

with the Municipality and the private sector» e allo stesso tempo di differenziare le attività commerciali «so we have started to create a plan to make money ourselves and the first thing we did was to decide to open a shop and the café» (I2).

Si riscontra un ulteriore problema legato ai finanziamenti «one is dependent upon what the funders want, your hands are tied» (H1).

3.2 Organizzazione del lavoro

Un fattore abilitante è la capacità di diversificare in termini di erogazione del lavoro. Si spazia tra lavoro volontario, a ore, 2 volte a settimana o part-time. Punti fondamentali sono quelli di:

1. avere professionisti con profili aperti e capacità diversificate;
2. costruire la base dell'organizzazione su lavoro retribuito;
3. avere un numero diversificato di dipendenti che svolgono poche ore piuttosto che avere un'organizzazione che dipende da 1 persona impiegata full-time che poi è sovraccarica.

'Diversità' è la parola chiave anche rispetto alle nomine di un direttivo:

I think that to manage a business in a professional way, I need to have around me people who are able to do what I cannot do. So I cannot have many social workers in the administration board. So there are an economist, a manager, an IT, a police officer, a doctor and an environmental specialist and I (I2).

3.3 Relazioni

Coltivare iniziative di sostenibilità richiede di curare relazioni complesse. «I think about this in terms of personal sustainability and then organisational sustainability, community sustainability and world sustainability and how in a way if you don't relate all four levels you can't really contribute» (H1).

Si parte dal curare la relazione con se stessi in quanto «if a human feels reasonably in balance, most days and most hours in a day, then only then one can contribute to a healthy organisation» (I1). Successivamente «only a healthy organisation that feels reasonably in balance with their business affairs and with their future, only then can reasonably include nature-positive behaviour» (I1).

Le relazioni sono lette in una visione sistemica, collegando il lavoro locale alle crisi globali e integrando diverse dimensioni della sostenibilità: «And in the whole scheme of things if you then return to an investment you need to pay salaries, to keep the community alive and to invest and maintain and restore [...] the biodiversity ecosystem» (I1). Similmente si interpreta il lavoro all'interno della comunità: «It is important to them as well that children and youths grow up here, are feeling well here and they want to stay and work here. The benefits are many» (I2).

Saper collegare locale e globale serve anche a portare avanti i propri obiettivi e, in questo senso, è fondamentale la capacità di *lobbying*, ovvero, di saper influenzare stakeholders chiave per cambiare quelle leggi che vanno a svantaggio del proprio obiettivo (H2).

3.4 Comunicazione

Per garantirsi degli alleati è essenziale saper essere ambasciatore dei propri valori, obiettivi, e interessi: «It is a dance. In each of these scopes you need ambassadors. But I don't go and talk to a company and tell things in the way I would sell it to the municipality. I would need to talk their talk» (H2). Similmente è importante approcciare le persone dalla loro prospettiva: «You are whole yourself. [...] now I am talking to you as a parent, as a politician, as a society member, as a decision maker, as a man... so you need to call to these (identities) as close as possible» (H2).

Diverse narrazioni si associano a particolari posizioni politiche: «We are also very aware that we receive financial support from the municipality, and if we appear too radical, there is a risk that a change in politics could lead to a loss of support» (H3). Alcuni partecipanti criticano questa posizione: «be coherent with your discourse and what you are fighting for» mentre altri sostengono che «just by pursuing our current activities, we are automatically labeled as 'radicals' [...] therefore we can be free to take a stand [...]. It just depends on who creates the narrative. And it is better to be in charge of the narrative» (H3).

3.5 Architettura organizzativa

Chi lavora nel settore deve essere in grado di lasciar andare, consentendo a nuove persone con nuove competenze di assumere la guida: «he knew he had to let go because he knew he is not the one to transform and reform Mundekulla into something that can survive for another 25 years» (I1). Questo processo non sempre avviene senza conflitto: «it broke my heart to see they basically took everything we said, we worked on, we were doing [...], but amazing things keep happening so in that way you put it in the balance, which you have to» (H2).

Trasformarsi significa anche cambiare forma: «It was a passion project, [...] but then [...] we decided to form a new economic association [...] and that is still running» (H2).

3.6 Valori e paradigmi

La forza del mondo cooperativo risiede nel fatto che «you work for one goal and [...] the goal is not earning money, the goal is helping as many as possible and I think this is what creates engagement» (H2). Un altro punto di forza è la trasparenza: «We have an elected board, and members can vote on proposals and evaluate our processes. If we engage in unsustainable practices, members can vote us out or against the project/activity» (H3).

Vi sono prospettive contrastanti in termini di posizione con cui porsi come ente del Terzo Settore: «We need to let go a bit of this idealism if we want to really make a difference. We need to build (social enterprises) on professionalism and realism» e come individui «we need to see ourselves as business leaders» (I2). Altri vedono il mondo cooperativo «born out of ideology» (H3) e

considerano il perseguimento di guadagno completamente al di fuori della loro visione d'impresa. In questo senso, è importante la capacità di accettare la complicità: «we are always going to do something that violates our values, we know we can't be perfect» (H1).

Anche i valori hanno una tripla dimensione, economica, sociale e ambientale: «If we were to account for the labor, the food value, and the environmental impact of maintaining the land sustainably, the price would be much higher. This would make the veggie box exclusive and unsustainable for many» (H3).

4. Discussione. Verso un codice del cambiamento del Terzo Settore

I risultati sulla percezione del Terzo Settore, rispetto ai fattori abilitanti e disabilitanti dell'agire come motore di trasformazione sociale, si riflettono in varie teorie del cambiamento sociale.

Gli Enti sono ben consapevoli che la diversità economica moltiplica le opportunità per agire verso la trasformazione sociale. Questa consapevolezza risuona nel lavoro di Gibson-Graham, Cameron e Healy (2013), che hanno ridisegnato l'economia come un iceberg. Al di sopra della linea di galleggiamento c'è il lavoro salariato che produce per un mercato in un'impresa capitalistica. Sotto la linea di galleggiamento c'è una serie di persone, luoghi e attività che contribuiscono al nostro benessere, incluso il mondo cooperativo, le diverse forme di finanziamento e di organizzazione del lavoro sopra emerse. Questa espansione degli immaginari lavorativi può essere letta secondo la teoria della decrescita in termini di *work-life balance* e policy per lo stimolo dell'occupazione. Gli studiosi della decrescita sostengono che la riduzione dell'orario di lavoro presenta molteplici vantaggi, che vanno da una maggiore qualità della vita a una preconditione per l'adozione di stili di vita a minore impatto ambientale (Vincent e Brandellero 2023). Il tempo libero è poi immaginato per essere dedicato ai doveri di cittadino, al godimento della vita e al riposo (Vincent e Brandellero 2023). Gli studiosi della decrescita immaginano un mix di lavoro retribuito o non retribuito come fase di transizione verso un lavoro non mercificato basato sul principio di reciprocità, sebbene, ad oggi, questa opzione sia disponibile solo per persone con situazioni abitative e reddituali stabili, nonché per coloro che hanno un'elevata consapevolezza della crisi climatica, lasciando fuori le persone in posizioni più precarie (Vincent e Brandellero 2023).

Vincent e Brandellero (2023) confermano anche il tema dell'engagement, sostenendo che il sistema cooperativo favorisce non solo una maggiore responsabilità personale e collettiva, ma anche un'etica non monetaria: i lavoratori scelgono di rimanere nella cooperativa anche se gli viene offerto uno stipendio più alto altrove, grazie al loro impegno nei confronti dei principi del collettivo.

Emerge tensione rispetto alla domanda su quale narrativa sia più strategica adottare. Fletcher e Tham (2023) sottolineano come il linguaggio crei cambiamenti di mentalità attraverso le parole e apra spazi di azione. Rappresentare e documentare l'enorme varietà di pratiche economiche, lavorative e di organizzazioni economiche che contribuiscono al benessere sociale serve a smantellare

l'effetto performativo delle rappresentazioni capitalistiche che frenano e disincentivano le iniziative di altre forme economiche (Gibson-Graham, Cameron e Healy 2013). Quindi, c'è bisogno di trovare nuove parole e immagini per articolare una nuova visione del mondo (Raworth 2017). Così come per il tema del marketing e branding, siamo di fronte ad uno scontro generazionale, posizionale e valoriale. La leadership comprende l'influenza che una certa narrativa può avere sulla politica, sui finanziamenti o clienti, e sull'immagine dell'Ente. Al contrario, *volontar** e tirocinanti, seppur consapevoli, sono tendenzialmente orientati a posizioni di critica dello status quo. Come è intuibile, posizioni di leadership sono ricoperte dalla generazione del boom economico che ha usufruito dei privilegi della crescita. Invece, *volontar** e tirocinanti, coinvolti in questo studio, sono individui con livello di istruzione terziaria su tematiche ambientali e, pertanto, attribuiscono la causa delle emergenze socio-ecologiche al paradigma della crescita economica delle generazioni precedenti, sentendosi responsabili di agire per un cambiamento.

C'è totale accordo sull'approccio relazionale che da sempre rappresenta lo strumento tramite cui il Terzo Settore persegue in maniera più efficiente gli obiettivi di sviluppo sostenibile (Forum Terzo Settore 2021). Approccio che passa tramite la cura, di noi stessi e degli altri, e che è particolarmente necessario nel difficile lavoro di cambiamento ma che trasforma anche radicalmente la nozione di sostenibilità dal dominio degli esperti a pratiche che coinvolgono tutti (Fletcher e Tham 2023). La dimensione ambientale risulta incorporata al tema delle relazioni ed è esplicitata nei valori.

5. Conclusioni e prossimi steps della ricerca

Il contributo ha presentato una ricerca collaborativa che intenzionalmente fa uso di strumenti prevalentemente di carattere formativo per raccogliere dati di ricerca. I risultati sottolineano la necessità, per il Terzo Settore, di sviluppare la capacità di essere creativi nel modo di reperire risorse economiche e organizzare il lavoro. Si enfatizzano, inoltre, la capacità di relazionarsi e prendersi cura di se stessi, della propria organizzazione, della propria comunità e dell'ambiente naturale e, allo stesso tempo, la capacità di presentare una diversa narrazione che faccia affidamento sull'impegno autentico del mondo cooperativo. In aggiunta, il perseguimento di obiettivi sociali e ambientali richiede la capacità di lasciar andare e permettere a nuove forme di business di svilupparsi o nuove figure di assumere la guida.

L'utilizzo di metodi destinati alla formazione per fare ricerca ha consentito di mettere meglio a fuoco metodi di formazione per Enti del Terzo Settore impegnati nella trasformazione sociale. L'impatto che la ricerca si pone di offrire prossimamente è quello di validare un pacchetto di azioni di *capacity building* in materia di sostenibilità rivolte al Terzo Settore, tramite micro-sperimentazioni di replica dei *learning hub*.

Riferimenti bibliografici

- CE. 2021. *Creare un'economia al servizio delle persone: un piano d'azione per l'economia sociale*. Bruxelles: Commissione Europea. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0778>> (2024-02-01).
- Fletcher, K., e M. Tham. 2023. *Earth Logic Gardening: A Practical Guide to Growing Ecological, Social, Cultural and Economic Change*. Macclesfield-London: Earth Logic Publishing. <<https://earthlogic.info/wp-content/uploads/2023/04/Earth-Logic-Gardening.pdf>> (2024-02-01).
- Forum Terzo Settore. 2021. *Il terzo settore e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Rapporto 2021*. Roma: Forum Nazionale del Terzo Settore. <https://www.forumterzosettore.it/files/2021/05/Report-SDGs2021_DEF_grafica.pdf> (2024-02-01).
- Forum Terzo Settore. 2023. "Dalla percezione al cambiamento: Il Terzo settore oltre il fare." *Comunicati stampa*. <<https://www.forumterzosettore.it/2023/11/29/dalla-percezione-al-cambiamento-il-terzo-settore-oltre-il-fare/>> 29 novembre (2024-02-01).
- Gibson-Graham, J.K., Cameron, J., e S. Healy. 2013. *Take Back the Economy: An Ethical Guide for Transforming Our Communities*. Minneapolis: University of Minnesota Press. <<https://www.upress.umn.edu/book-division/books/take-back-the-economy#>> (2024-02-01).
- Ives, C.D., Schöpke, N., Woiwode, C., e C. Wamsler. 2023. "IMAGINE Sustainability: Integrated Inner-outer Transformation in Research, Education and Practice." *Sustainability Science* 18: 2777-86. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01368-3>.
- Moore, M.L., Riddell, D., e D. Vocisano. 2015. "Scaling Out, Scaling Up, Scaling Deep: Strategies of Non-profits in Advancing Systemic Social Innovation." *The Journal of Corporate Citizenship* 58: 67-84. <https://doi.org/10.9774/GLEAF.4700.2015.ju.00009>.
- O'Brien, K. 2018. "Is the 1.5° C Target Possible? Exploring the Three Spheres of Transformation". *Current Opinion in Environmental Sustainability* 31: 153-60. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2018.04.010>.
- O'Brien, K. 2021. *You Matter More Than You Think: Quantum Social Change for a Thriving World*. Oslo: cCHANGE Press.
- O'Brien, K., Carmona, R., Gram-Hanssen, I., Hochachka, G., Sygna, L., et al. 2023. "Fractal Approaches to Scaling Transformations to Sustainability". *Ambio* 52: 1448-61. <https://doi.org/10.1007/s13280-023-01873-w>.
- Raworth, K. 2017. *Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing. <<https://www.chelseagreen.com/product/doughnut-economics-paperback/>> (2024-02-01).
- United Nations Inter-Agency Task Force on Social and Solidarity Economy (UNTFSSSE). 2022. *Advancing the 2030 Agenda through the Social and Solidarity Economy*. Geneva: International Labour Organization. <<https://unsse.org/wp-content/uploads/2022/09/Advancing-the-2030-Agenda-through-the-Social-and-Solidarity-Economy-UNTFSSSE-2022.pdf>> (2024-02-01).
- Vincent, O., e A. Brandellero. 2023. "Transforming Work: A Critical Literature Review on Degrowth, Post-growth, Postcapitalism and Craft Labor". *Journal of Cleaner Production* 430: 139640. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.139640>.

Appendice

Domande guida per i *learning hub* e le interviste semi-strutturate.

Sustainability indicators	Description <i>Think of sustainability initiatives carried out in your own organisation...</i>	Enabling factors	Inhibiting factors
Embodying sustainability values	Which organisational culture, which norms, and values <i>enable</i> or <i>inhibit</i> the development and implementation of those sustainability initiatives?		
Institutional sustainability	Which organisational architecture, work-place environment, decisional models, managerial/operational practices <i>enable</i> or <i>inhibit</i> the development and implementation of those sustainability initiatives?		
Educational sustainability	Which skills, attitudes, knowledge do I need to enable the development and implementation of those sustainability initiatives? Which one inhibits them?		
Social sustainability	Which type of relationships within (vertical and horizontal) and outside (with partners and communities) the organisation <i>enable</i> and <i>inhibit</i> the development and implementation of those sustainability initiatives?		
Economic sustainability	Which economic dimensions of my sustainability initiatives <i>enable</i> or <i>inhibit</i> local sustainable development?		
Environmental sustainability	Which environmental dimensions of my sustainability initiatives produce a positive or negative impact on the environment?		

La mediazione di *mattering* e senso di comunità nella relazione tra partecipazione e benessere

Monica Paradisi

Abstract:

Lo studio qui presentato ha come obiettivo quello di indagare il ruolo di mediazione della percezione di *mattering* verso la famiglia e gli amici e del senso di comunità nella relazione tra partecipazione (volontariato e attività ricreative) e benessere soggettivo. È stato somministrato un questionario online a 273 adulti italiani. I risultati supportano il ruolo di mediazione del *mattering* verso la famiglia nell'associazione tra volontariato e benessere; la mediazione del *mattering* verso gli amici nella relazione tra attività ricreative e benessere; e infine, una mediazione sequenziale del senso di comunità e del *mattering* verso gli amici nel legame tra volontariato e benessere. I risultati ottenuti suggeriscono come differenti tipologie di partecipazione interagiscano diversamente con fattori di promozione del benessere, quali il senso di comunità e il *mattering*.

Parole chiave: Benessere; *Mattering*; Partecipazione; Senso di comunità; Volontariato

1. Introduzione

Benché la partecipazione sia stata principalmente studiata in ambito sociologico, soprattutto in riferimento alla sfera politica, la psicologia di comunità ha contribuito alla definizione del costrutto di partecipazione da un punto di vista più ampio, andando a studiare non solo i suoi meccanismi ma anche i fattori sia individuali che contestuali che la favoriscono (Santinello, Dallago, e Vieno 2009). Heller et al. (1984 [1977]) hanno definito la partecipazione come il processo attraverso cui le persone prendono attivamente parte ai processi decisionali nelle istituzioni, nei programmi e negli ambienti che li riguardano e nei quali vivono. Partecipare quindi si riferisce all'impegno e alla responsabilità che un individuo pone nel raggiungimento di un obiettivo determinato collettivamente (Wandersman e Florin 2000).

Prendere parte ai processi decisionali, ovvero partecipare, è risultato un fattore rilevante nel promuovere il funzionamento positivo degli individui, sia in termini di benessere psicologico e sviluppo del proprio senso di sé, che di sviluppo positivo e salute mentale (es. Gamson 1992; Prilleltensky, Nelson e Peirson 2001; Smetana, Campione-Barr e Metzger 2006). La partecipazione in

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 mediazione di mattering e senso di comunità nella relazione tra partecipazione e benessere*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.22, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 207-215, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

movimenti sociali è un'opportunità per sviluppare un senso di auto-realizzazione che a sua volta rafforza e promuove la costruzione della propria identità (Gamson 1992). In adolescenza, la partecipazione è emersa come un fattore capace di promuovere *outcome* di sviluppo positivo (es. altruismo, compassione e responsabilità sociale) (Smetana 2006). Nella popolazione anziana, la partecipazione sociale è stata individuata come un fattore centrale nel promuovere un invecchiamento positivo, caratterizzato da una migliore condizione di salute sia fisica che psicologica (Anaby et al. 2011; Gilmour 2012). Prilleltensky, Nelson e Peirson (2001) hanno mostrato come la partecipazione all'interno della propria comunità sia un fattore di promozione sia per il benessere sociale che per quello psicologico. Uno studio condotto con la popolazione messicana ha mostrato che all'aumentare della partecipazione culturale, come andare al cinema o a teatro o partecipare a lezioni di arte, aumentano la soddisfazione di vita e le emozioni positive, mentre diminuiscono le emozioni negative (Reyes-Martínez et al. 2021).

Visto il ruolo che la partecipazione ha mostrato di avere nel promuovere benessere e funzionamento positivo degli individui, alcuni studi hanno indagato la presenza di eventuali variabili in grado di mediare tale relazione (es. Martinez-Damia et al. 2023). Nel presente studio sono stati presi in analisi due fattori, che, in precedenti studi, sono risultati mediatori dell'associazione tra partecipazione e benessere: la percezione di *mattering* e il senso di comunità (Piliavin e Siegl 2007; Cicognani et al. 2008; Martinez-Damia et al. 2023).

La percezione di *mattering* è stata definita da Rosenberg e McCullough (1981) come la percezione di essere importanti per gli altri, ovvero la percezione di quanto gli altri si preoccupano di noi (importanza), si accorgono di ciò che ci accade (attenzione) e fanno affidamento su di noi (dipendenza). Tale percezione è risultata particolarmente importante nel determinare il benessere individuale (Flett 2018). Nell'ambito della relazione con la partecipazione, Piliavin e Siegl (2007) hanno mostrato come la percezione di *mattering* interpersonale sia in grado di mediare la relazione tra partecipazione in attività di volontariato e benessere psicologico. Flett (2018) suggerisce che gli interventi che hanno come obiettivo quello di incrementare la percezione di *mattering* dovrebbero promuovere la messa in atto di comportamenti prosociali. Anche Prilleltensky (2020) sottolinea come la percezione di *mattering* sia costituita da due componenti: sentirsi di valore, quando gli altri riconoscono la nostra esistenza e ci apprezzano; aggiungere valore, ovvero la percezione che stiamo contribuendo al contesto o alla vita delle persone che ci circondano. Gli studi incentrati sulla percezione di essere importanti per la società (*societal mattering*) indicano come questo sentimento possa contribuire sia al benessere individuale che al funzionamento positivo della società stessa, portando a minori comportamenti antisociali (Jung e Heppner 2017; Schmidt et al. 2020).

Per quanto riguarda il senso di comunità questo è stato definito come il sentimento che gli individui hanno di appartenere e di essere importanti gli uni per gli altri, e la fiducia condivisa che i bisogni dei membri saranno soddisfatti dal loro impegno a essere insieme (McMillan e Chavis 1986). Come la percezione di *mattering*, anche il senso di comunità è risultato essere un fattore associato

positivamente al benessere degli individui (es. Prati, Tomasetto e Cicognani 2021). Cicognani et al. (2008) hanno mostrato che il senso di comunità è un mediatore significativo della relazione tra partecipazione sociale e benessere sociale in un gruppo di studenti statunitensi. Più recentemente Martinez-Damia et al. (2023) hanno trovato come sia il senso di comunità sia la componente del *mattering* relativa alla percezione di essere importanti per gli altri, siano mediatori della relazione tra benessere soggettivo e partecipazione comunitaria in un gruppo di migranti che vivono in Italia. Inoltre, McMillan e Lorion (2020) hanno sottolineato come il senso di comunità e il *mattering* siano due costrutti strettamente collegati tra loro; in particolare la percezione di essere importanti per i membri della comunità è determinata, tra le altre cose, dal sentire di avere un'influenza su di essi. Infatti, Barrenechea (2022), a partire da uno studio qualitativo condotto con un gruppo di insegnanti di scuola primaria latino-americani, ha sottolineato come sia necessario che gli individui sviluppino un senso di comunità verso il contesto di appartenenza, in quel caso la scuola, per far sì che la percezione di *mattering* abbia delle ricadute positive sul benessere.

Sulla base di quanto emerso dall'analisi della letteratura, l'obiettivo del presente studio è stato quello di indagare il ruolo che due diverse forme di partecipazione, ovvero il volontariato e le attività ricreative, possono avere nel migliorare i livelli di benessere attraverso l'incremento del senso di comunità e della percezione di *mattering*. L'ipotesi del presente studio è che il senso di comunità e il *mattering* verso la famiglia e verso gli amici medino l'effetto positivo della partecipazione sul benessere soggettivo. In particolare, si è ipotizzata la presenza di una mediazione seriale, secondo la quale la partecipazione migliora il senso di comunità, che a sua volta favorisce maggiori livelli di *mattering*, i quali poi portano a una maggiore soddisfazione di vita.

2. Metodo

Hanno partecipato allo studio 273 adulti italiani (età media = 46 anni, DS = 16.9; 72.5 % donne) a cui è stato somministrato un questionario *online* volto a rilevare le variabili di interesse. I partecipanti sono stati invitati a prendere parte a una ricerca volta a rilevare il benessere psicologico delle persone e altre variabili individuali e interpersonali a esso collegate. Prima di rispondere al questionario i partecipanti hanno prestato il loro consenso informato. Il 30.8% dei rispondenti ha dichiarato di svolgere regolarmente attività di volontariato, mentre il 52% ha affermato di partecipare ad attività ricreative.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati, la partecipazione è stata valutata tramite due singoli item a risposta dicotomica (sì - no): ai partecipanti è stato chiesto se prendessero regolarmente parte ad attività di volontariato e ad attività ricreative (circoli culturali, corsi di musica/ballo, società sportive). Per valutare il benessere soggettivo è stata utilizzata la versione italiana (Di Fabio e Gori 2016) della *Satisfaction With Life Scale* (Diener et al. 1985). La scala è composta da 5 item, con risposta su scala Likert a 7 passi da 1 «Fortemente in

disaccordo» a 7 «Fortemente d'accordo». L'attendibilità della scala è risultata ottima ($\alpha = .92$). Il *mattering* è stato rilevato tramite la versione italiana (Matera, Paradisi e Nerini 2024) del *Mattering To Others Questionnaire* (Marshall 2001) rivolto agli amici e alla famiglia. Ciascuna delle due versioni della scala è composta da 11 item con modalità di risposta su scala Likert a 5 passi (da 1 «Non molto» a 5 «Molto» per i primi 9 item; da 1 «In fondo» a 5 «In cima» per gli ultimi due). Per entrambe le versioni della scala l'attendibilità è risultata molto buona (*mattering* verso la famiglia $\alpha = .94$; *mattering* verso gli amici $\alpha = .96$). Infine, il senso di comunità è stato misurato tramite la Scala Multidimensionale del Senso di Comunità per le comunità locali (Prezza et al. 2009). La scala risulta composta da 19 item con modalità di risposta su scala Likert a 4 passi (da 1 «Fortemente in disaccordo» a 4 «Fortemente d'accordo»; $\alpha = .55$).

Al fine di testare l'ipotesi dello studio, in primo luogo è stata condotta un'analisi di regressione gerarchica dove la soddisfazione di vita è stata posta come variabile criterio mentre come predittori al primo *step* sono state inserite le due forme di partecipazione, al secondo *step* è stato aggiunto il senso di comunità e infine al terzo *step* le due forme di *mattering*. Sulla base dei risultati si è poi testato un modello di mediazione inserendo come predittori le due forme di partecipazione, come mediatori il senso di comunità, il *mattering* verso gli amici e verso la famiglia, e come variabile criterio il benessere soggettivo. Tutte le analisi sono state condotte tramite il software statistico Jamovi.

3. Risultati

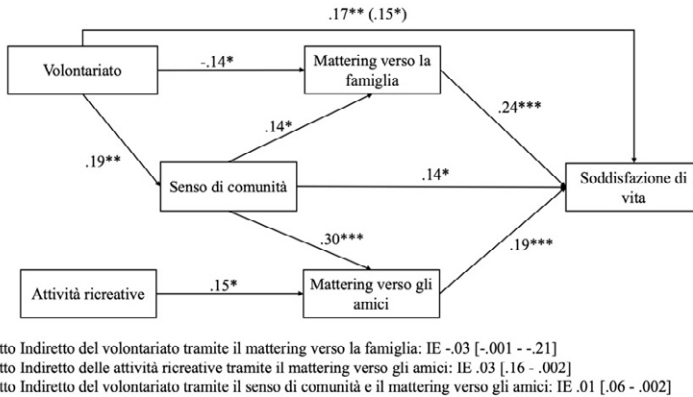
Il modello di regressione testato (Tab. 1) è risultato statisticamente significativo e in grado di spiegare il 22% della varianza della soddisfazione di vita. In particolare, tutte le variabili, a eccezione della partecipazione in attività ricreative, sono emerse come predittori significativi positivi del benessere soggettivo. I beta con i valori maggiori sono risultati quelli relativi al volontariato e al *mattering* verso la famiglia. Benché le attività ricreative non risultino essere un predittore significativo della soddisfazione di vita, il valore di beta a esse collegato diminuisce notevolmente quando al terzo *step* vengono inserite le due forme di *mattering*. Questo decremento del valore di beta potrebbe rappresentare la presenza di una mediazione; per questo motivo, nel modello di mediazione, si è deciso di mantenere anche le attività ricreative come possibile predittore, nonostante nelle analisi di regressione non risultino significativamente associate al benessere.

Tabella 1 – Modello di regressione con soddisfazione di vita come variabile criterio.

	Predittori	Beta	t	R²	F	ΔR²	ΔF
Step 1	Volontariato	.33	31.71*	.03	4.82** (2; 270)		
	Attività ricreative	.15	1.26				
Step 2	Volontariato	.24	1.82 ⁺	.08	8.35*** (3; 269)	.05	14.9*** (1; 269)
	Attività ricreative	.13	1.06				
	Senso di comunità	.23	3.86***				
Step 3	Volontariato	.35	2.85**	.22	15.11*** (5; 267)	.13	23.2*** (2; 267)
	Attività ricreative	.03	.30				
	Senso di comunità	.14	2.43*				
	<i>Mattering</i> famiglia	.24	3.45***				
	<i>Mattering</i> amici	.19	2.60**				

Note: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ⁺ p = .07

La Fig. 1 mostra il modello di mediazione testato dove sono riportate le associazioni statisticamente significative tra le variabili. Le analisi di mediazione mostrano che l'ipotesi della ricerca è stata parzialmente confermata. In primo luogo, il *mattering* verso la famiglia è risultato essere un mediatore della relazione tra volontariato e soddisfazione di vita. Tale mediazione mostra un effetto di soppressione, ovvero l'effetto del volontariato sul benessere aumenta quando viene inserita la percezione di *mattering* verso la famiglia come mediatore. In secondo luogo, nonostante le attività ricreative non mostrino un effetto diretto significativo sulla soddisfazione, è emerso come il *mattering* verso gli amici medi la relazione tra questa forma di partecipazione e la soddisfazione di vita. Infine, le analisi hanno confermato la presenza di una mediazione seriale del senso di comunità e del *mattering* verso gli amici nell'associazione tra volontariato e benessere soggettivo. Chi fa volontariato riporta un maggiore senso di comunità, che a sua volta è associato a una maggiore percezione di *mattering* verso gli amici e di conseguenza una maggiore soddisfazione di vita.



Note. * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; IE = Indirect Effect

Figura 1 – Modello di mediazione.

4. Discussione

L'obiettivo del presente studio era quello di indagare il ruolo del senso di comunità e del *mattering* interpersonale (verso gli amici e verso la famiglia), come mediatori della relazione tra partecipazione in attività ricreative o di volontariato e la soddisfazione di vita. In linea con la letteratura (Prilleltensky, Nelson e Peirson 2001; Piliavin e Siegl 2007; Cicognani et al. 2008; Martinez-Damia et al. 2023), tutti i costrutti a eccezione delle attività ricreative, sono emersi come fattori associati positivamente e in modo statisticamente significativo con la soddisfazione di vita. Inoltre, i risultati confermano il ruolo di mediatore del senso di comunità e del *mattering* sia verso la famiglia che verso gli amici. In particolare, l'aumento dell'effetto del volontariato sul benessere quando vengono tenuti sotto controllo i livelli di *mattering* verso la famiglia (l'effetto di soppressione) suggerisce che potrebbe esserci un conflitto tra la vita domestica e quella comunitaria. Infatti, fare volontariato ha sempre un effetto positivo sul benessere, ma allo stesso tempo porta a una minore percezione di essere importanti per la propria famiglia mostrando così possibili ricadute negative sul benessere. Ciò potrebbe dipendere da una minore possibilità (es. temporale) di dedicarsi alla propria famiglia quando si partecipa in attività di volontariato. La mediazione del *mattering* verso gli amici nella relazione tra attività ricreative e benessere indica come questo tipo di partecipazione rappresenti un'opportunità di ampliare la propria rete sociale; migliorare la percezione di essere importanti per gli amici può contribuire al benessere soggettivo. Infine, il partecipare in attività di volontariato sembra aumentare il senso di appartenenza e di connessione con gli altri membri della comunità (senso di comunità) portando a sentirsi più importante per i propri amici, fattore che contribuisce a una migliore soddisfazione di vita. In generale, la partecipazione, indipendentemente dalla tipologia,

aumenta la percezione di essere importanti per gli amici, che a sua volta si associa a un miglior benessere soggettivo. Partecipare probabilmente incrementa sia la qualità che la quantità di relazioni interpersonali extra-familiari, risorsa centrale nel determinare il benessere degli individui (es. Waldinger e Schulz 2023).

Nonostante gli interessanti risultati, il presente studio non è privo di limitazioni. In primo luogo, la natura correlazionale della ricerca impedisce di trarre inferenze rispetto alla causalità delle relazioni, in particolare, il modello di mediazione avrebbe avuto una maggior solidità se si fosse trattato di uno studio longitudinale. Un'altra limitazione è l'aver misurato la partecipazione in modo dicotomico; studi futuri potrebbero utilizzare delle scale di misura già validate per rilevare il grado di impegno dei partecipanti cogliendo livelli diversi di partecipazione. Futuri studi, inoltre, potrebbero indagare altre componenti del *mattering* come, per esempio, la percezione di importanza verso la società (Schmidt et al. 2020) o le dimensioni dell'aggiungere valore e sentirsi di valore (Prilleltensky 2020). Allo stesso modo potrebbe essere interessante studiare se questo tipo di associazioni rimangono presenti quando si studia il benessere da un diverso punto di vista, per esempio tramite un approccio eudaimonico (es. Ryff 1995), olistico (es. Prilleltensky et al. 2015) o sociale (Keyes 1998).

In conclusione, i risultati suggeriscono come differenti tipologie di partecipazione interagiscano in modo diverso con fattori di promozione del benessere, quali il senso di comunità e la percezione di *mattering* verso famiglia e amici. Partecipare in attività sociali e di volontariato potrebbe rappresentare un'opportunità per ampliare la propria rete sociale, andando al di là della sola cerchia familiare, promuovendo così lo sviluppo di risorse psicologiche (come *mattering* interpersonale e senso di comunità) che a loro volta possono contribuire a migliorare i livelli di soddisfazione di vita. Sul piano pratico sarebbe importante promuovere la partecipazione tramite attività di qualunque tipo, ma soprattutto attraverso il volontariato, al fine di migliorare da una parte le percezioni degli individui rispetto al sé e dall'altra la quantità e la qualità delle relazioni interpersonali. Secondo l'*Harvard Study*, uno studio longitudinale che ha seguito un gruppo di uomini statunitensi dalla loro adolescenza per i successivi 80 anni rilevando dati di varia natura (demografici, fisici/fisiologici, psicologici e sociali), l'unico fattore in grado di predire i livelli di felicità del campione è stata proprio la qualità delle relazioni interpersonali (Waldinger e Schulz 2023). Per questo, è importante promuovere opportunità per creare legami importanti al di fuori della sola cerchia familiare, in modo da incrementare le possibilità di sviluppare relazioni significative. Avere opportunità di aggiungere valore nel proprio contesto sociale può inoltre portare benefici per la società stessa (Schmidt et al. 2020).

Riferimenti bibliografici

Anaby, D., Miller, W.C., Eng, J.J., Jarus, T., Noreau, L., et al. 2011. "Participation and Well-Being Among Older Adults Living with Chronic Conditions." *Social Indicators Research* 100: 171-83. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9611-x>.

- Barrenechea, I. 2022. "Teachers' Perceived Sense of Well-Being Through the Lens of Mattering: Reclaiming the Sense of Community." *Journal of Professional Capital and Community* 7 (4): 368-89. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2021-0074>.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., et al. 2008. "Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: A Study on American, Italian and Iranian University Students." *Social Indicators Research* 89: 97-112. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., e S. Griffin. 1985. "The Satisfaction With Life Scale." *Journal of Personality Assessment* 49 (1): 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13.
- Di Fabio, A., e A. Gori. 2016. "Measuring Adolescent Life Satisfaction: Psychometric Properties of the Satisfaction With Life Scale in a Sample of Italian Adolescents and Young Adults." *Journal of Psychoeducational Assessment* 34 (5): 501-6. <https://doi.org/10.1177/0734282915621223>.
- Flett, G.L. 2018. *The Psychology of Mattering: Understanding the Human Need To Be Significant*. London: Academic Press/Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2015-0-06160-3>.
- Gamson, W.A. 1992. "The Social Psychology of Collective Action." In *Frontiers in Social Movement Theory*, edited by A.D. Morris e C.M. Mueller, 53-76. New Haven: Yale University Press.
- Gilmour, H. 2012. "Social Participation and the Health and Well-Being of Canadian Seniors." *Health Reports* 23 (4): 23-32.
- Heller, K., Price, R.H., Reinharz, S., Riger, S., Wandersman, A. et al. 1984 (1977). *Psychology and Community Change: Challenges of the Future*. Pacific Grove, CA: Brooks-Cole.
- Jung, A., e M.J. Heppner. 2017. "Development and Validation of a Work Mattering Scale (WMS)." *Journal of Career Assessment* 25 (3): 467-83. <https://doi.org/10.1177/1069072715599412>.
- Keyes, C.L.M. 1998. "Social Well-Being." *Social Psychology Quarterly* 61 (2): 121-40. <https://doi.org/10.2307/2787065>.
- Marshall, S.K. 2001. "Do I Matter? Construct Validation of Adolescents' Perceived Mattering to Parents and Friends." *Journal of Adolescence* 24 (4): 473-90. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0384>.
- Martinez-Damia, S., Paloma, V., Luesia, J.F., Marta, E., e D. Marzana. 2023. "Community Participation and Subjective Wellbeing Among the Immigrant Population in Northern Italy: An Analysis of Mediators." *American Journal of Community Psychology* 71 (3-4): 382-94. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12652>.
- Matera, C., Paradisi, M., e A. Nerini. in corso di pubblicazione. *Mattering to Whom? The Italian Version of the Mattering To Others Questionnaire (MTOQ)*.
- McMillan, D.W., e D.M. Chavis. 1986. "Sense of Community: A Definition and Theory." *Journal of Community Psychology* 14 (1): 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I).
- McMillan, D.W., e R.P. Lorion. 2020. "Sense of Community, Pathway to, or Bridge from Alienation?" *Journal of Community Psychology* 48 (6): 1706-14. <https://doi.org/10.1002/jcop.22406>.
- Piliavin, J.A., e E. Siegl. 2007. "Health Benefits of Volunteering in the Wisconsin Longitudinal Study." *Journal of Health and Social Behavior* 48 (4): 450-64. <https://doi.org/10.1177/002214650704800408>.

- Prati, G., Tomasetto, C., e E. Cicognani. 2021. "Developmental Relations Between Sense of Community and Well-Being Among Early Adolescents: A Latent Change Score Modelling Study." *Journal of Community & Applied Social Psychology* 31 (2): 142-54. <https://doi.org/10.1002/casp.2496>.
- Prezza, M., Pacilli, M.G., Barbaranelli, C., e E. Zampatti. 2009. "The MTSOCS: A Multidimensional Sense of Community Scale for Local Communities." *Journal of Community Psychology* 37 (3): 305-26. <https://doi.org/10.1002/jcop.20297>.
- Prilleltensky, I., Nelson, G., e L. Peirson. 2001. "The Role of Power and Control in Children's Lives: An Ecological Analysis of Pathways Toward Wellness, Resilience, and Problems." *Journal of Community & Applied Social Psychology* 11 (2): 143-58. <https://doi.org/10.1002/casp.616>.
- 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. <https://doi.org/10.1002/jcop.21674>.
- Prilleltensky, I. 2020. "Mattering at the Intersection of Psychology, Philosophy, and Politics." *American Journal of Community Psychology* 65 (1-2): 16-34. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12368>.
- Reyes-Martínez, J., Takeuchi, D., Martínez-Martínez, O.A., e M. Lombe. 2021. "The Role of Cultural Participation on Subjective Well-Being in Mexico." *Applied Research in Quality of Life* 16: 1321-41. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09811-8>.
- Rosenberg, M., e C.B. McCullough. 1981. "Mattering: Inferred Significance and Mental Health Among Adolescents." *Research in Community & Mental Health* 2: 163-82. <<https://psycnet.apa.org/record/1983-07744-001>> (2024-02-01).
- Ryff, C.D. 1995. "Psychological Well-Being in Adult Life." *Current Directions in Psychological Science* 4 (4): 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>.
- Santinello, M., Dallago, L., e A. Vieno. 2009. *Fondamenti di psicologia di comunità*. Bologna: il Mulino.
- Schlossberg, N.K. 1989. "Marginality and Mattering: Key Issues in Building Community." *New Directions for Student Services* 48: 5-15. <https://doi.org/10.1002/ss.37119894803>.
- Schmidt, C.J., Stoddard, S.A., Heinze, J.E., Caldwell, C.H., e M.A. Zimmerman. 2020. "Examining Contextual and Relational Factors Influencing Perceptions of Societal and Interpersonal Mattering Among Rural Youth." *Journal of Community Psychology* 48 (6): 2013-32. <https://doi.org/10.1002/jcop.22401>.
- Smetana, J.G. 2006. "Social-cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments." In *Handbook of Moral Development*, edited by M. Killen, e J.G. Smetana, 119-53. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Waldinger, R., e M. Schulz. 2023. *The Good Life: Lessons from the World's Longest Scientific Study of Happiness*. New York: Simon & Schuster.
- Wandersman, A., e P. Florin. 2000. "Citizen Participation and Community Organizations." In *Handbook of Community Psychology*, edited by J. Rappaport, e E. Seidman, 247-72. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_11.

Percorsi di ricerca per lo sviluppo di città e comunità che apprendono: una *scoping review*

Maria Grazia Proli

Abstract:

Il contributo presenta una *scoping review* condotta per affinare il disegno della ricerca *in progress*, incentrata sul tema dei processi educativi e formativi permanenti come sollecitazione per la rigenerazione urbana e sociale dal basso. A partire da una domanda di revisione ampia, volta a esplorare i contesti di ricerca europei nelle ultime due decadi, l'obiettivo è tracciare un quadro generale degli studi di matrice pedagogica, educativa e formativa, e interdisciplinare, sulla rigenerazione urbana dal basso in Europa. L'intento è focalizzare le metodologie e gli strumenti maggiormente utilizzati; evidenziare le strategie educative e formative implementate per favorire la riappropriazione degli spazi pubblici urbani da parte dei soggetti, dei gruppi e delle comunità coinvolte, con particolare attenzione ai giovani.

Parole chiave: Approcci partecipativi; *Lifelong Learning*; Metodi visuali; Rigenerazione dal basso

1. Introduzione

Il tema delle città e delle comunità che apprendono, affrontato da molti autori nelle ultime due decadi, a partire da Longworth con il suo *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century* (1999), rimane vivo nelle agende politiche globali sia come urgenza permanente, sia come ambito programmatico posto all'attenzione della ricerca scientifica a livello multidisciplinare. Tale attualità è costantemente rinnovata dai traguardi per lo sviluppo sostenibile posti dall'Agenda 2030 ONU, dalla Rete Globale delle Città dell'Apprendimento UNESCO e dalla Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), attiva già dal 1994. In questo alveo, la pedagogia come 'sapere di saperi' (Cambi 2017), insieme con la ricerca educativa e formativa, hanno costruito cornici di riferimento per interpretare i luoghi urbani contemporanei come luoghi dell'umano, superando l'*horror vacui* dei non-luoghi (Augé 2018). Questo ha favorito la valorizzazione dei margini segnati dalle periferie come 'bordi' ricchi di vita, dove soggetti e gruppi diversi interagiscono, a volte confliggendo. Comprendere il valore pedagogico del margine, come bordo, favorisce il sostegno della vita collettiva, preserva il valore dell'identità dei luoghi e

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, *Percorsi di ricerca per lo sviluppo di città e comunità che apprendono: una scoping review*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.23, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 217-228, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

delle persone e stimola contemporaneamente l'incontro con l'altro, in un contesto che diviene vitale e denso di sollecitazioni per ripensare il futuro delle città stesse (Tramma 2015). A partire da queste considerazioni, la ricerca avviata sul tema delle città contemporanee considerate come contesto e soggetto educativo¹ indaga sulla possibilità che processi educativi e formativi nella dimensione continua possano favorire il riavvicinamento e la riappropriazione degli spazi urbani, centrali e periferici, da parte di soggetti, gruppi e comunità che li abitano, facilitando così azioni di rigenerazione dal basso. Questo ci conduce a riflettere sui concetti di salvaguardia e cura dell'ambiente, del pianeta e dei beni comuni (Pulcini 2009) che fanno parte dei contesti del vivere quotidiano. In tale prospettiva, processi *lifelong* e *lifewide learning* si pongono come una via per affrontare molteplici criticità del vivere in aree urbane, a favore della valorizzazione dei contesti di vita come luoghi della relazione (Federighi 1996; 2002; Boffo, Del Gobbo e Torlone 2022). È evidente la necessità di favorire l'emergere di comunità che restituiscano senso ai luoghi urbani vissuti attraverso l'incontro e tramite pratiche che sollecitino il riconoscimento e il rispetto del diritto alla cittadinanza di tutti (Biagioli 2014).

2. Metodo

A partire dal background tratteggiato, e per affinare il disegno della ricerca in atto, si è proceduto ad approfondire lo stato dell'arte rispetto a esperienze di ricerca empirica sul tema della promozione di processi di rigenerazione urbana e sociale dal basso che coinvolgano soprattutto i giovani. A tale scopo, si è scelto di intraprendere una *scoping review* con l'obiettivo di rilevare la presenza di contributi di ricerca internazionali, basati su metodi quantitativi, qualitativi e misti, per comprendere l'ampiezza e la profondità del fenomeno indagato. La strategia adottata muove da tre domande di revisione aperte, in relazione al raggiungimento di obiettivi specifici correlati (Tab. 1).

¹ Titolo della ricerca *in progress*: *La città come contesto e soggetto educativo nel ventunesimo secolo. Pedagogia delle aree urbane: da spazi di crisi a luoghi della relazione*, Tutor Prof.ssa Vanna Boffo, Co-Tutor Prof.ssa Raffaella Biagioli.

Tabella 1 – Sintesi dell’impianto della *scoping review*.

Domande di revisione	Obiettivi
1) A che punto sono gli studi sulla rigenerazione urbana dal basso, intesa come processo di riappropriazione dello spazio pubblico da parte di soggetti, gruppi e comunità in Europa?	Tracciare un quadro generale degli studi pedagogici sulla rigenerazione urbana dal basso in Europa.
2) Quali tecniche e strumenti per la ricerca educativa sul tema delle ‘città che apprendono’ sono implementati nel panorama internazionale?	Focalizzare le metodologie e gli strumenti maggiormente utilizzati. Evidenziare le strategie educative e formative implementate per favorire la riappropriazione degli spazi pubblici urbani da parte dei soggetti, dei gruppi e delle comunità coinvolte, con particolare attenzione ai giovani.

Le pubblicazioni selezionate riguardano le Scienze dell’educazione, della formazione e le Scienze sociali, con attenzione agli studi a carattere trans-interdisciplinare. Sono state consultate le banche dati Eric, Scopus, Web of Science (WoS), Google Scholar e i database delle principali riviste nazionali e internazionali di area pedagogica, educativa e formativa e urbanistica/architettonica. La strategia di revisione si è basata su quattro cluster tematici – ‘Target’, ‘Environment’, ‘Phenomenon’, ‘Intervention Approaches’ (Ghirotto 2020) – contenenti gruppi di parole chiave che, combinate tramite l’operatore booleano ‘AND’, hanno consentito di formulare le stringhe di testo utilizzate per consultare i database (Tab. 2).

La strategia di revisione si è ispirata alle procedure proprie delle revisioni sistematiche utilizzando il modello PRISMA Statement (Page et al. 2021)² per tracciare il processo di selezione dei contributi raccolti (Fig. 1). L’utilizzo del software Zotero³ per la gestione dei dati bibliografici ha consentito una puntuale selezione dei contributi eliminando i duplicati e tenendo conto dei criteri di inclusione ed esclusione degli stessi (Tab. 3).

Tabella 2 – Strategia di revisione: cluster tematici e parole chiave.

Target	Youth, Adolescents, Students, Youngster
Environment	City, Cities, Districts, Neighborhood, Peripheries, Schools, Associations
Phenomenon	Renewal, Regeneration, Revitalization
Intervention	Lifelong Learning, Continuing Education, Adult Education, Service Learning

² <<http://www.prisma-statement.org/>> (2024-02-01).

³ <<https://www.zotero.org/>> (2024-02-01).

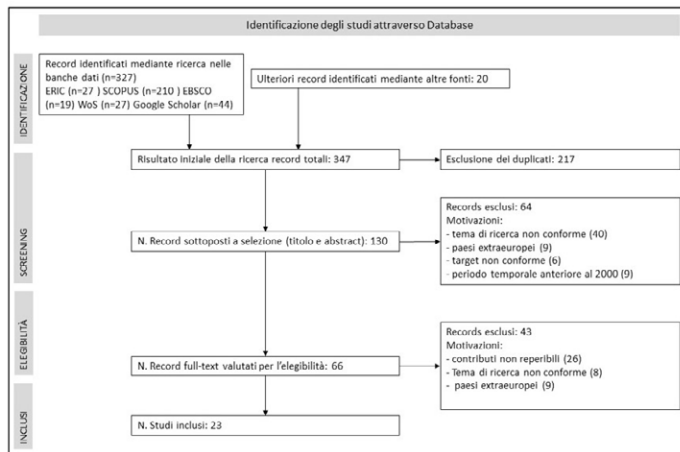


Figura 1 – Flusso della procedura di screening degli articoli selezionati nei database di riferimento.

Come riportato nella Figura 1, l’esito della ricerca effettuata nelle banche dati consultate, più altre fonti, è stato di 347 contributi che sono stati filtrati per eliminare i duplicati giungendo a 130 articoli da sottoporre a screening (lettura del titolo e dell’abstract). Come già anticipato, lo screening è stato effettuato mediante una griglia di indicatori di inclusione ed esclusione (Tab. 3) che ha portato all’esclusione di 64 contributi. Al termine di questa selezione, si è giunti a 66 articoli risultati eleggibili e destinati ad una lettura integrale che ha poi comportato l’esclusione di ulteriori 43 contributi per i seguenti motivi: contributi non reperibili; contesti di ricerca extraeuropei; target delle ricerche non conforme; periodizzazione delle ricerche descritte antecedente al 2000.

Tabella 3 – Quadro riassuntivo dei criteri di inclusione ed esclusione dei contributi esaminati.

Criteri di inclusione	<ul style="list-style-type: none"> • Tema di ricerca ‘processi educativi e formativi permanenti come leva per la rigenerazione urbana e sociale dal basso’ • contesto delle ricerche ‘europeo’ • periodo di riferimento ‘2000-2023’ • metodi qualitativi, quantitativi e misti • target giovani, adolescenti, studenti • lingua delle pubblicazioni: italiano, inglese e spagnolo
Criteri di esclusione	<ul style="list-style-type: none"> • Temi di ricerca non conformi • aree geografiche extra europee • target non conforme • periodo della ricerca antecedente al 2000 • lingua diversa da quelle prese in considerazione nei criteri di inclusione

Al termine del processo di selezione sono stati inclusi nello studio 23 contributi della letteratura internazionale riferita al tema della revisione.

PERCORSI DI RICERCA PER LO SVILUPPO DI CITTÀ E COMUNITÀ CHE APPRENDONO

Autori/Anno	Titolo contributo	Rivista/Volume	Parole/Temi chiave	Target/Contesto	Metodi	Tecniche/Strumenti
1 Schaber F. (2009), EN	Creating better communities: Involving design students in regeneration projects	Proceedings, 11th Engineering and Product Design Education Conference	Live projects, creative partnerships, young design programme, urban regeneration	Urban communities/ Secondary school and university students	Approcci partecipativi/ Case studies	Workshop, focus group
2 Reid I, Wood B, Harrison D., Clements M. (2009), EN	Applying design thinking to regeneration	Proceedings, 11th Engineering and Product Design Education Conference	Urban regeneration, design, quality of life, transferable skills	Students/ neighbourhood community/ Glasgow (UK)	Approcci partecipativi/ Case studies	Workshop, design thinking
3 Percy-Smith B., Carney C. (2011), EN	Using art installations as action research to engage children and communities in evaluating and redesigning city centre spaces	Educational Action Research 19(1)	Children; art installations; public art; engagement; urban regeneration; action research	Bambini e giovani/Corby (EN)	Ricerca-azione/ Approcci artistici e creativi	Disegno; rilievo fotografico; osservazione partecipante; interviste spontanee
4 Frisina A. (2011), IT	Prendere la parola a partire dalle immagini. Il «photovoice» e gli sguardi conflittuali di una nuova generazione del Nord Est	Studi Culturali, VIII(3)	Come gruppi di figli/e di immigrati e giovani autoctoni/e	Autorappresentazioni pubbliche di gruppi di figli/e di immigrati e giovani autoctoni/ Veneto	Ricerca partecipativa/ Metodi visuali	Photovoice; focus group, fotoelicitazione
5 Lavrinec J. (2014), LT	Community art initiatives as a form of participatory research: the case of street mosaic workshop	Creativity Studies 7(1)	Participatory artsbased research, community art, neighbourhood regeneration, public spaces	Comunità di quartiere/ artisti-attivisti/ Snipiskes (LT)	Arts-based approach/ Ricerca partecipativa/ Metodi visuali	Osservazione partecipante, focus group, interviste spontanee, rilievo fotografico
6 Grabkowska M. (2015), PO	Between gentrification and reurbanisation. The participatory dimension of bottom-up regeneration in Gdańsk, Poland	Geografie 120(2)	Gentrification, re-urbanisation, urban regeneration, bottom-up movements, social inclusion	Comunità di quartiere/ Gdańsk (PO)	Ricerca qualitativa/ Approcci partecipativi	Interviste in profondità/ passeggiate urbane
7 Anzise V., Mutti C., Natali L. (2016), IT	PAK-Map: immagini, mappe mentali e soliloqui itineranti. Un' esplorazione transdisciplinare delle percezioni sociali su Expo Milano 2015	Metodi visuali di ricerca sociale, Ed. II Mulino	Ricerca visuale collaborativa; Expo Milano 2015; narrazioni urbane	Intergenerazionale/ periferia urbana	Ricerca partecipativa/ Qualitativa/ Metodi visuali	Mappe e immagini mentali; interviste con immagini; soliloqui itineranti
8 Farina G. (2016), IT	I walkabout e i videotour nell'etnografia urbana. Sguardi di ragazze e ragazzi su un quartiere multiculturale di Bologna	Metodi visuali di ricerca sociale, Ed. II Mulino	Città multiculturale; Walkabout; laboratori video; passeggiare insieme con il video	Adolescenti/ periferia urbana	Ricerca partecipativa/ Qualitativa/ Metodi visuali	Interviste discorsive; dialoghi informali; videotour; walkabout; etnografia digitale
9 Galvin M., Mooney Simmie G. (2017), IE	Theorising participation in urban regeneration partnerships: an adult education perspective	Journal of Education Policy	Urban regeneration partnership; citizen participation; adult education; community development	Adulti appartenenti a comunità a basso reddito/Limerick City (South-west of Ireland)	Approcci partecipativi/ Ricerca qualitativa	"Discourse analysis as a research strategy", interviste in profondità
10 Macaione I., Ippolito a., La Giola A.E. et al. (2018), IT	A process of urban regeneration from below. The case of Taranto (Italy)	Cities' Identity Through Architecture and Arts. Catalani et al. (eds), Taylor & Francis Group, London	Taranto, ILVA, urban regeneration, sustainability	Associazioni, abitanti, studenti	Etnografia urbana	Osservazione partecipante; Interviste in profondità; analisi documentale
11 O'Sullivan S., O'Connell C., Byrne L. (2020), IE	Listen to What We Have to Say: Children and Young People's Perspectives on Urban Regeneration	Social Inclusion, 8(3)	Children, consultation, Cork, creativity in research, stigma, urban regeneration, youth	Children and Young people (6-19)/ Cork (South of Ireland)	Participatory and Creative Approach/ child-centred research	Art and Drawing, focus group
12 Saez Ujaque D., Roca E., de Balanzó Joue R. et al. (2021), ES	Resilience and Urban Regeneration Policies. Lessons from Community-Led Initiatives. The Case Study of CanFugarolas in Mataró (Barcelona)	Sustainability, 13(22)	Community resilience, self-organization, socio-ecological resilience, urban regeneration	Community /CanFugarolas in Mataró (Barcelona)	Mixed-Methods / Case history strategy	Interviews, direct observation, participation in the life of the group, collective discussions, analyses of personal documents produced within the group, self-analysis and life-histories

13	Sève B., Muxi Martínez Z., Segar R., Redondo Dominguez E. (2021), ES	The City, that collective work of art. Tools for graphic expression and participatory creation in urban spaces	EGA Expresión Gráfica Arquitectónica. 26(41)	Participation, urbanism, bottom-up community planning, art	Community, children, youth, students	Arts-based approach/ Ricerca partecipativa/ Metodi visuali	Art and Drawing, focus group
14	Grittani R., Bonifazi A. (2022), IT	Ricerca visuale per la rigenerazione urbana. Il photovoice in un'esperienza di socially engaged art nella periferia a sud di Bari	BDC Università degli Studi di Federico II, 22(1)	Photovoice, fotografia, rigenerazione urbana creativa	Giovani e studenti	Ricerca-azione/ Approcci artistici e creativi	Photovoice, esplorazioni urbane, focus group
15	Berni V., Ribolla P.L., Rota F., Sottocorno M. (2023), IT	Il brucco si fa crisalide. Sostenibilità, territorio, partecipazione e documentazione in una ricerca multidisciplinare	Nuova Secondaria, XU(1)	Ricerca multidisciplinare, sostenibilità, partecipazione, documentazione, territorio	Comunità/ Milano Bicocca	Ricerca qualitativa/ Approcci partecipativi	Passeggiate urbane condivise, narrazioni multimediali
16	Bosone M., Casola M., Daldanis G. et al. (2023), IT	Stimulating Circular Urban Regeneration through Urban and Sustainable Communities: The Proposal for a Green Blue Youth Vision 2030	Sustainability 15(14)	Culture, sustainable development, commons, UN sustainability goals	Giovani/ studenti/Sud Italia	Approcci partecipativi	Co-design roundtables, survey
17	Budini Gattal N. (2023), IT	Osservazione del quartiere attraverso lo sguardo degli adolescenti e possibilità di trasformazione dello spazio	in_bo Ricerche e progetti per il territorio, la città e l'architettura	Geografia dei bambini; adolescenza; comunità; quartiere; periferie	Firenze Quartiere 4 /studenti scuola secondaria di primo grado	Approcci partecipativi/ Ricerca-azione	Disegno, mappe mentali, collage, fotografia
18	Gisotti M.R., Masiani B. (2023), IT	La scuola fa città. Il ruolo degli spazi aperti scolastici e di quartiere nelle pratiche di educazione alla democrazia	in_bo Ricerche e progetti per il territorio, la città e l'architettura	Scuola diffusa, città aperta, cortili scolastici, educazione e democrazia	Firenze Quartiere 4/ scuola secondaria di secondo grado	Approcci partecipativi/ Ricerca-azione	Rilevazione territoriale per progetti di mobilità sostenibile, mappe mentali, sviluppo contenuti per il web
19	Ferri N., Mengola L., Schiavone G. (2023), IT	Fuori dalle rotte ordinarie. "Arti e Periferie", un progetto di rigenerazione urbana per città sostenibili	Nuova Secondaria, XU(1)	Arte urbana, apprendimento permanente, linguaggi artistici, patrimonio immateriale, sostenibilità	Giovani/ studenti/ comunità	Approcci partecipativi/ ricerca-azione /Metodi visuali	Video e photovoice, interviste semistrutturate, focus group
20	Lotti P., Naldini M., Orlandini L. (2023), IT	Learning City e Service Learning: dall'esperienza scolastica al networking territoriale	Nuova Secondaria, XU(1)	Apprendimento-Servizio, comunità Educatore, esperienze didattiche, innovazione scolastica, relazione scuola-territorio	Studenti scuole secondarie/ Territorio nazionale	Mixed-Methods	-
21	Musi A., Gallotta G. (2023), IT	La partecipazione dei "futuri cittadini" nelle periferie multiculturali: metodi di engagement tra arte, cultura e Photovoice	Nuova Secondaria, XU(1)	Partecipazione, ragazzi, arte, photovoice, periferie urbane multiculturali.	Bambini e giovani/ Pioltello (MI)	Approcci partecipativi	Photovoice, passeggiate urbane, resoconti narrativi
22	Monteleone F. (2023), IT	Sviluppo sostenibile e patrimonio storico-culturale. Il caso dell'ecomuseo di un "mare urbano" come luogo di apprendimento e di partecipazione democratica	Nuova Secondaria, XU(1)	Patrimonio storico culturale, ecomuseo, cittadinanza, sviluppo sostenibile, storia interculturale	Comunità/Scuole primarie e secondarie/ Taranto	Approcci partecipativi	Workshop, Mappe di comunità
23	Tassinari V., Vergani F. (2023), IT	Designing Situated Vocabularies to Counter Social Polarizations: A Case Study of Nolo Neighbourhood, Milan	Urban Planning 8(2)	Agonism, marginalized communities, participatory design, radical interdependence, situated knowledges, social polarization, urban regeneration	Nolo (MI)/ comunità di residenti	Approcci partecipativi/ Ricerca-azione/ Web-research	Gruppi di discussione e Piattaforma digitale per raccolta delle voci dei componenti della comunità urbana di Nolo

Figura 2 – Elenco degli articoli inclusi nella revisione.

Gli articoli inclusi sono stati categorizzati in base alle seguenti caratteristiche: informazioni generali (titolo, autore, anno di pubblicazione, Paese); rivista; parole chiave; domanda e obiettivi di ricerca; metodologia; strategie e strumenti (Fig. 2).

La maggioranza dei contributi esclusi per non conformità del tema sono da ascrivere al novero delle ricerche di matrice socio-urbanistica che evidenziano metodi e strategie atte a coinvolgere abitanti e soggetti interessati nella programmazione e progettazione del futuro dei luoghi. Tali ricerche, pur soccorrendo i decisori politici nella pianificazione del futuro delle città, tuttavia non indagano i fenomeni dal basso che sono al centro del presente studio.

3. Risultati

I contributi inclusi nella *scoping review* consentono di tracciare un quadro generale, seppur non esaustivo, degli studi relativi a processi di rigenerazione urbana dal basso affrontati dalle scienze sociali in Europa negli ultimi due decenni. Emerge l'importanza degli approcci partecipativi come strategia fondamentale per giungere a trasformazioni positive dei contesti urbani che siano significative per tutti i soggetti, i gruppi e le comunità coinvolte. Attraverso la partecipazione si attivano trasformazioni personali che possiamo descrivere in termini di 'agentività' (Nussbaum e Sen 1993), empowerment e appartenenza alla comunità (Freire 2008).

In questa direzione, Percy-Smith e Carney (2011) indagano il tema dell'arte pubblica partecipativa come processo di ricerca-azione attivato da un gruppo di artisti e di abitanti della città di Corbyn (EN). Il progetto affronta l'arte e il gioco come possibili alternative per immaginare l'evoluzione dello spazio urbano come elemento chiave per una città sostenibile. Gli autori analizzano i diversi livelli di apprendimento emersi dall'esperienza di bambini e giovani coinvolti in un laboratorio di arte urbana condotto da artisti e pratici, e trae conclusioni positive sul ruolo della creatività nella rigenerazione urbana intesa come processo di riappropriazione dello spazio da parte dei soggetti coinvolti. Anche Lavrinec (2014) ribadisce il potenziale dei progetti artistici di comunità come metodo di ricerca partecipativa e come strumento di rigenerazione dal basso; infatti, il progetto artistico di comunità *Street Mosaic Workshop* realizzato dagli abitanti della città di Šnipiškės (LT) ha funzionato sia come processo di apprendimento informale, con forte valenza intergenerazionale, sia come micro-strumento artistico per la rivitalizzazione del quartiere.

Sulla base degli esiti di alcune ricerche effettuate nella città di Barcellona, Sève, Muxi Martínez, Segal et al. (2021) sostengono l'importanza dei processi di trasformazione urbana sostenibile, democratica, resiliente e inclusiva, praticati attraverso un lavoro costante di co-creazione con le comunità locali. Si generano così apprendimenti e sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, attraverso metodi creativi. Gli approcci artistici risultano particolarmente adatti alla rigenerazione urbana perché sono in grado di attivare la creatività dei soggetti interessati che vengono incoraggiati a cogliere la realtà del contesto vissuto in modo diverso, per porre in discussione il già noto e immaginare futuri possibili. Queste affermazioni ricalcano quanto Longworth (2006) afferma a proposito delle città e delle comunità che apprendono, ovvero l'importanza di innescare processi educativi lungo l'arco della vita che sollecitino la partecipazione democratica con una valenza trasformativa sia per le persone che per i luoghi interessati (Mezirow 2003). A questo proposito, è rilevante l'apporto di Galvin e Mooney Simmie che in *Theorising Participation in Urban Regeneration Partnership* affrontano il tema della partecipazione ai processi di rigenerazione attraverso la lente dell'educazione degli adulti, fornendo importanti coordinate per definire i processi di rigenerazione urbana e sociale in prospettiva peda-

gogica. Gli autori sottolineano l'urgenza di ridefinire le strategie che guidano i governi locali nel coinvolgimento di soggetti, gruppi e comunità in processi rigenerativi top-down, cosiddetti 'Urban Regeneration Partnership', considerati come pratiche riduttive che necessitano di una ri-concettualizzazione ai fini della giustizia epistemica e sociale (2017, 810). Tre temi emergono da questo studio: la trasformazione dei contesti urbani guidata dal mercato contro la prospettiva espressa dalla narrazione di comunità, la retorica dell'empowerment contro lo status di ineguaglianza dei residenti e l'egemonia dominante della conoscenza ufficiale rispetto all'esperienza della comunità. Questa prospettiva arricchisce la cornice di senso nella quale inscrivere la partecipazione di tutti nell'evoluzione delle città e delle comunità sostenibili con l'obiettivo di promuovere *governance* partecipative e alternative allo sviluppo basato sul mercato (Galvin e Mooney Simmie 2017, 810). In questa traiettoria, alcuni dei contributi (Macaione et al. 2018; Tassinari e Vergani 2023) evidenziano il bisogno di promuovere processi rigenerativi che coinvolgano attivamente soggetti e comunità in connessione con i bisogni sociali, con le esperienze e i significati più profondi espressi dagli abitanti delle città, piuttosto che riprodurre i modelli dominanti di uso e consumo degli spazi basati esclusivamente su logiche di pianificazione urbanistica. D'altra parte, nelle ultime due decadi, il lavoro dei ricercatori sul tema dello sviluppo di città e comunità sostenibili è stato fortemente orientato verso la messa a punto di strategie innovative sollecitate anche dalle istanze poste dalle generazioni più giovani. Tali strategie convergono, sovente, verso l'obiettivo di comprendere il potenziale trasformativo dei nuovi approcci culturali alla sostenibilità, e ai beni comuni orientati al raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 (Saez Ujaque et al. 2021; Bosone et al. 2023).

È significativo come alcuni autori (Schaber 2009; O'Sullivan, O'Connell e Byrne 2020) affrontino il tema del coinvolgimento degli studenti delle scuole secondarie e degli studenti universitari nei processi di ricerca-azione per sollecitare i contesti dell'educazione formale a partecipare e orientare i processi di rigenerazione dal basso in atto nei contesti urbani, e per formare i giovani alla partecipazione attiva nei processi di valorizzazione e condivisione degli spazi pubblici. Gisotti e Masiani (2023) riflettono sulla scuola come contesto privilegiato per l'educazione alla democrazia e motore di trasformazione dello spazio pubblico attraverso esperienze di riappropriazione, recupero e uso creativo delle aree di pertinenza degli edifici scolastici. Un modello pedagogico essenziale per ampliare la visione, e la portata, del ruolo della scuola nell'evoluzione dei contesti urbani, supportati da processi educativi e formativi per la promozione del *civic engagement*, è il Service Learning (SL). Lotti, Naldini e Orlandini riprendono la ricerca condotta dall'Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) in relazione al *Manifesto delle Avanguardie Educative*, con l'obiettivo di studiare e documentare l'innovazione scolastica in tema di apprendimento-servizio rivolto agli studenti con il coinvolgimento delle famiglie e delle comunità. Dalle esperienze raccolte emerge il ruolo attivo degli studenti e dei docenti nell'individuare, definire e comprendere i bisogni del

territorio alla ricerca di possibili risposte e soluzioni, e come la comunità venga coinvolta in attività che impattano sul territorio attraverso la creazione di network tra soggetti istituzionali e *stakeholder*, facilitando così la cooperazione e la conoscenza delle potenzialità del territorio (2023, 260).

Dal punto di vista degli approcci metodologici, alcune ricerche evidenziano l'efficacia dei metodi visuali per promuovere relazioni collaborative significative tra i ricercatori e i soggetti partecipanti, e per sollecitare il coinvolgimento attivo di tutti i soggetti interessati ai processi di rigenerazione delle aree centrali e periferiche delle città (Pink 2007). Ad esempio, Frisina sottolinea come il *photovoice*⁴ permetta di cogliere visioni soggettive del mondo, tenendo conto anche della dimensione emozionale, spesso trascurata da metodi di ricerca che si fermano alla comunicazione verbale (2011, 443-46). Grittani e Bonifazi nello studio riferito al progetto *Sentieri Quotidiani*, attuato nella provincia di Bari, sottolineano l'importanza di tale tecnica in un processo di rigenerazione che ha coinvolto i giovani e la scuola. Il progetto puntava a realizzare micro-interventi di qualificazione dei paesaggi quotidiani attraverso la condivisione delle conoscenze e la generazione creativa di idee e pratiche, coniugando fotografia, arte pubblica e autocostruzione dello spazio urbano (2022, 186).

Anche Farina, con la ricerca "I walkabout e i videotour nell'etnografia urbana. Sguardi di ragazze e ragazzi su un quartiere multiculturale di Bologna" (2016), evidenzia come passeggiate dialogate nei contesti urbani e video etnografia possono facilitare un'indagine sui processi di avvicinamento, o allontanamento dei giovani da un contesto urbano multiculturale ad alta complessità sociale come quello dell'estrema periferia bolognese. Gli adolescenti coinvolti attraverso la ricerca partecipativa hanno avuto la possibilità di riflettere sui luoghi vissuti abitualmente. La tecnica del *walkabout* può essere ricondotta alla teoria di de Certeau (2001 [1980]) per il quale camminare nella città come pratica di vita quotidiana facilita un processo di appropriazione dei luoghi da parte dei soggetti che la agiscono, soprattutto se connessa alla video-narrazione, come in questo caso. L'autrice sottolinea come passeggiate accompagnate da riprese video inserite in un contesto di ricerca partecipativo, e collaborativo, possono dar vita a racconti ricchi e originali che facilitano il coinvolgimento attivo dei giovani. In prospettiva pedagogica, quindi, i processi di rigenerazione dal basso scaturiti da processi partecipativi mediati da approcci artistici e creativi con l'implementazione di metodi visuali valorizzano le diverse testimonianze culturali come occasioni di apprendimento permanente, ponendo attenzione ai micro-processi trasformativi che declinano l'arte nel senso di un rinnovamento generativo del rapporto soggetto-contesto (Ferri, Menegola e Schiavone 2023).

⁴ Il *photovoice* (Wang e Burris 1997) si pone come strumento di ricerca innovativo per chi si interessa di cultura visuale nella ricerca sociale e, in particolare, nella ricerca educativa con epistemologia qualitativa o *mixed-methods* (Gola 2021). Tale tecnica facilita processi attraverso i quali anche soggetti marginali possono prendere la parola nello spazio pubblico, grazie alla produzione di immagini fotografiche.

4. Conclusioni

Sulla base dei risultati degli studi inclusi nella *scoping review*, i progetti di ricerca partecipativa si configurano come occasioni formative per tutti i soggetti coinvolti, e contemporaneamente come spunti di riflessione sui contesti urbani vissuti, soprattutto dai giovani. Gli esiti delle investigazioni con approcci partecipativi e metodi visuali sono risultati densi di significato, soprattutto se letti attraverso la lente pedagogica che illumina la necessità di approfondire il valore trasformativo che tali processi assumono per i partecipanti, e il cambiamento generato dai soggetti medesimi nel loro agire nello spazio, e per lo spazio pubblico come bene comune.

In questo ampio ambito di ricerca, fortemente connotato da un necessario approccio interdisciplinare, emerge la possibilità che le scienze pedagogiche, dell'educazione, della formazione e della cura, possano approfondire un fascio di traiettorie differenti che evidenzino come l'agire di soggetti e comunità coinvolti in processi educativi e formativi in atto nelle città contemporanee, sia fonte di ispirazione per decisori politici attraverso il *medium* della ricerca. Il contributo della ricerca educativa diviene fondamentale proprio nel saper cogliere le trasformazioni in divenire e le energie presenti nei contesti urbani, non limitandosi alla descrizione di essi, all'analisi degli strumenti di programmazione urbanistica o socioeconomica, o alla raccolta di bisogni da porgere all'attenzione della politica e dei *policy makers*, ma traendo indicazioni dall'agire dei soggetti per lo spazio pubblico e per la comunità. Questa riflessione richiama il tema del *civic engagement* per il rinnovamento delle aree urbane, e sub-urbane, in armonia con quanto espresso dagli Obiettivi 4 e 11 dell'Agenda 2030 che indicano la necessità di immaginare nuove vie per la realizzazione di città e comunità sostenibili, attraverso un'educazione di qualità per tutti, lungo l'arco della vita.

Riferimenti bibliografici

- Augé, M. 2018. *Nonluoghi*, traduzione di D. Rolland, e C. Milani. Milano: Elèuthera.
- Biagioli, R. 2014. "Politica, pari opportunità e Human Security." *Journal of Theories and Research in Education* 9 (2): 57-73. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4363>.
- Boffo, V., Del Gobbo, G., e F. Torlone. 2022. *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*. Firenze: Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0006-6>.
- Bosone, M., Casola, M., Daldanise, G., e D. Vito. 2023. "Stimulating Circular Urban Regeneration through Cultural and Sustainable Communities: The Proposal for a Green Blue Youth Vision 2030." *Sustainability* 15 (14). <https://doi.org/10.3390/su151411294>.
- 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.
- de Certeau, M. 2001 (1980). *L'invenzione del quotidiano*, traduzione di M. Braccianini. Roma: Edizioni Lavoro.

- Farina, G. 2016. "I walkabout e i videotour nell'etnografia urbana. Sguardi di ragazze e ragazzi su un quartiere multiculturale di Bologna." In *Metodi visuali di ricerca sociale*, a cura di A. Frisina, 169-90. Bologna: Il Mulino.
- Federighi, P. 1996. *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning a una società a iniziativa diffusa*. Napoli: Liguori.
- Federighi, P. 2002. "L'idea di Educazione degli Adulti nelle Conferenze Internazionali dell'UNESCO (1949-1997)." *Pedagogia e Vita* 6: 8-24.
- Ferri, N., Menegola, L., e G. Schiavone. 2023. "Fuori dalle rotte ordinarie. 'Arti e Periferie', un progetto di rigenerazione urbana per città sostenibili." *Nuova Secondaria* 41 (1): 21-24. <<https://hdl.handle.net/10281/437138>> (2024-02-01).
- Freire, P. 2008. *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, traduzione di F. Telleri. Torino: EGA.
- Frisina, A. 2011. "Prendere la parola a partire dalle immagini. Il 'photovoice' e gli sguardi conflittuali di una nuova generazione del Nord Est." *Studi culturali* 3: 433-56. <<https://www.rivisteweb.it/doi/10.1405/36004>> (2024-02-01).
- Galvin, M., e G. Mooney Simmie. 2017. "Theorising Participation in Urban Regeneration Partnerships: An Adult Education Perspective." *Journal of Education Policy* 32 (6): 809-31. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1320731>.
- Ghirotto, L. 2020. *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- Gisotti, M.R., e B. Masiani. 2023. "La scuola fa città. Il ruolo degli spazi aperti scolastici e di quartiere nelle pratiche di educazione alla democrazia." *IN_BO. Ricerche e progetti per il territorio, la città e l'architettura* 14 (18): 198-217. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-1602/14836>.
- Gola, G. 2021. *Video-analisi. Metodi, prospettive e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Grittani, R., e A. Bonifazi. 2022. "Ricerca visuale per la rigenerazione urbana: Il photovoice in un'esperienza di socially engaged art nella periferia a sud di Bari." *BDC. Bollettino Del Centro Calza Bini* 22 (1): 181-200. <https://doi.org/10.6093/2284-4732/9371>.
- Lavrinc, J. 2014. "Community Art Initiatives as a Form of Participatory Research: The Case of Street Mosaic Workshop." *Creativity Studies* 7 (1): 55-68. <https://doi.org/10.3846/20297475.2014.933365>.
- Longworth, N. 1999. *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042084>.
- Longworth, N. 2006. *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong Learning and Local Government*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967454>.
- Lotti, P., Naldini, M., e L. Orlandini. 2023. "Learning City e Service Learning: dall'esperienza scolastica al networking territoriale." *Nuova Secondaria* 41 (1): 254-64. <<https://www.edizionistudium.it/riviste/nuova-secondaria-ricerca-n-1-settembre-2023>> (2024/02/02).
- Macaione, I., Ippolito, A., Anello, E., e R. La Gioia. 2018. "A Process of Urban Regeneration from Below. The Case of Taranto (Italy)." *Cities' Identity Through Architecture and Arts*: 359-66. <https://doi.org/10.1201/9781315166551>.
- Mezirow, J. 2003. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C., e A. Sen, edited by. 1993. *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>.

- O'Sullivan, S., O'Connell, C., e L. Byrne. 2020. " 'Listen to What We Have to Say': Children and Young People's Perspectives on Urban Regeneration." *Social Inclusion* 8 (3): 77-87. <https://doi.org/10.17645/si.v8i3.2884>.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., et al. 2021. "The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews." *BMJ* 2021 372 (71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Percy-Smith, B., e C. Carney. 2011. "Using Art Installations as Action Research to Engage Children and Communities in Evaluating and Redesigning City Centre Spaces." *Educational Action Research* 19 (1): 23-39. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.547406>.
- Pink, S., edited by. 2007. *Visual Interventions. Applied Visual Anthropology*. New York-Oxford: Berghahn Books.
- Pulcini, E. 2009. *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Saez Ujaque, D., Roca, E., de Balanzó Joue, R., Fuertes, P., e P. Garcia-Almirall. 2021. "Resilience and Urban Regeneration Policies. Lessons from Community-Led Initiatives. The Case Study of CanFugarolas in Mataro (Barcelona)." *Sustainability* 13 (22). <https://doi.org/10.3390/su132212855>.
- Schaber, F. 2009. "Creating Better Communities: Involving Design Students in Regeneration Projects". *International Conference on Engineering And Product Design Education*, 10-11 September 2009, University Of Brighton, UK.
- Sève, B., Muxi Martínez, Z., Sega, R., e E. Redondo Domínguez. 2021. "La ciudad, esa obra de arte colectiva. Herramientas de expresión gráfica y de creación participativa en espacios urbanos." *EGA Expresión Gráfica Arquitectónica* 26 (41): 230-41. <https://doi.org/10.4995/ega.2021.13237>.
- Tassinari, V., e F. Vergani. 2023. "Designing Situated Vocabularies to Counter Social Polarizations: A Case Study of Nolo Neighbourhood, Milan." *Urban Planning* 8 (2): 322-34. <https://doi.org/10.17645/up.v8i2.6420>.
- Tramma, S. 2015. *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Wang, C., e M.A. Burris. 1997. "Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment." *Health Education & Behavior* 24 (3): 369-87. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>.

Attività collaborative e tecnologie digitali per le discipline scientifiche: un approccio alla co-progettazione didattica nella scuola secondaria superiore

Alice Roffi

Abstract:

Il saggio presenta lo specifico approccio teorico e metodologico alla co-progettazione dei percorsi didattici in ambito scientifico basati sull'apprendimento collaborativo supportato dalla tecnologia. Secondo la strategia di ricerca *Design Based Research*, il docente viene coinvolto nel processo di ricerca e quindi nella progettazione attiva del percorso. Il framework teorico per la progettazione delle attività collaborative con le tecnologie digitali, unito agli strumenti presentati, ha permesso la costruzione di due percorsi didattici che sono stati testati nel primo ciclo di sperimentazione. Il processo di co-progettazione così strutturato è stato accolto positivamente dalle docenti che hanno gradito l'approccio dettagliato, nonostante il carico di lavoro impegnativo che ha richiesto.

Parole chiave: Apprendimento collaborativo; Scuola secondaria; STEM; Tecnologie digitali

1. Introduzione

Il progetto di dottorato dal titolo *Promuovere l'apprendimento delle discipline STEM con le tecnologie didattiche nella scuola secondaria superiore: opportunità e criticità* ha l'obiettivo di migliorare l'educazione scientifica nel contesto scolastico attraverso un approccio didattico collaborativo, supportato dalle tecnologie digitali, per favorire una maggiore comprensione dei concetti scientifici e sostenendo la motivazione e l'interesse degli studenti. Il primo anno di dottorato è stato dedicato allo studio della letteratura (Roffi e Cuomo 2023) e di report nazionali ed europei (OECD 2019) per comprendere gli aspetti critici e le opportunità legate alla didattica delle scienze con l'integrazione delle tecnologie digitali. Il secondo anno ha visto l'implementazione di due cicli di sperimentazione in aula, intervallati da una fase di rifinitura dell'approccio al fine di migliorare gli aspetti critici emersi nella prima fase in vista della successiva. Tale processo rientra nella strategia di ricerca nota come *Design Based Research* (DBR), progettata al fine di facilitare il trasferimento di buone pratiche dalla ri-

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, *Attività collaborative e tecnologie digitali per le discipline scientifiche: un approccio alla co-progettazione didattica nella scuola secondaria superiore*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.24, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 229-237, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

cerca al contesto reale (Anderson e Shattuck 2012). In particolare, nell'ambito delle discipline scientifiche è stato ampiamente documentato l'utilizzo del DBR come approccio di ricerca, evidenziato da una recente revisione sistematica della letteratura (Tinoca et al. 2022), in cui più del 50% degli articoli analizzati (163) riguardano il dominio scientifico. In questo saggio verrà presentato lo specifico approccio teorico e metodologico alla co-progettazione dei percorsi didattici, che ha previsto il coinvolgimento del docente nel processo di ricerca.

I percorsi didattici ideati si basano su approcci collaborativi, che favoriscono il coinvolgimento degli studenti nella costruzione attiva della conoscenza (Ceregini et al. 2019), ponendoli quindi al centro del processo di apprendimento (Al-Balushi, Martin-Hansen e Song 2023). In letteratura è stato evidenziato il valore aggiunto del supporto tecnologico alle attività collaborative, basti considerare gli studi pubblicati nell'ambito del *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL), i quali ne documentano una generale efficacia, non solo in termini di effetti positivi sui processi di apprendimento degli studenti, ma anche su motivazione, autoefficacia e atteggiamento verso i domini STEM (Jeong, Hmelo-Silver e Jo 2019). Un aspetto però che necessita di particolare attenzione riguarda la progettazione efficace di queste attività, che risulta difficoltosa e non sempre riflette i principi del CSCL (Ceregini et al. 2019; Pozzi, Manganello e Persico 2022). Per questo motivo, i docenti sono stati supportati nella progettazione di risorse digitali e non, secondo un processo sequenziale che ha rappresentato un importante momento formativo. La pianificazione della co-progettazione ha richiesto una ricerca e una riflessione su tre importanti aspetti: il ruolo del ricercatore e delle docenti coinvolte, gli strumenti da utilizzare e le specifiche fasi.

2. Il ruolo del ricercatore e delle docenti nella co-progettazione

Il coinvolgimento dei professionisti dell'educazione in una collaborazione con i ricercatori è uno dei punti importanti della strategia del DBR. Anderson e Shattuck, infatti, sottolineano che, se spesso il carico di lavoro dei professionisti dell'educazione è troppo elevato per poter portare avanti delle attività di ricerca rigorosa, dall'altra parte il ricercatore «non è a conoscenza delle complessità della cultura, della tecnologia, degli obiettivi e delle politiche di un sistema educativo operativo per creare e misurare efficacemente l'impatto di un intervento» (2012, 17)¹. Da qui nasce l'indicazione di promuovere una collaborazione che viene instaurata già dalle fasi iniziali di analisi del contesto, passando per la progettazione, costruzione e implementazione dell'intervento educativo per poi culminare nella valutazione e costruzione finale di principi teorici e di progettazione (fase conclusiva del processo di DBR). Gli effetti di questa collaborazione hanno un impatto non solo sui soggetti partecipanti all'intervento educativo progettato, ma anche e soprattutto sullo sviluppo professionale degli

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

insegnanti/educatori che progettano l'intervento in collaborazione con il ricercatore (Tinoca et al. 2022; Jong 2023).

Con particolare riferimento alla fase di co-progettazione, la collaborazione tra ricercatore e docenti si è concretizzata in termini di formazione teorica e tecnica fornita dal ricercatore sulle principali teorie per la conduzione di attività collaborative con le tecnologie digitali e sull'utilizzo di strumenti (digitali e analogici) per la progettazione e l'implementazione di percorsi didattici. Le docenti hanno quindi contestualizzato la nuova conoscenza appresa durante la formazione anche grazie all'aiuto degli strumenti forniti, progettando l'attività didattica secondo gli obiettivi di apprendimento, le caratteristiche degli studenti e i vincoli di contesto. Questa attività è stata caratterizzata da una continua interazione tra ricercatore e docenti per conciliare gli aspetti teorici con le implicazioni della pratica. Tale collaborazione è proseguita anche nella fase di rifinitura dei percorsi didattici, in cui ricercatore e docenti hanno analizzato quanto fatto nel primo ciclo di sperimentazione per apportare modifiche alle indicazioni per progettare attività collaborative supportate dalla tecnologia in ambito scientifico. Le indicazioni revisionate sono servite per la progettazione dei nuovi percorsi del secondo ciclo di sperimentazione.

3. Il processo di co-progettazione

Il processo di co-progettazione è stato strutturato seguendo i principi derivanti dall'ambito di ricerca del *Learning Design* (LD). Secondo Conole e Wills, il LD è uno strumento «per aiutare gli insegnanti a fare scelte informate in termini di creazione di interventi di apprendimento pedagogicamente efficaci che facciano un uso efficace delle nuove tecnologie» (Conole e Wills 2013, 25). Il processo del LD è solitamente strutturato come sequenza di attività di apprendimento che possono essere condivise con altri insegnanti (Laurillard et al. 2018), sottolineando quindi una valenza sociale del processo nella prospettiva dello sviluppo professionale continuo e di una cultura partecipativa alla progettazione (Ranieri 2022). Ai fini della co-progettazione dei percorsi educativi da implementare in questo progetto di dottorato, si è fatto riferimento ad uno specifico framework teorico per il LD, sviluppato nell'ambito del progetto Erasmus+ *Supporting Self Regulated Learning in Digital and Remote Education* (SuperRED)² (Roffi et al. in corso di pubblicazione): tale framework è stato realizzato come un insieme di indicazioni, metodologiche e strumentali, per gli insegnanti per implementare il LD in diversi contesti ed è basato sulle evidenze di letteratura. In particolare, le indicazioni intendono fornire gli elementi necessari a una progettazione e conduzione efficace di attività didattiche, come prestare attenzione al contesto, alla coerenza delle strategie didattiche con gli obiettivi, all'integrazione di eventuali risorse e strumenti, nonché alla fase di

² <<https://www.superred.eu/pr-1-framework-design-for-effective-and-inclusive-digital-and-remote-education/>> (2024-02-01).

monitoraggio dell'attività e all'importanza del feedback ricevuto dagli studenti. Per quanto riguarda la parte tecnologica, il framework suggerisce di utilizzare strumenti digitali che supportano il LD sia nell'ottica di riflettere sulle proprie pratiche didattiche sia quando si intende promuovere un approccio differente. Inoltre, quando supportato dallo strumento digitale per il LD, può essere utile per il processo di progettazione l'utilizzo dei dati educativi a disposizione (sempre nel rispetto delle regole normative ed etiche).

Il processo di co-progettazione è stato articolato in 3 step successivi:

- Il primo step ha previsto una formazione teorica delle docenti, tenuta dal ricercatore, sui temi del LD e della progettazione di attività collaborative supportate dalle tecnologie digitali. Inoltre, sono stati presentati gli strumenti a supporto della progettazione, prevedendo anche attività pratiche di utilizzo degli stessi. Tale formazione è stata condotta in presenza.
- Il secondo step si è addentrato maggiormente nella parte vera e propria della progettazione del percorso, partendo dalla «concettualizzazione» (Pozzi, Asensio-Pérez e Persico 2016), in cui le docenti sono state coinvolte nella definizione degli obiettivi di apprendimento, del contenuto dell'attività didattica e nella scelta della migliore strategia pedagogica, considerando inoltre i diversi vincoli contestuali (il numero di studenti coinvolti nell'attività di apprendimento, le loro caratteristiche, oppure vincoli derivati dal tempo a disposizione o dall'ambiente) (Ceregini et al. 2019). Per questa fase è stato utilizzato un gioco digitale, denominato il 4Ts game (si veda il paragrafo 'Gli strumenti'), che ha permesso di tenere insieme tutte queste dimensioni. L'attività è stata condotta inizialmente in presenza e poi da remoto sotto la guida del ricercatore.
- Il terzo step ha previsto un ulteriore approfondimento, attraverso l'utilizzo di una scheda di progettazione appositamente strutturata, che ha permesso di esplicitare nel dettaglio la struttura dei moduli, la loro durata, le relative fasi nonché cosa fa il docente e cosa fa lo studente in ogni task assegnato (si veda Tab. 1).

Infine, questi step sono stati riproposti nel secondo ciclo di sperimentazione che ha visto le docenti impegnate nel progettare nuovi percorsi alla luce delle indicazioni per progettare attività collaborative supportate dalla tecnologia in ambito scientifico derivanti dalla fase di rifinitura. L'attività è stata condotta parte in presenza e parte da remoto con una continua interazione tra ricercatore e docente.

4. Gli strumenti

Come anticipato, per supportare il processo di progettazione, in particolare la fase di concettualizzazione, si è scelto di utilizzare un gioco, 4Ts game, che aiuta il docente nella progettazione di attività collaborative ed è stato sviluppato dal team dell'Istituto di Tecnologie Didattiche – Consiglio Nazionale delle Ricerche (Pozzi e Persico 2013). Il 4Ts game si basa appunto sul modello delle '4Ts', che comprende cioè le 4 dimensioni dell'apprendimento collaborativo, os-

sia *Technique*, *Task*, *Team*, *Technology*, corrispondenti a specifiche carte da collocare nella lavagna digitale rappresentata in Fig. 1:

- *Task*: è il compito che gli studenti devono completare;
- *Team(s)*: è la modalità in cui gli studenti dovrebbero essere raggruppati o meno per raggiungere il completamento del compito (singoli, coppie, piccoli gruppi ...);
- *Time*: è il tempo richiesto per il completamento dell'attività;
- *Technology*: sono le risorse da poter utilizzare per l'esecuzione del compito.

WEEK 1	WEEK 2	WEEK 3	WEEK 4
TECHNIQUE PEER REVIEW - PHASE I	TECHNIQUE PEER REVIEW - PHASE I	TECHNIQUE PEER REVIEW - PHASE II	TECHNIQUE PEER REVIEW - PHASE III
TASK STUDYING 114	TEAM INDIVIDUAL LEARNERS 114	TASK PRODUCING AN ARTEFACT 154	TEAM PAIRS 154
TECHNOLOGY SELECTED STUDY MATERIALS 110	TECHNOLOGY FORUM 150	TECHNOLOGY MATERIALS AND TOOLS FOR PRACTICE 110	TECHNOLOGY MATERIALS AND TOOLS FOR PRACTICE 111
			TASK PRESENTING WORK 125
			TECHNOLOGY VIDEOCONFERENCING SYSTEM

Figura 1 – Screenshot del tabellone digitale per il posizionamento delle carte del gioco 4Ts in particolare riferito alla tecnica collaborativa della peer review.

La Fig. 1 mostra un esempio di macro progettazione di un percorso educativo, utilizzando la tecnica collaborativa della peer review, presente in entrambi i percorsi didattici progettati per la sperimentazione. Il gioco permette di poter progettare a diversi livelli di complessità: nel primo livello, fornisce un supporto maggiore al docente, indicando quando una carta non è stata posizionata correttamente e quale eventualmente sarebbe da posizionare. Questo risulta molto utile per coloro che si apprestano a progettare per la prima volta con questo strumento, prendendo confidenza con il suo funzionamento e comprendendo la struttura della tecnica collaborativa scelta. I livelli successivi permettono progressivamente maggiore libertà di sistemazione delle carte, contestualmente diminuendo il supporto su suggerimenti e segnalazioni di errori. Nel terzo livello, si è liberi di posizionare le carte adattando la tecnica alle proprie esigenze di obiettivi e contesto.

Lo strumento per supportare lo step 3 del processo di co-progettazione è stato sviluppato dal ricercatore e si tratta di una scheda di progettazione in cui riportare la struttura del percorso come indicato nel 4Ts game, aggiungendo dettagli per definire meglio le attività. In particolare, la scheda è stata strutturata con una parte comprendente le informazioni generali sul percorso, obiettivi di apprendimento e caratteristiche della classe. La seconda parte (si veda Tab. 1) entra nella specificità delle attività didattiche, in cui riportare le caratteristiche della tecnica scelta, dei *tasks* da portare avanti (specificando le azioni di docente e studenti), del tempo dedicato a quella specifica attività (sia in termini di durata sia di calendarizzazione) e la modalità di lavoro in team. Inoltre, per rendere l'esperienza didattica efficace in termini di apprendimento e coinvolgente, a ciascuna sequenza didattica è stata associata una specifica istanza istruttiva: seguendo Merrill (2002), si è cercato di tenere presente uno o più dei seguenti principi istruttivi:

- **Problema:** l'apprendimento viene promosso efficacemente quando gli studenti sono impegnati nella risoluzione di problemi autentici.
- **Attivazione:** l'apprendimento è facilitato quando la conoscenza preesistente viene attivata per poter integrare le nuove conoscenze.
- **Dimostrazione:** per favorire l'apprendimento bisogna favorire la dimostrazione di ciò che deve essere appreso invece di presentarlo genericamente.
- **Applicazione:** l'apprendimento è supportato quando si offrono occasioni per l'applicazione delle nuove conoscenze apprese nella risoluzione di nuove situazioni problematiche.
- **Integrazione:** l'apprendimento è facilitato quando si promuove il trasferimento delle nuove conoscenze/competenze nella vita reale.

Infine, quando opportuno, ad ogni istanza istruttiva è stata abbinata una specifica tecnologia digitale per favorire il supporto del processo.

Tabella 1 – Seconda parte della scheda di progettazione che ha accompagnato il docente dalla fase di concettualizzazione dell'attività didattica alla progettazione dettagliata delle singole sequenze didattiche.

MODULO 1	<i>[Titolo Modulo 1]</i>		
Tecnica Collaborativa	<i>[Descrivere la tecnica collaborativa scelta come riportato nel tabellone di gioco del 4Ts game]</i>		
<i>Nei campi successivi riportare le Fasi del percorso e le 4T come riportato nel tabellone di gioco, dettagliando ogni voce come indicato, aggiungere Task e Fasi se necessario.</i>			
Fase 1			
Obiettivo di apprendimento	Sequenza didattica		Istanza Istruttiva secondo Merrill - Problem, Activation, Demonstration, Application, Integration
<i>[Abbinare ogni Task progettato con l'obiettivo di apprendimento da raggiungere]</i>	Task	<i>[Task indicato nel 4T game]</i> Cosa fa l'insegnante <i>Indicare le azioni che l'insegnante esegue</i> Cosa fanno gli studenti <i>Indicare le azioni degli studenti</i>	<i>[Identificare la specifica istanza istruttiva secondo Merrill (se pertinente)]</i>
	Time	<i>[Indicare la durata dell'attività e la calendarizzazione]</i>	
	Team	<i>[Indicare la tipologia di lavoro, come indicato nel 4T]</i>	
	Technology	<i>[Indicare tecnologie e risorse identificate per l'attività come indicato nel 4T]</i>	
			<i>[Indicare il supporto tecnologico utilizzato (se pertinente)]</i>

5. Conclusioni e prospettive future

Nel primo ciclo di sperimentazione, la fase di co-progettazione ha portato alla definizione di due percorsi didattici: il primo sulla disciplina Scienze della Terra ('La crosta terrestre: le rocce') e il secondo relativo alla disciplina Chimica ('Acidi e Basi'). Il processo di co-progettazione così strutturato è stato accolto positivamente dalle docenti che hanno gradito in generale l'approccio dettagliato

to, nonostante il carico di lavoro impegnativo. Infatti, hanno affermato di aver compreso come strutturare meglio e in modo più efficace una unità didattica, apprendendo anche nuove strategie collaborative da poter proporre in futuro agli studenti. Inoltre, è stata apprezzata l'integrazione delle tecnologie digitali a supporto di uno specifico processo cognitivo degli studenti. Pur sottolineando la necessità di molto tempo a disposizione per una progettazione così dettagliata, le docenti ne hanno riconosciuto le potenzialità e l'efficacia, sottolineando che questo è un punto di partenza e che vorranno estendere tale tipo di approccio anche ad altri argomenti, oltre a riproporre quelli progettati alle classi future.

Il processo e gli strumenti utilizzati hanno permesso di concretizzare le indicazioni del framework teorico. La fase di *refinement* avvenuta di recente ha identificato ulteriori aspetti che sono stati integrati nel framework teorico per favorire la seconda fase di sperimentazione in aula. I punti emersi riguardano una pianificazione più attenta alle disponibilità degli spazi laboratoriali nella scuola, per poter svolgere determinate attività in luoghi idonei (ad esempio, effettuare in laboratorio analisi di rocce o servirsi dell'aula informatica per utilizzare applicazioni difficilmente gestibili con lo smartphone). Un secondo aspetto importante è legato alla dimensione del tempo inteso come durata di una attività didattica, che deve essere adeguato alla tipologia di attività e alle caratteristiche della classe. Infine, per quanto riguarda le attività collaborative, è emersa la necessità di prestare più attenzione alla gestione, in particolare nella formazione dei gruppi, in modo tale da non avere situazioni in cui la distribuzione del lavoro non sia equa.

L'ultimo anno di progetto sarà quindi dedicato all'analisi dei dati del secondo ciclo di testing per il quale sono stati progettati i seguenti percorsi: è stato riproposto il percorso 'Acidi e Basi' revisionato sulla base degli elementi emersi nel primo ciclo di sperimentazione; un percorso nell'ambito della disciplina Chimica ('Legami Chimici') e un percorso nell'ambito della disciplina Scienze ('Chimica organica: la reattività degli idrocarburi').

L'analisi di questo ultimo ciclo di sperimentazione porterà alla revisione delle indicazioni per la progettazione di attività collaborative supportate dalla tecnologia digitale nell'ambito delle discipline scientifiche e al successivo rilascio della loro versione finale.

Riferimenti bibliografici

- Al-Balushi, S.M., Martin-Hansen, L., e Y. Song, edited by. 2023. *Reforming Science Teacher Education Programs in the STEM Era: International and Comparative Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-27334-6>.
- Anderson, T., e J. Shattuck. 2012. "Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?" *Educational Researcher* 41 (1): 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>.
- Ceregini, A., Persico, D., Pozzi, F., e L. Sarti. 2019. "The 4Ts Game to Develop Teachers' Competences for the Design of Collaborative Learning." In *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online: First International Workshop, HELMeTO 2019, Novedrate, CO, Italy, June 6-7, 2019, Revised Selected Papers*, edited

- by D. Burgos, M. Cimitile, P. Ducange, R. Pecori, P. Picerno, et al., 192-205. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31284-8_15.
- Conole, G. 2013. *Designing for Learning in an Open World*. New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8517-0>.
- Conole, G., e S. Wills. 2013. "Representing Learning Designs – Making Design Explicit and Shareable." *Educational Media International* 50 (1): 24-38. <https://doi.org/10.1080/09523987.2013.777184>.
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C.E., e K. Jo. 2019. "Ten Years of Computer-Supported Collaborative Learning: A Meta-Analysis of CSCL in STEM Education During 2005-2014." *Educational Research Review* 28: 100284. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100284>.
- Jong, M.S-Y. 2023. "Pedagogical Adoption of SVVR in Formal Education: Design-Based Research on the Development of Teacher-Facilitated Tactics for Supporting Immersive and Interactive Virtual Inquiry Fieldwork-Based Learning." *Computers & Education* 207: 104921. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104921>.
- Laurillard, D., Kennedy, E., Charlton, P., Wild, J., e D. Dimakopoulos. 2018. "Using Technology to Develop Teachers as Designers of TEL: Evaluating the Learning Designer." *British Journal of Educational Technology* 49 (6): 1044-58. <https://doi.org/10.1111/bjet.12697>.
- Merrill, M.D. 2002. "First Principles of Instruction." *Educational Technology Research and Development* 50 (3): 43-59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>.
- OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Pozzi, F., Asensio-Pérez, J.I., e D. Persico. 2016. "The Case for Multiple Representations in the Learning Design Life Cycle." In *The Future of Ubiquitous Learning: Learning Designs for Emerging Pedagogies*, edited by B. Gros, Kinshuk, e M. Maina, 171-96. Berlin-Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3_10.
- Pozzi, F., Manganello, F., e D. Persico. 2022. "A Study on Teachers' Design Choices Regarding Online Collaborative Learning." In *Proceedings of the 14th International Conference on Computer Supported Education*. volume 2. CSEDU, edited by M. Cukurova, N. Rummel, D. Gillet, B. McLaren, e J. Uhomoihi, 599-605. Setúbal: SCITEPRESS. <https://doi.org/10.5220/0010952100003182>.
- Pozzi, F., e D. Persico. 2013. "Sustaining Learning Design and Pedagogical Planning in CSCL." *Research in Learning Technology* 21. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21i1.17585>.
- Ranieri, M. 2022. *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci.
- Roffi, A., Biagini, G., Cuomo, S., e M. Ranieri. in corso di pubblicazione. "A Framework for Learning Design and Self-Regulated Learning: First Results of SuperRED Project." Presentato al Convegno ISYDE.
- Roffi, A., e S. Cuomo. 2023. "STEM Teaching and Learning with Innovative Technologies in the Upper Secondary School: A Scoping Review." *Italian Journal of Educational Technology* 31 (1): 77-88. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1291>.
- Tinoca, L., Piedade, J., Santos, S., Pedro, A., e S. Gomes. 2022. "Design-Based Research in the Educational Field: A Systematic Literature Review." *Education Sciences* 12 (6): 410. <https://doi.org/10.3390/educsci12060410>.

Modello di inclusione socio-lavorativa nei soggetti vulnerabili

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: Co-progettazione; Inserimento Lavorativo; Learning Organization; Modello; Orientamento

1. Introduzione

La ricerca che viene presentata è una sintesi del lavoro che Pegaso Network (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 scientifica. La ricerca è incentrata sullo studio di caso 'PASCAL/SalPo' di Prato, uno dei progetti virtuosi che Pegaso ha contribuito a realizzare. Individuare i costrutti che sostengono l'intervento che viene fatto permetterà di creare un modello da mettere a disposizione della Regione Toscana.

2. L'inserimento lavorativo in Toscana

Negli ultimi 10 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 disa-

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, *Modello di inclusione socio-lavorativa nei soggetti vulnerabili*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.25, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 239-252, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

gio sociale prevedendo una serie di misure per favorire l'inserimento lavorativo di soggetti deboli, svantaggiati e a rischio di esclusione dal mercato del lavoro.

Tale azione di contrasto si rivela particolarmente importante e urgente a seguito dello scenario economico complessivo che vede una prevedibile riduzione di opportunità di inserimento lavorativo, nel breve e medio termine, in generale per le mansioni meno qualificate nel mercato del lavoro e in particolare per i soggetti più deboli e a rischio di esclusione sociale.

La finalità è quella di migliorare l'occupabilità delle persone svantaggiate attraverso il finanziamento di iniziative locali di inserimento e accompagnamento al lavoro, riservate a soggetti deboli e vulnerabili in carico ai servizi socio-sanitari territoriali.

Lo strumento utilizzato che la Regione Toscana mette in atto per la realizzazione di questo obiettivo è l'attivazione di tirocini di inclusione sociale ai sensi della Delibera di Giunta regionale n. 620 del 18 maggio 2020 con la quale sono state approvate le «Disposizioni per la realizzazione di tirocini di orientamento, formazione e inserimento/reinserimento finalizzati all'inclusione sociale all'autonomia delle persone ed alla riabilitazione» (Regione Toscana, Giunta regionale 2020).

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.

Il progetto oggetto della ricerca si inserisce in un quadro regionale complesso, risultato di due anni di pandemia, che vede la Regione Toscana come una delle più colpite di tutto il territorio nazionale; ci conferma il dato la Banca d'Italia, che ha pubblicato il report sull'economia della regione: calano fatturato e produzione in maniera maggiore rispetto al resto del Paese.

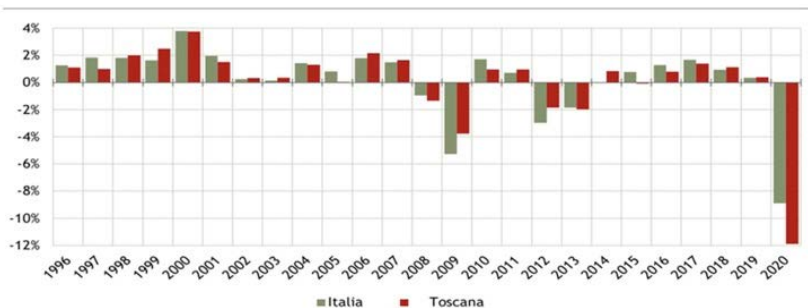


Figura 1 – Il prodotto interno lordo. Variazioni tendenziali a prezzi 2015 (Open Data Regione Toscana).

Nell'area Pratese la situazione si presenta complessa dopo due anni di pandemia, trattandosi della provincia con il maggior tasso di povertà estrema (Istat 2021). Anche in merito al potere di acquisto si evidenzia come la provincia con il tasso più alto di povertà alimentare è Prato (25,4%), seguita da Massa Carrara (25%) e Grosseto (23,6%).

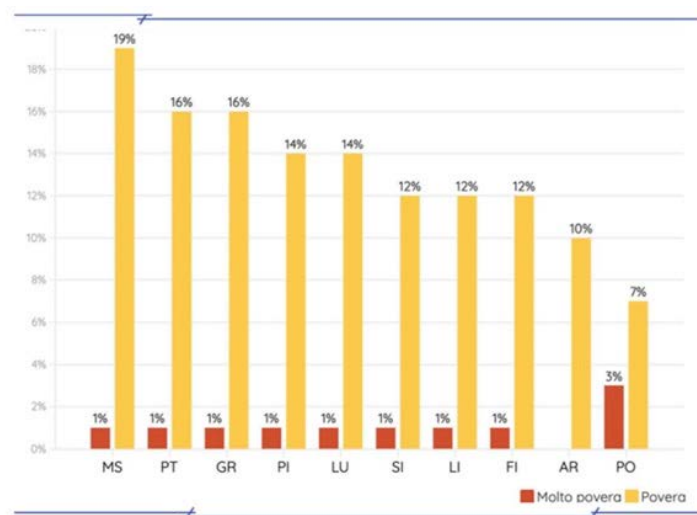


Figura 2 – Tasso di povertà estrema (Istat 2021).

Come emerge dai recentissimi dati forniti dai referenti del Centro per l'impiego (CPI) di Prato, il quadro socioeconomico è caratterizzato da molteplici spunti di riflessione. Riportiamo a seguire alcuni dati provenienti dal Sistema Informativo del Lavoro (SIL) dell'Osservatorio Regionale del Mercato del Lavoro, della Regione Toscana.

Tabella 1 – Il mercato del lavoro in Provincia di Prato, anno 2020.

N. imprese Provincia	28.886
N. occupati	117.000
N. occupati settore tessile e abbigliamento	35.000
Tasso di occupazione	68,40%
<i>dato regionale</i>	66,1%,
<i>dato nazionale</i>	58,1%
Tasso di occupazione femminile	61,30%
<i>dato regionale</i>	59,5%
Tasso di disoccupazione	6,2%
Tasso di disoccupazione femminile	8,6%
Tasso di disoccupazione giovanile (18-24 anni)	28,20%

Gli ultimi dati disponibili rispetto agli iscritti alle liste di disoccupazione, aggregati per comune di residenza, riguardano gli anni 2019 e 2020, per la stragrande maggioranza si tratta di persone residenti nel comune di Prato (oltre i 3/4 del totale). Tra il 2019 ed il 2020 si registra una leggera flessione tra i nuovi iscritti (-16%), un calo in parte sicuramente dovuto al periodo di lockdown. Tuttavia, il numero totale degli iscritti tra il 2019 ed il 2020 aumenta, passando da 30.721 a 31.385; il dato parziale per il 2021 conta 32.383 iscritti al mese di novembre, circa il 6% degli iscritti a livello regionale (dati ARTI – Agenzia Regionale Toscana per l’Impiego Settore Servizi per il Lavoro di Firenze e Prato).

Dato particolarmente significativo nel contesto generale è l’indice di vulnerabilità sociale (Fondazione Openpolis 2019) che vede Prato tra i primi 10 comuni con il più alto tasso di vulnerabilità sociale con 100,669 punti, cioè configurato nell’area a rischio medio-alto. Il progetto mira quindi a intervenire nelle attività di presa in carico globale e di supporto all’inclusione lavorativa in un contesto in cui il tessuto economico è probabilmente ricettivo ma che soffre di una difficoltà nelle proposte di opportunità, nell’individuazione delle giuste figure di *matching* e in un contesto di alta vulnerabilità sociale. Per questo le proposte progettuali mirano a rafforzare, rispetto alle progettualità precedenti, le attività di *matching*, di orientamento e valutazione.

Questo scenario così complesso richiede attenzioni e accorgimenti particolari affinché anche i beneficiari degli interventi di contrasto alla povertà possano godere delle possibili ricadute occupazionali. Come risultava nell’ultima edizione di Social Board, i nuclei familiari in carico erano caratterizzati da uno svantaggio multidimensionale molto variegato e complesso, che vedeva la presenza di molteplici fattori che interagivano tra loro (Progetto: SIA/REI “Social Board” dell’Ambito Territoriale di Prato-Ente finanziatore FSE – PON Inclusione: Interventi a favore dell’inclusione sociale). Basti pensare che il 37,3% di nuclei era caratterizzato da problemi abitativi, che si sommarono a difficoltà economiche piuttosto che educative e al possesso di titoli di studio medio-bassi. È pertanto fondamentale il supporto e lo stimolo continuo alla motivazione portato avanti dai tutor e dalle altre figure professionali coinvolte nel progetto.

3. L’esperienza sui nuovi bandi di accompagnamento al lavoro di soggetti vulnerabili

Per molto tempo l’inserimento lavorativo di soggetti vulnerabili è rimasto circoscritto a una logica assistenziale, senza la pianificazione di un vero e proprio percorso di crescita. Un approccio che si è dunque dimostrato poco preparato e attento al target di riferimento. Pertanto, per superare tale approccio assistenziale, è stato indispensabile pianificare azioni trasversali, capaci di rafforzare il sistema di accesso alle opportunità offerte dal territorio e favorire l’ingresso nel mondo del lavoro attraverso percorsi di sviluppo.

I nuovi Avvisi di accompagnamento al lavoro di soggetti vulnerabili, finanziati dal Fondo Sociale Europeo, settore Innovazione Sociale della Regione Toscana, si inseriscono infatti in un nuovo scenario di politiche inclusive, volte a migliorare l’occupabilità delle persone svantaggiate attraverso percor-

si di inserimento e accompagnamento al lavoro. Tali Avvisi si fondano su una presa in carico integrata, che vede i destinatari prendere parte ad un progetto personalizzato, predisposto insieme ai servizi sociali, ai Centri per l'impiego territoriali e ai soggetti pubblici e privati, con particolare riguardo agli enti del Terzo settore. Quest'ultimi, in qualità di soggetti operativi, svolgono infatti una funzione essenziale nella filiera dell'erogazione dei servizi sociali, e in questo senso la loro partecipazione ai progetti è ritenuta fondamentale. Le azioni previste dai nuovi Avvisi pubblici hanno una duplice ricaduta: da un lato sui soggetti coinvolti nelle attività di progetto, dall'altro sulle aziende ospitanti. Tali progettualità si pongono infatti l'obiettivo di qualificare l'inclusione lavorativa di queste categorie di soggetti e promuoverne una maggiore autonomia attraverso azioni strategiche, sostenute da una rete di soggetti composta da imprese sociali ed enti pubblici.

4. Studio di caso: Il progetto PASCAL/SalPo di Prato

Il Progetto PASCAL/SalPo di Prato si pone 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.

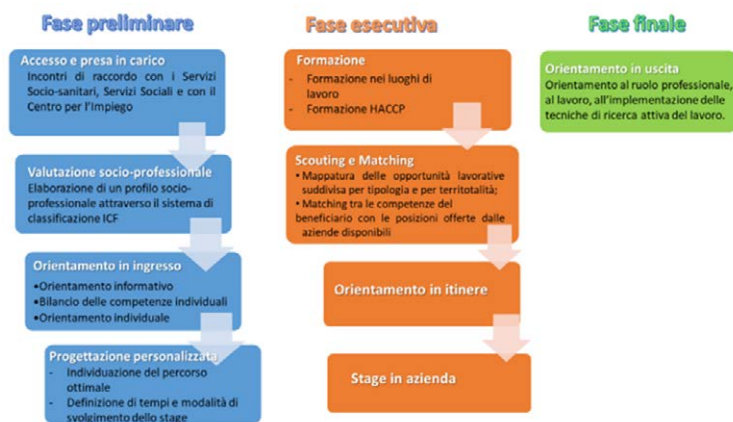


Figura 3 – Fasi dell'inserimento lavorativo.

4.1 Accesso e presa in carico

Il progetto prevede una prima fase di accesso e presa in carico, finalizzata alla selezione specifica dei partecipanti, previa valutazione dell'effettiva possibilità di inserimento in percorsi di accompagnamento al lavoro.

La segnalazione dei beneficiari è competenza della Società della Salute attraverso il sistema integrato dei servizi (servizi sociali, Salute Mentale Adulti, Servizi per la disabilità adulta).

A questo proposito, si prevedono incontri di raccordo con il CPI territoriale, allo scopo di integrare diverse informazioni relative ai soggetti individuati, con particolare riguardo alle pregresse esperienze formative e socio-lavorative.

4.2 Valutazione

La valutazione dei partecipanti si configura come l'esito dell'elaborazione di un profilo sociale e professionale del soggetto che consentirà, proprio grazie al sistema di classificazione ICF (Valutazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), di acquisire una visione complessiva delle caratteristiche del partecipante, così come la sua occupabilità, indispensabili per la pianificazione di un percorso di inserimento lavorativo.

La valutazione, così come l'orientamento in entrata, fornisce una base informativa relativa all'occupabilità della persona, che possa essere utilizzata per strutturare percorsi di inserimento lavorativo tarati sulle capacità, potenzialità e aspirazioni della persona.

In questa prospettiva, la valutazione si presenta non solo come strumento volto all'acquisizione di una maggiore consapevolezza ed empowerment del soggetto, ma anche come mezzo per aumentare le probabilità di successo del percorso di inserimento lavorativo. Per questa ragione, per coloro che intraprendono il percorso di accompagnamento al lavoro in azienda, si prevede di effettuare anche una valutazione intermedia e una in uscita dal percorso con il medesimo strumento.

La fase della valutazione si integra con la successiva fase dell'orientamento e con l'intero svolgimento delle fasi progettuali attraverso una collaborazione pianificata tra referenti/operatori dei servizi sociosanitari e operatori dei soggetti partner del progetto.

La valutazione effettuata dai partner appartenenti al mondo produttivo permette di avere una visione chiara delle capacità lavorative dei destinatari incrociandole con le conoscenze delle filiere produttive e aziendali, andando così a rendere completa l'attività di valutazione, dandole una connotazione non solo sociale ma anche professionale.

4.3 Orientamento in ingresso

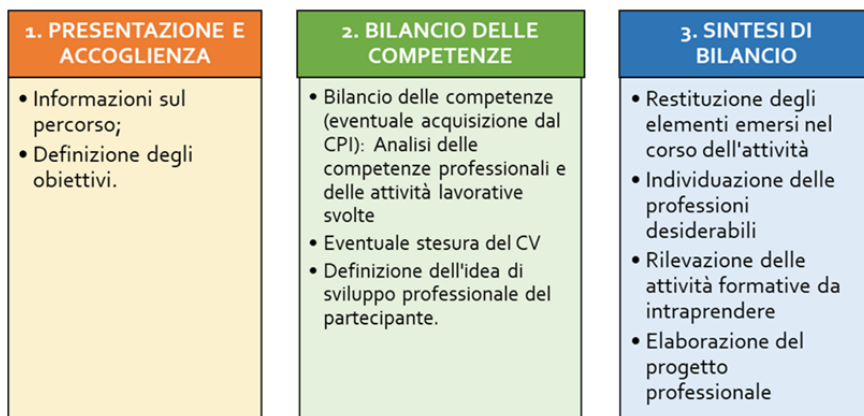


Figura 4 – Le fasi dell'orientamento in ingresso.

L'attività di orientamento in ingresso ha la finalità di accogliere i partecipanti selezionati, accompagnarli e indirizzarli alle azioni progettuali, elaborando o integrando un bilancio delle competenze. In questo modo diventa possibile valutare le attitudini della persona in termini di competenze tecnico-professionali e trasversali.

Tale attività risulta di fondamentale importanza dal momento che consente di:

- conoscere la persona, il suo background personale, le sue esperienze formative e lavorative pregresse;
- comprendere le competenze della persona: sia quelle già acquisite che quelle potenziali, ancora inespresse;
- individuare le aspirazioni, le aspettative e la motivazione al percorso da parte del beneficiario;
- acquisire elementi utili per l'elaborazione del progetto personalizzato.

Il percorso di orientamento iniziale risulta così articolato:

1. orientamento informativo: presentazione e accoglienza dei partecipanti;
2. bilancio delle competenze individuali;
Laddove il bilancio delle competenze non risulta presente, si articola nelle seguenti fasi:
 - 2.1. ricostruzione delle esperienze personali, formative e professionali del soggetto;
 - 2.2. analisi delle conoscenze e competenze acquisite;
3. sintesi di bilancio: definizione e attuazione del progetto personalizzato.

Le informazioni raccolte durante questa prima fase di orientamento saranno utili a pianificare il percorso individuale da proporre ad ogni singolo beneficiario, attraverso il confronto con tutti gli altri attori coinvolti nel percorso di valutazione.

4.4 Orientamento in itinere

Coerentemente con l'orientamento in ingresso, quello in itinere si pone l'obiettivo di sostenere e accompagnare i destinatari durante la fase di inserimento al lavoro. La finalità dell'attività di orientamento è quella di far conoscere ai partecipanti i contesti lavorativi in cui potrebbero essere collocati e le principali mansioni previste dall'attività lavorativa.

Laddove si venga a manifestare una situazione di difficoltà da parte del soggetto, nella fase di inserimento lavorativo, l'attività di orientamento si configura come risposta volta a supportare la persona, rafforzandone la motivazione e l'autostima, riducendo così la probabilità di un eventuale abbandono preventivo. Attraverso un costante sostegno motivazionale, è possibile accompagnare la persona durante il percorso di stage, mettendo a fuoco le problematiche riscontrate e acquisendo consapevolezza di quei fattori che forniscono un maggiore benessere e soddisfazione.

4.5 Orientamento in uscita

L'attività di orientamento in uscita rappresenta un altro elemento importante del progetto, dal momento che si configura come occasione di riflessione e rielaborazione del percorso intrapreso e dell'esperienza lavorativa. Tale attività aiuta la persona ad acquisire una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e dei propri punti di debolezza, di quegli aspetti del percorso progettuale che hanno funzionato e quelli che non hanno funzionato.

L'attività è finalizzata ad orientare ciascun partecipante non solo al ruolo professionale, ma anche al mondo del lavoro nel suo complesso, al fine di far apprendere alla persona quali sono le caratteristiche fondamentali per poter lavorare, potenziando così il suo livello di occupabilità.

Altro obiettivo è quello di migliorare la capacità di ricerca attiva del lavoro a partire dalla verifica delle competenze acquisite e della loro spendibilità nel territorio lavorativo locale.

Durante l'orientamento in uscita si prevede, per ogni singolo beneficiario, la rielaborazione del proprio curriculum vitae, uno degli strumenti di ricerca attiva del lavoro, che costituisce il biglietto da visita della persona, poiché ne illustra il percorso personale, formativo e professionale, ma anche le competenze e gli interessi nel quale inserire l'esperienza maturata nel percorso del progetto (formazione, laboratori, esperienza di stage ecc.).

4.6 Progettazione personalizzata

Il progetto individuale costituisce lo strumento attraverso il quale si individua il percorso ottimale per la persona, definendo tempi e modalità di svolgimento. Pertanto, sarà necessario porre particolare attenzione a tutti gli elementi emersi dal bilancio delle competenze e dalla valutazione ICF.

A questo proposito, sarà proprio la forte sinergia di un' équipe dei servizi socio-sanitari di presa in carico, integrata dagli operatori dei soggetti partner, ad acquisire un ruolo centrale nella fase di progettazione personalizzata.

I momenti di collaborazione, di scambio e di confronto tra i componenti dell' équipe consentiranno l'individuazione e la definizione degli obiettivi di apprendimento dello stage, oltre all'individuazione della mansione adeguata al soggetto.

A partire da un'attenta analisi delle capacità e delle conoscenze della persona, delle sue attitudini e dei suoi interessi, si delineano il percorso e i rispettivi obiettivi da perseguire. La definizione del progetto tiene conto dei prerequisiti della persona, delle aspettative e delle motivazioni di quest'ultima.

4.7 Formazione

A partire dalle precedenti esperienze nel territorio, il progetto propone alcuni percorsi formativi ritenuti necessari per l'inserimento lavorativo. Dal momento che non è possibile conoscere le persone che saranno inserite nel progetto, così come i loro bisogni e necessità, si ritiene che possa[no] essere utile[i], per tutti i partecipanti che potranno essere inseriti in un contesto lavorativo, i seguenti percorsi formativi:

1. formazione sulla sicurezza nei luoghi di lavoro (4 ore);
2. formazione sulla sicurezza nei luoghi di lavoro – rischio medio (4 ore);
3. formazione obbligatoria per addetto a attività alimentari complesse, della durata di 12 ore, per coloro che saranno inseriti in attività che prevedono l'utilizzo e la manipolazione di generi alimentari.

4.8 Scouting e Matching

L'attività di *scouting* riguarda una varietà di azioni relative all'inserimento lavorativo dei partecipanti, finalizzate a promuovere il progetto nel tessuto produttivo del territorio e, al tempo stesso, a coinvolgere e sensibilizzare le aziende all'inserimento lavorativo di persone disabili e vulnerabili.

Nello specifico, l'azione di *scouting* si propone di allargare la rete di aziende, già rese disponibili all'inserimento di persone vulnerabili, grazie ai percorsi di accompagnamento al lavoro svolti negli anni precedenti.

Per prima cosa, sarà indispensabile un'analisi della banca dati delle aziende. Uno degli obiettivi prioritari del progetto sarà proprio quello di ampliare tale banca dati, al cui interno saranno presenti:

- le aziende disponibili a ospitare persone vulnerabili;
- le aziende interessate ma non disponibili al momento;
- le aziende non disponibili.

Inoltre, tale azione si pone l'obiettivo di individuare tutti quegli elementi che possono interessare/attivare/coinvolgere le aziende. Un altro aspetto importante dell'azione di *scouting* è quello di dialogare con il CPI, le associazioni di categoria, datoriali, sindacali e le Agenzie per il lavoro, per supportare la ricerca e

l'individuazione delle aziende. A questo proposito, è importante che il contatto con queste strutture sia costante e sottoscritto da convenzioni.

A questo punto, acquisisce piena centralità l'attività di *matching* che consiste nell'incrocio tra il progetto personalizzato del candidato con l'offerta da parte delle aziende presenti sul territorio.

Qualora il *matching* abbia esito positivo, ovvero che la ditta accetti l'inserimento del candidato all'interno del proprio organico, si procede alla firma della convenzione e all'avvio del tirocinio.

Preliminarmente all'inserimento effettivo in azienda, si provvede all'individuazione di un tutor aziendale che funga da riferimento e di un tutor di tirocinio che avrà il compito di monitorare e supportare il candidato.

4.9 Tutoring

Prima dell'inserimento lavorativo si prevede, se non già realizzata dallo *scouter*, una prima acquisizione di una serie di informazioni, da parte del tutor, relative all'organizzazione dell'azienda e al luogo di lavoro stesso, ponendo particolare attenzione alle possibili mansioni che il partecipante potrebbe ricoprire.

Il tutor monitora e verifica in maniera continuativa l'andamento dell'inserimento lavorativo, valutandone l'idoneità dei comportamenti e la crescita professionale. Inoltre, incentiva e sostiene la spinta motivazionale del partecipante. L'attività di supporto svolta dal tutor ha un ruolo fondamentale poiché crea le condizioni per facilitare il processo di adattamento del soggetto all'interno dell'azienda, fornendo così gli strumenti necessari per acquisire una maggiore autonomia.

Un altro aspetto di fondamentale importanza sarà il costante confronto tra il tutor e l'azienda ospitante, al fine di verificare l'andamento del progetto individuale. Inoltre, il tutor si occupa anche di segnalare all'équipe multidisciplinare di riferimento eventuali problematiche o difficoltà, proponendo possibili modifiche al progetto individuale.

Le attività di tutoring e di orientamento assumono un ruolo chiave all'interno del progetto configurandosi come azioni trasversali volte alla buona riuscita del processo di accompagnamento al lavoro.

4.10 Attività laboratoriali

Il progetto prevede la realizzazione di due diverse tipologie di attività laboratoriali volte a promuovere una maggiore autonomia dei soggetti coinvolti, legandosi trasversalmente alle altre attività che costituiscono la componente strutturale del progetto:

- Il Laboratorio di informatica con cui si intende rispondere al bisogno di colmare il divario digitale attraverso lo sviluppo di competenze digitali solide e trasversali.

- Il Laboratorio di accesso al lavoro che intende rispondere ai bisogni e alle necessità delle aziende attraverso un percorso performativo volto a preparare lo stagista al contesto lavorativo in cui verrà inserito.

Nello specifico, la struttura dei progetti si articola nel seguente flusso:

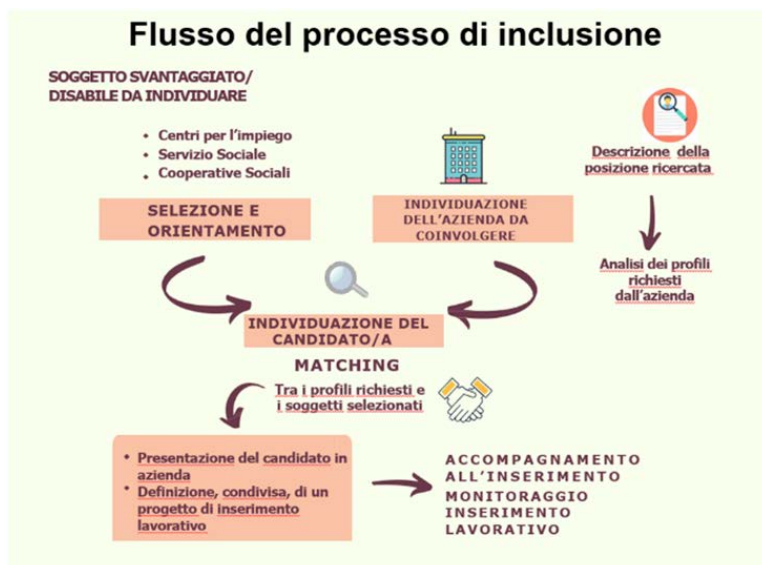


Figura 5 – Il flusso del processo d’inclusione.

5. Metodologia

Il metodo che viene utilizzato per questa ricerca è quello dell’osservazione partecipante, utilizzato nelle scienze sociali e nelle scienze umane per la raccolta dei dati. In questa metodologia, l’osservatore assume un ruolo attivo all’interno del contesto di studio, partecipando direttamente alle attività e interagendo con i partecipanti.

L’osservazione partecipante si basa sull’idea che per comprendere appieno un fenomeno sociale o umano è necessario sperimentarlo direttamente, immergendosi nel contesto e acquisendo una prospettiva interna. L’osservatore partecipante può trascorrere un periodo di tempo significativo nel campo di studio, diventando un membro temporaneo della comunità o del gruppo che sta studiando.

Ci sono diversi aspetti chiave nell’osservazione partecipante. In primo luogo, l’osservatore deve acquisire una comprensione approfondita del contesto e delle dinamiche sociali presenti. Ciò può comportare l’apprendimento delle norme, dei valori e delle tradizioni della comunità in studio. In secondo luogo, l’osservatore deve essere consapevole dei propri pregiudizi e delle proprie

influenze culturali, cercando di mantenere un atteggiamento aperto e imparziale. Con questa tecnica, l'osservatore raccoglie dati attraverso l'osservazione diretta, la partecipazione alle attività e le interazioni con i partecipanti. Questi dati possono includere registrazioni dettagliate delle osservazioni, appunti sulle conversazioni, interviste informali o strutturate e documentazione visuale come fotografie o video.

Una delle sfide principali dell'osservazione partecipante è l'effetto che la presenza dell'osservatore può avere sul comportamento dei partecipanti. La consapevolezza della sua presenza può influenzare le dinamiche sociali e portare a comportamenti che non rappresentano necessariamente la normalità. Pertanto, gli osservatori devono fare attenzione a minimizzare l'impatto della loro presenza e ad adottare misure per garantire la validità dei dati raccolti.

Il Consorzio Pegaso, come già detto in precedenza, è il realizzatore sia in qualità di capofila che come partner di molti dei progetti d'inclusione promossi dalla Regione Toscana; questo significa che ha un punto di vista privilegiato per l'analisi di ciò che avviene sul campo.

Il motivo per cui si è reso importante attivare un dottorato di ricerca industriale sul tema degli inserimenti lavorativi è perché il mondo del Terzo settore lavora da sempre con alta qualità in questo ambito, realizza progetti che hanno una valenza sociale estremamente importante, forma e impiega personale che lavora a sostegno degli inserimenti lavorativi di soggetti fragili, ma non ha l'approccio metodologico che la ricerca offre. Manca, per comprendere meglio, una base scientifica che renda l'azione di Pegaso legittima e trasferibile, che possa quindi dare ufficialità al modello di inserimento lavorativo progettato dal Consorzio.

Essendo Pegaso un Consorzio che eroga servizi attraverso le cooperative socie, crea un secondo livello di osservazione e mette quindi la ricercatrice in condizioni di avere un'osservazione partecipante 'terza', in quanto Pegaso scrive il progetto e propone il metodo, ma sono le cooperative che lo applicano. Questo genera quindi una situazione in cui l'osservazione mantiene una sua indipendenza dall'azione che viene praticata. Tuttavia, esiste il rischio che non ci sia abbastanza distanza nell'analisi, ma attraverso la destrutturazione del modello si crea un processo di valutazione dell'efficacia delle azioni che sono progettate e si ha in questo modo un processo di miglioramento del modello stesso.

Le condizioni che hanno reso possibile la ricerca sono:

- aver partecipato fin dall'inizio alla nascita dei bandi della Regione Toscana;
- essere un consorzio di cooperative sociali;
- essere un'agenzia formativa che si occupa di profili professionali;
- avere contatti con soggetti vulnerabili;
- essere i progettisti diretti;
- avere le risorse professionali che lavorano su questi progetti;
- avere i numeri esatti di chi segue il percorso e quanti di loro hanno trovato lavoro;
- avere la possibilità di influire direttamente sui prossimi progetti.

Riferimenti bibliografici

- Argyris, C., e D.A. Schön. 1978. *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- ARS Toscana. 2021. *Welfare e Salute in Toscana*.
- Banca d'Italia. 2022. *L'economia della Toscana: aggiornamento congiunturale*. Banca d'Italia, sede di Firenze.
- 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. <https://doi.org/10.36253/978-88-6655-304-5>.
- Buemi, M., Conte, M., e G. Guazzo, a cura di. 2015. *Il Diversity Management per una crescita inclusiva. Strategie e strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- 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*. Faenza: Homeless Book.
- Caritas Italiana. 2021. *Oltre l'Ostacolo. Rapporto 2021 su povertà ed esclusione sociale in Italia*.
- Del Gobbo, G. 2016. "La valutazione di sistema per una *learning organization*. Riferimenti teorici ed esperienze per un modello operativo." *Pedagogia e Vita* 74: 172-91.
- Depedri, S., a cura di. 2012. *L'inclusione efficiente. L'esperienza delle cooperative sociali di inserimento lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- 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>> (2024-02-01).
- ISFOL. 2014. *Prevenire si può. Analisi delle misure di accompagnamento per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disagio psichico*. Roma: ISFOL.
- Istat. 2021. *La povertà in Toscana*. Istituto Nazionale di Statistica.
- Regione Toscana, Giunta regionale. 2020. Delibera n. 620 del 18 maggio 2020.
- Stefanovichj, S., a cura di. 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.
- Trincherò, R. 2002. "Lo studio di caso." <https://moodle2.units.it/pluginfile.php/248844/mod_resource/content/1/studio%20di%20caso_Trincherò.pdf> (2024-02-01).
- Ulivi, C. 2022. "La centralità dell'orientamento negli inserimenti lavorativi di persone fragili." In *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, a cura di V. Boffo, e F. Togni, 271-75. Firenze: Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/979-12-215-0081-3.35>.
- 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://doi.org/10.7346/-fei-XV-02-17_30.

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/>> (2024-02-01).
- Fondazione Openpolis. 2019. “Che cos’è la vulnerabilità sociale”. <<https://www.openpolis.it/parole/che-cose-la-vulnerabilita-sociale>> (2024-02-01).
- 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>> (2024-02-01).
- 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> (2024-02-01).
- Regione Toscana. *Osservatorio regionale mercato del lavoro*. <www.regione.toscana.it/osservatorio-regionale-mercato-del-lavoro/consultazione-dati-sil> (2024-02-01).

PARTE IV

Tratteggiare la ricerca: il disegno, gli scopi, il progetto

L'educazione incorporata nel lavoro nella transizione dalla vita lavorativa alla pensione

Cristina Banchi

Abstract:

La presente ricerca bibliografica, mantenendo come riferimento l'*Active Ageing*¹, individua le teorie che sostengono il prolungamento della vita attiva nella transizione dal lavoro alla pensione, nel paradigma del *lifelong learning*. Le principali teorie emerse sostengono la presenza di fattori predittivi che, svolgendo un'azione trasformativa, offrono evidenze sull'impatto che l'esposizione ad azioni educative non formali e informali ha sull'invecchiamento attivo. Se reso intenzionale, il dispositivo pedagogico intrinseco al lavoro genera apprendimento situato, e può consentire l'apprendimento di competenze utili per gestire la transizione dalla vita lavorativa al pensionamento.

Parole chiave: Educazione incorporata nel lavoro; Invecchiamento attivo; *Lifelong Learning*; Teorie di transizione dalla vita lavorativa alla pensione

1. Introduzione

Le tendenze demografiche degli ultimi decenni, caratterizzate dal prolungamento della vita e la bassa natalità, suggeriscono che le organizzazioni lavorative siano in procinto di perdere la maggior parte della loro forza lavoro e con essa le competenze maturate negli anni.

L'Europa ha catturando gli aspetti multidimensionali dell'invecchiamento longevo attraverso le politiche di *Active Ageing* e di solidarietà intergenerazionale, con l'obiettivo del prolungamento della vita attiva.

Il passaggio dal lavoro alla pensione può risultare problematico, in quanto le competenze sviluppate durante la vita lavorativa possono essere funzionali prevalentemente o esclusivamente al mondo/mercato del lavoro, ma non per la vita extra lavorativa e per l'invecchiamento attivo.

Ogni transizione può rappresentare la sollecitazione di una rivalutazione delle scelte e delle azioni che hanno dato forma al corso della vita, che hanno cambia-

¹ L'Organizzazione Mondiale della Sanità (O.M.S.) ha delineato una cornice strategica, indicata con il nome di *Active Ageing*, 'Invecchiamento Attivo', di cui 'Salute, Partecipazione e Sicurezza delle persone anziane' sono i tre pilastri.

to le priorità, compresa la valutazione dell'impegno nell'accudimento dei propri care in relazione alle ambizioni e aspirazioni.

2. L'educazione incorporata nel lavoro a supporto delle traiettorie di self-management per prepararsi ad andare in pensione

La conoscenza diviene accessibile attraverso l'esperienza quotidiana connessa all'emozione (Dewey 2014). L'azione educativa dei fattori di contesto, generatori direttamente o indirettamente di processi di apprendimento, in molta parte delle trasformazioni avviene in seguito ad eventi a carattere informale ed incidentale (Federighi 2009), che non necessariamente corrispondono *tout court* ai risultati attesi, non sempre sono previsti o prevedibili.

L'individuo entrando a fare parte di un organizzazione con cui è vincolato da bisogni di sopravvivenza più o meno forti, deve per prima cosa trasformarsi per adeguarsi al contesto, apprendere la cultura con cui si costruiscono i codici di significato, che fondano relazioni e comportamenti, ed acquisire attraverso il lavoro la possibilità di trasformare la realtà.

Facendo emergere questi fattori e valorizzandoli, la valenza formativa incorporata nel lavoro può passare da incidentale ad intenzionale, quindi governare e dirigere i processi di apprendimento e con essi le trasformazioni. La nostra attenzione è rivolta agli aspetti di potenziale gestione intenzionale ai fini educativi degli aspetti legati all'attività lavorativa nei contesti-organizzazioni per la transizione dalla vita lavorativa alla pensione.

Il metodo utilizzato è quello della revisione critica della letteratura relativa ad esperienze e modelli di implementazione dell'*Active Ageing* nella *Retirement Transition*, includendo anche la letteratura grigia (Tab. 1).

Tabella 1 – Sintesi della rassegna bibliografica.

N	ANNO	AUTORE	TITOLO	PAPER	TEORIA
1	2000	Kim S. and Feldman C.D.	Working in Retirement: The Antecedents of Bridge Employment and Its Consequences for Quality of Life in Retirement	Survey	Teoria della Continuità
2	2009	Chiesa R. Negrini A. Gracco A. Alcovar C.M.	Il pensionamento come fase della carriera: il ruolo della soddisfazione lavorativa e della volontà di ritiro	Survey	Teoria della Continuità vs Teoria del Disimpegno vs Teoria dell'Attività vs Teoria del Consolidamento vs Teoria del Ruolo
3	2009	Gobetki K. T., Beehr T.A.	How retirees work: predictors of different types of bridge employment	Survey	Teoria dell'Attività vs Teoria del Disimpegno
4	2014	Terry A. Beehr	To retire or not to retire: That is not the question	Review	Teoria dell'Identità, Teoria dei Ruoli vs Teoria della Continuità
5	2018	Principi A. Smeaton D. Succi M.	What Happens to Retirement Plans, and Does This Affect Retirement Satisfaction?	Disegno longitudinale qualitativo di 3 anni con interviste	Teoria della Continuità vs Teoria della Scala Razionale, Teoria dell'Attività, Teoria dell'Identità, Teoria dell'Inclusione
6	2019	Pak K. Kooij D.T.A.M. Lange A. H. Veldhoven M.	De Human Resource Management and the ability, Vin motivation and opportunity to continue working: A review of quantitative studies	Systematic review	Abilities-Motivation-Opportunity (AMO)
7	2019	Scoppeta A. and Aparicio Jodar L.	Career Management & Age Management	Rassegna bibliografica	Lavorabilità e Lavoro Sostenibile.
8	2022	Rosa G.	Active Ageing in Azienda. Trasformare i lavoratori senior da problema a opportunità	Saggio	Diversity Management

3. Teorie emerse

Le teorie emerse relativamente al prolungamento della vita attiva oltre il pensionamento sono 13, 11 direttamente correlate alla transizione dalla vita lavorativa alla pensione, e 2 non direttamente correlate, esaminate separatamente per ridurre il rischio di generare bias di interpretazione (Tab. 2).

In ordine cronologico: 2000 Teoria della Continuità; 2009 Teoria dell'Attività, Teoria del Disimpegno, Teoria del Consolidamento, Teoria dei Ruoli; 2014 Teoria dell'Identità; 2018 Teoria della Scelta Razionale, Teoria dell'Inclusione; 2019 Teoria dell'*Abilities-Motivation-Opportunity*, Teoria del Lavoro Sostenibile; 2022 Teoria del *Diversity Management*.

I predittori sono convenzionalmente correlati all'individuo, al lavoro e al contesto socio-economico.

La multidisciplinarietà è stata considerata una ricchezza rispetto alla descrizione del fenomeno, perciò è stato necessario ponderare la difficoltosa sintesi dei risultati provenienti da costrutti diversi, superata utilizzando la codifica di definizioni potenzialmente univoche.

Se si osserva l'andamento cronologico, è possibile notare che sia le teorie che i predittori cambiano nel corso del tempo. L'attenzione si sposta dall'individuo al contesto di lavoro, grazie a prospettive di lettura multidimensionali quali la sostenibilità e l'inclusione.

Alcune delle teorie sono presentate dagli autori stessi come opposte, altre complementari, alcune dall'analisi delle definizioni sembrano pressoché sovrapponibili.

Tabella 2 – Sintesi delle teorie direttamente correlate al passaggio dalla vita lavorativa alla pensione.

1	Teoria dell'Attività	Ritiene che per un invecchiamento di successo, la pianificazione e l'adattamento positivo siano associati alla ricerca di nuove attività e al rimanere socialmente impegnati per sostituire il lavoro (Principi et al. 2018).	Elaborata negli anni Sessanta dal gerontologo Robert J Havighurst, e una delle principali teorie socio-psicologiche dell'invecchiamento.
2	Teoria del Disimpegno	Sostiene che le persone che vanno in pensione si distaccano dal loro ruolo nella società. Include attività del tempo libero, attività ricreative non produttive, come attività all'aperto, volontariato, assistenza, viaggi.	Elaborata da Atchley, (1977), successivamente Cummings e Henry, (1961); Johnson e Barst, (1992) hanno concentrato l'attenzione sul disimpegno, o sul ritiro reciproco tra le persone che invecchiano e la società.
3	Teoria del Consolidamento	In seguito alla perdita del ruolo lavorativo si consolida l'investimento negli altri ruoli ricoperti in modo che, pur cambiando la struttura delle attività, si mantenga il medesimo livello di impegno.	Elaborata da Atchley, (1985).
4	Teoria dei Ruoli	Considera il pensionamento come l'uscita da un ruolo, quello lavorativo, il quale può rivestire differenti livelli di centralità nella definizione dell'identità personale.	La Role Theory elaborata da Carter e Cook (1995: p.67), poi ripresa da Adam, Prescher, Beahr e Lepisto, (2002); Feldman,(1994); Kim e Moon, (2001); e Beahr A. Terry (2014).
5	Teoria della Continuità	Sostiene che le persone cambiano solo lentamente e moderatamente man mano che invecchiano, in termini di caratteristiche psicologiche, come personalità, interessi e attività preferite (Beahr A. Terry 2014).	Teoria della Continuità elaborata da Atchley, (1989), e successivamente da Schmidt & Law (2006)
6	Teoria della Scelta Razionale	L'individuo valuterà i risultati futuri tenendo conto dei molteplici costi e benefici associati all'occupazione retribuita rispetto alla pensione, nonché sulle attuali norme e aspettative in merito alle varie incertezze (Principi et al. 2018).	E' associata alla teoria dell'Embeddod delle scelte.
7	Teoria dell'Identità	Ritengono che le identità possono essere formate socialmente (Beahr A. Terry 2014), e consideri il lavoro un contesto sociale.	la teoria si concentra sulle percezioni e sui sentimenti psicologici dei dipendenti più anziani su sé stessi (Feldman & Beahr, 2011).
8	Teoria dell'Inclusione	Non soltanto l'impegno di "non lasciare indietro nessuno", ma anche con l'intesa di "raggiungere innanzitutto chi è più indietro" e "Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti" (Agenda 2030)	Agenda 2030 l'Obiettivo 8 per lo Sviluppo Sostenibile. (https://unric.org/it/agenda-2030/)
9	Teoria del Lavoro Sostenibile e Dignitoso	Vivere e lavorare condizioni che supportino le persone nell'impegnarsi e nel rimanere nel mondo del lavoro una vita lavorativa prolungata (Eurofound). Le carriere, in ultima analisi, appartengono all'individuo e ne sono influenzate dal contesto di vita complessivo della persona, che è dinamico e non sempre facile da prevedere (De Vos et al., 2016, p. 17) (Scoppetta A. et al. 2019).	L'Agenda 2030 Punto 8 al Lavoro dignitoso per lo sviluppo sostenibile. "Gestione sostenibile della carriera" è un termine introdotto da De Vos e Van der Heijden nel loro Manuale di ricerca sulle carriere sostenibili del 2015.
10	Teoria Abilities-Motivations-Opportunity	Si basa sulla premessa, che un'organizzazione può influenzare positivamente le proprie prestazioni garantendo, che tutti i dipendenti abbiano la capacità e la motivazione per svolgere i propri compiti, e l'opportunità di contribuire sui posti di lavoro. Modelli di azione complessa e trovabile per la costruzione e il consolidamento del benessere organizzativo, un benessere direttamente correlato al raggiungimento di condizioni diffuse di maggiore confronto, scambio, flessibilità, condivisione, ma anche maggiore capacità di essere, per il settore pubblico, permeabile alle spinte di innovazione e cambiamento orientate all'empowerment delle singole specificità delle persone (Bosman M. et al 2015).	L'Abilities-Motivation-Opportunity (AMO) nasce nell'ambito del Human Resource Management Systems (HRMS), (Appelbaum, Bailey, Berg e Kalleberg, 2000 cit. in Pak.R. et al 2019)
11	Teoria del Diversity Management	È nato da una elaborazione che ha avuto inizio negli Stati Uniti a partire dagli anni Sessanta. Si rafforza negli anni Settanta grazie alla spinta dei gruppi di rappresentanza delle minoranze anti guerra in Vietnam e dai movimenti studenteschi. Negli anni '90 arriva in Europa e in Italia.	

12	Teoria delle Risorse Dinamiche	Le risorse dinamiche o <i>dynamic capabilities</i> sono quelle capacità che agiscono per estendere, modificare o creare le capacità ordinarie, le <i>ordinary capabilities</i> che possono essere definite come quelle che permettono a un'impresa di sopravvivere nel breve termine (Winter S. G. 2003).	Definite per la prima volta da Teece, Pisano e Shuen (1997) come "la capacità di un'organizzazione di integrare, costruire, e riconfigurare risorse e competenze interne ed esterne in risposta a rapidi cambiamenti ambientali".
13	Teoria della Cittadinanza Organizzativa	Per <i>Organizational Commitment</i> s'intende uno stato d'identificazione dell'individuo con una particolare organizzazione, l'accettazione dei valori e degli obiettivi dell'organizzazione, l'impegno a raggiungere tali obiettivi e il desiderio di mantenere la propria membership all'interno dell'organizzazione (Mowday, Steers & Porter, 1979).	"Organizational Citizenship Behaviors Scale" (O.C.B.s.) quali appartenenza, coscienza civica, altruismo, correttezza.

4. Conclusioni

Dalla disamina della letteratura possiamo concludere che non esiste una teoria esaustiva e sufficientemente convincente da imporre un'interpretazione univoca della transizione dalla vita lavorativa alla pensione.

Si evidenzia che la carenza di adeguate competenze, o la mancanza di consapevolezza delle competenze possedute, può essere alla base di una transizione difficile e 'improduttiva', con conseguente perdita di benessere psico-fisico.

Coerentemente con la quarta missione del PNRR, la matrice generata dalla ricerca bibliografica e dalla successiva ricerca empirica, potrebbe rappresentare un riferimento per nuove politiche di welfare sociale integrato (sociale, culturale, educativo), sostenibile e cantierabile, in grado di valorizzare la dimensione del *Lifelong Learning* come leva per un invecchiamento attivo e produttivo nella transizione dal mondo del lavoro alla pensione.

Riferimenti bibliografici

- Bernstein, B. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London-New York: Routledge.
- Buemi, M., Conte, M., e G. Guazzo, a cura di. 2016. *Il Diversity Management per una crescita inclusiva. Strategie e strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Del Gobbo, G., Frison, D., e G. Galeotti. 2021. *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dewey, J. 2014. *Esperienza e educazione*, a cura di F. Cappa, traduzione di E. Codignola. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Federighi, P., Campanile, G., e C. Grassi, a cura di. 2006. *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI*. Pisa: Edizioni ETS.
- Federighi, P. 2009. "L'educazione incorporata nel lavoro." *Studi sulla Formazione* 12 (1/2): 133-51. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8592.
- Garavaglia, E. 2014. "Il lavoro oltre il pensionamento. Profili sociali, valori e motivazioni dei *working retiree* italiani." *Sociologia e Politiche Sociali* 17 (3): 109-26.
- Ladogana, M. 2019. "Ripensare la categoria degli over-65. I 'nuovi' adulti di oggi." *Pedagogia oggi* 17 (2): 242-56.
- Marsick, V.J., e K. Watkins. 1990. *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London-New York: Routledge.
- Palma, M.L. 2018. "Verso una pedagogia del lavoro: spunti di riflessione per pensare il rapporto tra formazione e lavoro." *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 13 (3): 27-54. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8463>.
- Torlone, F. 2021. *La formazione incorporata nei contesti lavorativi*. Firenze: Firenze University Press.



From practice to theory. Work-embedded education for the transition from working life to retirement. A bibliography review.

Cristina Banchi – PhD Student – cristina.banchi@unifi.it

INTRODUCTION AND BACKGROUND

The progressive aging of the population in the world of work represents a demographic and economic situation never seen before. The transition from work to retirement is often problematic due to the lack of adequate skills, or the lack of awareness of the skills possessed. A new educational device appears necessary to enable people to self-manage multiple forms of transition for personal benefit and for society, to assume a proactive approach in different life scenarios.

This bibliographical review is part of the research project of Task 1.7 «Containing work-related transitions and Lifelong Learning», which, consistently with Mission 4 «Education and research» of the PNRR, has the objective of exploring the scientific literature in order to define a theoretical and methodological framework in a multidisciplinary perspective to set up the subsequent empirical investigation.

The area of investigation is therefore Active Ageing in the pension transition with particular reference to the Third Sector area.

“Active ageing is the process of optimizing opportunities for health, participation and security in order to enhance quality of life as people age”
World Health Organization

AIM

The research hypothesis considers exposure to various educational/training actions during working life as a protective and facilitating factor for the management of transition phases and active permanence in the social and productive system, even at the end of working life. The development of life skills in particular becomes predictive in terms of acquiring the self-care skills necessary in the ageing phase.

The aim is to identify theoretical models to interpret the phenomenon and recurring characteristics detected in previous empirical research.

QUESTIONS

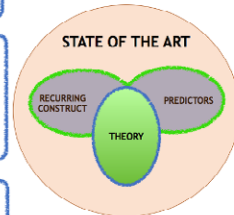
1. What are the recurring characters contained in the bibliography relating to the transition from working life to retirement?
2. Which theories support intentional age management devices in practices and policies?
3. What is the identikit of the retired worker and what can be the predictors?

METHOD

Bibliographic review in three steps:
1st filter: intentional age management devices in practices and policies;
2nd filter: recurring characters;
3rd filter: theories and predictors.

Sources: search engines and gray literature

Keywords: career management; theory; age management; work; retirement;



PRELIMINARY RESULTS

From the bibliographical review, the main theories emerged that support the transition from working life to retirement with a view to prolonging active life, according to the paradigm of the Active Ageing Occupation domain.

The demographic and social framework is constantly evolving, to manage this instability a systemic-holistic approach is needed, capable of being resilient. The evolution of the theories themselves indicates that the experience of the transition from working life to retirement is not unique, so that none of the theories (like none of the predictors) can be exhaustive. Some theories are in conflict, others seem complementary, some may seem all-encompassing, but none can adapt to the multiplicity of experiences and contexts. Career guidance and Entrepreneurship Competences emerge as a leitmotif.

The last step still in progress is the synthesis of the skills relating to age management collected in the reference skills framework.

FUTURE DIRECTIONS

The synthesis of theories and predictors, built through the recurring characters emerging from the bibliography, can constitute the methodological reference for empirical research, identifying criteria and indicators. The research thus focuses on the architecture and cognitive potential of the structural elements of working life in the current world of work, in which to identify virtuosity in the processes of transmission and production of functional knowledge for each transition.

The objective of future empirical research is to identify intentional age management educational devices in the transition from working life to retirement in the Active Ageing paradigm. Therefore we will take a micro-dive by identifying cases that can allow the application of the theories in an interpretative key, to test the interpretative functionality of the theories.

RECURRING CHARACTERS

- Lifelong Learning
- Ageism and intergenerational crisis
- Gender gap
- Work-life balance
- Decent work-safety
- Organizational citizenship
- Work ability

THEORIES

- Continuity Theory
- Rational Choice Theory
- Activity Theory
- Theory of Disengagement
- Theory of Sustainable and Decent Work
- Dynamic Resources Management Theory
- Identity Theory
- Role Theory
- Organizational Citizenship Theory
- Theory of Sustainable and Decent Work
- Diversity Management Theory

PREDICTORS

- INDIVIDUAL**
 - Age
 - Gender
 - Health
 - Economic status
 - Attachment to career
 - Identity attachment
 - Voluntary planning-choice
 - Skills
 - Length of service
 - Personality
 - Other interests
- WORK**
 - Hours
 - Work-life balance
 - Benefits
 - Wage
 - Type of work and duties
 - Work towards objectives
 - Career development
 - Satisfaction
 - Well being
- CONTEST**
 - Family
 - People to look after
 - Culture and values
 - Unemployment rate
 - Advantageous bridge work

REFERENCES

1. Golobski K. T., Deeb T. A. 2019; How reverse work predicts of different types of bridge employment; Department of Psychology, Central Michigan University, Miosan.
2. Piniari A., Iannone D., Cadii K., Tanti F., Bruner H., Succi M. 2016; What Happens to Retirement Plans, and Does This Affect Retirement Satisfaction? «SAGE: The International Journal of Aging and Human Development» 90- Vol. 20 pag. 124-172.
3. Piniari F. 2012; L'educazione incorporata nei lavori, Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, 12(1/2), 131-141.
4. Tommasini C., Vignoli D. 2002; Rapporto sulla popolazione. La famiglia in Italia. Forme, attori, sfide; Ed Il Mulino.



Quality Assurance in Research and PhD Program.
New perspective in Higher Education
7th November 2023



La mancanza vocazionale, le dimissioni volontarie e la crisi delle organizzazioni cooperative: una ricerca esplorativa

Lorenzo Corsellini

Abstract:

Recentemente, stiamo assistendo a un graduale e costante aumento delle dimissioni dal lavoro, un fenomeno che interessa trasversalmente tutti i settori, a livello nazionale e internazionale. Le 'grandi dimissioni' hanno colpito, in parte, anche i servizi alla persona. La pandemia ha modificato i modelli progettuali orientati verso la vita indipendente. Oggi i giovani sono orientati verso percorsi di vita che non seguono la linearità studio-lavoro-famiglia. Tanti sono usciti da questa condizione ripensando il ruolo del lavoro nella loro vita, ridimensionandolo, perché il centro della loro identità si è spostato altrove.

Parole chiave: Dimissioni; Fidelizzazione; Leadership; Vocazione

1. La ricerca

Da alcuni anni stiamo assistendo a un progressivo e costante aumento delle dimissioni dai posti di lavoro. Sono quasi 2 milioni 200 mila le dimissioni registrate nel 2022, in aumento del 13,8% rispetto al 2021 quando in totale sono state 1 milione 930 mila (Nota trimestrale sulle comunicazioni obbligatorie del Ministero del Lavoro, marzo 2023), un fenomeno che interessa i settori in modo trasversale. Si tratta del fenomeno conosciuto come 'grandi dimissioni', evidenziato negli Stati Uniti d'America nel 2021 e in fase di analisi sia a livello internazionale che nazionale (Coin 2023). Il fenomeno ha investito, in parte, anche i servizi alla persona.

Certamente è cambiato l'approccio verso il lavoro da parte delle generazioni più giovani, due anni di pandemia costituiscono uno spartiacque. In questo periodo c'è stato uno spostamento degli obiettivi, una maggiore attenzione alle dinamiche personali e private. I giovani esprimono oggi progetti di vita meno centrati sul lavoro, e la tradizionale sequenza: fine degli studi, acquisizione di un'occupazione, abitazione autonoma, vita indipendente e creazione di un nuovo nucleo familiare non è più così lineare, non è più così fluida, forse nemmeno così ricercata: la pandemia ha creato una stasi, una sospensione. In tanti sono

Lorenzo Corsellini, University of Florence, Italy, lorenzo.corsellini@unifi.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Lorenzo Corsellini, *La mancanza vocazionale, le dimissioni volontarie e la crisi delle organizzazioni cooperative: una ricerca esplorativa*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.28, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 261-266, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

usciti da questa condizione ripensando il ruolo del lavoro nella propria vita, ridimensionandolo, perché il centro della propria identità si è spostato altrove.

Il processo è lo stesso che si registra con il termine *quiet quitting*, le dimissioni silenziose, o non-dimissioni: riduci la tua attività lavorativa al minimo indispensabile, lo stretto necessario: niente straordinari, impegno al minimo, niente stress, *burn out* e così via. In fondo è il prendere le distanze dal tuo lavoro, senza lasciarlo perché ne hai bisogno. «Se ne sta parlando non soltanto per la popolarità del fenomeno sui social ma anche per quello che dice di inclinazioni e sentimenti diffusi nel mondo del lavoro dopo la pandemia tra le persone più giovani» (Pasquinelli 2022). Un fenomeno che fa il paio con le grandi dimissioni, praticate queste ultime forse da chi ha più competenze da spendere sul mercato.

Il caso degli educatori professionali è paradigmatico. Una figura che le cooperative sociali fanno sempre più fatica a contrattualizzare, per lavori ritenuti troppo faticosi: comunità educative, attività in residenze e così via. Molti educatori si orientano verso il pubblico (la scuola in particolare, con la cosiddetta 'messa a disposizione') dove a mansioni più leggere, anche se temporanee, corrispondono condizioni di lavoro meno impegnative.

La crisi di vocazione del sociale è frutto di molteplici fattori: da fattori molto concreti, come livelli retributivi che non permettono di vivere dignitosamente, fino a un contesto di grande incertezza sociale, economica, che non aiuta ad assumere scelte nette. Si rimane in una condizione di continua sospensione, con una inquietudine che fa entrare e uscire dai lavori in cerca di condizioni sempre migliori, come vivendo 'per prova', inseguendo la prossima occasione.

Per gli operatori, questo stare un po' dentro e un po' fuori il lavoro riduce l'orizzonte temporale in cui compiere scelte di vita (come quelle di coppia, per non parlare della paternità/maternità), perché il perimetro delle possibilità diventa cronicamente incerto e si riduce inesorabilmente.

Per le organizzazioni, pubbliche e del terzo settore, e per i relativi datori di lavoro, questa è una situazione nuova, complessa, faticosa. La risposta non può che essere centrata sull'ascolto, sulla conciliazione delle esigenze, anche economiche, fin dove possibile; come pure sulla richiesta di una assunzione di responsabilità nei confronti del lavoratore risulti compatibile con le sue disponibilità e i suoi interessi, ma precisa nel suo perimetro. È anche così che l'operatore può sentirsi riconosciuto per il suo valore, e forse ridurre la sua inquietudine.

La domanda di ricerca sollecitata da quanto sopra indicato rimanda alle motivazioni di una scarsa fidelizzazione del personale nell'ambito della cooperazione sociale. Quindi, allo stato attuale del progetto di ricerca, i temi sollecitati dalla domanda sono quelli che di seguito verranno elencati.

2. La domanda di ricerca

Quali fattori favoriscono od ostacolano la fidelizzazione del personale e la conseguente stabilità?

Quali strategie possono essere proposte per contrastare o contenere questa tendenza?

La domanda di ricerca deriva dalla necessità di analisi delle cause di dimissioni dei lavoratori dell'area sociale nella cooperazione italiana e in modo più preciso in quella toscana. L'obiettivo della ricerca sarà quello di andare a comprendere i motivi per cui si manifesta, con sempre maggiore spessore, il fenomeno delle dimissioni e della difficoltà di reperimento di operatori del sociale, siano questi di area educativa, assistenziale o sanitaria, con particolare attenzione agli educatori socio-pedagogici. Ma anche, e non per minore importanza, del fenomeno della mancanza di vocazione.

L'ambito di analisi è rivolto alle cooperative sociali impegnate nel territorio toscano. Queste realtà societarie sono state definite dalla Legge 381 del 1991, che ha regolamentato giuridicamente la forma della cooperazione sociale, in quanto in precedenza i lavoratori impegnati nel sociale erano soci o dipendenti di società multiservizi; con il 1991 di fatto nascono le realtà organizzative sociali, anche se molte di quelle ad oggi presenti sul territorio hanno una storia ben più lunga, in alcuni casi ultra-quarantennale.

La missione della cooperazione è riferita alla ricerca delle migliori condizioni lavorative, economiche o di qualità dell'offerta, presenti sul mercato. Nel caso delle organizzazioni di tipo sociale si tratta di condizioni lavorative, intese come possibilità di accesso al mondo del lavoro, economiche in quanto regolamentate dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL), e di qualità come risposta ai bisogni della cittadinanza in forma sussidiaria al servizio pubblico. Come prospettive future, la cooperazione sociale avrà sempre più un ruolo importante per la gestione dei servizi sociosanitari, educativi e assistenziali che non sono più erogabili direttamente dal servizio pubblico, sia questo relativo alle Aziende Sanitarie, ai comuni, alle società della salute e altre realtà del privato partecipato.

Il modello organizzativo della cooperazione sociale, proprio perché di realtà organizzative non profit si tratta, è quello della partecipazione democratica alla vita societaria, alle decisioni e al valore dell'essere socio. Negli organigrammi cooperativi la piramide organizzativa è rovesciata. Tendenzialmente, il modello organizzativo è piuttosto 'leggero', anche se non mancano esempi di strutture eccessivamente articolate.

La ricerca si pone come obiettivo quello di individuare gli aspetti critici che ostacolano la stabilizzazione del personale e l'avvio al lavoro di nuove unità. Nel corso degli ultimi anni è stata rilevata una significativa difficoltà nel mantenimento dei livelli occupazionali idonei alla prosecuzione dei servizi socio-sanitari ed educativi secondo i parametri qualitativi necessari e richiesti. Le motivazioni che determinano questo problema potrebbero essere ricercate in diverse direzioni: la mancanza di attrattività del lavoro nel sociale, sempre più soggetto a livellazioni di tipo economico e sanitarizzato? La mancanza di competenze gestionali avanzate che consentano, nella dinamica di governo, di tener in considerazione, in maniera principale, la necessità di creazione di condizioni migliorative per la conciliazione vita lavoro? Il problema della reperibilità del personale, ormai trasversale alle diverse mansioni, è in costante crescita da anni (Animazione Sociale 2023). L'emergenza sanitaria è stata solo un volano minimo nell'accentuazione del problema.

Il problema coinvolge le realtà cooperative in maniera trasversale, oltre i limiti geografici o di appartenenza politica.

3. L'obiettivo

L'obiettivo della ricerca è quello di analizzare le motivazioni per cui si verificano tali problemi, partendo dalle ragioni in seguito alle quali si manifestano, esplorando soluzioni di cambiamento dei modelli relazionali e gestionali del personale che consentano alle lavoratrici e ai lavoratori le migliori condizioni di conciliazione vita-lavoro.

L'interesse per l'ambito di ricerca e per la domanda deriva dalla lunga esperienza nella gestione organizzativa del personale, nella rilevazione delle necessità di modifica dei modelli organizzativi improntati su modelli post-fordisti o tayloristi, in cui non si tenga conto del valore della condivisione delle pratiche e della necessità, ad oggi imprescindibile, di un pensiero aperto alle ibridazioni professionali.

La ricerca sarà resa realizzabile nella misura in cui potrà essere condivisa con i livelli apicali della gestione del personale e quindi trasmessa in maniera orizzontale al personale coinvolto.

4. Possibili sviluppi

La ricerca, oltre a cercare di comprendere le motivazioni che portano alla diminuzione delle disponibilità lavorative ma anche vocazionali, dovrebbe produrre una possibilità di lavoro nel campo della formazione, con particolare attenzione agli aspetti legati al cambiamento dei modelli gestionali e organizzativi, cercando di costruire percorsi virtuosi di organizzazione e leadership gentile, in modo da realizzare fattivamente quegli aspetti di conciliazione che possono costituire la differenza nei contesti lavorativi.

La ricerca sarà articolata all'interno delle organizzazioni cooperative Legacoop e Confcooperative della Regione Toscana; una volta individuate le cooperative interessate, verranno predisposti incontri con le aree dirigenziali e delle risorse umane per condividere le finalità della ricerca e per costruire un percorso, vista la centralità degli ambiti su cui si intende intervenire.

Riferimenti bibliografici

Animazione Sociale, a cura di. 2023. *Arginare l'esodo dalla professione educativa. Un problema che riguarda tutti, anche (forse soprattutto) chi educatore non è. Documento base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori (25-27 maggio)*. <https://www.animazionesociale.it/documenti/schede/documento_base_agora_delle_educatrici_e_degli_educatori.pdf> (2024-02-01).

Armillei, F. 2021. "Si apre la stagione delle Grandi dimissioni." *lavoce.info*, 25 ottobre. <<https://lavoce.info/archives/90466/si-apre-la-stagione-delle-grandi-dimissioni/>> (2024-02-01).

- Armillei, F. 2022. "Un primo identikit delle Grandi dimissioni." *lavoce.info*, 24 gennaio. <<https://lavoce.info/archives/92732/un-primo-identikit-delle-grandi-dimissioni/>> (2024-02-01).
- Bryant, D., Yazejian, N., Jang, W., Kuhn, L., Hirschstein, M., et al. 2023. "Retention and Turnover of Teaching Staff in a High-quality Early Childhood Network." *Early Childhood Research Quarterly* 65: 159-69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.06.002>.
- Canuti, L., e A.M. Palma. 2017. *La gentilezza che cambia le relazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Carucci, M. 2022. "I genitori felici sono lavoratori motivati, parlano i numeri." *L'Avvenire*. 13 maggio. <<https://www.avvenire.it/attualita/pagine/i-genitori-felici-sono-lavoratori-motivati-parlano-i-numeri>> (2024-02-01).
- Coin, F. 2023. *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Torino: Einaudi.
- De Carli, S. 2022. "Educatori, la grande emergenza." *Vita*. <<https://www.vita.it/educatori-la-grande-emergenza/>> (2024-02-01).
- Frison, D. 2022. "Accesso a Career Education e Work-Relating Learning: una analisi complessa della letteratura su equità e inclusione." *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 22 (1): 245-61. <https://doi.org/10.36253/form-12845>.
- Frison, D. 2015. *Promuovere University-Business Dialogue*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hemmer, N. 2022. "The 'Great Resignation' and 'Striketober' are sending a message". *CNN*. 11 January. <<https://edition.cnn.com/2021/10/29/opinions/labor-activism-and-striketober-hemmer/index.html>> (2024-02-01).
- Krueger, A. 2022. "Who is Quiet Quitting For?" *The New York Times*. 23 August. <<https://www.nytimes.com/2022/08/23/style/quiet-quitting-tiktok.html>> (2024-02-01).
- Legge 8 novembre 1991, n. 381, *Disciplina delle cooperative sociali*.
- Nota trimestrale sulle comunicazioni obbligatorie del Ministero del Lavoro. Marzo 2023.
- Pasquinelli, S. 2022. "Come cambia il lavoro nel sociale." *Welforum.it osservatorio nazionale sulle politiche sociali* <<https://www.welforum.it/fuoridalcoro/come-cambia-il-lavoro-nel-sociale/>> (2024-02-01).
- Premoli, S. 2022. "Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo." *Vita*. <<https://www.vita.it/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/>> (2024-02-01).
- Rossi, A., Ruta F., e F. Sestu. 2020. "Educatori professionali un corpo diviso a metà." *Vita*. <<https://www.vita.it/educatori-professionali-un-corpo-diviso-a-meta/>> (2024-02-01).
- Straniero Sergio, B., e G. Stratta. 2021. *Ri-evoluzione. Il potere della leadership gentile*. Milano: Franco Angeli.
- Tomelleri, S. 2017. "Quali professionalità per il nuovo welfare?" In *Welfare responsabile*, a cura di V. Cesareo, 465-84. Milano: vita e Pensiero.
- Tramma, S., Mazzer W., e S. Schiavo. 2022. "Educatori professionali cercasi.", a cura di F. Floris, *Animazione sociale* 3: 30-44.
- Transculturale. 2022. 2 (2). <<https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/transculturale/issue/view/164>> (2024-02-01).
- Trincherò, R., e D. Robasto. 2019. *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.



"Vocational lack, voluntary resignation and the crisis of cooperative organizations": an exploratory research

Lorenzo Corsellini – PhD Student – lorenzo.corsellini@unifi.it

Introduction

For a number of years we have been witnessing a gradual and steady increase in resignations from jobs. In the nationale context there are almost 2 million 200 thousand resignations recorded in 2022, an increase of 13.8% compared to 2021 when there were a total of 1 million 930 thousand. A phenomenon that affects sectors across the board. The "large resignations," have also affected, in part, personal services. Certainly the approach towards work by the younger generation has changed, two years of pandemic is a watershed. In this period there has been a shift in goals, a greater focus on personal and private dynamics. Young people now express less work-centered life plans

Constructs

Possible reference constructs are being explored and constructed.
As starting references they could be oriented towards the themes:

- Vocational aspects;
- Organisational models
- Gentle leadership

Research question

The research question prompted by the above-mentioned points, refers to the reasons for low staff retention in social co-operation. Therefore, at the current stage of the research project, the topics prompted by the question are as follows:

1. What factors promote or prevent staff retention and the resulting stability?
2. Which strategies can be applied to counteract or contain this trend?

Methodologies

The research is carried out with social cooperatives that are members of the two main trade associations, within the operational context of the Tuscany region. Initially, coordination meetings are planned with the central cooperatives, so as to prepare for the next phase within the cooperatives themselves. A questionnaire will be administered for cooperatives as a preparatory element of context analysis.

Consequently, some focus groups are planned to be attended by 8-12 people representative of the cooperatives that are experiencing the problem, focusing on two key factors: the difficulty in finding professional skills and the difficulty in retaining workers. Focus groups based on quantitative and qualitative aspects.

Tassi di licenziamento e di dimissione (1)
(dati percentuali)



1. Canuti L., Palma A.M. (2017). *La gentilezza che cambia le relazioni*. Milano: Franco Angeli
2. Coin F. (2023). *Le grandi dimissioni*, Torino Einaudi
3. Frison D. (2015). *Promuovere University-Business Dialogue*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia Editore s.r.l.
4. Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson
5. Straniero Sergio B., Stratta G. (2016) *Ri-evoluzione. Il potere della leadership gentile*. Milano: Franco Angeli
6. Tramma S., Mazzer W., Schiavo S.; a cura di Floris F. *Educatori professionali cercasi. Animazione sociale (03-2022)*
7. Trincherò R., Roberto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università
8. Barbieri, F. (2023 11 Marzo) *Lavoro, boom di dimissioni: 2,2 milioni lasciano il posto. Il Sole 24 ore*



Quality Assurance in Research and PhD Program.
New perspective in Higher Education
7th November 2023



Heritage education e pedagogia del patrimonio culturale: per un approccio olistico e globale

Marianna Di Rosa

Abstract:

Il contributo analizza lo sviluppo della ricerca educativa sul patrimonio culturale in Italia, confrontandolo con il contesto europeo e concentrandosi sull'*heritage education* come disciplina accademica. Partendo dalla varietà semantica del patrimonio culturale, l'articolo evidenzia le potenzialità educative di un'interpretazione olistica del patrimonio culturale, adottata dalla pedagogia del patrimonio culturale, espressione più completa di 'educazione al patrimonio'. La ricerca delinea una base teorica per la pedagogia del patrimonio, mettendo in evidenza il ruolo dell'università e le prospettive future, promuovendo una strategia globale per ridurre il divario tra teoria e pratica.

Parole chiave: Cittadinanza; Comunità; Patrimonio culturale

Il presente contributo si propone di indagare gli sviluppi della ricerca educativa nell'ambito degli studi sul patrimonio culturale nel contesto italiano, in confronto a quello europeo, con l'intento di chiarire i principi fondamentali che sottendono all'*heritage education* come disciplina accademica, e per esplorare l'apporto offerto dal dibattito pedagogico.

La ricerca prende avvio dall'analisi della prima definizione di *heritage education*, promossa dal Consiglio di Europa con la Raccomandazione R (98) 5: una definizione che sollecita l'uso di metodologie attive e la cooperazione tra professionisti per la progettazione di percorsi trasversali e, al contempo, evidenzia la frammentazione degli studi emergenti da vari ambiti disciplinari, focalizzando l'attenzione sui processi di insegnamento e non di apprendimento. La Raccomandazione, pur ponendosi come punto nodale della ricerca nel campo dell'*heritage education* a livello italiano ed europeo (Branchesi, Iacono e Riggio 2020), difetta di chiarezza nell'inquadramento dell'ambito della disciplina.

La *scoping review* ha evidenziato la stretta relazione fra la complessità dell'*heritage education* come disciplina e la variabilità semantica applicata al concetto di patrimonio culturale (Baldacci 2014). La normativa italiana, in particolare, è stata storicamente dominata da un'interpretazione influenzata dal canone estetico (Baldriga 2017) e fondato sulle caratteristiche delle varie manifestazioni patrimoniali che continuano a essere inquadrate con il termine plurale di 'Beni' (Lollobrigida 2010). Una visione tassonomica del patrimonio culturale (Satta

Marianna Di Rosa, University of Florence, Italy, marianna.dirosa@unifi.it, 0000-0003-4511-2455

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Marianna Di Rosa, *Heritage education e pedagogia del patrimonio culturale: per un approccio olistico e globale*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.29, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 267-271, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

2013) che ha influenzato gli studi di *heritage education* evidenziandone i confini disciplinari e individuando il patrimonio culturale, nelle sue varie caratterizzazioni, come esclusivo oggetto dell'intervento educativo.

Il patrimonio culturale, interpretato nella sua dimensione ecosistemica, olistica e globale, pone al centro le proprie potenzialità educative, grazie al suo dinamismo multidisciplinare (Bouchenaki 2007; Galeotti, Del Gobbo e Torlone 2018), nonché al suo ruolo di vettore per lo sviluppo culturale e identitario delle comunità e degli individui (Copeland 2006; Salvo 2018). L'uso della locuzione di 'educazione *al* patrimonio' è largamente diffuso in Italia, anche nella sua accezione olistica e globale, ciononostante l'impiego dell'espressione 'Pedagogia del patrimonio culturale' comprenderebbe una dimensione più ampia: non si tratta dell'educare solamente *al* patrimonio, ma di stimolare le comunità al confronto *con* il patrimonio culturale, catalizzatore di cittadinanza, nella costruzione identitaria *attraverso* il patrimonio culturale (Branchesi, Iacono e Riggio 2020). Inoltre, nei contesti anglosassoni, la ricerca sta gradualmente andando verso l'*heritage learning*, sottolineando l'imprescindibile rapporto tra le plurali interpretazioni del patrimonio culturale e la sua pedagogia, ponendo al centro il processo di apprendimento (Hooper-Greenhill 2007). Un cambio di paradigma messo in risalto dal dibattito europeo con la cosiddetta *Convenzione di Faro*, sottolineando l'importanza della partecipazione attiva delle comunità e delle sue interrelazioni con il patrimonio culturale (Sciacchitano 2015; Di Capua 2021).

Alla luce di tali premesse, grazie a una prospettiva storica, la presente ricerca ha permesso di identificare i principali approcci e metodi che rispondono appieno al potenziale della pedagogia del patrimonio culturale al fine di definirne le fondamenta epistemologiche. Le teorie di apprendimento, internazionalmente riconosciute alla base della costituzione della pedagogia del patrimonio come scienza, pongono al centro la partecipazione della cittadinanza, sia a livello individuale che di comunità. I modelli teorici e l'approccio del museo costruttivista (Hein 1995) e post-costruttivista (Hooper-Greenhill 2007).

Dal punto di vista museologico, in Italia, la valenza educativa del patrimonio si sviluppa a partire da un interesse storicamente prioritario verso il patrimonio storico artistico (Della Pergola 1961) e si allarga al patrimonio culturale in senso globale, culminando con l'ampliamento della definizione di museo che si apre al territorio e alla partecipazione delle comunità (ICOM 2022). Una nuova visione del museo e della museologia che pone le basi in casi studio sia internazionali che italiani (Gibbs, Sani e Thompson 2007; Bortolotti et al. 2008).

Sono inoltre fondamentali per l'inquadramento della pedagogia del patrimonio gli studi italiani che riguardano il rapporto tra l'educazione, in particolare quella scolastica, il territorio e la comunità (Borghi 1964; De Bartolomeis 1983): concetti chiave per una pedagogia del patrimonio culturale fondata sulla prospettiva olistica dell'interpretazione del termine di patrimonio (Branchesi 2006). La descrizione di tali prospettive porta a chiarire la scelta degli approcci educativi e dei metodi che sono stati accolti nella ricerca empirica dalla pedagogia del patrimonio sia da parte dei luoghi della cultura, in quanto luoghi di

apprendimento principalmente non formali e informali e, d'altra parte, dall'agente educativo formale per eccellenza, la scuola.

Nell'ottica di uno sviluppo della ricerca educativa *al, con e attraverso* il patrimonio, che rinforzi la collaborazione accademica tra gli specialisti afferenti a differenti discipline, l'Università si pone come un interlocutore imprescindibile per la teorizzazione e l'attuazione di pratiche educative connesse al patrimonio culturale (Bandini e Oliviero 2019; Sabatini 2022).

In conclusione, la ricerca in corso getta le basi per sviluppi futuri nel campo della pedagogia del patrimonio sia nel suo inquadramento teorico che nella validazione e trasferibilità delle pratiche. L'applicazione di una *global strategy* (Copeland 2006) alla pedagogia del patrimonio faciliterà una comunicazione e cooperazione più fluide, riducendo i confini disciplinari e il disallineamento tra ricerca teorica e pratica: azione chiave per la crescita futura della disciplina in oggetto in una prospettiva ecosistemica. La ricerca dunque si propone di navigare in queste intricate dimensioni educative del patrimonio culturale, come un campo dinamico da esplorare con un chiaro fondamento teorico.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, V. 2014. "Tre diverse concezioni del patrimonio culturale." *Cahier d'études italiennes* 18: 47-59. <https://doi.org/10.4000/cei.1518>.
- Baldriga, I. 2017. *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*. Firenze: Le Monnier università-Mondadori Education.
- Bandini, G., e S. Oliviero, a cura di. 2019. *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Borghi, L. 1964. *Scuola e comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., e I. Mattozzi. 2008. *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Bouchenaki, M. 2007. "A Major Advance Towards a Holistic Approach to Heritage Conservation: The 2003 Intangible Heritage Convention." *International Journal of Intangible Heritage* 2 (1): 105-9.
- Branchesi, L., a cura di. 2006. *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa. Bilancio e prospettive*. Roma: Armando Editore.
- Branchesi, L., Iacono, M.R., e A. Riggio, a cura di. 2020. *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*. Roma: MediaGeo.
- Consiglio d'Europa, Comitato dei Ministri. 1998. *Raccomandazione R (98) S agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio*.
- Copeland, T. 2006. *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*. Strasbourg: Council de l'Europe.
- De Bartolomeis, F. 1983. *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Della Pergola, P. 1961. "I musei e la loro impostazione didattica." *Rassegna Sovietica* 6: 51-57.
- Dewey, J. 1980. *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Di Capua, V. 2021. "La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune." *Aedon. Rivista di arti e diritto on line* 3: 162-71. <https://doi.org/10.7390/102983>.

- Galeotti, G., Del Gobbo, G., e F. Torlone. 2018. *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Roma: Aracne Editore.
- Gardner, H. 1994. *The Arts and Human Development: A Psychological Study of the Artistic Process*. New York: Basic Books.
- Gibbs, K., Sani, M., e J. Thompson, a cura di. 2007. *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*. Ferrara: Edisai.
- Hein, G.E. 1995. "The Constructivist Museum." *Journal of Education in Museums* 16: 15-17.
- Hooper-Greenhill, E. 2007. *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. London-New York: Routledge.
- International Council of Museums (ICOM). 2022. "Museum definition". <<https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>> (2024-02-01).
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lollobrigida, C. 2010. *Introduzione alla museologia. Storia, strumenti e metodi per l'educatore museale*. Firenze: Le Lettere.
- Sabatini, M. 2022. "L'Università per l'educazione al patrimonio culturale: tra storia, possibilità e prospettive." *Il Capitale culturale* 25: 585-602. <https://doi.org/10.13138/2039-2362/2766>.
- Salvo, S. 2018. "Più che moderno, contemporaneo. Riegl e la tutela del patrimonio culturale nell'ultima decade." *Conversaciones...* 5: 319-26.
- Satta, G. 2013. "Patrimonio culturale." *Parolechiave* 21 (1): 19-30.
- Sciacchitano, E. 2015. "L'evoluzione delle politiche sul patrimonio culturale in Europa dopo Faro." In *Citizens of Europe. Culture e diritti*, a cura di L. Zagato, e M. Vecco, 45-62. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.



Heritage Education. Definitions, meanings and approaches for a interdisciplinary research.

Marianna Di Rosa – PhD Student – marianna.dirosa@unifi.it

INTRODUCTION

Heritage education. Which definition?

«A teaching approach based on cultural heritage, incorporating active educational methods, cross-curricular approaches, a partnership between the fields of education and culture and employing the widest variety of modes of communication and expression» (Council of Europe, Recommendation R(98)5). As the reference point of the discipline this definition shows a lack in identifying clearly the object itself of heritage education and highlights the fragmented nature of research and approaches from different disciplinary fields.

AIMS

Identify the epistemic framework for Heritage Education in order to clarify the fundamentals of Heritage Education as a science and delineate the research areas of the discipline considering the interdisciplinary potential of Heritage Education.

RESEARCH DESIGN & METHODOLOGY

The first review shows the **definitional complexity** of Heritage Education reflecting the interpretive variability of the concept of cultural heritage, eliciting other research questions.

2nd LITERATURE REVIEW

Identification and selections of the studies considering **different interpretations of cultural heritage and its relationship with pedagogy**

Selection of approaches and methods about Heritage Education as a global and interdisciplinary science (Copeland, 2005)

1rst LITERATURE REVIEW

3rd LITERATURE REVIEW

PRELIMINARY RESULTS

- In order to realize the aims of heritage education itself the reviews showed the **potential of a global, ecosystemic and holistic approach** (Satta, 2013) of **cultural heritage definition** (overcoming the listing taxonomy based on the aesthetic canon, characteristic in the history of Italian normative).
- The Italian translation for "Heritage Education" - educazione al patrimonio - considers cultural heritage only as the object of study (Branchesi *et al.*, 2020); the expression "**Pedagogia del patrimonio culturale**" enlightens the **participation of citizens in the educational process with, for and through the cultural heritage**
- The historical development of Heritage Education approaches and methods helped to identify the **epistemic framework** of the discipline

- Multiple intelligences (Gardner, 1994)
- Experiential learning (Dewey, 1900, Kolb, 1984, Munari, 1981)

- The "museum-school" (Venturi, 1945)
- Heritage, communities and territory partnerships (De Bartolomeis, 1983)

- The **constructivist** museum (Hein, 1998)
- The **post-constructivist** museum (Hooper-Greenhill, 2007)

RESEARCH LIMITS

- Lack of a common language:** lack of academic cooperation between museological and pedagogical researchers
- Extent of the research and case studies:** selected representation of methods and approaches

RESEARCH DEVELOPMENTS

Identification of a **model for the evaluation of educational processes with, for and through the cultural heritage** (Branchesi *et al.*, 2020) in order to reflect on practices and implement a framework for heritage pedagogy pathways

Narrowing the gap between theory and practice
Proposal of a common vocabulary among professionals working in the field

REFERENCES

- Branchesi L., Iacono M.R., Riggio A., (a cura di), (2020). Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro. Roma: MediaGeo.
- Copeland T., (2005). Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité, Council de l'Europe.
- De Bartolomeis F. (1983) Scuola e territorio. Firenze La Nuova Italia
- Dewey J (1980). Art as experience, Perigee Books, New York
- Gardner H. (1994). The Arts And Human Development: With A New Introduction By The Author, New York: Basic Books.
- Hein G. E., (1998). Learning in the Museum. London: Routledge.
- Hooper-Greenhill E., (2007). Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance, London: Routledge.
- Kolb D. A., (1984). Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development, New York: Pearson.
- Satta G., (2013). Patrimonio culturale. Parolechiave, 21(1), pp. 19-30.
- Munari B., (1981). Il laboratorio per bambini a Brera, Bologna: Zanichelli.
- Venturi L., (1945). Il museo-scuola, La Nuova Europa, Roma. Il Giornale d'Italia



Quality Assurance in Research and PhD Program.
New perspective in Higher Education
7th November 2023



Bisogni Educativi Speciali e responsabilità scolastico-territoriali: il caso dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio

Christian Distefano

Abstract:

Per le particolari caratteristiche socio-demografiche tipiche dei territori cosiddetti 'pedemontani' e le plurime criticità nei settori dei trasporti, della sanità, del commercio e dell'istruzione/educazione/formazione, l'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio (comprendente Vaiano, Vernio e Cantagallo, in provincia di Prato), è stata classificata come una delle tre aree interne della Toscana a partire dal 2014. La presente ricerca, durante la sua prima fase, intende indagare e meglio comprendere i livelli di fragilità educativa nei tre territori oggetto dell'indagine soffermandosi, in particolar modo, sulla situazione scolastica e le politiche territoriali a supporto dei giovani con Bisogni Educativi Speciali.

Parole chiave: Area Interna Toscana; Bisogni Educativi Speciali; Politiche territoriali; Strategie scolastiche; Unione dei Comuni della Val di Bisenzio

1. Introduzione

La presente ricerca risponde a una necessità emersa direttamente dalle amministrazioni facenti capo all'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio (comprendente Vaiano, Vernio e Cantagallo, in provincia di Prato), secondo le quali risulterebbe elevata la presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) all'interno dei due Istituti Comprensivi del territorio: Lorenzo Bartolini e Sandro Pertini.

Tale criticità si inserisce all'interno di un complesso e delicato contesto socio-territoriale, classificato, a partire dal 2014, dalla Strategia Nazionale Aree Interne (promossa dall'Agenzia per la Coesione Territoriale), come una delle tre aree interne della Toscana, assieme al Casentino-Valtiberina e alla Garfagnana (Strategia Nazionale Aree Interne 2020).

Definire un territorio come *area interna* significa evidenziare peculiarità socio-demografiche e territoriali a cui si legano importanti criticità tali per cui potrebbero essere compromessi sia lo sviluppo locale sia un benessere collettivo e personale.

Christian Distefano, University of Florence, Italy, christian.distefano@unifi.it, 0009-0008-9303-3480

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Christian Distefano, *Bisogni Educativi Speciali e responsabilità scolastico-territoriali: il caso dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.30, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 273-277, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

Per tali motivi, possiamo considerare l'inserimento di una specifica area geografica 'a rischio' all'interno di tale classificazione come una tutela, perché significa intraprendere percorsi di valorizzazione del territorio e dei suoi abitanti.

Nel caso specifico dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio, a fenomeni di marginalizzazione ed «emorragia demografica» (Strategia Nazionale Aree Interne 2020), si aggiungono principali criticità territoriali inerenti, come delineato all'interno del piano strategico locale (VIRERE 2018), al settore sanitario (con la presenza, ad esempio, di strutture inadeguate) e a quelli dei trasporti (con scarsa integrazione intercomunale dei servizi di trasporto pubblico e del commercio) e del commercio (assenza di una adeguata promozione territoriale).

Anche l'ambito dell'istruzione/educazione/formazione risulta particolarmente critico, dal momento che si sottolinea la presenza di una «marginalizzazione dei plessi scolastici decentrati; percentuali elevate di bambini con disabilità, BES, difficoltà educative e d'apprendimento; modesta diffusione di forme di didattica innovativa e multidisciplinare; elevato numero di alunni stranieri, con difficoltà di integrazione; elevata incidenza del turn-over dei docenti e insufficiente dotazione degli insegnanti di sostegno» (VIRERE 2018, 21).

2. Il disegno della ricerca

L'intera ricerca, seppur consideri le criticità territoriali nella loro complessità, pone l'attenzione all'ambito dell'istruzione/educazione/formazione indagando, in particolare, l'area della fragilità educativa e scolastica dei tre territori.

Sulla base di ciò, le domande che hanno accompagnato la prima fase dell'indagine risultano essere: *è vero che, rispetto ai territori limitrofi, la presenza di studenti con Bisogni Educativi Speciali è maggiore in quelli dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio? È vero che, in relazione alla consistenza dei Bisogni Educativi Speciali presenti sul territorio, gli interventi educativo-didattici nel contesto scolastico e i servizi territoriali attuati nel contesto dell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio risultano essere debolmente funzionali?*

Il duplice interesse insito nelle due domande di ricerca evidenzia la complessità che si riscontra nell'indagare un fenomeno così complesso come quello rappresentato dalla macro-categoria dei Bisogni Educativi Speciali, al cui interno ritroviamo non solo situazioni di disabilità, ma anche i molteplici Disturbi Evolutivi Specifici e le possibili situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (Ianes e Cramerotti 2013).

Approfondire la vasta area della fragilità educativa all'interno di un territorio specifico significa, dunque, indagare non solamente l'ambito prettamente scolastico (approfondendo l'area della leadership inclusiva, quella delle competenze inclusive dei docenti o, ancora, la loro formazione su tali tematiche), ma anche quello territoriale (i servizi e i supporti extra-scolastici promossi dagli enti locali) e sanitario (indagando i servizi promossi dall'assistenza sociale).

Con l'intento di portare avanti questi tre livelli di indagine e di delineare una fotografia quanto più ampia e dettagliata possibile dell'intero territorio, il dise-

gno della ricerca ha seguito una struttura di tipo *triangolare/convergente parallela*, basandosi su un approccio metodologico di tipo *mixed method* (Trincherò e Robasto 2019, 5).

Partendo da una *Cumulative Literature Review* (Ghirotto 2020) che ha approfondito gli sviluppi della normativa italiana in materia di inclusione scolastica, la ricerca ha parallelamente indagato i tre campi di interesse (territoriale, scolastico e sanitario), attraverso due approcci paralleli:

1. attraverso una *rilevazione quantitativa* si è cercato di comprendere, attraverso l'analisi dei Piani Annuali per l'Inclusività riferiti all'a.s. 2021-22, l'effettiva percentuale di presenza degli studenti con Bisogni Educativi Speciali all'interno dei due Istituti Comprensivi del territorio e se tale livello fosse statisticamente superiore rispetto sia agli istituti limitrofi, sia ai contesti scolastici toscani;
2. attraverso uno *studio di campo* realizzato con interviste a interlocutori privilegiati, si è cercato di delineare le caratteristiche e le peculiarità socio-demografiche del territorio accedendo anche a documenti presenti negli archivi locali e ricostruendo i progetti educativi e i servizi attuati a livello territoriale, scolastico e socio-sanitario a supporto dei bisogni giovanili.

3. La fragilità educativo-scolastica nell'Unione dei Comuni della Val di Bisenzio

Ciò che emerge dall'analisi quantitativa e qualitativa della ricerca è una situazione particolarmente delicata riguardo alle molteplici fragilità educative presenti nel territorio.

Per quanto riguarda il *settore scolastico*, se da un lato l'analisi dei Piani Annuali per l'Inclusività (a.s. 2021-22) ha confermato una maggior presenza di Bisogni Educativi Speciali nella provincia di Prato e una percentuale statisticamente più elevata nei territori di tale provincia posti a una altitudine superiore a 150 m., sono gli stessi documenti locali dei due Istituti Comprensivi di Vaiano e Vernio a sottolineare molteplici criticità. Presso l'Istituto Lorenzo Bartolini (Vaiano), infatti, si riscontra, tra le altre, la «crescente precarietà del personale docente, curricolare e di sostegno [...]»; ridotto numero delle risorse di sostegno a favore degli alunni con disabilità; [...] mancanza di una formazione capillare e diffusa, di tutto il personale docente ed ausiliario, sui temi dell'accoglienza e delle pratiche d'inclusività; [...] situazioni di tensione fra i genitori delle classi frequentate da alunni con BES che esprimono comportamenti fortemente disturbanti e/o a rischio» (Piano Annuale per l'Inclusività 2021/2022 - Istituto Comprensivo Lorenzo Bartolini, 2-3). Presso l'Istituto Sandro Pertini (Vernio), invece, troviamo la «necessità di creare e/o ricavare spazi speciali per alunni con gravità; necessità di garantire ore di potenziamento per alunni con bes non certificati; necessità di formazione di tutti i docenti sulle prassi inclusive; [...] necessità di formazione dei docenti curricolari e di sostegno sulla valutazione degli alunni con b.e.s.; [...] necessità di riunire le prassi inclusive dell'Istituto in un Protocollo» (Piano Annuale per l'Inclusività 2021/2022 - Istituto Comprensivo Sandro Pertini, 5).

Dall'analisi dei documenti relativi al *settore territoriale*, invece, emerge come sia stata posta attenzione all'area della fragilità educativa fin dagli anni '90, attraverso l'attuazione del progetto sperimentale P.I.E.T.R.O. D+D - *Piano degli Interventi Educativi Territoriali per il Recupero e l'Orientamento Disagio+Disabilità*, il quale, nel ventennio circa di svolgimento, conciliava laboratori tematici con esperti del settore pedagogico per la costruzione di una rete di inclusione scolastica e sociale. L'attenzione a livello territoriale permane tutt'oggi attraverso il progetto *Inclusiva-mente*, seppur con criticità legate alla formazione del personale coinvolto.

Per quanto riguarda, infine, il *settore socio-sanitario* è la Società della Salute dell'area pratese a coordinare e promuovere azioni preventive e di supporto al disagio giovanile e familiare nei territori in analisi: seppure con un numero non sempre elevato di destinatari coinvolti, le attività promosse riguardano principalmente: Servizio Educativo domiciliare e territoriale (SEDT), Servizio Educativo in Gruppo (SEIG), gli Incontri Monitorati e di Accompagnamento (IMA) ed le Attività di Accudimento (ADA) (Relazione di sintesi SdS area pratese 2023).

4. Conclusioni

Di fronte alle molteplici criticità emerse dall'analisi dei tre ambiti presi in considerazione (territoriale, scolastico e socio-sanitario), risulta quanto più necessario intraprendere azioni di supporto non solo al settore scolastico, ma all'intera area territoriale. In tale panorama la professionalità pedagogica, quale promotrice di benessere per il singolo e la collettività tramite azioni di *cura* e consulenza educativa, potrebbe risultare un'importante risorsa: questa è la sfida che la ricerca si pone nella sua fase empirica, promuovendo e coinvolgendo professionisti dell'educazione nella creazione di poli educativi a supporto dell'intera comunità locale.

Riferimenti bibliografici

- Ghirotto, L. 2020. *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- Ianes, D., e S. Cramerotti. 2013. *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson.
- Piano Annuale per l'Inclusività 2021/2022 - Istituto Comprensivo Lorenzo Bartolini. 2022.
- Piano Annuale per l'Inclusività 2021/2022 - Istituto Comprensivo Sandro Pertini. 2022.
- Relazione di sintesi SdS area pratese. 2023. <<https://www.sds.prato.it/it/strumenti-programmazione/programma-operativo/pagina596.html>> (2024-02-01).
- Strategia Nazionale Aree Interne. 2020. <<https://www.agenziacoesione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/>> (2024-02-01).
- Trincherò, R., e D. Robasto. 2019. *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- VIRERE Comunità sostenibili per un nuovo sviluppo. 2018. <https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2021/02/Valdarno-Strategia-Dic_2020.pdf> (2024-02-01).



The situation of students with Special Educational Needs within an “inner area” of Tuscany (Unione dei Comuni della Val di Bisenzio)

Christian Distefano – PhD Student – christian.distefano@unifi.it

INTRODUCTION

This research was requested by the administrations of the three municipalities of the Unione dei Comuni della Val di Bisenzio (Vaiano, Vernio and Cantagallo), in the province of Prato, which would have a very high percentage of students with Special Educational Needs in their two Comprehensive Institutes: Lorenzo Bartolini (Vaiano) and Sandro Pertini (Vernio)

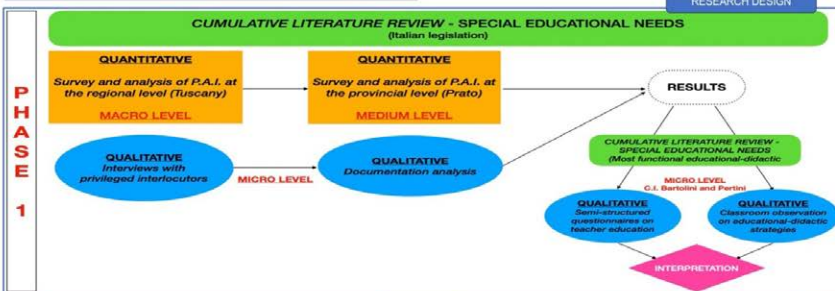
METHODOLOGY

The research combines quantitative and qualitative tools within a theoretical-methodological framework of mixed-methods research. The research design is triangular or parallel convergent

RESEARCH QUESTIONS

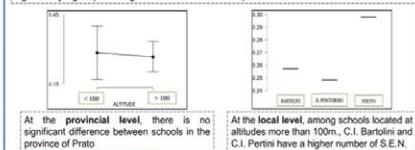
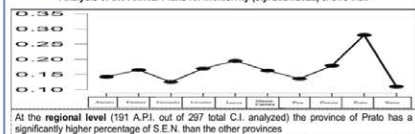
1. Is it true that the presence of students with Special Educational Needs in the territories of the Unione dei Comuni della Val di Bisenzio is higher than in other Tuscan provinces?
2. Is it true that, in relation to the presence of Special Educational Needs in the area, educational-didactic project in schools and territorial services within the Unione dei Comuni della Val di Bisenzio are weakly functional?

RESEARCH DESIGN



QUANTITATIVE ANALYSIS

Analysis of the Annual Plans for Inclusivity (s.y. 2021/2022) shows that:



QUALITATIVE ANALYSIS

The three municipalities are classified as partially or totally mountainous territories, sparsely populated (with a high number of foreign residents) and with population changes between 2011 and 2020 of 0.00% (Cantagallo), 0.4% (Vernio) and 1.6% (Vaiano).
Since 2014, the Unione dei Comuni della Val di Bisenzio has been classified as an **INNER AREA** of Tuscany due to critical issues in healthcare, mobility, economy and education.

Documents in the official archives show that:

TERRITORIAL AREA	The area has always been attentive to school and social inclusion: until the early 2000s, with the project P.I.E.T.R.O. D+D (Plan of Territorial Educational Interventions for Recovery and Orientation Discomfort/Disability). In recent years, however, the Inclusivamente project has been activated, supporting young people (0-14 years old) in conditions of discomfort or social exclusion.
SOCIAL-HEALTH AREA	The services activated are: Home and Territorial Educational Service; Group Educational Service; Follow-up and Accompaniment Meetings and Caregiving Activities.
SCHOLASTIC AREA	C.I. LORENZO BARTOLINI (VAIANO) a. Disability Area (18%); b. Specific Developmental Disorder Area (21%); c. Socio-economic-linguistic-cultural Disadvantage Area (61%) C.I. SANDRO PERTINI (VERNIO) a. Disability Area (10%); b. Specific Developmental Disorder Area (70%); c. Socio-economic-linguistic-cultural Disadvantage Area (70%)

RESULTS

The territorial, school and social-health documents analyzed show **different critical aspects**:

- at the territorial level, the educational service activated is conducted by volunteers from the National Social Service;
- at the scholastic level, both schools show precariousness of teachers and their education;
- at the social-health level, the services activated are not enough compared to the needs of younger people.

REFERENCES

1. Capitolato Speciale d'appalto dei servizi socio educativi rivolto ai minori. Lotto n. 1: Ambito 1 "Servizio socio-educativo" e Ambito 11 "Centro per le Famiglie" CIG 780760158B; Lotto n. 2 "Incontri protetti" CIG 7807603761
2. James, D. & Cramerotti, S. (2013). *Aluni con BES. Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson
3. Protocollo d'intesa triennale tra la Provincia di Prato, i Comuni di Cantagallo, Vaiano e Vernio, la Comunità Montana Val di Bisenzio, e gli Istituti Statali Comprensivi di Vaiano e Vernio per l'attuazione del Piano Territoriale dell'Offerta Formativa – 2002-2004
4. Strategia Nazionale Area Interne (<https://www.agenziaazione.gov.it/strategia-nazionale-aree-interne/>)
5. Tincher, R. & Robasto, D. (2019). *Mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università



La *collaborative governance* nel settore educativo per lo sviluppo *place-based* delle Aree Interne

Luca Grisolini

Abstract:

Il contributo riassume i primi risultati di una ricerca partecipativa per il rafforzamento delle politiche educative, culturali e del lavoro in Casentino (AR) in collaborazione con l'Unione dei Comuni Montani (U.C.M). La necessità di porsi direttamente e operativamente all'interno dei processi in essere nell'area oggetto della ricerca ha determinato lo specifico interesse per il tema della *governance* partecipativa con particolare riferimento alle politiche e agli interventi rivolti allo sviluppo dei contesti educativi delle Aree Interne.

Parole chiave: Aree Interne; *Collaborative governance*; *Place-based development*

1. Introduzione: il progetto di ricerca nell'ambito delle ricerche P.A ex D.M. 351/2022

Il contributo riassume i primi risultati di una ricerca in ambito pubblica amministrazione sostenuta da fondi ex DM 351/2022 e volta al rafforzamento delle politiche educative, culturali e del lavoro in Casentino (AR) in collaborazione con l'Unione dei Comuni Montani (U.C.M). Nell'ordine di assicurare la coerenza rispetto alle finalità del bando e al fine di sostenere U.C.M nelle fasi di gestione di processi partecipativi aventi ad oggetto la salvaguardia del patrimonio culturale e la sua valorizzazione all'interno di contesti educativi, la ricerca si è avvalsa di una metodologia *multi methods* volta a:

1. ricostruire un quadro normativo e teorico interdisciplinare relativo al costruito di *collaborative governance* nel framework dei processi partecipativi aventi ad oggetto il rafforzamento dei sistemi educativi nei contesti territoriali interessati dalla Strategia delle Aree Interne;
2. supportare l'ente nel coordinamento degli interventi dell'Azione 2 della Strategia d'Area *Casentino e Valtiberina: Toscana d'Appennino i monti dello spirito* insistente sul miglioramento dei servizi per l'educazione, l'istruzione e la formazione.

La complessa interrelazione di contesti legislativi e di costrutti interdisciplinari e la forte operatività connesse al contesto territoriale di indagine hanno individuato la necessità di procedere per fasi all'acquisizione di informazioni

Luca Grisolini, University of Florence, Italy, luca.grisolini@unifi.it, 0009-0004-2334-2350

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Luca Grisolini, *La collaborative governance nel settore educativo per lo sviluppo place-based delle Aree Interne*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.31, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 279-283, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

funzionali al perseguimento finale degli obiettivi del progetto dottorale, riflettendo la scelta/necessità di un approccio generale alla ricerca volto a cogliere e accogliere in modalità sequenziale e dinamica le opportunità, le occasioni e le necessità di approfondimento della letteratura di ambito grigio e scientifico, pur sempre assicurando un adeguato livello di completezza, esaustività, validità, affidabilità delle informazioni raccolte e della loro elaborazione e disseminazione.

2. Cos'è la *collaborative governance*?

Il termine *collaborative governance* – similmente alla definizione di *governance* offerta dall'OCSE (2001) – indica una forma di governo basata sul coinvolgimento delle strutture economiche e civiche all'interno del processo di definizione delle politiche pubbliche (Emerson, Nabatchi e Balogh 2012). A partire dall'adozione dell'indirizzo comunitario LEADER (1991), questa modalità rappresenta il principale percorso scelto dalle strutture centrali europee e nazionali al fine di garantire la partecipazione della società civile alla programmazione di interventi territoriali volti al perseguimento di obiettivi di carattere sistemico di sviluppo sostenibile, coesione e inclusione sociale. Il passaggio da forme di *government* rigide, centralistiche e gerarchiche a processi di *governance*, flessibili e basati sul pluralismo decisionale, si è accompagnato alla crescente consapevolezza del ruolo che le comunità locali possono giocare all'interno della definizione e risoluzione dei bisogni scaturiti dal contesto geografico, economico e sociale di appartenenza (Trigilia 1999), aprendo dunque le fasi degli interventi per un sviluppo locale alla partecipazione di attori territoriali extra-istituzionali.

Con l'adozione del Trattato di Lisbona sul funzionamento dell'Unione Europea (2009) e con l'affermarsi dell'approccio *place-based* promosso da Fabrizio Barca (2009) all'interno della formulazione delle politiche strutturali di sviluppo per la coesione, i processi partecipativi *multistakeholders* diventano non soltanto uno strumento fondamentale per la piena valorizzazione del capitale territoriale all'interno degli interventi di sviluppo endogeno, ma si collocano anche quale requisito inderogabile per l'ottenimento di fondi europei e risorse indirizzati a supportare la crescita economica (Fondo Europeo per lo Sviluppo Regionale) e sociale (Fondo Sociale Europeo) degli enti periferici.

La sfida per tutti i livelli della Pubblica Amministrazione europea appare dunque quella di assicurare la trasparenza, l'efficienza, l'efficacia e l'equità delle proprie decisioni (European Commission 2001), promuovendo partnership estese (Cornett, Federighi, e Ljung 2006) anche mediante l'adozione di specifici strumenti di *governance* di natura pattizia che promuovano il coinvolgimento fattivo della società civile e ne regolino il funzionamento (Ansell e Gash 2008).

3. Il ruolo della *collaborative governance* nel settore educativo e culturale nel quadro della Strategia delle Aree Interne

Rispetto al contesto specifico dell'ordinamento europeo e italiano, l'emergere e il rafforzarsi delle pratiche di *governance* – intesa come «processo attraverso il

quale i cittadini risolvono collettivamente i loro problemi e affrontano le necessità della società, usando il governo come strumento» (OCSE 2001 in Tanese, Di Filippo e Rennie 2006, 11) – è stato accompagnato da un’attenzione specifica rivolta a territori classificati in virtù di particolari contesti di fragilità, quali le aree montane, le aree rurali e le aree interne. Al netto dei distinguo derivanti da criteri di classificazione *ex lege* e da specifiche criticità determinate da caratteristiche geomorfologiche, socio-economiche e di distanza dai poli cittadini e dai servizi essenziali, queste aree sono accomunate da problematiche di lungo corso (quali l’invecchiamento della popolazione, il declino rurale, l’isolamento, la carenza infrastrutturale, l’emigrazione, il rischio idrogeologico e la povertà educativa) che ne mettono a rischio la tenuta sistemica e impattano sul perseguimento degli obiettivi localizzati e generali di sviluppo sostenibile, coesione territoriale e inclusione sociale. Al tempo stesso, i territori periferici dispongono di un elevato patrimonio culturale e naturale, il quale, se opportunamente valorizzato, diventa una chiave strategica non soltanto per la tenuta sistemica locale, ma anche per l’intero processo di sviluppo sociale ed economico.

Da queste consapevolezze derivano le politiche che nell’ultimo decennio guardano ai territori periferici come specifico settore di interesse e intervento, incoraggiando processi di *governance* collaborativa in cui la comunità locale – attraverso i suoi soggetti economici e di rappresentanza – viene elevata da mera e passiva beneficiaria di interventi ad attore attivo e fattivo del processo di definizione degli obiettivi e della coprogrammazione degli interventi per uno sviluppo *place-based*. Ne è un tipico esempio la Strategia Nazionale delle Aree Interne, nata nel 2013 e promossa dall’Agenzia per la Coesione Territoriale attraverso fondi europei FESR, FEASR e FSE.

All’interno della programmazione SNAI 2014-2020, il rafforzamento dei sistemi educativi territoriali – unitamente all’implementazione dei servizi in ambito sanitario e della mobilità – è stato individuato come obiettivo primario sia per favorire i fenomeni di resilienza e contrasto all’abbandono sia per mitigare il rischio di povertà educativa scaturita anche dalle condizioni di carenza di servizi al cittadino. Gli ambiti di possibile intervento non sono limitati al solo potenziamento dell’organico scolastico e alla riqualificazione e innovazione dei plessi e della loro organizzazione, ma si ampliano a tutti quei contesti educativi formali, non formali e informali che permettano di valorizzare il patrimonio naturale e culturale anche in una chiave strategica e partecipata di gestione dei servizi educativi e dei beni pubblici funzionali per la tenuta e per la crescita sistemica locale.

4. Conclusioni

La ricerca ha individuato la centralità del tema della *governance* collaborativa quale requisito fondamentale sia per la rilevazione dei bisogni territoriali delle Aree Interne sia per il conseguimento di risorse economiche derivanti dalle politiche multilivello volte al perseguimento degli obiettivi europei e nazionali di sostenibilità, inclusione e coesione. La centralità dello sviluppo educativo territoriale quale obiettivo di contrasto al fenomeno dello spopolamento delle

Are Internes conduce alla necessità di prendere in analisi gli elementi di criticità e di opportunità dei processi partecipativi attivi nell'ambito della realizzazione di sistemi educativi territoriali, indagando al contempo il fabbisogno formativo specifico del personale della pubblica amministrazione in riferimento al ruolo di coordinamento delle pratiche di coinvolgimento della comunità locale in percorsi di co-progettazione di interventi per lo sviluppo.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia per la Coesione Territoriale; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; Ministero delle Infrastrutture e dei Trasporti; Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro; Ministero delle Politiche Agricole, Alimentari e Forestali; Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo; Ministero della Salute; Regione Toscana; Unione dei Comuni Montani del Casentino. 2017. *Allegato 1 - Accordo di programma quadro Regione Toscana Area Interna "Casentino e Valtiberina: Toscana d'Appennino Monti dello spirito"*. Roma, 15 novembre. <https://www301.regione.toscana.it/bancadati/atti/Contenuto.xml?id=5174630&nomeFile=Decreto_del_Presidente_n.46_del_13-03-2018-Allegato-A> (2024-02-01).
- Ansell, C., e A. Gash. 2008. "Collaborative Governance in Theory and Practice." *Journal of Public Administration Research and Theory* 18 (4): 543-71. <https://doi.org/10.1093/jopart/mum032>.
- Barca, F. 2009. *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy: A Place-based Approach to Meeting European Union Challenges and Expectations*. Independent Report. <https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/regi/dv/barca_report_/barca_report_en.pdf> (2024-02-01).
- Cornett, A.P., Federighi, P., e M. Ljung, edited by. 2006. *Regional Knowledge Management. Promoting Regional Partnership for Innovation, Learning and Development*. Firenze: Polistampa.
- Emerson K., Nabatchi T., e S. Balogh. 2012. "An Integrative Framework for Collaborative Governance, *Journal of Public Administration Research and Theory*." *Journal of Public Administration Research and Theory* 22 (1): 1-29. <https://doi.org/10.1093/jopart/mur011>.
- European Commission. 2001. *European Governance - A White Paper*. Brussels: Commission of the European Communities. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/DOC_01_10 (2024-02-01).
- Tanese, A., Di Filippo, E., e R. Renne. 2006. *La pianificazione strategica per lo sviluppo dei territori*. Roma: Rubbettino.
- Trigilia, C. 1999. "Capitale sociale e sviluppo locale." *Stato e mercato* 57 (3): 419-40.



Collaborative governance in education for place-based development in inner areas

Luca Grisolini – PhD Student – luca.grisolini@unifi.it

INTRODUCTION

The Italy's National Strategy for "Inner Areas" (SNAI) of 2014-2020 for Casentino and Valtiberina promotes the expansion of educational opportunities for the local population thanks to the strategic valorization of cultural heritage. The objective wants to be achieved and maintained through the definition of participatory and collaborative governance processes based on the involvement of the Territorial Community through the definition of a Territorial Educational Pact.

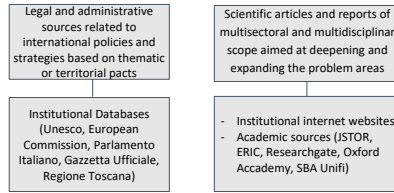
The path - promoted by the *Unione dei Comuni Montani del Casentino* under the scientific direction of the FORLILPSI Department of University of Florence - has made possible the experimentation of a collaborative governance model between public entities, schools and private subjects (Business and Third Sector) aimed at combining cultural and educational co-design for a place-based sustainable development.

In this framework of the research I focused on the process to "construct" the Pact as an action of local capacity building.

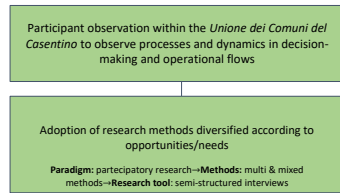
AIMS

- Understanding the legal framework of multi-level policies for inner areas in connection with the promotion of an integrated education systems which will be able to contribute to place-based development in order to contrast the risks of educational poverty and depopulation;
- Investigating the concept of "collaborative governance" and "governance learning processes", identifying the factors of success and failure of public-private partnership;
- Analysing the instruments of pacts aimed at promoting the concept of learning community in Italy
- Identifying governance models related to the topics of enhancement and safeguard of cultural heritage integrated with the territorial educational offer

LITERATURE REVIEW



METHODOLOGY



RESULTS

The multi-level policy documents support the promotion of the wealth of local communities, identifying the enhancement of intangible cultural resources and forms of collaborative governance as strategic levers to create new opportunities for place-based sustainable development.

The scientific literature identifies the formal and contractual nature of public-private cooperation as an essential feature for development. A defined form of a pact that establishes modalities and objectives of intervention could be functional to the pursuit of a democratic, efficient and inclusive governance.

The analyses carried out through interviews and the study of documentary models could underline the innovativeness of the Territorial Educational Pact of Casentino, aimed at integrating the safeguarding of cultural heritage with the creation of an integrated territorial educational system.

REFERENCES

Ansell C, Gash A, (2008), *Collaborative governance in theory and practice*. *Journal of Public Administration Research and Theory*

Barca F. (2009), *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy. A place-based approach to meeting European Union challenges and expectations*

Del Gobbo G., Torlone F., G.Galeotti (2018), *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Aracne

Cornett A.P., Federighi P., Magnus Ljung (2006), *Regional Knowledge Management. Promoting Regional Partnership for Innovation, Learning and Development*, Polistampa

Ulibarri N., Imperial, M.T., Siddiki, S. et al (2023) *Drivers and Dynamics of Collaborative Governance in Environmental Management*, in *Environmental Management* 71



L'adolescente in relazione all'ecosistema ipertecnologico e lo sviluppo di nuovi modelli pedagogici per il XXI secolo

Francesco Lavanga

Abstract:

Viviamo agli albori dell'era ipertecnologica. L'innovazione digitale si sta intrecciando sempre di più con la dimensione biologica, arrivando a influenzare i nostri linguaggi, le nostre emozioni e i nostri pensieri. Le trasformazioni del rapporto tra essere umano e macchina stanno innescando riflessioni scientifico-umanistiche utili a sviluppare nuovi paradigmi di interpretazione di una realtà estesa che sovrappone il mondo fisico e quello virtuale. L'essere umano si proietta in una dimensione *onlife*, dove le ICT influenzano sempre di più chi siamo, come socializziamo, come concepiamo la realtà e come interagiamo con quest'ultima. Ne conseguono quattro maggiori trasformazioni: la sfocatura della distinzione tra realtà e virtualità; la sfocatura della distinzione tra essere umano, macchina e natura; l'inversione dalla scarsità all'abbondanza delle informazioni e il passaggio dal primato delle cose, delle proprietà e delle relazioni binarie a sé stanti, al primato delle interazioni, dei processi e delle reti (Floridi 2017). La pedagogia dell'adolescenza, in particolare, ha il compito di fornire studi e ricerche specifiche per conoscere sempre meglio il cambiamento dell'essere umano e dei processi di apprendimento nell'età dello sviluppo, assumendo uno sguardo interdisciplinare attento alle fluttuazioni di una società liquida.

Parole chiave: Adolescenza; ICT; Ipertecnologia; *Onlife*

1. L'ecosistema digitale e lo sviluppo delle nuove generazioni

L'ambiente di crescita dell'essere umano è caratterizzato da sistemi sempre più complessi, interconnessi e interdipendenti. La comunità scientifica è consapevole di come sono state stravolte le certezze che un tempo davano solidità e stabilità al presente e al futuro degli individui. Per di più la stagione pandemica che abbiamo vissuto ha destabilizzato i binari sui quali i paesi di tutto il mondo stavano correndo e ha favorito lo sviluppo di circostanze inedite per la società contemporanea. Un evento così tanto straordinario ha messo in luce aspetti che già facevano parte delle analisi di alcuni tra gli studiosi più importanti del mondo, i quali da tempo hanno sottolineato la necessità di generare un nuovo paradigma interpretativo per affrontare le sfide che impregnano il presente e si affacciano sul futuro (Morin 2015). In questo momento storico il movimento

Francesco Lavanga, University of Florence, Italy, francesco.lavanga@unifi.it, 0000-0001-9807-3424

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Francesco Lavanga, *L'adolescente in relazione all'ecosistema ipertecnologico e lo sviluppo di nuovi modelli pedagogici per il XXI secolo*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.32, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 285-290, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

pedagogico-didattico è chiamato a rispondere a molteplici sfide che influenzano direttamente e indirettamente l'età dello sviluppo con varie implicazioni nei processi di apprendimento; per farlo è necessario un approccio interdisciplinare che tenga conto della complessità dei nostri sistemi sociali e che includa nella riflessione pedagogica il vissuto, l'esperienza e il sentire di ogni individuo (Mancaniello 2002). Alcune evidenze determinanti arrivano dal campo delle neuroscienze, le quali stanno dimostrando come le nuove forme di comunicazione, attraverso le nuove tecnologie dei media, generano un profondo impatto sulle fasi di sviluppo cerebrale dell'essere umano (Lucangeli e Vicari 2019); per di più la diffusione capillare dei media digitali (soprattutto dei social network) e delle nuove forme di narrazione correlate, hanno modificato i processi di acquisizione delle informazioni e quindi, parzialmente, anche i processi di costruzione della conoscenza (Rivoltella 2020). Durante l'età dell'adolescenza l'essere umano attraversa un periodo della vita ricco di trasformazioni sia dal punto di vista biologico che sociale. Le evidenze scientifiche riguardo a questo specifico periodo della vita si sono moltiplicate negli ultimi anni e la pedagogia dell'adolescenza, in particolare, è chiamata a ripensare i propri modelli di riferimento e intercettare i bisogni educativi delle nuove generazioni, al fine di sviluppare nuove strategie educative efficaci e fornire studi e ricerche specifiche per conoscere sempre meglio il cambiamento dell'essere umano e dei processi di apprendimento nell'età dello sviluppo, assumendo uno sguardo interdisciplinare attento alle fluttuazioni di una società liquida (Bauman 2014).

Il progetto di ricerca nasce dalle seguenti domande generali: che cosa succede ai modelli di realtà dell'adolescenza nel processo di costruzione dell'identità all'interno del contesto ipertecnologico? Come si proiettano i soggetti adolescenti nel futuro? Che modo hanno di vedere e percepire la realtà? Inoltre, che ruolo ha la pedagogia dell'adolescenza in tutto questo? L'obiettivo è costruire una cornice di senso teorico-prattica che sostenga il valore delle osservazioni particolari e individuare alcuni elementi necessari da implementare nello sviluppo di nuovi modelli pedagogici per il XXI secolo che tengano conto delle sfide dell'innovazione tecnologica e della complessità delle dinamiche educative contemporanee.

2. La revisione della letteratura

In ambito pedagogico sono moltissimi gli autori e le autrici che hanno cercato di capire se, come e in che contesto la tecnologia digitale può facilitare l'agire didattico o addirittura migliorare l'apprendimento (Ranieri 2011; Prensky 2013). L'obiettivo della revisione della letteratura è stato quello di investigare, con un approccio interdisciplinare, le trasformazioni biologiche, psicologiche e sociologiche degli adolescenti all'interno dell'ecosistema digitale e di individuare l'adozione sperimentale di nuove tecnologie nei contesti educativi per comprendere l'impatto sull'apprendimento e lo sviluppo del soggetto. Di seguito uno schema riassuntivo del processo di ricerca attraverso alcuni database internazionali:

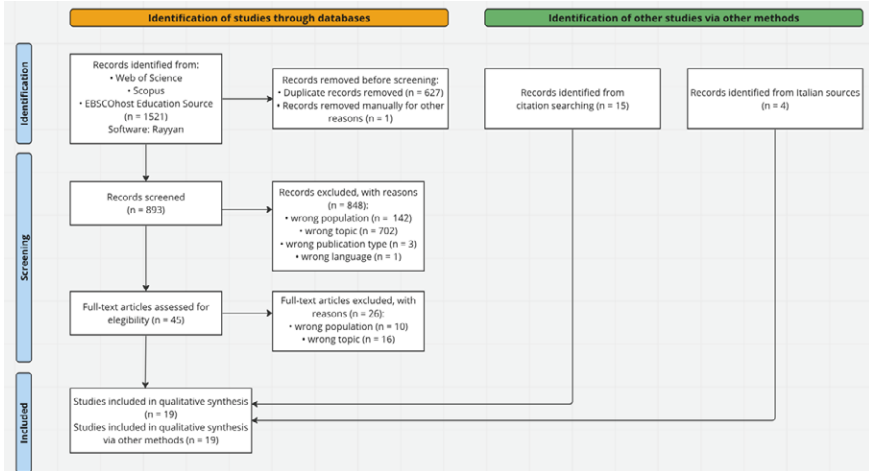


Figura 1 – Schema della revisione della letteratura.

Di seguito è riportato uno schema concettuale con i principali *findings* degli articoli scientifici selezionati:

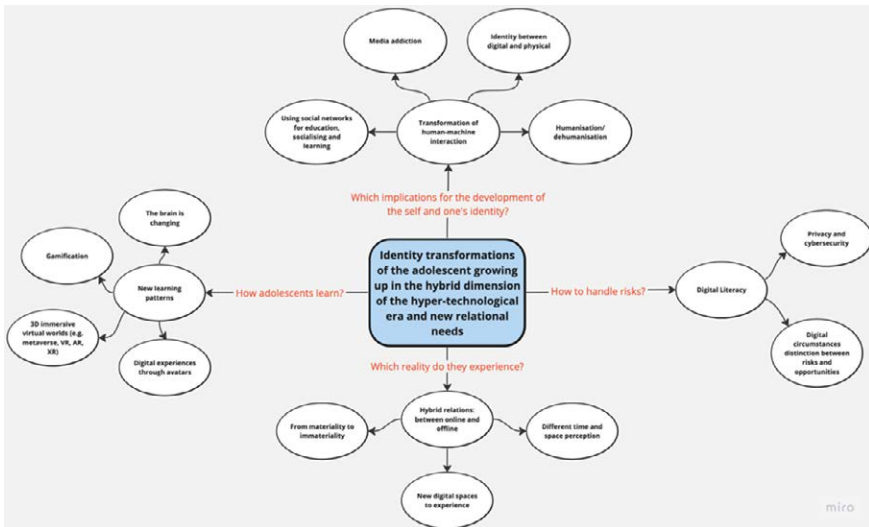


Figura 2 – Schema dei principali insight.

Le ricerche confermano come sia difficile tracciare le nuove traiettorie dei processi di apprendimento e di sviluppo degli adolescenti vista la velocità con cui diventano obsolete o si sviluppano nuove piattaforme digitali; ciò che invece i ricercatori cercano di inquadrare sono gli elementi di rischio o di opportunità all'interno degli ambienti digitali, nonostante sia una separazione, quella tra

rischi e opportunità, che non è sufficiente a rappresentare le circostanze che si vengono a creare negli ambienti virtuali. Generalmente, i rischi sono legati alle dimensioni della dipendenza, fuga dalla realtà, cyberbullismo, diritti di proprietà intellettuale, della privacy e della cybersicurezza, che però spesso vengono sottovalutati a favore di una personalizzazione dei servizi offerti dalle diverse piattaforme, sia consapevolmente che inconsapevolmente (Kucirkova, Toda e Flewitt 2021). I vantaggi sono invece spesso legati alla personalizzazione degli strumenti di apprendimento, la potenziale interattività che offrono, il coinvolgimento che suscitano e la possibilità di sperimentare molteplici identità (Han et al. 2023). Man mano che gli adolescenti crescono trascorrono più tempo davanti allo schermo e online e condividono più informazioni personali sperimentando molti aspetti del sé; dunque, è necessario un approccio educativo che tenga conto dei processi affettivi, relazionali e comunicativi delle nuove generazioni per consentire loro di gestire adeguatamente la propria identità *onlife*. Appare chiaro come in tutte le recenti ricerche si sia compreso che le forme della realtà, della socialità, dell'apprendimento e dello sviluppo stanno radicalmente cambiando e che per intercettare le nuove traiettorie di crescita delle nuove generazioni risulta essenziale più che mai ascoltare proprio le voci e le opinioni degli e delle adolescenti.

3. Gli sviluppi della ricerca

Sono numerosi i fenomeni osservabili rispetto al tema degli adolescenti in relazione all'ecosistema digitale. Se è vero che il fine ultimo della pedagogia è supportare il percorso di formazione dell'essere umano e creare le migliori condizioni per l'espressione del suo potenziale individuale e sociale, allora è necessario ridefinire gli obiettivi educativi e riprogettare le metodologie per raggiungere tali traguardi. La parte empirica della ricerca prevede l'utilizzo di questionari e interviste semi-strutturate con una prospettiva di ricerca basata sui *mixed methods* e una sperimentazione con lo sviluppo di attività all'interno di mondi virtuali in 3D. Il campione di adolescenti verrà individuato in ambienti informali. L'obiettivo è di far emergere elementi rilevati dai contesti di apprendimento informale dei soggetti della ricerca per comprenderne le tendenze e i meccanismi, al fine di ottenere informazioni preziose su cui basare l'innovazione degli attuali modelli pedagogici.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. 2014. *Futuro liquido. Società, uomo, politica e filosofia*, a cura di E. Palese. Milano: AlboVersorio.
- Floridi, L., edited by. 2009. *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>.
- Floridi, L. 2017. *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Han, E., Miller, M.R., DeVeaux, C., Jun, H., Nowak, K.L., et al. 2023. "People, Places, and Time: A Large-scale, Longitudinal Study of Transformed Avatars and Environmental Context in Group Interaction in the Metaverse." *Journal of Computer-Mediated Communication* 28 (2). <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac031>.
- Kucirkova, N., Toda, Y., e R. Flewit. 2021. "Young Children's Use of Personalized Technologies: Insights from Teachers and Digital Software Designers in Japan." *Technology, Knowledge and Learning* 26: 535-54. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09465-3>.
- Lucangeli, D., e S. Vicari. 2019. *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori.
- Mancaniello, M.R. 2002. *L'adolescenza come catastrofe. Modelli di interpretazione psicopedagogica*. Pisa: ETS.
- Mancaniello, M.R. 2018. *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin, E. 2015. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Prensky, M. 2013. *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento: Erickson.
- Ranieri, M. 2011. *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica alla retorica tecnocentrica*. Pisa: ETS.
- Rivoltella, P.C. 2020. *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.



Young generations' development within hyper-technological ecosystem: innovative educational models for pedagogy of adolescence

Francesco Lavanga – PhD Student – francesco.lavanga@unifi.it

01. Background

The human being during adolescence faces a transformation that cannot be compared to any other age of life in biological, psychological and social terms (Lucaugeli & Vicari, 2019; Lucaugeli, 2020; Manconiello, 2018). In our time, digital innovation and ICT influence the subjects' habits, emotions, ways of socializing and ways of conceiving and interacting with reality (Floridi, 2009; Cholmers, 2022; Lavanga & Manconiello, 2022). Subjects' learning patterns, influenced by technologies, are changing profoundly along with their cultural and educational ones (Rivolletta, 2020). Pedagogy of adolescence has a duty to develop new educational models to respond to the needs of new generations, in order to overcome the risk of the drift of the human being (Moris, 2015).

02. Research Question

What are the necessary elements (strategies, tools, guidelines, etc.) to be implemented for the development of new educational models for young generations within the *unifir* dimension?

03. Main research aim

Development of an innovative and flexible pedagogical model that responds to adolescents' new educational needs and learning patterns.

04. Literature Review

Aim of the LR:

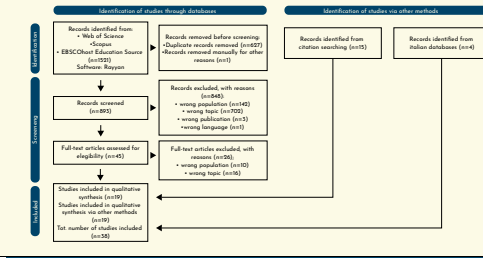
To investigate, with an interdisciplinary approach, the biological, psychological and social transformations of adolescents in the hyper-technological context and to detect the experimental adoption of new digital technologies in educational contexts in order to understand the impact on the development of self and identity.

Research strategy:

Research through scientific databases (Scopus, Web of Science, EBSCOhost Education Source)

- Language: english;
 - Year of publication: 2017-2023;
 - Type of publication: peer reviewed scientific articles;
 - Population: 14-18 yo;
- II) search through references of selected articles;
III) search through Italian databases.

05. Literature review flow chart



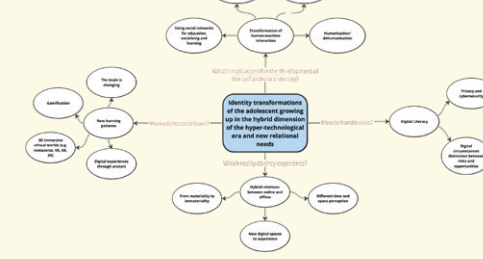
06. Discussion

The results show how the intersection of physical and virtual reality is profoundly transforming the development and learning processes of adolescents. In addition, a complex framework emerges with respect to the development of self and identity and an ongoing attempt by researchers to share results with an approach to digital skill into opportunities and risks related to the use and impact of digital technology.

08. References

- Cholmers, D.J. (2022). *Reality - Virtual worlds and the problems of philosophy*. New York, WW Norton & Company.
- Floridi, L. (2009). *The webife manifesto: being human in a hyperconnected era*. New York-London, Springer Open.
- Lavanga, F., Manconiello, M.R. (2022). *La formazione dell'adolescente nello realtà virtuale. Lo pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*. Genova, Libreriauniversitaria.it.
- Lucaugeli, D. (2020). *A mente access. Crescere e far crescere*. Milano, Mondadori.
- Lucaugeli, D., Vicari, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Segrate (MI), Mondadori.
- Manconiello, M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce, Pensa Multimedia.
- Moris, E. (2015). *Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Rivolletta, P.C. (2020). *Neuro affettivi. Educazione e cultura nella società post-mediale*. Brescia, Schola.

07. Findings concept map



Quali competenze dovrebbero possedere gli operatori culturali per promuovere il benessere dei pubblici e la salvaguardia dinamica dei patrimoni locali?

Sofia Marconi

Abstract:

Nei diversi ambiti del sapere e della società, l'attuale dibattito sulla funzione strategica della cultura non ha ancora sufficientemente tenuto conto della componente educativa, ovvero, di quanto la cultura e, in particolare, il patrimonio culturale possa educare implicitamente ed informalmente, fungendo così da vero e proprio dispositivo in grado di promuovere il benessere attraverso l'apprendimento continuo, l'invecchiamento attivo, l'inclusione e la coesione sociale. Numerosi e recenti lavori hanno documentato che gruppi e individui traggono diversi tipi di benefici quando si confrontano con il patrimonio culturale. Tuttavia, appare essere ancora sottovalutata la funzione educativa derivante dalla fruizione culturale. Inoltre, non è chiaro con quali competenze i professionisti della cultura possano diventare attivatori sociali e promotori dell'utilizzo oculato di tale dispositivo. In tale intervento si propongono alcune riflessioni teoriche relative alla ricerca di Dottorato in Pedagogia Sperimentale nella quale si intende riflettere sia sul ruolo degli operatori culturali che agiscono nell'ambito del Welfare Culturale sia sull'importanza di definirne le principali competenze utili a promuovere efficacemente nei pubblici i processi di benessere individuale e comunitario. Il contributo mette in evidenza l'importanza delle possibili riflessioni pedagogiche e formative atte a rispondere ai nuovi bisogni sociali attraverso la fruizione culturale diffusa e accessibile.

Parole chiave: Benessere; Competenze; Patrimonio culturale; Welfare Culturale

1. Introduzione. Cultura e sistemi di welfare

La produzione di diversi studi scientifici da parte di organizzazioni sovranazionali come l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) o l'Unione Europea, che hanno trattato del ruolo strategico della cultura per il benessere e la salute (Fancourt e Finn 2019; Zbranca et al. 2022), ha recentemente attivato uno stimolante dibattito anche in Italia. Nel 2019 il Cultural Welfare Center, con sede a Torino, ha definito per la Treccani il termine «Welfare Culturale» intendendolo quale: «un modello integrato di promozione del benessere e della salute degli individui e delle comunità, attraverso pratiche fondate sulle arti visive, performative e sul patrimonio culturale» (Cicerchia, Rossi Ghirlone e

Sofia Marconi, University of Florence, Italy, sofia.marconi@unifi.it, 0000-0002-0724-6922

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Sofia Marconi, *Quali competenze dovrebbero possedere gli operatori culturali per promuovere il benessere dei pubblici e la salvaguardia dinamica dei patrimoni locali?*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.33, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 291-295, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

Seia 2020). Il modello del Welfare Culturale conferisce alla cultura il ruolo di dispositivo in grado di promuovere benessere e salute. Nella sua impostazione, esso fa implicito riferimento al più ampio concetto italiano di Secondo Welfare coniato nel 2013 da Ferrera e Maino, il quale riguarda le forme di protezione e investimento sociale realizzate non esclusivamente dal settore pubblico, ma anche da attori privati che collaborano tra loro condividendo risorse e progettualità. Tali modelli di pensiero, olistici e interdisciplinari, presentano alcune caratteristiche peculiari: i metodi innovativi che vengono utilizzati per rispondere ai bisogni sociali; l'attivazione delle reti sociali territoriali; l'utilizzo di modelli di governance aperti alla cittadinanza; l'impiego efficiente delle risorse pubbliche e private (Manzoli e Paltrinieri 2021) e, infine, l'ibridazione e la fluidità di usi e di interpretazioni del patrimonio, non connessi esclusivamente all'appartenza socioculturale.

2. La cultura, elemento chiave per lo 'sviluppo' e il benessere delle comunità

Oggi, la fruizione del patrimonio culturale non dovrebbe più essere connessa al privilegio di pochi o esclusivamente a logiche turistiche e di mercato. Dovrebbe *in primis* essere funzionale alla comunità "detentrica" dei beni patrimoniali e dei saperi tradizionali. Tale riflessione si sta affermando come dominante anche all'interno dei progetti di investimento europei e nazionali, tra cui quello che finanzia il presente lavoro di ricerca¹. È oramai consolidato il fatto che il patrimonio culturale è un importante motore di sviluppo economico dei territori, e che le progettualità connesse alla fruizione (e non esclusivamente al consumo) culturale dovrebbero essere bilanciate con processi partecipativi locali che valorizzino la cultura diffusa sui territori e, di conseguenza, i processi educativi e di benessere che ne derivano (così come suggerito dalla Convenzione di Faro e dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite²). Difatti, il patrimonio culturale ha una funzione evolutiva positiva nell'essere umano perché, grazie al denso universo di significati che esso racchiude, stimola il cervello in misura maggiore se confrontato con i normali processi di routine ambientale, favorendo positivamente

¹ Il progetto PNRR di cui fa parte questa riflessione, denominato CHANGES, sostiene che è attraverso il coinvolgimento e la collaborazione tra settore privato, pubblico e la società civile che avvengono le sinergie d'azione, senza le quali la salvaguardia, la valorizzazione e la tutela del patrimonio culturale diverrebbero, nel tempo, inefficaci ed economicamente insostenibili, <<https://sites.google.com/uniroma1.it/changes/home?authuser=0>> (2024-02-01).

² Il patrimonio culturale è riconosciuto come elemento fondamentale per lo sviluppo endogeno e sostenibile ed esso contribuisce a raggiungere gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030. L'utilizzo sostenibile del patrimonio culturale trova una sua collocazione indiretta anche all'interno della definizione del turismo sostenibile che l'UNWTO, l'Organizzazione Mondiale del Turismo delle Nazioni Unite (<<https://www.unwto.org/>>), descrive come l'insieme delle attività «that takes full account of its current and future economic, social and environmental impacts, addressing the needs of visitors, the industry, the environment and host community» (UNEP e UNWTO 2005, 12).

lo sviluppo di competenze importanti per la vita sociale. Dunque, l'accessibilità (cognitiva, economica, fisica) ai luoghi della cultura, unitamente a una adeguata collaborazione tra settore pubblico e privato, appare necessaria affinché ci sia una buona qualità della vita, virtuosi processi di prevenzione e promozione della salute così come di innovazione culturale e, perciò, di produzione e consumo culturale, attrattività e sviluppo locale (Sacco e Segre 2006).

3. Le sfide e le nuove competenze dei professionisti della cultura

Affinché avvenga una fruizione culturale continuativa, diversificata e consapevole nei territori – così come auspicato dal modello del Welfare Culturale – sarebbe necessaria l'azione sinergica di tutti i professionisti e le istituzioni che operano nel settore culturale³. Tali soggetti dovrebbero sia favorire l'accessibilità cognitiva, economica e fisica alla cultura, che lavorare per gli obiettivi dei nuovi paradigmi di Welfare, ossia, il benessere e la salute di individui e di comunità. È necessario che le organizzazioni culturali e i loro lavoratori non si accontentino di offrire un servizio culturale ma mettano in discussione le loro metodologie e competenze, attraverso processi formativi e di apprendimento non formale, per verificare che l'esperienza nei luoghi culturali sia innovativa e diventi «occasione di rinnovamento personale; di ibridazione culturale e di opportunità di rendere elastico e soddisfacente il proprio tessuto relazionale» (Manzoli e Paltrinieri 2021, 23).

È già da diversi anni che la Commissione Europea sta riflettendo sullo sviluppo e sulla certificazione di qualifiche per i professionisti del settore culturale e tale dibattito è presente in Italia principalmente in ambito museale. Tuttavia, ad oggi non appaiono presenti riflessioni avanzate su quali professionalità culturali e, di conseguenza, su quali competenze investire per perseguire gli obiettivi dei nuovi modelli di Welfare, di promozione sociale e di sviluppo sostenibile dei territori. Il punto di partenza su cui verterà il lavoro nei prossimi anni di ricerca dottorale sarà l'approfondimento del *gap* riscontrato nella letteratura a tale riguardo.

4. Conclusioni

Il benessere culturale, nelle sue dimensioni sociali e individuali, è un tema in rapida evoluzione che fa riferimento a riflessioni prodotte principalmente in ambito anglosassone e in cui è ancora poco presente il contributo disciplinare dell'area educativo-formativa. In particolare, da un primo lavoro di inquadramento teorico nell'ambito del Welfare Culturale è risultata poco presente la riflessione sulle caratteristiche, in termini di competenze, dei professionisti della cultura nella promozione del patrimonio per obiettivi di benessere sociale e di invecchiamento attivo.

³ E che, in un'ottica di Welfare Culturale, dovrebbero/potrebbero collaborare con i professionisti dell'ambito sociale e di quello medico-sanitario.

Riferimenti bibliografici

- Cicerchia, A., Rossi Ghiglione, A., e C. Seia. 2020. "Welfare culturale." *Treccani*. <<https://www.treccani.it/magazine/atlante/cultura/Welfare.html>> (2024-02-01).
- Fancourt, D., e S. Finn. 2019. *What is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-Being? A Scoping Review*. Copenhagen: World Health Organization.
- Maino, F., e M. Ferrera, a cura di. 2013. *Primo rapporto sul secondo welfare in Italia*. Torino: Centro di Ricerca e Documentazione Luigi Einaudi.
- Manzoli, G., e R. Paltrinieri. 2021. "Welfare Culturale. Una riflessione sul ruolo centrale della cultura nei percorsi di Welfare." In *Welfare Culturale. La dimensione della cultura nei processi di Welfare di Comunità*, a cura di G. Manzoli, e R. Paltrinieri, 13-24. Milano: Franco Angeli.
- Sacco, P.L., e G. Segre. 2006. *Creatività e nuove frontiere del consumo nell'economia dell'esperienza*. Dipartimento di Economia "S. Cognetti de Martiis". International Centre for Research on the Economics of Culture, Institutions, and Creativity (EBLA). Working paper No. 02.
- United Nations Environment Programme (UNEP), e United Nations World Tourism Organization (UNWTO). 2005. *Making Tourism More Sustainable. A Guide for Policy Makers*. Paris-Madrid: United Nations Environment Programme e World Tourism Organization. <<https://wedocs.unep.org/20.500.11822/8741>> (2024-02-01).
- Zbranca, R., Dâmaso, M., Blaga, O., Kiss, K., Dascal, M.D., et al. 2022. "CultureForHealth Report. Culture's Contribution to Health and Well-Being. A Report on Evidence and Policy Recommendations for Europe." *CultureForHealth*. <https://www.cultureforhealth.eu/app/uploads/2023/02/Final_C4H_FullReport_small.pdf> (2024-02-01).



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE
FORLILPSI
CENTRO NAZIONALE DI RICERCA
IN LETTERATURE E PSICOLOGIA

The generative role of cultural heritage. Developing new competences that promote community and individual well-being.

Sofia Marconi – PhD Student – sofia.marconi@unifi.it

Introduction

In recent scientific studies, participation in various cultural activities has been shown to be related to psychophysical well-being.

For educational sciences, the most interesting aspect of culture is that it activates psychocognitive and social dimensions that mobilise images that trigger complex processes that are crucial to the development of transversal competences.

The new competences have a positive impact on well-being by improving the ability to deal with everyday psychological, social, and physical challenges. The abilities acquired through the enjoyment of activities related to cultural heritage promote processes of empowerment, democratic participation, social cohesion and active ageing.

Context of the research and aims

The work is funded by the Italian National Recovery and Resilience Plan and is part of the expanded partnership **CHANGES**: 'Cultural Heritage, Active Innovation for Next-Generation Sustainable Society, Spoke 9', in which the researcher work, define the processes by which cultural heritage – environmental, tangible and intangible - is shaped and renewed in today's world, as well as its potential impact on the governance of territories, participation, social cohesion, entrepreneurship, and sustainable tourism.

This research aims to define the competences that cultural practitioners need to improve the use of cultural heritage by users/publics and to promote their well-being.

Hypothesis and research question

Competences related to well-being impact the work of cultural practitioners by improving their ability to consciously engage their audiences with cultural heritage.

What key competences should cultural practitioners use to promote pathways to well-being, i.e., cultural and community welfare?

Method

Epistemological approach to research:
salutogenetic, ecosystemic

Research strategy: *mixed methods*

Research methodology: *case studies*

Study sample: *cultural practitioners*

Research techniques:

*Questionnaires
Ethnographic participant observation
Semi-structured interviews
Focus groups*

Discussion and conclusion

Based on the literature review and the initial working hypotheses, interesting research scenarios can be derived in which knowledge in the cultural field will converge in several areas such as health, environmental and economic sustainability, social cohesion, education and technological innovation.

The theoretical work has highlighted the various types of benefits observed when groups and individuals consciously engage in cultural heritage and related activities. This not only leads to individual well-being, but also has a positive impact on the quality of interpersonal relationships, social belonging, pro-social and civic attitudes and active ageing processes.

Regarding studies on cultural welfare, there is no research on the contribution of cultural practitioners, who can play an important role in mediation, engagement, facilitation of cultural exchanges between groups. Over the next two years, the PhD programme will explore what key competences cultural practitioners need to promote pathways to well-being, cultural and community welfare.

References

- Bone, J.K., Fancourt, D., 2022. Arts, Culture & the Brain: A literature review and new epidemiological analyses. London: Arts Council England.
- Fancourt D., Finn S., 2019. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. WHO Regional Office for Europe, Health Evidence Network (HEN), synthesis report 67.
- Fancourt D., Steptoe A., 2018. Cultural engagement predicts changes in cognitive function in older adults over a 10 year period: findings from the English Longitudinal Study of Ageing. *Nature, Scientific Reports*, 8, 10220.
- Warran A., Burton A., Fancourt D., 2022. What are the active ingredients of 'arts in health' activities? Development of the iNredients IN Arts in Health (iNATE) Framework. *Wellcome open Research*, 7:10.
- Zbranca R., DiMasso M., Diaga O., Kiss K., Dascl M. D., Yekobson D., Pop O., 2022. CultureForHealth Report. Culture's contribution to health and well-being: A report on evidence and policy recommendations for Europe. *Culture Action Europe*.

Quality Assurance in Research and PhD Program.
New perspective in Higher Education
7th November 2023



Indici predittivi delle abilità di lettura e scrittura. Una revisione sistematica PRISMA

Alice Mercugliano

Abstract:

La comprensione del processo di apprendimento della lettura e della scrittura richiede un'analisi approfondita degli indici predittivi che ne determinano lo sviluppo. Questo studio esplora la relazione tra tali indici e le abilità di lettura e scrittura attraverso una revisione sistematica PRISMA. Dall'analisi dei risultati, si evidenzia un notevole interesse della comunità scientifica; si nota, però, una carenza di studi sull'abilità di scrittura e sulla valutazione durante la prima infanzia, una limitata attenzione verso i disturbi specifici dell'apprendimento e un focus esclusivo su alcune tipologie di indici predittivi, tralasciando altre di eguale importanza. Emerge la necessità di un approfondimento, incoraggiando una ricerca mirata a superare le limitazioni attualmente riscontrate.

Parole chiave: Età prescolare; Indici Predittivi; Lettura; Revisione Sistematica; Scrittura

1. Lo studio degli indici predittivi di lettura e scrittura

Letture e scrittura sono processi cognitivi gerarchicamente complessi e che richiedono l'integrazione di vari sistemi. Per poter arrivare al loro sviluppo completo, nelle fasi precoci di vita il bambino deve padroneggiare determinati indici predittivi: un insieme di conoscenze, capacità, competenze, abilità cognitive che consentono al bambino di apprendere e automatizzare questi processi (National Early Literacy Panel 2008) e ne costituiscono il presupposto necessario (Whitehurst e Lonigan 1998).

La letteratura sull'argomento è in continua evoluzione, visto il gran numero di studi pubblicati negli ultimi anni. Dalla letteratura attualmente disponibile risulta che il più recente tentativo di sistematizzazione si trova all'interno della Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento pubblicata nel 2022, dove uno dei quesiti clinici analizzati riguardava questa tematica e comprendeva studi pubblicati fino al 2018 (Sistema Nazionale Linee Guida 2021).

L'identificazione e lo studio di questi indici predittivi sembrano essere fondamentali per la ricerca e la pratica clinica (Elbro e Scarborough 2004), in quanto permettono di sviluppare una maggiore comprensione delle ipotesi causali sullo sviluppo dell'alfabetizzazione, e di guidare la progettazione di interventi efficaci

Alice Mercugliano, University of Florence, Italy, alice.mercugliano@unifi.it, 0000-0002-3450-9898

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Alice Mercugliano, *Indici predittivi delle abilità di lettura e scrittura. Una revisione sistematica PRISMA*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.34, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 297-300, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

per l'insegnamento della lettura e della scrittura, ma anche di sviluppare strumenti per identificare precocemente i bambini a rischio di difficoltà e disturbi specifici dell'apprendimento (Fletcher et al. 2018).

Considerando questi aspetti, la presente revisione sistematica si propone di aggiornare la precedente, perseguendo un principale obiettivo di ricerca: studiare la relazione longitudinale tra gli indici predittivi in età prescolare e le abilità di lettura e scrittura in età scolare, sia in una condizione di sviluppo tipico, sia in presenza di difficoltà o disturbi specifici dell'apprendimento.

2. Metodologia

Per quanto riguarda la parte metodologica, sono state definite le parole chiave, appartenenti a cinque diversi cluster, che sono state utilizzate per la ricerca nelle principali banche dati del settore (Medline, Embase, PsycInfo ed Education Source).

Sono stati definiti anche i criteri di inclusione e di esclusione: in particolare, sono stati selezionati studi longitudinali condotti su un campione di bambini monolingui con sviluppo tipico, che riportassero almeno un indice predittivo prima dell'istruzione formale di alfabetizzazione e un risultato in età scolare. Inoltre, gli studi dovevano essere in inglese e pubblicati a partire dal 2018. La ricerca ha restituito inizialmente un totale di 6.412 studi. Per gestire l'analisi è stato utilizzato il software Rayyan (Ouzzani et al. 2016) e, utilizzando una metodologia PRISMA (Page et al. 2021), alla fine sono stati inclusi 102 articoli.

3. Conclusione

Il primo dato centrale è l'elevato numero di articoli pubblicati su questo argomento in un periodo di cinque anni. Esiste un corposo volume di ricerche dedicate alla relazione tra indici predittivi e lettura, mentre minore è l'attenzione dedicata alla scrittura. Solo un numero limitato di articoli ha studiato i predittori distali, con una valutazione nella prima infanzia. Nella maggior parte delle ricerche che hanno indagato lingue con un'ortografia opaca, la lingua prevalente è l'inglese, mentre altre lingue ampiamente parlate, come lo spagnolo, sono state poco indagate. Per entrambe le abilità scolastiche, ovvero lettura e scrittura, i predittori maggiormente valutati sono la consapevolezza fonologica, le abilità linguistiche, le funzioni esecutive, la RAN, mentre altri importanti indici predittivi, come la competenza notazionale o le abilità motorie, hanno ricevuto un'attenzione limitata. Infine, la relazione longitudinale tra gli indici predittivi e la presenza di una difficoltà di lettura e scrittura in età scolare o di una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento è stata scarsamente analizzata.

Dunque, risulta fondamentale considerare una natura multi-componenziale degli indici predittivi di lettura e scrittura e procedere a uno screening precoce degli stessi per elaborare interventi preventivi ad hoc in caso di competenze carenti precoci (Elbro e Scarborough 2004). Le ricerche future dovrebbero approfondire l'indagine sulla scrittura, condurre studi interculturali con una maggiore

varietà di lingue e analizzare maggiormente il ruolo degli indici predittivi nella spiegazione delle difficoltà o dei disturbi di lettura e scrittura.

Riferimenti bibliografici

- Elbro, C., e H.S. Scarborough. 2004. "Early Identification." In *Handbook of Children's Literacy*, edited by T. Nunes, e P. Bryant, 339-59. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1731-1_19.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S., e M.A. Barnes. 2018. *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.
- National Early Literacy Panel. 2008. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z. e A. Elmagarmid. 2016. "Rayyan - A Web and Mobile App for Systematic Reviews." *Systematic Reviews* 5: 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., et al. 2021. "The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews." *BMJ* 372: 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Sistema Nazionale Linee Guida (SNLG) . 2021. *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Aggiornamento ed integrazioni*. Roma: ISS (Istituto Superiore di Sanità). <https://www.iss.it/documents/20126/8331678/LG-389-AIP_DSA.pdf/a288d319-fb01-bb17-9be1-d1cbd6a50e19?t=1677495513359> (2024-02-01).
- Whitehurst, G.J., e C.J. Lonigan. 1998. "Child Development and Emergent Literacy." *Child Development* 69 (3): 848-72. <https://doi.org/10.2307/1132208>.



Predictive indices of reading and writing ability and difficulty: a systematic review

Alice Mercugliano – PhD Student – alice.mercugliano@unifi.it

INTRODUCTION

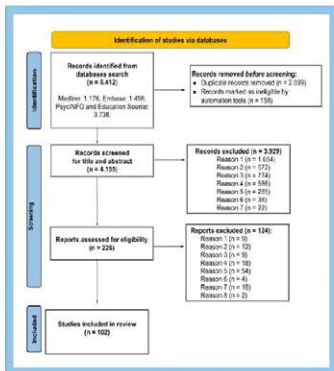
Reading and writing are hierarchically complex cognitive processes that require the integration of various systems. To achieve their full development, in the early stages of life the child must master certain predictive indices: a set of knowledge, skills, cognitive abilities that enable the child to learn and automate these processes (NEU, 2008).

Their identification and study appear to be fundamental to research and clinical practice, and can guide:

- the understanding of the generation and causal hypotheses about literacy development;
- the design of effective instruction and interventions for the teaching of reading and writing;
- the development of tools for early identification of children at risk of reading and writing difficulties.



The literature on the subject is constantly evolving: the most recent attempt at systematisation can be found within the Guideline on the Management of Specific Learning Disorders published in 2022 and included studies published up to 2018 (ISS, 2022).



AIMS

1. Identify which predictive indices have been most studied in relation to reading and writing, in which languages and populations.
2. Study the longitudinal relationship between predictive indices in infancy, preschool or kindergarten and:
 - reading and writing skills in school age with a specific focus on the difference between distal or proximal predictors.
 - the presence of a difficulty in reading and writing or a diagnosis of Specific Learning Disorder (SLD).

METHODOLOGY

1. Keywords definition
2. Definition of inclusion/exclusion criteria
3. Database search (May and August 2023)
4. Use of Rayyan software
5. Study selection process according to PRISMA methodology
6. 102 studies included

Inclusion Criteria

1. Monolingual children with typical development
2. Assessment of at least one predictive index prior to formal literacy
3. Assessment of at least one outcome at schoolage
4. Longitudinal design of the study
5. Academic journal articles written in English language
6. Published from 2018 to August 2023

MAIN RESULTS

- ✓ High number of articles published on this topic over a 5-year period (2018-2023).
- ✓ Marked discrepancy between the number of studies investigating the relationship between predictive indices and reading (n=57) compared to the relationship between predictive indices and writing (n=18).
- ✓ 91 studies investigate proximal predictors in preschoolers or kindergarten children, only 11 articles attempt to identify distal predictors by carrying out an initial assessment in infancy (0 to 3 years).
- ✓ In most of the studies using languages with opaque orthography, children spoke English (i.e. for reading in 46/55 studies), while other widely spoken languages have been poorly studied (i.e. Spanish in 3/102 studies).
- ✓ For both school skills, the most studied indices are phonological awareness, followed by language skills, executive functions, rapid automatized naming and non-verbal cognitive skills.
- ✓ Other important predictive indices, such as motor skills or rotational awareness, have received limited attention by scientific culture.
- ✓ The longitudinal relationship between predictive indices and the presence of a difficulty in reading and writing in school-age (20 studies) or a SLD's diagnosis (only 3 studies), all the children included also had a family risk for these disorders) has been scarcely analysed.

DISCUSSION AND FUTURE DIRECTIONS

- It is crucial to consider a multi-componental nature of predictive indices of reading and writing and to proceed with an early screening of them to elaborate ad hoc preventive interventions in case of early deficient skills.
- Future research should deepen the investigation on writing, conduct cross-cultural studies with a greater variety of languages and analyse more the role of predictive indices in explaining reading and writing difficulties or disorders.

REFERENCES

- Elbro, C., & Scarborough, H. (2005). Early identification. In Nunes, T., & Bryant, P. (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 319-350). Kluwer Academic Publishers, Inc.
- Fuchs, D., Mc, Lane, G., K., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2010). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- ISS. *Valutazione Nazionale di Sanità. Sistema Nazionale Linee Guida (2022) Linee Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento: Aggiornamento ed integrazione: (Quaderno on the management of Specific Learning Disorders. Update and addition)*
- NIEP. *National Early Literacy Panel (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: annotated guideline for reporting systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 21(1), 1-29. doi: 10.1186/s12874-021-01357-1
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69, 848-872.



Quality Assurance in Research and PhD Program.
New perspective in Higher Education
7th November 2023



Intelligenza Artificiale in Higher Education: applicazioni, sfide e rischi

Christel Schachter

Abstract:

Il presente contributo rappresenta una sintesi del lavoro di revisione della letteratura effettuato sul tema dell'Intelligenza Artificiale (IA) in Higher Education, con particolare attenzione ai processi di orientamento e apprendimento umano. L'analisi ha permesso di individuare due principali macro-temi. Il primo si concentra sull'attuale stato dell'arte e sulle prospettive future dell'utilizzo dell'IA in Higher Education, distinguendo tra gli approcci tecnici e tecnologici e quelli più prettamente pedagogici. Emergono possibili vantaggi – come una maggiore personalizzazione dell'orientamento, dell'insegnamento e dell'apprendimento – anche se l'adozione su vasta scala è ancora rallentata da fattori che includono la disponibilità limitata di risorse e le preoccupazioni di carattere etico e legale. Il secondo macro-tema identifica sei sfide educative legate all'IA che richiedono un approccio interdisciplinare, in particolare per affrontare questioni relative all'alfabetizzazione verso l'uso delle nuove tecnologie, all'etica, alla privacy e alla sicurezza dei dati. Le conclusioni sottolineano che l'IA potrebbe ampliare il divario tra l'avanzamento tecnologico e la sua integrazione in Higher Education, evidenziando così l'urgenza di una comprensione più approfondita delle implicazioni poste in essere e di un adattamento necessario da parte delle università e della società in generale, al fine di garantire che i processi formativi ed educativi siano sempre più equi e inclusivi.

Parole chiave: Alta Formazione; Apprendimento permanente; Educazione; Intelligenza artificiale; Orientamento

1. Introduzione

La presente ricerca intende esplorare il ruolo dell'Intelligenza Artificiale (IA) in Higher Education, includendo il suo significato e le sue implicazioni, con focus particolare su come questa innovazione possa essere integrata nei processi di orientamento e apprendimento umano. La scelta di condurre una revisione della letteratura sull'influenza che l'Intelligenza Artificiale ha e potrà avere nell'ambito dell'Higher Education nasce non solo da una forte motivazione ad approfondire un tema di grande attualità e rilevanza per il settore educativo, ma anche perché restituisce uno sguardo esteso sul mondo attuale, consentendo di comprendere e affrontare gli scenari futuri. Il futuro dell'educazione degli adulti è intrinsecamente legato agli sviluppi delle nuove tecnologie e i rapidi progressi

Christel Schachter, University of Florence, Italy, christel.schachter@unifi.it, 0009-0001-9348-9620

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Christel Schachter, *Intelligenza Artificiale in Higher Education: applicazioni, sfide e rischi*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.35, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 301-305, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

nel campo dell'IA aprono nuove possibilità e sfide per il settore dell'istruzione e della formazione, in quanto hanno il potenziale di cambiare radicalmente la governance e i vari servizi a livello istituzionale e amministrativo, nonché a livello di supporto accademico per ciò che concerne l'insegnamento, l'orientamento e l'apprendimento (Maslej et. al. 2023).

2. Metodologia

È stata condotta una *narrative literacy review* seguendo un protocollo di ricerca ben strutturato e finalizzato a identificare i principali temi, le lacune presenti in letteratura e i percorsi futuri per la ricerca. L'analisi mirava a esplorare il livello attuale di adozione dell'IA in Higher Education e il suo impatto sui processi di orientamento e apprendimento umano, nonché di identificare le principali sfide educative associate. Sulla base di tali obiettivi è stata avviata un'indagine su tre differenti database: 1) Web of Science; 2) ERIC; 3) Scopus. Le parole chiave definite sono state: 'Artificial Intelligence'; 'Higher Education'; 'Adult Education'; 'Guidance'; 'Lifelong Learning'; 'Active Ageing' combinate con l'operatore booleano 'AND'.

Per guidare la selezione degli studi, sono stati individuati i *criteri di inclusione* che hanno compreso: la disponibilità del *full text*; le pubblicazioni in *open access*; la data di pubblicazione, la lingua e la tipologia di documento. In particolare, si sono presi in considerazione gli articoli scientifici pubblicati nell'ultimo decennio (dal 2013 al 2023) e scritti in lingua inglese. La ragione è legata a un criterio storico: è in questa ultima decade che sono rintracciabili gli articoli più pertinenti sul tema.

Il processo di selezione finale degli articoli è stato suddiviso in due fasi. Nella prima fase sono stati applicati i criteri di inclusione stabiliti. Nella seconda fase è stata effettuata una lettura esplorativa per valutare la rilevanza dei contenuti presentati nei vari articoli, prima sulla base del titolo, in seguito prendendo in considerazione l'abstract. Successivamente, si è giunti a considerare solo i *full text*.

3. Risultati

L'analisi della letteratura ha posto in luce due macro-temi. Il primo macro-tema riguarda il ruolo dell'IA in Higher Education, che in letteratura è rappresentato da due direzioni di ricerca. Un primo filone di studi si concentra sugli aspetti tecnici e tecnologici dell'IA per sviluppare strumenti, piattaforme e applicazioni. Un altro filone è rappresentato da studi qualitativi ed empirici che si concentrano sulla dimensione pedagogica e sull'impatto dell'IA nel potenziare, analizzare e migliorare i processi di orientamento e apprendimento.

Basandosi su questi studi è stato possibile rintracciare tre evidenze significative. La prima è che l'uso dell'IA in Higher Education trasformerà il settore educativo offrendo benefici potenziali, quali, ad esempio, una maggiore personalizzazione dei processi di orientamento, insegnamento e apprendimento, permettendo di identificare gli studenti universitari a rischio di abbandono e, infine,

accelerando i processi e riducendo il carico di lavoro (Dai e Ke 2022). La seconda è che l'IA non potrà mai sostituire i docenti, piuttosto verrà utilizzata come strumento per rendere più stimolante e creativa la didattica (Vuorikari, Kluzer e Punie 2022). La terza è che l'implementazione dell'IA in Higher Education è ancora limitata e non diffusa in tutti i contesti o istituzioni (UNESCO 2021). Ciò è dovuto a diverse ragioni che vanno da una limitata alfabetizzazione nell'uso delle nuove tecnologie a questioni legate alla privacy e alla sicurezza personale. Inoltre, la mancanza di risorse finanziarie e la presenza di implicazioni etiche, legali, culturali e sociali, attualmente, ne ostacolano fortemente la sua adozione (European Commission 2020; 2022).

Il secondo macro-tema riguarda sei principali sfide educative legate all'IA in Higher Education che incoraggiano una prospettiva interdisciplinare sulla ricerca futura e conducono a porre l'attenzione su: 1) una maggiore alfabetizzazione sull'IA, per un utilizzo consapevole e responsabile; 2) una supervisione dei Big Data, per valutarne l'effettiva efficacia nei processi di orientamento e apprendimento; 3) le politiche e i principi etici, per garantire che l'IA rispetti i valori fondamentali dell'uomo e non crei disparità e discriminazioni, nonché per risolvere le questioni relative alla privacy e alla sicurezza; 4) l'acquisizione di *Life Skills*, per preparare i cittadini ad affrontare e prosperare in un mondo sempre più complesso e interconnesso; 5) l'importanza di sostenere un apprendimento permanente in tutti gli aspetti della vita; 6) favorire un apprendimento permanente per promuovere l'invecchiamento attivo, al fine di garantire l'inclusione sociale e un accesso equo alle risorse online per tutte le persone che attualmente ne sono escluse (Woolf et al. 2013; Holmes, Bialik e Fadel 2019).

4. Conclusioni

L'analisi della letteratura ha mostrato che le università si trovano spesso impreparate ad affrontare i bisogni formativi odierni, a causa di curriculum non aggiornati e metodi di orientamento, insegnamento e apprendimento spesso obsoleti. L'IA, inoltre, viene ignorata o addirittura criticata, senza una comprensione approfondita delle sue implicazioni e dei suoi potenziali benefici in ambito educativo (Jantakun, Jantakun e Jantakoon 2021). Tuttavia, questa resistenza non sta fermando l'ampia diffusione di progetti legati a tale innovazione, spesso guidati da aziende e alimentati da incentivi che, però, potrebbero non corrispondere con gli obiettivi educativi a lungo termine di successo degli studenti, anche in termini di diversità, equità e inclusività. Il rapido progresso tecnologico e la sua lenta implementazione in Higher Education, dunque, stanno contribuendo all'ampliamento del divario tra l'avanzamento dei sistemi di IA e la loro adozione diffusa nel settore educativo.

Considerando il presupposto fondamentale di promuovere la capacità di autovalutazione e autodeterminazione dell'individuo, al fine di aiutarlo a riflettere sui processi decisionali e a gestire attivamente la propria vita, anche in funzione di un invecchiamento attivo, diventa importante comprendere tale divario, promuovendo una riflessione critica e un'esplorazione approfondita di come, ad

esempio, il sistema universitario italiano si stia adattando a tale bisogno formativo in relazione alle innovazioni date dall'IA, sia in termini di offerta formativa che di organizzazione didattica, al fine di perseguire questa missione.

Analizzare l'influenza che l'IA sta avendo e avrà nel campo dell'Higher Education, attraverso una revisione della letteratura, è stato importante sia per identificare molte questioni ancora aperte, sia perché ha fornito una visione estesa del mondo attuale, consentendo di rintracciare future direzioni di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Dai, C.P., e F. Ke. 2022. "Educational Applications of Artificial Intelligence in Simulation-based Learning: A Systematic Mapping Review." *Computers and Education: Artificial Intelligence* 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100087>.
- European Commission. 2020. *White Paper on Artificial Intelligence: A European Approach to Excellence and Trust*. <https://commission.europa.eu/publications/white-paper-artificial-intelligence-european-approach-excellence-and-trust_en> (2024-02-01).
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. 2022. *Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence (AI) and Data in Teaching and Learning for Educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Holmes, W., Bialik, M., e C. Fadel. 2019. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign. <<https://circls.org/primers/artificial-intelligence-in-education-promises-and-implications-for-teaching-and-learning>> (2024-02-01).
- Jantakun, T., Jantakun, K., e T. Jantakoon. 2021. "A Common Framework for Artificial Intelligence in Higher Education (AAI-HE Mode)." *International Education Studies* 14 (11): 94-103. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n11p94>.
- Maslej, N., Fattorini, L., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J., Ligett K., et al. 2023. *The AI Index 2023 Annual Report*. Stanford: AI Index Steering Committee, Institute for Human-Centered AI, Stanford University.
- UNESCO. 2021. *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. <<https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence>> (2024-02-01).
- Vuorikari, R., Kluzer, S., e Y. Punie. 2022. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>> (2024-02-01).
- Wolf, B.P., Lane, H.C., Chaudhri, V.K., e J.L. Kolodner. 2013. "AI Grand Challenges for Education." *AI Magazine* 34 (4): 66-84.



Artificial Intelligence in Higher Education: Application, Challenges and Risk

Christel Schachter – PhD Student – christel.schachter@unifi.it

Introduction



The present research is intended to explore the role of Artificial Intelligence (AI) in Higher Education, including its meaning and implications, with a particular emphasis on how this innovation can influence the processes of guidance and human learning. Although the exceptional opportunities that AI can offer in support of teaching and learning are expanding, its widespread adoption seems to be still distant, due to multiple risks and ethical, legal, and social implications that have so far exceeded political debates and regulatory frameworks. Analyzing the influence that AI is having and will have in Higher Education, through a literature review, has been important both for identifying its potential to address many open issues and because it has provided an extended view of the current world, also allowing us to envision future research directions.

Methodology



Method

Narrative Literature review

Keywords

"Artificial Intelligence"; "Higher Education"; "Adult Education"; "Guidance"; "Lifelong learning"; "Active Ageing", combined with the boolean operator "AND".

Database

- Web of Science
- ERIC
- Scopus

Criteria of inclusion

- Availability of full text
- Publications in open access
- Publication date (from 2013 to 2023)
- English language
- Document type (scientific articles)
- Sample (teachers/students/adults)
- Topics (Connection between Artificial Intelligence and Higher Education; Perception of teachers and students regarding the innovation provided by AI in teaching, learning, and guidance activities; Digital and technological transformations; Ethical risks generated by the use of AI; Educational policies and strategies).

Selection of Studies

Phase 1: Preliminary assessment of studies based on titles and abstracts to exclude those that are not relevant or do not conform to the established inclusion criteria

Phase 2: Exploratory reading of the selected articles to determine their relevance and appropriateness with respect to the research objectives.

Aims



- 1) Exploring the current level of adoption of AI in Higher Education and its impact on the guidance and learning processes.
- 2) Identifying the key educational challenges associated with the implementation of AI in Higher Education.

Results



The Literature review has shown that:

- The use of AI in Higher Education will transform guidance, teaching and learning, offering potential benefits.
- AI will transform teaching but cannot replace teachers.
- The implementation of AI in Higher Education is still limited and not widespread across all contexts or institutions, due to various limitations.



The analysis has allowed us to identify six major educational challenges related to AI in Higher Education that encourage an interdisciplinary perspective on future research.

Potential	Limitations
Stimulating and personalized guidance and learning	Privacy and personal data protections
Automation of administrative tasks	Transparency and Accountability
Helps identify university students at risk of dropping out	Improper use of AI technology and Reduction in social interaction
Reduces the workload	Usability and Acceptability issues
Helps to speed up the processes	Limited financial resources

- Artificial Intelligence Literacy
- Big Data Supervision
- Policies and Ethical Principles
- Learning 21st Century Skills
- Lifelong and Lifewide Learning
- Promoting Active ageing

References

- 1) Maslej, N., Fattorini, L., Brynjolfsson, E., Etchemendy, J., Ligett, K., Lyons, T., and Perrault, R. (2023). *The AI Index 2023 Annual Report*. AI Index Steering Committee, Institute for Human-Centered AI, Stanford University, Stanford, CA.
- 2) Vuorikari, R., Kluzer, S., and Punie, Y., (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office, Luxembourg.
- 3) European Commission (2020). *White paper on artificial intelligence - a European approach to excellence and trust*. Report, Europa, 19 February.
- 4) European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*, Publications Office of the European Union.



Narrative Heroes: giocare per riscrivere il copione del bullismo e del cyberbullismo

Elena Serritella

Abstract:

Il bullismo e il cyberbullismo sono tutt'oggi rilevanti questioni di interesse sia nazionale che internazionale. La letteratura in merito ha dimostrato che tali forme di violenza tra pari hanno un'importante base culturale, legata alle norme sociali condivise che si riflettono nelle narrazioni dominanti del gruppo di riferimento. Per agire sugli atteggiamenti individuali occorre quindi agire sull'intera comunità. Inoltre, l'utilizzo delle nuove tecnologie e della *gamification* sembrano massimizzare il potenziale di cambiamento degli interventi su di esse implementati.

Parole chiave: Bullismo; Cyberbullismo; *Gamification*; Intervento; Prevenzione

1. Introduzione

I temi del bullismo prima, e del cyberbullismo poi, sono stati sempre più attenzionati negli ultimi decenni, sia a livello italiano che a livello internazionale (UNICEF 2018; European Commission 2020).

Per bullismo si intende uno o più comportamenti aggressivi (violenza fisica, verbale o psicologica), rivolti ad un compagno o compagna di classe, in cui vi è una palese intenzione di nuocere alla vittima, una ripetizione dei comportamenti nel tempo ed un chiaro squilibrio di potere tra il bullo e la vittima (Gaffney, Ttofi e Farrington 2021a; Olweus 1993). Per cyberbullismo, si intende invece un comportamento di bullismo esercitato e subito per mezzo delle nuove tecnologie (tramite messaggi, foto, video o e-mail offensivi, esclusione dai social media o diffusione online di dati sensibili) (Menesini e Spiel 2012). In Italia, i dati di prevalenza dei fenomeni nel 2022, rivelano una situazione preoccupante: il 15% degli studenti tra 10 e i 15 anni riporta di essere vittima di bullismo o di cyberbullismo (HBSC 2023).

A causa dell'alto impatto del problema e delle conseguenze negative che tali comportamenti lasciano negli attori (sia vittime, bulli e spettatori), numerosi autori hanno sviluppato e testato programmi di intervento e prevenzione (Gaffney, Ttofi e Farrington 2021a; 2021b). Molti di questi sono da realizzarsi in presenza a scuola e solo un numero minore ha invece sfruttato gli Ambienti

Elena Serritella, University of Florence, Italy, elena.serritella@unifi.it, 0000-0002-0605-3125

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Elena Serritella, *Narrative Heroes: giocare per riscrivere il copione del bullismo e del cyberbullismo*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7.36, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, pp. 307-311, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0504-7, DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

Virtuali e le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione per sviluppare *tools* di intervento (si veda la *systematic review* oggetto dell'allegato poster). In tal senso, le nuove tecnologie ed in particolare i *Serious Game* possono costituire ottimi alleati nella realizzazione di interventi di prevenzione e contrasto al bullismo e al cyberbullismo.

Un'importante evidenza in letteratura, riguardante la prevenzione e il contrasto delle violenze con un'importante base culturale (Silverman et al. 2016; Stroud e Cox 2018), è l'efficacia della generazione e della condivisione di Contronarrative (*Counter Narratives*) e cioè «storie che le persone raccontano e vivono, e che oppongono resistenza, implicitamente o esplicitamente, alle narrazioni culturali dominanti»¹ (Bamberg e Andrews 2004, 1). Tramite la loro condivisione si introduce maggiore complessità e punti di vista discordanti alle *Master Narratives* (narrazioni che riflettono le norme sociali predominanti, socialmente e culturalmente accettate). L'ipotesi di questo approccio è che col tempo, le nuove narrative, integrandosi con quelle precedenti, diverranno parte delle rappresentazioni dominanti, modificando le norme sociali del gruppo e, venendo interiorizzate dai soggetti, portando alla modifica dei loro atteggiamenti e credenze (Bamberg e Andrews 2004).

Partendo da questi presupposti, il presente progetto si propone di sviluppare e testare una app di gioco che, sfruttando il potere della generazione di contronarrative in una discussione online, ha come obiettivo la modifica gli atteggiamenti e delle credenze dei ragazzi in relazione al bullismo e al cyberbullismo.

2. Metodologia

Il progetto prevede la messa in atto di uno studio longitudinale, randomizzato e controllato, in cui i partecipanti (studenti di prima media e di prima superiore delle scuole toscane) saranno divisi in gruppo sperimentale (gioco sui temi del bullismo) e gruppo di controllo (gioco sui temi dell'uso di tecnologia a scuola): ambedue i gruppi completeranno 3 rilevazioni che misurano atteggiamenti, comportamenti e norme sociali percepite relative al bullismo e al cyberbullismo, nonché la rilevanza percepita del proprio gruppo-classe, la loro tendenza alla self-disclosure, l'adattamento psicosociale ed i loro obiettivi interpersonali.

Il gioco *Narrative Heroes* (Eroi Narrativi), da utilizzare tramite smartphone, consentirà ad una squadra composta da 4 studenti anonimi di interagire e discutere tra loro attorno a tre falsi miti, in un ambiente simile ad un forum online, e di competere con altri team sulla base dei punteggi ottenuti.

3. Risultati attesi

Ci aspettiamo che, nel gruppo sperimentale, si strutturino cambiamenti nelle meccaniche di gioco (*Gamification*) (Seaborn e Fels 2015), nel *Digital Storytelling*

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

per la raccolta di narrazioni (Lambert 2009), nelle caratteristiche proprie degli ambienti online (e.g., effetto di de-individuazione) (Spears e Postmes 2015) e nell'aumento della *self-disclosure* (Joinston et al. 2007): tutti questi processi concorrono alla nascita e alla condivisione di contronarrative durante la discussione di gruppo modificando le narrazioni dominanti e le norme sociali della squadra, portando a un cambiamento negli atteggiamenti pro-bullismo sia nei singoli individui che nel gruppo squadra.

Riferimenti bibliografici

- Bamberg, M., e M. Andrews, edited by. 2004. *Considering Counter-Narratives: Narrating, Resisting, Making Sense*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/sin.4>.
- European Commission. 2020. *Anti-bullying Practices from the Repository of the European Platform for Investing in Children (EPIC)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <<https://data.europa.eu/doi/10.2767/013374>> (2024-02-01).
- Gaffney, H., Ttofi, M.M., e D.P. Farrington. 2021a. "Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying Perpetration and Victimization: An Updated Systematic Review and Meta-Analysis." *Campbell Systematic Reviews* 17 (2): e1143. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>.
- Gaffney, H., Ttofi, M.M., e D.P. Farrington. 2021b. "What Works in Anti-Bullying Programs? Analysis of Effective Intervention Components." *Journal of School Psychology* 85: 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>.
- HBSC. 2023. *La sorveglianza HBSC 2022. Health Behaviour in School-aged Children: principali risultati dello studio italiano tra i ragazzi di 11, 13, 15 e 17 anni*. <https://www.sportesalute.eu/images/studi-e-dati-dello-sport/schede/2023/126-HBSC_Schede_Sintesi.pdf> (2024-02-01).
- Joinson, A., McKenna, K.Y.A., Postmes, T., e U. Reips, edited by. 2007. *Oxford Handbook of Internet Psychology*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199561803.001.0001>.
- Lambert, J. 2009³ (2002). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Menesini, E., e C. Spiel. 2012. "Introduction: Cyberbullying: Development, Consequences, Risk and Protective Factors." *European Journal of Developmental Psychology* 9 (2): 163-67. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.652833>.
- Olweus, D. 1993. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Seaborn, K., e D.I. Fels. 2015. "Gamification in Theory and Action: A Survey." *International Journal of Human-Computer Studies* 74: 14-31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>.
- Silverman, T., Stewart, C.J., Amanullah, Z., e Birdwell, J. 2016. *The Impact of Counter-Narratives. Insights from a Year-Long Cross-Platform Pilot Study of Counter-Narrative Curation, Targeting, Evaluation and Impact*. London: Institute for Strategic Dialogue. <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2016/08/Impact-of-Counter-Narratives_ONLINE_1.pdf> (2024-02-01).
- Spears, R., e T. Postmes. 2015. "Group Identity, Social Influence, and Collective Action Online: Extensions and Applications of the SIDE Model." In *The Handbook of the Psychology of Communication Technology*, edited by S.S. Sundar, 23-46. Malden-Oxford-Chichester: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118426456.ch2>.

- Stroud, S.R., e W. Cox. 2018. "The Varieties of Feminist Counterspeech in the Misogynistic Online World". In *Mediating Misogyny: Gender, Technology, and Harassment*, edited by J.R. Vickery e T. Everbach, 293-310. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72917-6_15.
- UNICEF. 2018. "Half of World's Teens Experience Peer Violence in and Around School." <<https://www.unicef.org/press-releases/half-worlds-teens-experience-peer-violence-and-around-school-unicef>> (2024-02-01).

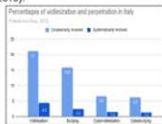


Countering bullying and cyberbullying using technology-based solutions: a systematic review

Elena Serritella – PhD Student – elena.serritella@unifi.it

INTRODUCTION

Countering **bullying** and **cyberbullying** has assumed high relevance in past decades (UNICEF, 2018, 2019).



This evidence has led to numerous prevention projects (Gaffney et al., 2021), but few of them has considered **Virtual Environments** and **Information and Communication Technologies (ICTs)** as preventive environments (Nocentini et al., 2015).

The aim of this study was to **systematically review** the scientific literature on technology-based prevention interventions for both traditional and online bullying among adolescents.

METHODS

The review was conducted using the PRISMA guidelines (Page et al., 2021; Mohr et al., 2009).

Three databases: **PsychInfo**, **Scopus** and **Web of Science**

Four clusters of keywords:
Environment ('Online', 'Virtual', 'Web', 'Internet', 'Digital', 'Computer', 'Artificial intelligence', 'Gam', 'Simulat');
Intervention ('Intervent', 'Educat', 'Prevent', 'Trial', 'Program', 'Project');
Phenomenon ('Bull', 'Cyberbull', 'Cybervictim', 'Victim', 'Peer harass', 'Peer violent', 'Peer aggress');
Target ('Student', 'Adolescen', 'Youth', 'Teen', 'Young').

Selection criteria:
 (i) articles not published in scientific journals; (ii) not published in English, Italian or Spanish; (iii) not involving participants under 18 years old; (iv) not dealing with bullying or cyberbullying; (v) not referring to interventions and, in particular, (vi) not referring to technology-based interventions.

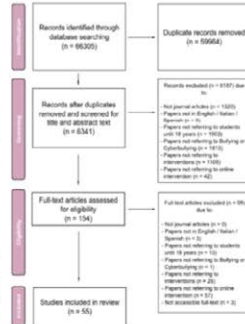
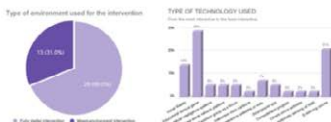


Figure 1. The diagram shows the processing flow of the collected records (Page et al., 2021).

RESULTS AND DISCUSSION

A total of 55 articles were included in the review, reflecting **42 intervention protocols** and **38 papers with quantitative data**.

Overall, literature has developed **both fully technology-enabled and mixed interventions**, with a greater prevalence in recent years of **highly interactive tools** such as Serious Games, Virtual Reality and Artificial Intelligence.



The technological tools seem to be an **excellent and effective ally** in the fight against both bullying and cyberbullying.

Only 3 interventions had no significant effectiveness results.



Figure 2. Outcomes for which the remaining 35 papers were effective.

CONCLUSION

The time is ripe for a **more careful and detailed analysis of technological components** useful in the prevention of bullying and cyberbullying phenomena in schools. This may contribute to enable practitioners, policy-makers and administrators to **make positive use of the digital transformation** continuously taking place in schools of all levels.



REFERENCES

Gaffney, H., Turk, M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(1), 111-143.

Mohr, D., Jensen, A., Tappin, J., Almon, D. C., & PRISMA Group. (2009). Publishing reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Journal of Clinical Epidemiology, 62*(10), 1013-1019.

Nocentini, A., Gini, M., & Almon, D. C. (2015). Technology-based programs and Information and Communication Technology (ICT) A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 22*, 22-32.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossard, P. H., Boucier, L. H., Broome, C. E., Aklonis, C. C., ... & Alshamir, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Evidence-Based Healthcare, 19*, 1-39.

Parabelloni, B. (2020). Digital technologies and violence in the cyberspace: A review. *Journal of Interpersonal Violence, 35*(1), 1-15. Available at: <https://doi.org/10.1177/0886260519448888>

UNICEF (2019). *Realizing the rights of every child: progress and promise in an unequal world*. Available at: <https://www.unicef.org/realizing-rights>

UNICEF (2018). *Realizing the rights of every child: progress and promise in an unequal world*. Available at: <https://www.unicef.org/realizing-rights>

Autori

CRISTINA BANCHI, Dottoranda al secondo anno in Scienze della Formazione e Psicologia e laureata in Scienze Infermieristiche presso l'Università di Firenze. Ha come tutor la professoressa Giovanna Del Gobbo, all'interno della Task 1.7 Continuing work-related transitions and lifelong learning, di cui è referente la professoressa Vanna Boffo, nell'ambito del WP1 Longevity, health and active life, del programma di ricerca PE_8 Conseguenze e sfide dell'invecchiamento. Email: cristina.banchi@unifi.it

MARIA LAURA BELISARIO è pedagoga e Dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia presso l'Università degli Studi di Firenze. È membro del Gruppo di Ricerca "Trame educative" dell'Università Bicocca, fondato dalla Prof.ssa Emanuela Mancino. La sua ricerca di Dottorato è incentrata sulle connessioni tra arte e modelli pedagogici trasmessi da un punto di vista personale, sociale e culturale. Email: marialaura.belisario@unifi.it.

FRANCESCO BELLACCI è Dottorando del Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze. Si è occupato soprattutto di storia della scuola cubana, oral history, public history e memorie di scuola. Email: francesco.bellacci@unifi.it.

VANNA BOFFO è Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale e Direttrice del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia presso l'Università degli Studi di Firenze, dove ricopre anche il ruolo di Coordinatrice del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Uni-

versità 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. Email: vanna.boffo@unifi.it.

MARTA BOLDI, docente utilizzata per l'attuazione dei progetti nazionali di cui all'art. 1, comma 65, della legge n. 107/2015 presso l'Ufficio V – AT Firenze con incarico di supporto e consulenza agli istituti scolastici per la progettazione e innovazione della offerta formativa. Laureata in Scienze dell'Educazione, Università di Lettere e Filosofia di Siena, con indirizzo in "Esperto nei Processi di Formazione". Dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia presso l'Università di Firenze. Email: marta.boldi@unifi.it.

LORENZO CORSELLINI, Maturità Classica, Laurea in Scienze dell'Educazione, Direttore servizi socio-sanitari Cooperativa Di Vittorio, in convenzione e in gara d'appalto con la USL Toscana Centro, per le aree disabilità, salute mentale, dipendenze zona fiorentina Centro, nord-ovest e sud-est; responsabile dei contratti con gli enti locali. Email: lorenzo.corsellini@unifi.it.

MARIANNA DI ROSA, Educatrice museale e al patrimonio culturale, presidente dell'Associazione Italiana Educatori Museali (AIEM) e formatrice del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Attualmente dottoranda all'Università degli Studi di Firenze in Pedagogia, con una ricerca sulle relazioni tra Università, scuola e territorio nell'ambito della pedagogia del patrimonio. Email: marianna.dirosa@unifi.it.

CHRISTIAN DISTEFANO è PhD Student in Scienze della Formazione e Psicologia presso l'Università degli Studi di Firenze. È laureato in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche, cultore della materia di Pedagogia Generale e Sociale e membro Junior della SIPED (Società Italiana di Pedagogia). Tra i suoi interessi di ricerca troviamo i modelli teorico-metodologici rivolti all'adolescenza, l'area dei Bisogni Educativi Speciali e la valorizzazione delle professionalità pedagogiche. Email: christian.distefano@unifi.it.

MARIA MARTINA FIORENZA è Dottoranda presso il Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli studi di Firenze. Ha conseguito la laurea in Psicologia del Ciclo di Vita e dei Contesti nel medesimo dipartimento ed è membro del laboratorio VirtHuLab che si occupa prevalentemente di ricerca in psicologia degli ambienti virtuali. I suoi temi di ricerca spaziano dalla psicologia sociale applicata agli ambienti virtuali alla psicologia ambientale. Email: maria.fiorenza1@unifi.it.

ANGELA FRANCESCHI, Laureata a Firenze in Psicologia del Ciclo di Vita e dei Contesti (LM-51), assegnista di Ricerca presso l'Istituto di Informatica e Telematica (IIT) del CNR di Pisa dal 2020 al 2023, collaborando all'interno del progetto Ludoteca del Registro .it. PhD candidate del corso di Dottorato in Scienze della

DINO MANCARELLA è un Dottorando in Scienze dell'Educazione e Psicologia presso l'Università degli Studi di Firenze. Il focus della sua ricerca è la relazione tra l'istruzione superiore e la dimensione pedagogica dell'employability, dedicando una particolare attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali e professionali degli studenti. Email: dino.mancarella@unifi.it.

SOFIA MARCONI è un'antropologa e Dottoranda di ricerca in pedagogia sperimentale. I suoi attuali interessi di ricerca riguardano i processi di professionalizzazione nel settore culturale; le valenze educative del patrimonio culturale in termini di inclusione sociale, cittadinanza attiva, invecchiamento attivo e benessere, in particolare nel contesto delle aree interne italiane; la percezione culturale della salute. Email: sofia.marconi@unifi.it.

ANTONIETTA MARINI, Dottoressa di ricerca in Archeologia e Storia dei paesi del Mediterraneo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ha insegnato latino e greco nei licei fiorentini. Dal 2019 è docente utilizzata sui Progetti Nazionali presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, dove si occupa di promozione della dimensione europea dell'istruzione e progettualità Erasmus+. Sta attualmente conducendo un progetto di ricerca sul profilo professionale e la formazione del docente europeo nell'ambito di un Dottorato Industriale presso l'Università degli Studi di Firenze. Email: antonietta.marini@unifi.it.

ALICE MERCUGLIANO, Dottoranda di ricerca in "Scienze della Formazione e Psicologia" presso il Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze. Laureata in Psicologia clinica e della salute presso l'Università di Pisa. Iscritta all'ordine degli psicologi della regione Toscana e specializzanda in psicoterapia cognitivo-comportamentale. Collaboratrice attiva L.A.Psi. (Libera Associazione Psicologia). Email: alice.mercugliano@unifi.it.

SILVIA MUGNAINI, Dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia. Precedentemente laureata in Environmental Studies and Sustainability Science, conduce il suo lavoro con l'unità di ricerca Pedagogical Approaches for Sustainable Development and Cultural Heritage Valorization e con la cooperativa Proforma. Email: silvia.mugnaini@unifi.it.

MONICA PARADISI è Dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Ha una laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche ad indirizzo Psicologia Sociale, del Lavoro e delle Organizzazioni presso l'Università degli Studi di Firenze, e una Laurea Magistrale con Lode in Psicologia del Ciclo di Vita e dei Contesti ad indirizzo Crisi e Promozione delle Risorse nei Contesti Sociali e di Comunità presso l'Università degli Studi di Firenze. La ricerca di dottorato che sta portando avanti è incentrata sul ruolo che la percezione di mattering interpersonale e verso la società ha nel favorire il benessere psicologico degli individui. Email: monica.paradisi@unifi.it.

DINO MANCARELLA è un Dottorando in Scienze dell'Educazione e Psicologia presso l'Università degli Studi di Firenze. Il focus della sua ricerca è la relazione tra l'istruzione superiore e la dimensione pedagogica dell'employability, dedicando una particolare attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali e professionali degli studenti. Email: dino.mancarella@unifi.it.

SOFIA MARCONI è un'antropologa e Dottoranda di ricerca in pedagogia sperimentale. I suoi attuali interessi di ricerca riguardano i processi di professionalizzazione nel settore culturale; le valenze educative del patrimonio culturale in termini di inclusione sociale, cittadinanza attiva, invecchiamento attivo e benessere, in particolare nel contesto delle aree interne italiane; la percezione culturale della salute. Email: sofia.marconi@unifi.it.

ANTONIETTA MARINI, Dottoressa di ricerca in Archeologia e Storia dei paesi del Mediterraneo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ha insegnato latino e greco nei licei fiorentini. Dal 2019 è docente utilizzata sui Progetti Nazionali presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, dove si occupa di promozione della dimensione europea dell'istruzione e progettualità Erasmus+. Sta attualmente conducendo un progetto di ricerca sul profilo professionale e la formazione del docente europeo nell'ambito di un Dottorato Industriale presso l'Università degli Studi di Firenze. Email: antonietta.marini@unifi.it.

ALICE MERCUGLIANO, Dottoranda di ricerca in "Scienze della Formazione e Psicologia" presso il Dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze. Laureata in Psicologia clinica e della salute presso l'Università di Pisa. Iscritta all'ordine degli psicologi della regione Toscana e specializzanda in psicoterapia cognitivo-comportamentale. Collaboratrice attiva L.A.Psi. (Libera Associazione Psicologia). Email: alice.mercugliano@unifi.it.

SILVIA MUGNAINI, Dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia. Precedentemente laureata in Environmental Studies and Sustainability Science, conduce il suo lavoro con l'unità di ricerca Pedagogical Approaches for Sustainable Development and Cultural Heritage Valorization e con la cooperativa Proforma. Email: silvia.mugnaini@unifi.it.

MONICA PARADISI è Dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Ha una laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche ad indirizzo Psicologia Sociale, del Lavoro e delle Organizzazioni presso l'Università degli Studi di Firenze, e una Laurea Magistrale con Lode in Psicologia del Ciclo di Vita e dei Contesti ad indirizzo Crisi e Promozione delle Risorse nei Contesti Sociali e di Comunità presso l'Università degli Studi di Firenze. La ricerca di dottorato che sta portando avanti è incentrata sul ruolo che la percezione di mattering interpersonale e verso la società ha nel favorire il benessere psicologico degli individui. Email: monica.paradisi@unifi.it.

MARIA GRAZIA PROLI è architetta e Dottoranda di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia presso l'Università degli Studi di Firenze. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la pedagogia dei luoghi urbani, l'interculturalità, la prevenzione della dispersione scolastica e le metodologie di ricerca basate su approcci partecipativi e metodi visuali. Email: mariagrazia.proli@unifi.it.

ALICE ROFFI, Dottoranda in Scienze della Formazione e Psicologia (Università degli Studi di Firenze). Laurea in Biologia, ha un Master nell'ambito della comunicazione delle scienze e un'ampia esperienza nella progettazione europea. È membro del Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione e della redazione della rivista REM e revisore per la rivista Journal of Media Literacy Education. Email: alice.roffi@unifi.it.

COSTANZA RUFFINI, psicologa iscritta all'Ordine degli Psicologi della Toscana. Laureata con lode in Psicologia Clinica e della Salute presso Università di Pisa. Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia (Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia) presso Università degli Studi di Firenze. Email: costanza.ruffini@unifi.it.

CHRISTEL SCHACHTER, Dottoranda di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (Forlilpsi) dell'Università degli Studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca vertono sull'Adult Education e sui processi di transizione dall'Higher Education al mondo del lavoro, con particolare attenzione alla promozione di Active Ageing, allo sviluppo di Life Skills e alle innovazioni date dall'intelligenza artificiale in tali ambiti. Email: christel.schachter@unifi.it.

IRENE DORA MARIA SCIERRI, laureata in Scienze Pedagogiche e Progettazione Educativa, è assegnista di ricerca in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze e PhD candidate in Scienze della Formazione e Psicologia. Email: irene.scierrri@unifi.it.

ELENA SERRITELLA è una psicologa abilitata ed iscritta all'Ordine degli Psicologi della Toscana (n. 10526). Dal 2022, è una Dottoranda in Psicologia presso l'Università degli Studi di Firenze, con un progetto di intervento e prevenzione nei confronti del bullismo e del cyberbullismo che include l'utilizzo delle nuove tecnologie e l'approccio delle contro-narrative. Email: elena.serritella@unifi.it.

FABIO TOGNI, PhD, è Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Educazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze, Italia. La sua ricerca si concentra sulla Filosofia dell'Educazione, sulla Longevità e sull'Educazione alla Qualità nei contesti di Istruzione Superiore. Email: fabio.togni@unifi.it.

COSTANZA ULIVI è presidente di Pegaso Network consorzio di cooperative sociali e agenzia formativa accreditata dalla Regione Toscana e presidente di Cepiss Cooperativa Sociale, è attualmente una Dottoranda industriale in Scienze della Formazione e Psicologia all'Università degli Studi di Firenze dove si è laureata in pedagogia nel 1996. La ricerca di dottorato che sta portando avanti è incentrata su un modello di inserimenti lavorativi delle persone fragili. Email: costanza.ulivi@unifi.it.

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
16. Vanna Boffo, Regina Egetenmeyer (edited by), *Re-thinking Adult Education Research. Beyond the Pandemic*, 2023
17. Maria Slowey, Heribert Hinzen, Michael Omolewa, Michael Osborne (edited by), *Adult Education and Social Justice: International Perspectives*, 2023
18. Monika Staab, *International Teaching and Learning Settings in the Academic Professionalisation of Adult Education. An International and Comparative Study*, 2023
19. Vanna Boffo, Fabio Togni (a cura di), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*, 2024

La formazione alla ricerca

Il dottorato fra qualità e prospettive future

Negli ultimi quarant'anni, il dottorato di ricerca in Italia si è trasformato, diventando fondamentale nella formazione avanzata e nella Terza Missione dell'università. Con il Decreto Ministeriale n. 226/2021, con una decisa focalizzazione sulla professionalizzazione e la collaborazione con l'industria, è divenuto sempre di più un elemento-ponte e un simbolo della missione politico-sociale dell'Università. Questo percorso richiede un continuo miglioramento e monitoraggio della Qualità. In questo contesto, il volume, senza soluzione di continuità con il precedente *Esercizi di Ricerca. Dottorato e Politiche della Formazione* (2022), raccoglie i progetti dei dottorandi del 37°, 38° e 39° ciclo del Dottorato in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze, evidenziando l'integrazione tra le istanze della ricerca dottorale, la trasferibilità dei risultati, tipica della Terza Missione e la Qualità, volendo mostrare le connessioni e le implicazioni tra employability, enhancement e accountability.

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 979-12-215-0503-0 (Print)
ISBN 979-12-215-0504-7 (PDF)
ISBN 979-12-215-0505-4 (XML)
DOI 10.36253/979-12-215-0504-7

www.fupress.com