

Anno XII, Numero 36
marzo 2022

SISTEMI E POLITICHE DELL'ISTRUZIONE NEL MONDO. QUALI PARADIGMI, INNOVAZIONI, BEST PRACTICES PER IL XXI SECOLO?

SYSTEMS AND EDUCATION POLICIES
IN THE WORLD. WHICH PARADIGMS, INNOVATIONS,
BEST PRACTICES FOR THE 21ST CENTURY?

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



Anno XII, Numero 36 – marzo 2022

**SISTEMI E POLITICHE DELL'ISTRUZIONE
NEL MONDO. QUALI PARADIGMI, INNOVAZIONI,
BEST PRACTICES PER IL XXI SECOLO?**

***SYSTEMS AND EDUCATION POLICIES
IN THE WORLD. WHICH PARADIGMS, INNOVATIONS,
BEST PRACTICES FOR THE 21st CENTURY?***

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

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

Direttore:

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

Comitato di redazione:

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

Consiglio scientifico:

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

Hanno collaborato a questo numero:

Paolo Bertuletti, Virginia Santa Capriotti, Alice Locatelli, Arianna Taravella

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

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:

http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione, Sistemi e politiche dell'istruzione in Italia e nel mondo. Paradigmi, urgenze e nuove sfide <i>Introduction. Systems and education policies in Italy and around the world.</i> <i>Paradigms, urgencies and new challenges</i> (A. Mazzini)	5
Place-Based Education: Out of the classroom into the community. <i>Fostering horizontal connectedness to the local community and the wider world</i> (C. Zadra)	9
Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi <i>Innovative digital learning environments: new paradigms</i> (A. Scarinci, M. Di Furia, G. Peconio)	22
Il digitale e la formazione dei docenti di sostegno <i>Digital and training of support teachers</i> (G. A. Toto, M. Rossi, D. Lombardi)	39
Lo scambio intergenerazionale come prassi formativa nei processi di empowerment tecnologico : una literature review <i>Intergenerational exchange as educational praxis in technological empowerment processes: a literature review</i> (T. Manna)	52
La comunicazione educante per una didattica interattiva <i>Educational communication for interactive teaching</i> (V. Palmieri)	94
Processi decisionali guidati dai dati nei sistemi scolastici <i>Data-driven decision making in school system</i> (V. Milazzo)	104

- Formazione e lavoro, imprese e territori: una lettura pedagogica del PNRR verso un modello di sviluppo centrato sui talenti
Training and Work, Businesses and Territories: a pedagogical reading of the PNRR towards a development model centered on Talents
(M. Ricciardi) 130
- Una ricerca esplorativa sulla condizione degli studenti stranieri all'ultimo anno del percorso di studi alla Sapienza Università di Roma
Exploratory Research into the Condition of Foreign Students in the Last Year of Studies at Sapienza University of Rome
(E. Botta, I. Stanzione) 150
- RECENSIONI**
- Ian Abbott, Mike Rathbone, Philip Whitehead, *The Transformation of Initial Teacher Education. The Changing Nature of Teacher Training*
(A. Taravella) 176
- Giusi Antonia Toto, *La speciale psicopedagogia di Vygotskij*
(F. Finestrone) 179
- Massimiliano Stramaglia, *Compendio di Pedagogia dello Spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*
(E. Guerini) 181

Introduzione.
Sistemi e politiche dell'istruzione in Italia e nel mondo.
Paradigmi, urgenze e nuove sfide

Introduction.
Systems and education policies in Italy and around the world.
Paradigms, urgencies and new challenges

ALESSANDRA MAZZINI

Il numero che qui presentiamo della rivista «Formazione lavoro persona», intitolato *Sistemi e politiche dell'istruzione nel mondo. Quali paradigmi, innovazioni, best practices per il XXI secolo?*, è nato con l'intento di indagare le possibili prospettive riformatrici che investiranno nei prossimi anni il sistema di istruzione e formazione del nostro Paese a partire dallo studio di alcuni paradigmi e modelli teorici innovativi, così come dall'analisi di alcune *best practices*, casi di studio, sperimentazioni ed esperienze – nazionali e internazionali – in grado di contribuire a politiche dell'istruzione adeguate al terzo millennio.

In particolare, la stagione di rinnovamento che l'Italia si appresta a vivere grazie ai fondi previsti dal PNRR (Piano Nazionale di Rilancio e Resilienza) potrebbe assumere i connotati di un cambiamento epocale sotto vari punti di vista. La sfida attuale, resa ancor più urgente dalla situazione pandemica, è costruire un nuovo sistema di istruzione e di formazione in grado di rispondere ai bisogni reali che il progresso ha generato, in particolare nelle giovani generazioni.

Proprio l'utilizzo lungimirante del PNRR e dei contributi economici derivanti dal Recovery Plan europeo, accompagnato dall'avvio di alcune riforme strutturali ormai indifferibili, rappresentano una grande occasione anche per il rilancio di un Paese come il nostro in evidente crisi culturale, sociale, economica e demografica da ormai trent'anni.

A tema vi è, dunque, una tensione sia indagatrice sia generatrice per immaginare paradigmi e modelli per il presente e per il futuro e un dialogo che interroga non solo le questioni fondanti delle teorie e dei modelli pedagogici, ma anche le declinazioni e le sperimentazioni didattiche particolari.

I saggi che vanno a comporre il fascicolo fotografano, quindi, questo nostro tempo di transizione tra ciò che esiste, tra paradigmi, strutture e procedure consolidate che vanno ripensate e messe in discussione, aprendosi, in maniera pedagogicamente orientata, anche al futuro come occasione trasformativa non più rimandabile.

Oggi, in un'epoca in cui il fondamento epistemologico e l'identità della pedagogia sono al centro delle riflessioni e del dibattito scientifico e il contesto appare sempre più frammentato e di "liquidità" delle relazioni e della società, questa riflessione emerge, infatti, come ancor più opportuna e urgente.

Il fascicolo si apre con un contributo di Cinzia Zadra dove l'autrice si interroga sul ruolo e sulle potenzialità che la connessione orizzontale con la comunità locale e il mondo, inteso nel suo significato più ampio, possa aprire e trasformare la scuola, spostandola nella direzione di una rete educativa, uno spazio multiplo in cui si sviluppano competenze prosociali e proattive. Per compiere questa riflessione il saggio presenta una panoramica dei principali risultati di un progetto di studio qualitativo, che ha comportato la raccolta e l'analisi di interviste con studenti delle scuole secondarie, intraprese per indagare le loro convinzioni e percezioni sulle esperienze in contesti di apprendimento extrascolastico rispetto alle dimensioni dello sviluppo sociale e personale.

Tale ricerca, progettata sul quadro teorico della Place-Based Education (PBE), che riconosce il territorio e la comunità come mezzo per ridurre l'isolamento del discorso e della pratica scolastica dal mondo esterno, è stata volta proprio ad esplorare le esperienze di apprendimento degli studenti al di fuori della scuola e a riconoscere la molteplicità dei luoghi in cui l'apprendimento può avvenire attraverso una rete di connessioni tra le scuole e la comunità locale.

Il successivo saggio di Alessia Scarinci, Marco Di Furia e Guendalina Peconio si sofferma, invece, sull'evoluzione digitale come protagonista dei processi educativi e formativi del presente e del futuro, nel panorama nazionale e internazionale. In particolare, il contributo individua le origini delle attuali prospettive didattico-tecnologiche e le declina attraverso le potenzialità delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT). Inoltre, si concentra sui recenti approcci didattici adottati negli ambienti di apprendimento digitale, con un focus specifico sui MOOC, evidenziando il ruolo chiave dello sviluppo delle competenze digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento.

Il terzo contributo, dedicato a *Il digitale e la formazione dei docenti di sostegno*, disegna un profilo dell'evoluzione della formazione dei docenti, prevista in Italia, per il conseguimento della specializzazione sul sostegno a seguito della crisi pandemica dovuta al Covid-19.

Giusi Antonia Toto, Martina Rossi, Dario Lombardi si soffermano in modo particolare sull'introduzione di metodologie innovative di insegnamento e apprendimento, sottolineando come l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) abbia avuto un impatto positivo nel garantire il diritto alla formazione degli studenti, diventando più pervasivo del tempo e dello spazio d'uso.

Nella parte centrale il contributo, utilizzando un metodo comparativo, analizza le reazioni di altri sistemi formativi europei nella preparazione e nella formazione dei loro insegnanti, concentrandosi soprattutto sulle strategie adottate da altri Paesi per affrontare le criticità causate dalla crisi pandemica, per poi analizzare i vantaggi nell'insegnamento odierno. Nella parte finale, il contributo si concentra sulle prospettive future del percorso formativo degli insegnanti, a partire da metodologie didattiche consolidate attuate attraverso le tecnologie contemporanee.

Tiziano Manna, nell'intervento *Lo scambio intergenerazionale come prassi formativa nei processi di empowerment tecnologico: una literature review*, propone una rassegna della letteratura che fornisce uno studio delle buone pratiche implementate nei progetti considerati riferimenti in relazione al coinvolgimento di anziani e giovani nei processi di trasferimento delle competenze, invecchiamento attivo e scambio di conoscenze.

Numerose sono le esperienze progettuali che evidenziano la necessità di indagare buone pratiche legate allo scambio intergenerazionale attraverso le quali immaginare nuovi paradigmi per l'educazione e l'istruzione volti anche all'evoluzione dei sistemi educativi e alla progettazione di nuovi metodi.

La comunicazione educante per una didattica interattiva è il titolo del contributo di Valerio Palmieri che presenta la necessità di avere nel panorama italiano un'educazione formale e informale che tenga conto dei cambiamenti della società, in modo da sfruttare tutte le potenzialità del progresso tecnologico e ridurre i rischi che possono derivare da una scarsa alfabetizzazione digitale. La discussione proposta sottolinea come i fondi del PNRR potrebbero costituire la linfa necessaria a una riforma del sistema educativo italiano, a vantaggio di un'educazione efficace e al passo coi tempi. L'autore fornisce infine l'esempio del progetto europeo "App your school" quale occasione virtuosa di utilizzo della tecnologia al servizio di una formazione attiva, funzionale nonché estremamente attuale.

Nel saggio di Vincenzo Milazzo viene, invece, affrontato il tema del potenziale supporto ai processi decisionali offerto dai sistemi automatizzati, sottolineando i limiti del modello

attualmente in uso e proponendo un approccio migliorativo. *Processi decisionali guidati dai dati nei sistemi scolastici* analizza dapprima lo stato dell'arte di quei processi e tecnologie, utilizzati in contesti industriali, che possono essere adottati anche nei sistemi di istruzione, prosegue con il delineare come, in una cornice post-pandemica, le piattaforme utilizzate possano apportare vantaggi nella gestione della didattica e si conclude con esempi concreti di analisi realizzati in contesti sperimentali, presso istituzioni secondarie di secondo grado, delineando la modifica del processo di autovalutazione.

Nel contributo *Formazione e lavoro, imprese e territori: una lettura pedagogica del PNRR verso un modello di sviluppo centrato sui Talenti*, Maria Ricciardi pone l'accento sul rapporto scuola-lavoro come dimensione decisiva per la riforma del sistema educativo, verso un sistema formativo integrato, radicato nei tessuti comunitari delle imprese e territori. Partendo dall'analisi di un'esperienza nazionale svolta dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, il saggio propone un modello teorico ed euristico sviluppato nell'ambito epistemologico della pedagogia del lavoro. Il contributo si concentra sulle potenziali implicazioni del progetto T.A.L.E.N.T.I. per imprese e territori, legati alla logica integrata e di rete, nella prospettiva del longlife learning come strategia generatrice di esperienza.

Chiude il fascicolo il saggio di Emanuela Botta e Irene Stanzione intitolato *Una ricerca esplorativa sulla condizione degli studenti stranieri all'ultimo anno del percorso di studi alla Sapienza Università di Roma*. Affrontando un tema ancora poco studiato rispetto alle prospettive della pedagogia interculturale, quale è quello dell'inserimento degli studenti di cittadinanza non italiana nei percorsi di studi terziari del nostro sistema di istruzione e della loro transizione al lavoro, le autrici presentano i risultati di uno studio sperimentale sulla condizione degli studenti non italiani dell'Università La Sapienza di Roma.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

Place-Based Education: out of the classroom into the community. Fostering horizontal connectedness to the local community and the wider world

CINZIA ZADRA

This article presents an overview of the principal results from a qualitative study project aimed at exploring students' learning experiences outside the school and recognising the multiplicity of places where learning can take place through a network of connections between schools and the local community. The study is designed about the theoretical framework of Place-Based Education (PBE), which recognises the territory and community as an integral part of the curriculum as a means of reducing the isolation of school discourse and practice from the outside world. The research involved the collection and analysis from narrative interviews with secondary school students, undertaken to investigate their beliefs and perceptions about experiences in out-of-school learning contexts with respect to social and personal development dimensions. Horizontal connections highlight the possibility of opening up and transforming the school by moving it in the direction of an educational network, a third multiple space in which pro-social and pro-active competences are developed.

KEYWORDS: *PBE, CONNECTEDNESS WITH THE COMMUNITY, EXPANSION OF LEARNING EXPERIENCES; SENSE OF BELONGING AND PURPOSE, STUDENT VOICE*

Introduction

The definition of out-of-school learning is not always shared by all researchers, but is closely linked to the fact that learning takes place in environments different than the classroom, albeit remaining in direct connection with the school because such learning is determined by it and is guided by the school curriculum¹.

This article refers to the theoretical framework of Place-Based Education (PBE) in relation to the specificity of local places and communities. This idea suggests putting academic research at the service of pedagogical transformation within schools, in order to promote educational practices capable of being innovative and facing the challenges of globalisation and the ever-changing needs of students.

Various international research studies have highlighted how innovative learning environments and collaborative networking imply an ability to increase the social, cultural and professional capital of school leavers². The ILE project³, founded by the OECD, has devoted a great deal of attention to what are called extended learning environments through partnerships.

The goal of education outside the school involves expanding the concept of learning environments: the external perimeter of the school is considered to be closely connected to local communities, educational networks and multiple partners, in such a way as to give the students access to multimodal and transversal cultural resources, various experiences and pluralistic types of expertise, all of which can transform the way that people are taught. This is true not only of intentionally cultural and educational institutions (museums, research centres, archives, universities, cultural centres, social centres, social services, natural parks, fairs, etc.). In addition, companies, small craft firms and families themselves can be considered as having the potential to be external educational partners that can provide resources, contents and spaces for project-based and experiential learning⁴. Although a long time has elapsed since Gardner⁵ reported that even the best-prepared and most-successful students, faced with real problems, are able to give essentially identical explanations to those of students who have never tried that discipline, evidences point to a disconnection between school knowledge and real life, and underline the difficulty of students being able to mobilize resources in such a way as to make them synergistic with a view to effective action in a complex situation⁶. The outcomes of PISA tests and international meta-studies confront secondary schools with open and urgent questions such as the problem of early school leaving, the effectiveness and relevance of school curricula, and the issue of participation and action in complex situations⁷. While on the one hand there is increasing pressure on schools and teachers to report positive results, on the other hand less and less attention is paid to what makes the school valuable to students, who increasingly complain about their school experience and perceive their education as being irrelevant to their everyday experiences⁸.

Conceptual Framework

The theoretical framework of PBE is rooted in Dewey's philosophy of education and is connected to his idea of the impossibility of directly 'teaching' a person something if the conditions of their environment are not appropriate. Dewey explicitly broadened the meaning of environment beyond that of the school, emphasising the contiguity of the environment with active tendencies, that is, experiences that are important for the learner⁹. Dewey's legacy is very significant in the context of PBE and also with regard to the role of the school in responding to community and social needs and the school's isolation from life¹⁰.

We believe, however, that we can see interesting connections with PBE in German social pedagogy. Since the 1970s Thiersch, by integrating heterogeneous perspectives,

has tried to establish a new relationship between theory and practice by developing, from a socio-pedagogical perspective, the concept of lifeworld orientation (*Lebensweltorientierung*). Lifeworld is defined as a «structured fabric of spatial, temporal and social relationships in a holistic sense»¹¹ and the field of action with resources and competences.

The concept is philosophically oriented to Husserl's life-world theory and theory of intentionality¹² as well as Merleau-Ponty's philosophical ideas about how everything is interwoven¹³. Thiersch argues that it is crucial that a critical social theory contains in equal measure a phenomenological analysis of the lifeworld (*Lebenswelt*) and a reflexive theory of professionalism. He sees the role of social pedagogy in the human rights tradition, and therefore believes that the work of the educator is grounded in people's problems and needs, and their own interpretation of them, and possible solutions. The lifeworld orientation is influenced by the works of Bernfeld, Illich and Freire, and by theories of everyday life such as those proposed by Goffman and Schütz. Through this concept of orientation to the lifeworld Thiersch places the 'everyday world' of people at the centre of pedagogical work and reflection. This dimension lies between the 'system' and 'everyday life', while institutions dealing with pedagogy are always in danger of 'colonising' the 'everyday world' like any other system. The lifeworld is thus always also a historical world, not only given, but created and shaped. In appropriating the world, the individual always assumes a social reality with his or her own history and determinacy, and since the individual perceives the world only from a unique perspective, his or her interpretative models mix the social and the individual.

The application of these distinctions in social science research becomes a scientific task. Research links its findings to practical processes in the lifeworld and pursues the intention of contributing to the self-enlightenment of the lifeworld. The central question of a practice-oriented and theory-driven science, which allows for a different relationship to practice itself, is how the status of the scientific observer, who is concerned with the hermeneutic integration of his or her actions in the lifeworld, can be conveyed with the status of the participant in this lifeworld. The main role of the educational professional is also to grasp problems through an immersion in the places where they occur, in the complex realities that exists, and not only in the theories or in the context of the rules of the organisations and institutions to which they belong. Thiersch argues that community spaces must become the centre of pedagogical work, recovering the social dimension and involving collaboration (with the judicial system, the health system and the social, socio-pedagogical and cultural services) and thus the operating in the intersections with other tasks and fields¹⁴.

The question of participation becomes decisive because it is a means of learning and of developing autonomy. It is the antidote to an institutional approach which is not based on a collective solution. This forces pedagogical work to pay attention to the structures of the lifeworld, and to experiences in time, space, to social references, and to ways of dealing with life.

PBE is defined as the idea and process of considering communities as the starting point for engaging in curricular and trans-curricular disciplines and skills¹⁵. By fostering and acknowledging learning experiences in real-world settings, this approach also fosters motivation and proactivity in terms of academic achievement, enables deep connections with community needs and resources, enhances active reflection with regard to the world through itineraries that include involvement and participation, and grounds the 'global in the local' and vice versa¹⁶. PBE entails many convergences with critical pedagogy and has the potential to significantly-improve not only the education system, because it directly conveys the need to strengthen interdisciplinary teaching, learning and critical thinking and connects students with their immediate environment, but also to build pathways that make young citizens aware of the influence that their action «might have some direct bearing on the well-being of the social and ecological places people actually inhabit»¹⁷.

Paying attention to the links between outside school learning environments and schools, means caring about the development of individuals, changing them from curious students to responsible and democratic adult citizens¹⁸. PBE provides an investigative learning approach in different subjects that allows students to enhance their creative potential first-hand, and gain experience of real-world applications of their knowledge and competences¹⁹. PBE is not something that is only included in the school programs of single schools and which involves the setting-up of outings and educational trips, but rather offers the possibility of being part of the whole learning experience from the beginning of everyone's school career. PBE embraces the very objectives of critical pedagogy because students are given the opportunity to acquire a better understanding of the needs and the resources of the «networked learning ecosystem»²⁰. In addition, learners are engaged in the act of what Freire calls 'conscientizacao' - «learning to perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality»²¹. A better way of learning than through the standard curriculum would be for students to actively participate «by including themes not previously suggested»²²: it is through experiential learning - learning involving reflection and action - that students can better understand the world and recognize their potential because such learning increases awareness of being an agent of change and adding value to the community. They learn best «when

they are actively involved in understanding and helping to solve significant problems»²³. Connecting with their community and receiving the experiential opportunities that Freire considered necessary to acquire a critical awareness of their surroundings, eventually allows students to recognise their potential to bring about «qualitative change in the perception of the world»²⁴.

This pedagogical approach asks educators to be aware of the question «Where are we and where do we learn?» and also invites teachers and students to see education as part of an educational networked ecosystem, and to consider the place as an 'educational form', which connects students with efforts to build resilient communities regardless of their urban or rural essence²⁵. The decentralisation of educational processes and practices can increase the capacity for participation in community institutions, and for taking care of the place in which they live²⁶. A «diffuse education»²⁷ can open the doors and walls of schools to expand the learning opportunities that schools cannot otherwise offer. However, it also requires schools to be carefully prepared in order to make use of the potential of extracurricular learning opportunities²⁸.

Expanding the resources available and the boundaries for learning opportunities emphasizes the need to consider local communities as partners and to create communities of praxis²⁹. As Engeström explains in the theory of expansive learning³⁰, these horizontal partnerships are in fact able to extend, through key paths, resources and expertise, and consequently blur the established institutional boundaries. The theory of expansive learning looks at the interaction and action between the school system and all the other systems close to it, and recognizes in the boundary zone, the real place of the relationship. This is a poly-contextual, polyphonic, complex, hybrid space, where a network of systems interacts, and where, therefore, the learning activity can be reorganized, giving birth to «new opportunities for learning»³¹. Learning therefore occurs as a process of expansion of actions and practices that give rise to new and different activities. Learning is therefore not a vertical movement but an expansion of activities that produces new systems of activities. Engeström's model does not only emphasize the context, but also supports the idea of a space that is not only something around us but something that contains us and keeps us together. As a result, learning not only happens in a particular context but, in turn, creates it³². The boundary zone therefore represents both the physical and symbolic place where dynamic interaction between systems, between the school and external educational and cultural institutions, takes place. The encounter between such systems involves a negotiated reconstruction of the object of intervention, which in turn involves a change in the functioning elements of the two systems³³.

The autonomous structure allowed to Italian schools by the law has helped to highlight many facets of the identity of schools. These can take on new functions, both because they represent a meeting place for local and contextual objectives, but also because they are a place for interactions between different subjects and stakeholders - i.e. subjects which identify some of their interests in the action of the school, local authorities, the productive world, and civil society in general- and see their role as interlocutors on which is formally recognised, not in a sporadic and voluntary way, but rather as the cornerstone of the educational action of a particular place³⁴.

Research methods

The methodology used in this research aimed to consider the point of view of students with regard to the carrying out of the actions under consideration, and during the interactions involving out-of-school experiences. Consequently, from an epistemological point of view, a qualitative approach was adopted. This started with an analysis of documents and educational policies in order to provide input and direction for the empirical deepening of the research based on the collection and analysis of narrative interviews in ten German-speaking secondary schools in South Tyrol.

Twenty narrative interviews were collected from students with experience of out-of-school activities during the previous three school years. The students (12 female and 8 male) participated voluntarily and were interviewed separately. The students were engaged in projects such as service learning, internships and collaborative projects with museums, libraries, youth centres and socio-educational institutions dedicated to addiction prevention, and the promotion of global and intercultural issues and attitudes. The interviews took between 30 and 60 minutes, depending on the participants' availability. The typology of the interviews was based on the idea that our history is made up of stories and people to whom to tell them to. Talking about narrative identities, Ricoeur stated that they are a matter of «the sort of identity to which a human being has access, thanks to the mediation of narrative function, the narrative being a fusion of both historical and fictional»³⁵. Narrative research allows for the capture of the lived experiences associated with human interaction and social experiences, that have an effect on identity and development. The use of narrative interviews involves an input that stimulates a narrative of experiences on the part of the interviewee, leaving the structuring of the narrative to the interviewee and without recourse to a structured grid or set path³⁶. In this research, collecting the narratives of the experiences lived by students in their language of choice (Italian or German), represented the recognition that the meaning of actions is relative to the world of the

participants' lives, and therefore their understanding the experience as situated, and with them trying to reconstruct its structure.

The narrative interview involved a very low degree of structuring. It did not involve any preparation on the part of the interviewee who developed his or her narrative in an authentic and spontaneous way, revealing his or her own voice and experience. Students were asked to give their views on the out-of-school activities in which they had participated. The interviews covered the themes identified in the PBE theory, but also allowed them to recount the emotions, anecdotes, memories and adventures they had experienced, giving space for very personal reflections on the usefulness and significance they attributed to the out-of-school activities. Narration is also always a communication process in which a narrator interacts with a listener³⁷. In addition to these purely cognitive performances, feelings are enlivened and shaped in the process of narration and memory³⁸. As a result, the narrator stands between emotional and communicative experience. The method of analysing the text structure of narrative interviews is based on the insight that the narrator expresses the quality of the experience, not only through the content of the presentation, but also in the way it is presented.

Each interview was recorded and transcribed shortly after being collected. When it was not possible to meet people during the most acute phases of the Covid-19 pandemic, some interviews were performed using Teams or Zoom. The transcripts of the interviews were then sent to the students who were able to request changes or offer a rearticulation of their stories or to make comments to clarify what was expressed orally. This research step allowed 'respondent validation' and gave the participants the opportunity to take control and give their extra-curricular experiences a senso of purpose³⁹.

In a second phase, the interviews were anonymised and prepared by removing, where possible, the interviewer's interventions, in order to restore the narrative form to the text and focus the reading on the voices of the protagonist. In a further step with regard to collaborative analysis⁴⁰, two of the researchers examined the texts that were read multiple times in order to gain an overall sense of the meaning. The data was then reduced through the identification of codes⁴¹. The codes were established by means of an open method, which allowed the research aims to be followed line-by-line in the text. After a predominantly inductive analysis, a deductive type of analysis directed by the theoretical framework was also carried out. After a total of twelve codes has been determined, the researchers then searched for correspondences with these codes through a second reading of the selected texts. Finally, a third reading reduced the codes to three broader themes.

THEME	CODES	STUDENTS' QUOTATIONS
PARTICIPATION AND RECOGNITION	Opportunity	I am very grateful for this opportunity. I think I would never have thought otherwise that I could do this activity in the future.
	Recognition	I felt I was part of a group working for an impressive purpose.
	Relations	The experts should also come in during the lessons: they were very different from the teachers; they communicated with us in a different way and treated us differently. The relationship was very professional and at the same time personal.
SENSE OF BELONGING	Community, "Heimat"	Some of the activities have brought me back into greater and simpler contact with nature and with places in the area that I only knew superficially.
	Shared agency	Working together towards a useful goal for our community.
	Collective commitment	I have now become a member of the Junior Red Cross section. It feels good to volunteer with great people. I'm proud to serve with them. Friday for future: students together with teachers and the principal!
EXPANDED SCHOOL-COMMUNITY PARTNERSHIP	Experts/teachers	I liked the fact that we did a project with the fire department: we all learnt a lot of useful things that we otherwise didn't learn at school in any subject. And I enjoyed learning directly from experts in the field.
	School and out-of-school connectedness	The classes should be like this project: projects outside the classroom to learn what is to do inside the school. Many ideas on how to actively contribute in school and outside school for a sustainable future for all.
	Meaningfulness	It was an experience I enjoyed because I'm interested in this field and that's how I am - I want to see the concrete results of a project. Real civic education, in school and in the city and not just words to be repeated for questioning.

Chart 1 - Overview of themes and codes

Discussion

Three key themes among those that emerged from the analysis process are explored below: cultivating student participation; promoting a sense of belonging; extending learning experiences into the lifeworld of students.

Cultivating student participation: being seen and being recognized

The schools' learning and teaching processes develop their effectiveness in the context of a plural school life. They do so in collaboration with the schools' openness to the social context in which they are situated. In terms of external activities, students identified a wealth of relationships involving interactions with peers, with teachers, and with experts or educators found in the wider community. The multidimensionality of such relationships and the associated personal and social interactions is the dimension most emphasised by the students.

In the process of narrating their experiences, the young learners discovered perspectives connected with the recognition of their own role in the world⁴². As a result, the relationship with the world becomes responsive, generates a difference, orients one's own intentions, and allows one to explore spaces and times to relate to the wider world, to participate, to collaborate and to challenge⁴³. This involves being engaged and involved in understanding, developing and expressing one's own ideas in creative, divergent and non-scholastic ways. This competence with regard to cultural expression includes within itself the recognition of the different ways in which ideas and meanings can be expressed across multiple disciplines and cultural forms⁴⁴. Awareness of the multiplicity of approaches, emotions, attitudes, and readings about the world plays an important role in personal development, because it enables learners to develop an openness towards change and the plurality of perspectives⁴⁵.

Promoting a sense of belonging

Learning experiences outside school are strongly intertwined with cross-curricular and interdisciplinary learning⁴⁶ where autonomy, proactivity, adaptability, resilience, critical thinking, and competence in cultural awareness and expression, imply self-understanding, self-awareness, the development of a learning project rooted in community practice, and a sense of belonging to a wider community than just the school⁴⁷. Belonging describes the experience of students who feel they are considered as contributors: participation in collective action in the community influences who we

are, and the social and physical places of interaction and exchange enable the construction of identity-forming processes. A very important element closely related to the sense of belonging is the sense of purpose. This motivates students to proactively visualise future options, and actively pursue long-term goals related to desires, projects and objectives that go beyond their own lives to harness the sustainability and well-being of future generations⁴⁸.

Extending learning experiences and partnerships

The idea of the school is enlarged through the modification of spaces, people and contents to a new structuring of daily teaching-learning processes which are open to innovation and collaboration. The enlarged environment becomes a third space in terms of pedagogical relations, leading to exchange relationships, and to the taking care of the school community as a centre of learning in which everyone is recognised and takes pleasure in acting or relating. The creation of links and collaborative networks also implies the recognition of the historically central role of the school in South Tyrol, and the willingness to work together for the common good, as well as creating the necessary conditions for each child to learn at the highest possible level. This underlines Dewey's concept of the school as a social centre: «I believe that the school is primarily a social institution. Education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race, and to use his own powers for social ends»⁴⁹.

The school is essential in the process of creating a society in which democracy can be experienced, because takes the form of the community on a smaller scale, which can provide opportunities for experience outside the school walls. The school, in fact, fails because it abandons its core principle of being a form of community life; the centre of correlation of school subjects is not the school subjects themselves, but the social activities of the learner⁵⁰.

Conclusions

Although school guidelines are moving towards a recognition of alternative spaces to school, and many students now seem to be aware of the extent to which experiences of openness and connection to and with the community are fundamental experiences in terms of success and belonging, their relational patterns remain intact, both implicitly and explicitly. The hidden curriculum (rules, school climate, types of students enrolled)

of the school as a system perpetuates teaching that requires a continuous adaptation to models of knowledge based on competition and individualism and not on meaningful school experiences. Bildung requires a pedagogical approach that considers learning as an ongoing process, and that values diversity, plurality of modes of knowledge and spaces for democratic design⁵¹.

In this research onto learning experiences outside the classroom, it was relationships that emerged as predominant. On the one hand, these were relationships in the sense of partnerships with other educational systems and with other professionals involved in educational activities, in the broad sense of the development and promotion of the individual⁵². On the other hand, there were relationships between teachers and students that had a different connotation. Outside the school, important dimensions emerge such as those of care and concern for others, that imply recognition and acceptance. Activities away from the classroom allow students' voices to emerge. Students have the perception of being listened to, seen as individuals, and interactions are built between teachers and young people based on care, support and acceptance, which opens up to mutual trust, respect and responsibility⁵³.

The idea of extending the school to cultural institutions such as theatres and museums allows for the creation of a flexible and mobile third space to support and promote students' potential and interests. It has been a constant theme in educational research since Dewey, who argued for the importance in the educational process of, for example, the arts, when it comes to developing creativity, self-expression and empathy, to which schools seem to devote less and less time and attention⁵⁴. In particular, Dewey argued that the arts are fundamental to this and, consequently, there is a need to ground and implement broad educational goals because they develop skills of creativity, self-expression and empathy⁵⁵. This view continues to be held today, with current researchers warning of the loss of programmes based on connections to the arts and music as schools become trapped in testing regimes⁵⁶. Learning in and through horizontal connectedness is a catalyst for creating a just society. Greater levels of meaning for young people can be found in educational programmes that go beyond basic skills, and allow them to explore their personal and social selves.

The data from this study provides support for the central role played by the expansion and movement of the school into both the home and wider community in terms of helping young people to explore their personal histories, identify their current and future needs and facilitate the expression of their talents. The school, according to the voices of the students interviewed, should be an educational village, similar in structure to a medieval Italian town, made up of different spaces and buildings interacting with each other. Like a medieval citadel, it should have a square for the gathering together

and meeting of all members of the community, gathered around a core of activities for the social and community life of the students. The school should be visually transparent to the outside world, to allow students to interact with the community and have areas that are open to the outside world even after school hours, becoming, as Dewey intended, a social centre. Wider partnerships represent an authentic and very concrete source of knowledge and expertise.

Therefore, it is important that space is given to qualitative research that explores alternative possibilities and experiences to classroom learning. We often talk about the renovation of learning spaces into learning spaces for children and young people, that are expensive, technological and utopian private experiences. What we hear from our students is the need for schools centred on the needs of the students, and the development of alternative curricula and pedagogies to engage young people in learning in such a way that they can have authentic spaces for expression, movement and action.

CINZIA ZADRA

University of Bolzano- Bozen

*This research was funded by the Free University of Bolzano-Bozen through the LANGER project. The study was conducted according to the guidelines of the Declaration of Helsinki, and according to the Ethical Code of the Free University of Bolzano-Bozen.

¹ P. Sauerborn, T. Brühne, *Didaktik des außerschulischen Lernens*, Schneider Verlag, Hohengehren 2012.

² M.G. Sanders, J.L. Epstein, *School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives*, in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins, Eds, *International Handbook of Educational Change*, vol 5., Springer, Dordrecht 1998, pp. 202-222.

³ OECD, *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris 2013.

⁴ D.A. Gruenewald, *Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education*, «American Educational Research Journal», 40/3 (2003), pp. 619-654; D.A. Gruenewald, G.A. Smith, *Place-Based Education in the Global Age*, Routledge, New York, NY 2010; G. Wallnöfer, C. Zadra, *Voci e prospettive sui percorsi per le competenze trasversali: processi di empowerment e di apprendimento trasformativo*, in G. Cavrini et al., *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano*, FrancoAngeli, Milano, pp. 36-50.

⁵ H. Gardner, *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic Books, New York 1993.

⁶ E. Morin, *Seven complex lessons in education for the future*, UNESCO, Paris 1999.

⁷ A.C. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London, New York 2009.

OECD, *Teachers as Designer of Learning Environments: The Importance of innovative Pedagogies*, OECD Publishing, Paris 2018.

⁸ S. Mantovani, G. Pastori, *Pensare la Scuola. La voce dei giovani sulla Scuola*, «Scuola democratica», 1 (2017), pp. 3-24.

⁹ J. Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, The Free Press, New York 1916; J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, Indianapolis 1938/1998.

¹⁰ G.A. Smith, D. Sobel, *Place- and Community-Based Education in Schools*, Routledge, New York 2010.

¹¹ H. Thiersch, *Lebenswelt und Moral*, Juventa, Weinheim 1995, p. 13.

¹² E. Husserl, *Phänomenologie der Lebenswelt*, Ausgewählte Texte II, 3. Auflage. bibliographisch revidierte Ausgabe, Philip Reclam jun, Stuttgart 2007/1936.

¹³ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Librairie Gallimard, Paris 1945.

¹⁴ H. Thiersch, *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited*, Juventa, Weinheim 2020.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ D. Sobel, *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*, 2nd ed., The Orion Society, Great Barrington MA 2013.

¹⁷ D.A. Gruenewald, *Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education*, cit. p. 5.

¹⁸ A. Gastager, E. Messner, *Eigenverantwortung und Partizipation*, in I. Schrittmesser, A. Fraundorfer, M. Krainz-Dürr, Hg., *Innovative Learning Environments. Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen*, facultas.wuv, Wien 2012.

¹⁹ G.A. Smith, D. Sobel, *Place- and Community-based Education in Schools*, Routledge, New York 2010.

G.A. Smith, *Place-based education. Breaking through the constraining regularities of public school*, «Environmental Education Research», 13/2 (2007), pp. 189-207.

²⁰ D.A. Gruenewald, *Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education*, cit.

²¹ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, 30th ed., Continuum London and New York 1970.

²² *Ibi*, p. 120.

²³ M. McLaughlin, M. Blank, *Creating a culture of attachment: A community-as-test approach to learning*. «Education Week», 24/11, (2004), p. 34-35, p. 34.

²⁴ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, cit., p. 154.

²⁵ D.A. Gruenewald, *Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education*, cit.

²⁶ R. Baar, G. Schönknecht, *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*, Beltz, Basel 2018.

²⁷ P. Mottana, *Diffuse education: a new proposal for the emancipation of our young people*, «EducA», 4 (2018), p. 67-74.

²⁸ D. Karpa, G. Lübbecke, B. Adam, *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischen Lerngelegenheiten*, Prolog Verlag, Immenhausen bei Kassel 2015.

²⁹ E. Wenger, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York 1998.

³⁰ Y. Engeström, *Learning by expanding: An activity-theoretical approach*, Orienta-Konsultit, Helsinki 1987

³¹ T. Tuomi-Gröhn, Y. Engeström, M. Young, *From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction*, in T. Tuomi-Gröhn, Y. Engeström, Eds., *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*, Pergamon, Amsterdam 2003, pp. 1-15, p. 5.

³² Y. Engeström, *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*, «Journal of Education and Work», 14(1), (2001), pp. 133-156.

³³ Y. Engeström, *From team to knots. Activity theoretical studies of collaboration and learning at work*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.

³⁴ A.M. Ajello, P. Chiorrini, V. Ghione, *La scuola dell'autonomia come sistema complesso: un modello di analisi*, «Università e scuola» 1, (2005), pp. 25-41.

³⁵ P. Ricoeur, *Narrative Identity*, «Philosophy Today», 35/1, (1991), pp. 73-81, p.73.

³⁶ R. Atkinson, *The life story interview*, Sage, Thousand Oaks CA 1998.

³⁷ G. Lucius-Hoene, A. Deppermann, *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, Leske und Budrich, Opladen 2002.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ R. Barbour, Quality of data analysis, in U. Flick, *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, SAGE Publications, Thousand Oaks 2014, pp. 496-509.

⁴⁰ F. Cornish, A. Gillespie, T. Zittoun, Collaborative analysis of qualitative data, in U. Flick, *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, SAGE Publications, Thousand Oaks 2014, pp. 79-93.

⁴¹ J. Saldaña, *The coding Manual for Qualitative Researchers*, Sage Publication, London 2013.

⁴² G.J.J. Biesta, *Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people*, «childhood & philosophy», 13/28 (2017), pp. 415 - 452.

⁴³ G.J.J. Biesta, *Beyond learning: Democratic education for a human future*, Routledge, London and New York 2006.

⁴⁴ G.A. Smith, D. Sobel, *Place- and Community-based Education in Schools*, Routledge, New York 2010.

⁴⁵ European Commission, *Key Competences for Lifelong Learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019.

⁴⁶ D. Shannon, J. Galle, *Interdisciplinary Approaches to Pedagogy and Place-Based Education*, Palgrave Macmillan, Cham, 2017.

⁴⁷ M.C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, New Jersey 2010.

⁴⁸ United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015 (see <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>).

⁴⁹ J. Dewey, *My pedagogic creed*, «The School Journal», 3 (1987), pp. 77-80, p. 77.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ G.J.J. Biesta, *Beyond learning: Democratic education for a human future*, Routledge, London and New York 2006.

⁵² M.C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, New Jersey 2010.

⁵³ C. Zadra, *A casa nel mondo. Pedagogie dei luoghi e esperienze educative estese*, Guida, Napoli 2022.

⁵⁴ J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, Indianapolis 1938/1998.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ P. Sahlberg, D. Oldroyd, *Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development*, «European Journal of education», 45/2 ((2010), pp. 280-299.

Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi

Innovative digital learning environments: new paradigms

ALESSIA SCARINCI, MARCO DI FURIA, GUENDALINA PECONIO¹

This paper focuses on the digital evolution as a protagonist of training and educational processes, within the national and international panorama. In particular, the paper identifies the origins of the current technological didactic perspectives and declines them through the potential of Information and Communication Technologies (ICT). In addition, it focuses on recent didactic approaches adopted in digital learning environments, with a specific focus on MOOCs; with reference to this, it highlights the key role of the development of digital competence in teaching and learning. Digital competence is, in fact, declined as a key component of the eight key competences for lifelong learning and, in this sense, it is essential to reinforce and develop digital skills in teachers first of all.

KEYWORDS: LEARNING ENVIRONMENTS, HYBRID EDUCATION, TEACHER TRAINING, DIGITAL SKILLS, MOOC

Introduzione

L'avvento di Internet e delle tecnologie contemporanee ha avuto un ruolo fondamentale nella determinazione delle nuove dinamiche sociali e culturali del XXI secolo. In questi ultimi decenni l'umanità, per la prima volta nella sua storia, si trova coinvolta a livello globale in una trasformazione continua che sta modificando approcci, comportamenti e prassi in diversi settori della vita collettiva ed individuale. Siamo nel pieno dell'era digitale, inaugurata dalle innovazioni della Terza Rivoluzione Industriale², che include Internet e i nuovi mass media tra i suoi prodotti più significativi: l'interconnessione transnazionale tra popoli e mercati che ha contraddistinto il nuovo millennio si è realizzata soprattutto grazie alla condivisione massiccia di dati e di informazioni che i nuovi mezzi di comunicazione hanno consentito. Grazie alle risorse del Web, il sapere umano ha improvvisamente subito una duplice implementazione: quantitativa, da un lato, con il moltiplicarsi delle possibilità di conoscenza; temporale, dall'altro, con l'ottimizzazione dei tempi di ricezione delle nozioni. A partire soprattutto dagli anni

Ottanta del Novecento, l'invenzione di *devices* elettronici all'avanguardia destinati ad un immenso successo e ad una rapidissima diffusione sul mercato - vedi ad esempio il celeberrimo computer Apple, progettato dagli statunitensi Steve Wozniak (1950-) e Steve Jobs (1955-2011) e commercializzato da IBM - aprirono nuove frontiere nell'ambito della comunicazione e dell'informatica. Già il celebre sociologo Marshall McLuhan, in un famoso scritto sui mass media, aveva anticipato l'imminente futuro dei processi di comunicazione, coniando la fortunata definizione di 'villaggio globale' per designare i venturi meccanismi cognitivi. Nell'ottica prospettata da McLuhan, secondo la quale i rapporti interpersonali non sono più costretti a considerare gli ostacoli spazio-temporali e le barriere geografiche, il sistema mondo si restringe ad un circuito aperto in cui i contenuti viaggiano ad altissima velocità («*As electrically contracted, the globe is no more than a village*³»). La profezia del sociologo canadese si è poi definitivamente avverata nei social media, massima espressione dell'implementazione delle interazioni sociali e cognitive: il *global village* di McLuhan si edifica oggi nel palmo d'una mano, in uno smartphone o in un tablet, sorgente illimitata di informazioni rese immediatamente disponibili ai suoi possessori. Le tecnologie digitali e le piattaforme social hanno completamente rivoluzionato il nostro modo di intendere la socialità, di intrattenere e di intrattenerci, di comunicare fra noi, di esprimere la nostra identità, di conoscere la realtà che ci circonda e, dunque, di apprendere. Viene da sé che sfruttare al meglio le potenzialità delle *ICT* (*Information and communication technologies*) nell'ambito della formazione e dell'educazione sia una delle sfide più stimolanti del nostro presente. L'attuale scommessa della ricerca psicologica e pedagogica è investire in queste tecnologie per raggiungere più efficacemente i propri obiettivi concreti. Internet e nuovi media vengono impiegati con evidente successo in diversi campi, da quello della formazione professionale⁴ a quello del marketing e del *job-placement*⁵. La distribuzione su vasta scala di smartphone ha moltiplicato in pochissimi anni gli accessi giornalieri alle risorse del Web, dando vita ad una collettività interconnessa di individui capace di condividere pensieri e opinioni in un singolo *tap*. Nel drammatico scenario pandemico generato dalla diffusione del SARS-CoV-2 PC, smartphone e tablet sono diventati, in diverse occasioni, l'unica possibilità di incontro e di dialogo («Lungo le strade immateriali del Web l'io e il Tu sono riusciti a ritrovare un Noi», *cit.* Paparella in Limone⁶), nonché di insegnamento scolastico e universitario. La didattica online (*E-learning*) è passata dall'essere opportunità proficua a irrinunciabile necessità, sollevando inedite questioni e ipotesi sull'avvenire della prassi pedagogica. Balzola⁷ ha parlato di «educazione nell'età della pandemia», presentando quest'ultima come *trigger* per una revisione scientifica di quanto aveva scritto fino a quel momento sulla didattica a distanza, e producendo un elenco di tesi sulla conversione digitale dei procedimenti

didattici. Si rileva, presso la comunità scientifica internazionale, l'urgenza di riflettere sulla didattica online, individuandone le criticità e cercando di migliorarne le prestazioni e i risultati. L'*E-learning* rappresenta una preziosissima alternativa a favore del diritto all'istruzione, soprattutto nel momento in cui questo viene ostacolato da cause incontrollabili. In questa cornice si inserisce la ridefinizione della figura del docente, a partire dalla formazione iniziale dello stesso, sino agli aggiornamenti professionali da somministrare *in itinere*: al fine di ottimizzare tali processi, gli ambienti di apprendimento digitale rappresentano senz'altro una valida risorsa. Il presente articolo tenta di rilevare e confrontare alcuni recenti casi di formazione docente, nonché di evidenziare limiti e benefici.

Piattaforme *E-Learning* ed altri strumenti di apprendimento online: impatto nel campo dell'educazione e sui modelli operativi del docente

L'Unione Europea promuove l'utilizzo delle tecnologie didattiche oramai da quasi un decennio⁸, conservando tuttora tale tendenza. Il programma europeo più aggiornato sulla *digital education* è descritto nel *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 (Digital education action plan)*, un'agenda ben strutturata che prevede tredici azioni specifiche da attuare nell'immediato sessennio, oltre alla costituzione di un *Hub* europeo per l'istruzione digitale⁹. Anche in Italia si spinge sempre più per un aggiornamento tecnologico dell'istruzione, come mostrano i provvedimenti legislativi più recenti. Ad esempio: nel testo di legge n.107 del 13 Luglio 2015, nota anche come 'Buona scuola', è scritto chiaramente che uno degli «obiettivi formativi individuati come prioritari» è compreso anche lo «sviluppo delle competenze digitali degli studenti, con particolare riguardo al pensiero computazionale, all'utilizzo critico e consapevole dei social network e dei media nonché alla produzione e ai legami con il mondo del lavoro (art. 1, comma 7)». Disegni giuridici di tal genere rappresentano le direttrici di una rapida evoluzione del modo di istruire e di formare, alla ricerca di una sempre più solida stabilità fra tre componenti essenziali per il *Learning Design* contemporaneo: contenuti, tecnologia e pedagogia¹⁰. È ciò che emerge grazie agli ultimi approcci di ricerca adottati in ambito educativo¹¹, sulla scia di un filone partito già al limitare del XX secolo, i quali non possono prescindere dalla totale immersione del ricercatore *all'interno* del contesto in cui lo studio è condotto, a diretto contatto con gli operatori che vi appartengono e impiegando determinati schemi e interventi pratici per la risoluzione dei problemi. Ecco che, ad esempio, la raccolta di dati psicometrici e di opinioni estrapolabili dalle popolazioni indagate risultano essenziali nel *research process*. Benché spesso siano

state opposte determinate resistenze, e nonostante in molti luoghi dell'istruzione continui a persistere uno stile di insegnamento puramente nozionistico, la pedagogia ha potuto sviluppare *in loco* i propri percorsi di sviluppo, attraverso l'introduzione e la sperimentazione di *devices* di ultima generazione e di strumenti del Web, come ad esempio le piattaforme *E-learning*, negli istituti d'istruzione e formazione. I discenti, data la dimestichezza con determinate tecnologie, hanno abbracciato la transizione digitale con minore difficoltà rispetto ad alcuni docenti, più restii ad abbandonare i metodi classici. Non sono mancate opposizioni, anche drastiche - definite da qualcuno 'apocalittiche'¹² - nei confronti dell'utilizzo di Internet nei processi educativi. Si parla in questo caso di *Technology Acceptance*¹³, tematica posta al centro di una serie di studi e teorie che hanno come bersaglio specifico la formazione degli insegnanti ad un agile impiego di hardware e software messi al servizio della didattica; diversi modelli applicativi sono stati progettati, a partire da Fishbein e Ajzan, per realizzare questo intento¹⁴. La totale accettazione delle tecnologie da parte dei docenti è un *work in progress* su cui la ricerca pedagogica sta investendo molto. L'avanzamento delle tecnologie, infatti, non aspetta nessuno, reinventa se stesso, penetra nel settore dei servizi e ne modifica strutture e modalità: padroneggiare e direzionare questo progresso è, come scritto in precedenza, di cruciale importanza, specialmente nel momento in cui esso ricopre un ruolo determinante nella formazione degli individui. Le possibilità della didattica si sono espanse, scorrendo attraverso i circuiti del Web e aprendo nuovi orizzonti: lo scorso decennio si è assistito al sorprendente *exploit* dei MOOC (*Massive Open Online Course*), piattaforme di didattica online che permettevano di frequentare virtualmente prestigiosi corsi universitari accessibili da ogni parte del globo. Già nel 2001 il MIT negli Stati Uniti collaudò l'*OpenCourseWare*, una piattaforma online sulla quale venivano caricati materiali multimediali a erenti a diverse discipline, dall'architettura alle biotecnologie o alla linguistica¹⁵. Nel 2008, fu la volta di Stanford, che lanciò un programma attraverso il quale formare i propri ingegneri a distanza (lo *Stanford Engineering Everywhere*, o *SEE*). Dal software di Stanford derivò poi Coursera, che nel 2012 - il cosiddetto 'anno dei MOOC' - deterrà un ruolo privilegiato nell'ascesa dell'*E-learning*. Società neonate quali Udacity, EdX o, appunto, Coursera contribuiranno a compiere una vera e propria rivoluzione, trasformando lezioni specialistiche delle più disparate materie in risorse accessibili a tutti e in qualsiasi momento¹⁶, realizzando intenti pedagogici che, nel secolo scorso, sarebbero stati bollati come assurde fantasie. In Italia, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), accogliendo gli stimoli innovativi provenienti dal mondo anglosassone, inaugurò il 12 aprile 2015 la piattaforma EduOpen (<http://eduopen.org/>), un *network* di atenei nazionali e altri istituti creata per mettere a disposizione degli utenti corsi online facilmente fruibili, in seguito

ad un semplice *login*, con rilascio finale di certificazione. I MOOC hanno acquisito in poco tempo grande visibilità e riconoscimento, attirando l'attenzione dei governi internazionali, anche se, a pochi anni di distanza dal 2012, anno di massiccia diffusione degli *Open Courses*, si registravano ancora numeri scarsi sull'utilizzo degli stessi al di fuori del contesto universitario: ad usufruire dei MOOC erano più che altro individui già altamente istruiti. In Liyanagunawardena¹⁷ si legge:

(...) people with a higher education have better “access” to MOOCs; they are better prepared for the self-learning required in these courses and they are less worried about recognition as opposed to learners without higher educational qualifications who have to “prove” their skills to employers.

With the changes in higher education sector funding and austerity measures MOOCs seem to be fulfilling the needs of “knowledge workers” in updating their skills and continued professional development. Therefore, at present MOOCs seem to be better serving the continuous professional development sector. MOOCs can also provide value for leisure learners.

La didattica online proposta attraverso i MOOC non attirava utenze diverse da quelle accademiche, mentre oggi la situazione è del tutto differente, dati anche gli straordinari cambiamenti che la formazione, specialmente quella scolastica, ha dovuto affrontare negli scorsi due anni. Tutti noi siamo più abituati alla didattica online, anche coloro che non l'hanno mai effettivamente sperimentata, e l'impiego della tecnologia negli ambienti scolastici è un'immagine sempre più nitida nell'immaginario comune. L'istruzione si serve in effetti di numerosi mezzi dal grandissimo potenziale, ossia artefatti progettati e realizzati appositamente per migliorare i processi di apprendimento. L'interazione con tali artefatti nel processo di trasferimento delle conoscenze è prerogativa essenziale della pedagogia contemporanea, fondata sul *collaborative learning* e sul costruttivismo: in pratica, avendo a che fare con oggetti o procedimenti concreti, quali contenuti multimediali ed elaborazione/modifica degli stessi, le nozioni vengono più facilmente assorbite, mentre le competenze sono acquisite con maggiore naturalezza. I vantaggi del *digital learning* sono evidenti, e, come si legge ad esempio in Toto¹⁸, aprono la strada per:

- programmare percorsi personalizzati e individuali;
- rendere la strategia didattica più adattiva e migliorarne dunque l'efficacia e la versatilità;
- stimolare l'ottenimento di competenze di apprendimento e auto-critica, attraverso la metabolizzazione dell'errore e i successivi sforzi di miglioramento e di *self-empowerment*.

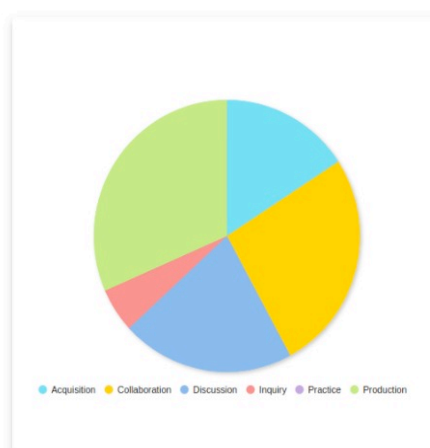
Affinché i benefici suindicati si avverino, bisogna conoscere al meglio gli strumenti che il Web ha messo a disposizione di insegnanti e studenti, e promuovere la progettazione di artefatti quanto più sofisticati e funzionali. Nelle scuole si stanno via via sperimentando le strade del digitale, ma una conversione vera e propria alla *flipped class*¹⁹, che ‘soverte’ la didattica in aula introducendo attività laboratoriali entro l’orario scolastico e utilizzo di contenuti multimediali a casa, è ancora da compiersi. Tra le risorse del Web per la scuola, si citano ad esempio:

- Espedienti di apprendimento interattivi, quali *webquest* e *field trip*, da attivare per mezzo di dispositivi impiegati da docenti e studenti, anche quelli personali (secondo la logica del *Bring your own device*);
- Strumenti di pianificazione didattica, come ad esempio la Web App *Learning designer* (<http://learningdesigner.org/>) o *Edmodo* (<http://www.edmodo.com/>), che consente agli studenti di condividere materiali con l’insegnante;
- Artefatti educativi, quali *serious games* o Web App interattive (*Edpuzzle*, *LearningApps*);
- Piattaforme di elaborazione e produzione, messe a disposizione degli studenti, come ad esempio *Padlet*, grazie al quale possono essere svolti lavori di gruppo e individuali.

Fig. 1 – Diagramma neutro predisposto al Learning Design,
<https://www.ucl.ac.uk/learning-designer/>

Try it out - see how you're supporting your students' learning

The pie-chart shows the relative study time proportions for the 6 types of learning you have designed into your session. They are derived from Laurillard's Conversational Framework (see Guide). The more types of learning, the more different ways students process the concepts and skills.



Studi specifici sull'impatto e sulle più recenti modalità della didattica online sono stati condotti in diverse aree del mondo, a riprova delle proporzioni globali della transizione digitale nel campo della didattica. Si citano ad esempio alcuni casi di studio indicativi, suddivisi per aree geografiche:

• **Europa**

Italia: progettazione e risultati della piattaforma FullBrain²⁰, valutazione dei primi risultati del progetto nazionale Cl@ssi 2.0²¹ promosso dal MIUR;

Germania: risultati e processi del progetto OPAL²²;

Francia: potenziale della videolezione, ad esempio nell'insegnamento di una lingua straniera²³;

Sud europeo: indagini sulle percezioni studentesche rispetto alla DaD in tempo di pandemia, con *focus* su alcuni Paesi dell'area mediterranea²⁴.

• **Asia**

Est: studi sugli effetti della DaD sulla motivazione del corpo docente nelle scuole e sulle percezioni degli studenti²⁵ e nelle università²⁶;

Ovest: studi sulla didattica online nel contesto universitario²⁷.

• **Africa**

Sviluppo della tecnologia *E-Learning* in fase di pandemia²⁸.

• **Sud-America**

Analisi dell'apparato educativo brasiliano, con resoconti sul tasso di abbandono scolastico ed effetti della didattica online²⁹.

La familiarizzazione con gli strumenti e gli ambienti innovativi del Web deve necessariamente diventare il fulcro della formazione dei docenti dell'oggi e del domani.

Impiego dei MOOC nella formazione degli insegnanti: casi a confronto

La seguente disamina consiste in una descrizione sintetica di studi riguardanti l'efficacia delle pratiche E-learning nella formazione ai docenti, con un focus specifico sui risultati di natura positiva riscontrati nell'impiego di MOOC, sugli eventuali limiti incontrati, sulle linee di ricerca emerse nei vari contesti di studio e su quelle che è possibile inaugurare. Per la presente critica della letteratura di riferimento si è selezionato un range temporale che comprende per lo più l'ultimo biennio, considerando che, data la conversione digitale della didattica dovuta all'emergenza COVID³⁰, la comunità scientifica internazionale si è intensamente dedicata al tema durante la pandemia. Un ampliamento possibile della presente analisi sull'efficacia dei MOOC, che per ora intende fornire una *overview* sintetica e non esaustiva del fenomeno preso in

esame, potrà includere, ad esempio, studi distribuiti su un lasso temporale più ampio o indagini che abbiano coinvolto un maggior numero di soggetti su scala internazionale.

Formazione TIC dei docenti

Un'applicazione funzionale dei MOOC nel campo della formazione ai docenti riguarda l'aggiornamento sulle Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione (TIC), sempre più necessario e fondamentale. Uno studio condotto nella Repubblica Turca di Cipro del Nord su un gruppo di insegnanti ha rilevato un alto indice di gradimento, da parte degli stessi, rispetto alle modalità e ai materiali del MOOC sperimentato³¹. La popolazione d'indagine comprendeva docenti di diverse aree disciplinari e provenienti da diverse scuole cipriote, per un totale di 67 soggetti; i frequentanti del MOOC hanno completato l'esperienza di aggiornamento TIC entro 7 settimane e sono stati seguiti da un tutor lungo tutto il percorso; parallelamente, un secondo gruppo di docenti si è formato sugli stessi argomenti in modalità *blended*. Rispetto ai colleghi di quest'ultimo gruppo, nei frequentanti del MOOC non si sono riscontrate differenze rilevanti in termini di: efficacia della didattica, validità dei materiali forniti, comprensibilità dei media di uso. I risultati sono stati raccolti per mezzo di questionari valutativi. Un limite della ricerca svolta risiede nel numero esiguo della popolazione d'indagine, peraltro geograficamente circoscritta ad un'area che può essere estesa, aprendo nuove prospettive di validazione. In Italia, durante la pandemia (marzo-giugno 2020), il Politecnico di Milano ha messo a disposizione del personale docente delle scuole un MOOC a tema TIC, composto da due moduli (*E-collaboration a scuola e no, Strumenti Open Source per la didattica*) e da un database di software per la didattica. Uno studio condotto dal Politecnico lombardo in collaborazione con l'Università di Bologna³² si è proposto di raccogliere le percezioni dei corsisti rispetto al MOOC seguito, ricevendo infine 995 questionari individuali compilati. Il campione, che, come sottolineato dagli autori, non vuole essere rappresentativo della categoria intera, ha rivelato una forte propensione dei docenti alla formazione TIC per mezzo di MOOC (20,2 %) rispetto, ad esempio, al *peer tutoring* (12,5 %) o allo studio su libri e manuali (3,3 %). Un aspetto emerso dalla ricerca, interessante oltre che degno di approfondimenti, riguarda le preferenze dei docenti interpellati rispetto agli strumenti online utilizzabili: quelli della scuola primaria e secondaria di primo grado, per istruirsi sulle TIC, preferiscono i MOOC, mentre gli insegnanti di infanzia e secondaria di secondo grado ricorrono più frequentemente a siti web. Altra risorsa interessante per i docenti in formazione è il t-MOOC (*task based MOOC*), fondato sulle teorie del costruttivismo: il discente partecipa attivamente al corso, portando a termine dei compiti (*tasks*) che

scandiscono l'intero percorso formativo e realizzando in prima persona le competenze assimilate. Un gruppo di ricerca spagnolo, lo scorso anno, si è occupato di validare l'efficienza di un t-MOOC per lo sviluppo di competenze digitali nei docenti di scuola³³, comprendente 66 moduli e 230 *tasks* da svolgere *in itinere*. Il corso, distribuito sulla piattaforma Moodle e organizzato secondo le linee guida del DigCompEdu³⁴, è stato vagliato secondo il metodo Delphi, ovvero appellandosi ad un gruppo di esperti accuratamente selezionati; i giudici sono stati chiamati a valutare, tramite un questionario del tipo Likert, una serie di *items* inerenti alla fruizione del MOOC, con l'obiettivo di dimostrarne l'efficacia. In particolare, è emerso che il vantaggio del t-MOOC proposto constasse fondamentalmente di due fattori: alta comprensibilità dei contenuti e utilità degli stessi per l'acquisizione di *digital skills*. Una linea di ricerca ipotizzata dagli autori riguarda la progettazione e sperimentazione di un t-MOOC per la didattica universitaria; sarebbe inoltre utile implementare la logica del t-MOOC in altri settori formativi, come corsi di specializzazione o di aggiornamento professionale in azienda o nella pubblica amministrazione, tenendo conto dei modelli già collaudati. Risultati positivi possono essere ricavati anche dall'ibridazione del MOOC con il *game based learning*, sulla quale Gordillo *et al.* hanno realizzato uno studio nel 2021³⁵: 179 docenti castigliani hanno seguito un *game based* MOOC sull'*e-safety*, traendone ampio beneficio e soddisfazione.

Sviluppo di abilità linguistiche e aggiornamento professionale

Nell'ottica di uno sviluppo delle competenze culturali del docente, le modalità flessibili della formazione a distanza rappresentano un'opportunità da non trascurare. Tramite i MOOC è possibile accedere facilmente a canali per l'apprendimento delle lingue straniere, come emerge dall'analisi di Giordano e Marongiu³⁶. Lo studio ha selezionato due *corpora* di MOOC destinati alla formazione linguistica del corpo docente, erogati rispettivamente dalle note piattaforme FutureLearn e Coursera (*Teaching Your Subject in English, Teaching English Online, Teach English Now! Theories of Second Language Acquisition, Teach English Now! Lesson Design and Assessment*). Le due studiose hanno eseguito una critica metadiscorsiva dei contenuti erogati, soffermandosi soprattutto sulla comunicazione verbale docente > discente. Sulla base dei quattro corsi recensiti, si è rilevata una forte presenza di espedienti comunicativi volti all'interazione e al coinvolgimento dello studente, pur trattandosi di didattica asincrona. I risultati dello studio dovrebbero tuttavia essere corroborati dai feedback dei corsisti, da raccogliere per mezzo di questionari qualitativi o *focus groups*; è possibile, inoltre, estendere la

ricerca a corsi simili, presenti su altre piattaforme MOOC³⁷, al fine di individuare eventuali corrispondenze metodologiche e applicative. Nel ventaglio di possibilità formative destinate ai docenti, i corsi di preparazione linguistica risultano decisivi per un'agevole fruizione di MOOC: molti di questi, infatti, sono prodotti in lingua inglese. Sezgin³⁸, trovando corrispondenze nella letteratura precedente, ha evidenziato come un problema lamentato dai docenti rispetto ai MOOC, appunto, sia causato proprio dalle barriere linguistiche; un aspetto curioso desumibile dallo studio consiste nel fatto che i partecipanti allo studio, in gran parte docenti in formazione messi di fronte a una gamma di MOOC, hanno mostrato una bassa propensione nei confronti dei LMOOC (4,1 %), nonostante i potenziali profitti deducibili in termini di preparazione linguistica. Il campione raccolto da Sezgin è però esiguo: per comprendere maggiormente il fenomeno, sarebbe utile sondare le preferenze di diversi campioni di docenti relativamente ai MOOC a tema linguistico. Studi più approfonditi e mirati in questo senso sarebbero rivolti al superamento delle barriere linguistiche e, dunque, al raggiungimento di una maggiore inclusività.

Acquisizione di soft skills nel contesto educativo

Altrettanto utile nel percorso di crescita del docente è il possesso di *soft skills*, definibili come «*the non-technical, intangible, personality-specific skills that determine one's strenghts as a leader, listener, negotiator, and conflict mediator*»³⁹. Tra le domande di ricerca approfondite da Van de Poël e Verpoorten⁴⁰ si evidenzia in particolare quella inerente all'efficacia dei MOOC nella costruzione di *soft skills* da parte degli educatori. I docenti coinvolti, provenienti dall'Università di Liegi, si sono dedicati alla progettazione di MOOC, per una durata complessiva di nove mesi di attività. Al termine dell'indagine, i docenti interpellati hanno dichiarato all'unanimità di essere diventati più competenti nel supporto ai processi cognitivi e nell'implementazione della didattica tramite tool e risorse innovative. Una problematicità riscontrabile in questo genere di indagini risiede nella difficoltà di misurare, in termini empirici, l'effettiva padronanza di *soft skills*; un approccio didattico *task based* potrebbe rivelarsi in tal senso risolutivo. Lo studio di Sezgin⁴¹, citato in precedenza, ha illustrato le preferenze dei docenti in formazione dinanzi ad un'offerta di circa 216 MOOC: tra i più apprezzati, per efficacia e utilità, quelli finalizzati allo sviluppo di *soft skills* per la didattica. Si tratta di corsi sulle abilità di presentazione ed eloquenza, tecniche d'insegnamento, strategie per rendere la didattica più appetibile. I MOOC costituiscono un mezzo efficace e stimolante anche per

l'aggiornamento disciplinare, per l'implementazione sia delle materie STEM⁴², sia delle materie del settore umanistico⁴³.

L'educazione ai media: lo sviluppo delle competenze digitali del docente

Contestualmente all'evoluzione delle tecnologie didattiche, vi è stato un ripensamento alla luce delle competenze degli insegnanti in ottica digitale. Nel contesto europeo, la domanda di competenze di natura tecnologica, nei contesti scolastici, è determinata dallo sviluppo delle otto competenze chiave (compresa la competenza digitale) e dal modello *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu) per gli educatori, che incoraggia l'acquisizione di meta-competenze (imparare a sentirsi professionali o imparare ad agire con i media) che mediano il loro rapporto con gli alunni⁴⁴. In particolare, DigCompEdu è stato sviluppato al fine di aiutare a modellare le politiche per implementare e sostenere le competenze digitali dei cittadini. Il quadro teorico è stato elaborato sulla base di consultazioni fra stakeholder esperti e mira a strutturare ed organizzare le evidenze esistenti in un unico modello che sia applicabile in tutti i contesti educativi. Il quadro elaborato è stato utilizzato come riferimento esplicito nell'elaborazione di varie linee guida nazionali, con particolare orientamento all'educazione scolastica. Infatti, i vari riferimenti illustrati nel DigCompEdu possiedono un ruolo fondamentale nell'innovazione dell'istruzione e nello sviluppo professionale dei docenti. Nella declinazione delle competenze digitali degli insegnanti, si fa innanzitutto riferimento alle competenze digitali di tipo generale; queste ultime si declinano in relazione alle abilità riguardanti le TIC, alla gestione dei contenuti e alla comunicazione delle informazioni⁴⁵. Le competenze digitali generali rappresentano un prerequisito necessario a sviluppare competenze digitali di natura specifica⁴⁶. Queste ultime si riferiscono ai vari aspetti racchiusi nella professione insegnante: le modalità di insegnamento ed apprendimento; la comunicazione; la cooperazione; la comunicazione; la valutazione; la produzione e condivisione di contenuti didattici⁴⁷. Il quadro DigCompEdu si declina attraverso 6 differenti aree che pongono un focus sui diversi aspetti inerenti alla pratica professionale di educatori, formatori e docenti⁴⁸. Nella fattispecie, le aree individuate e le relative sottodimensioni risultano essere:

1. Coinvolgimento e valorizzazione professionale: comunicazione organizzativa; collaborazione professionale; pratiche riflessive; crescita professionale;
2. Risorse digitali: selezionare le risorse digitali; creare e modificare le risorse digitali; gestire, proteggere e condividere le risorse digitali;

3. Pratiche di insegnamento e apprendimento: pratiche di insegnamento; guida e supporto agli studenti; apprendimento collaborativo; apprendimento autoregolato;
4. Valutazione dell'apprendimento: strategie di valutazione; analisi dei dati del processo di apprendimento; riscontro sull'apprendimento e pianificazione didattica;
5. Valorizzazione delle potenzialità degli studenti: accessibilità e inclusione; differenziazione e personalizzazione; partecipazione attiva;
6. Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti: alfabetizzazione all'informazione e ai media; comunicazione e collaborazione digitale; creazione di contenuti digitali; uso responsabile del digitale; risoluzione di problemi.

Questo modello teorico comporta lo sviluppo di tre componenti fondamentali: consapevolezza, riflessività e collaborazione nella visione digitale e pedagogica. In particolare, emerge come la consapevolezza si declini attraverso i diversi livelli di padronanza della competenza: in base alle differenti fasi dello sviluppo della competenza (da novizio sino a divenire pioniere), varia anche la consapevolezza che docente ed alunno possiedono e sviluppano. Infatti, nell'area di "valutazione dell'apprendimento", attraverso l'analisi dei dati del processo di apprendimento emerge come sia possibile utilizzare i dati relativi le attività ed i progressi raggiunti al fine di ottimizzare al meglio i processi di insegnamento ed apprendimento, andando ad incrementare il senso di consapevolezza rispetto alle attività didattiche. Il concetto di riflessività si declina, particolarmente, attraverso le pratiche riflessive riportate. Difatti, DigCompEdu propone la riflessione, anche collettiva, delle pratiche digitali per mezzo di valutazioni critiche da affrontare in collaborazione con i pari. Il topic di collaborazione trova larga spendibilità nella "collaborazione professionale" attinente all'area del coinvolgimento e valorizzazione professionale. Viene messo in luce, infatti, l'utilizzo di tecnologie digitali per collaborare con formatori ed insegnanti nell'ambito di attività o progetti, per condividere e scambiare esperienze e per promuovere un apprendimento collaborativo. In quest'ultimo caso, emerge la possibilità di promuovere la collaborazione fra gli studenti al fine di potenziare la creazione condivisa di conoscenza e l'aspetto comunicativo. La formazione iniziale degli insegnanti è sempre più orientata e consolidata verso l'uso delle TIC, da applicare all'insegnamento e alla pratica didattica contemporanea⁴⁹. Infatti, è possibile declinare l'educazione ai media, erogata nel contesto scolastico ed accademico, attraverso tre possibili modalità:

1. Didattica online;
2. Didattica ibrida;

3. Didattica mediata dai *devices* tecnologici.

In particolare, il primo modello è legato alla formazione a distanza e all'*E-learning*, che sono stati fortemente implementati durante la pandemia da COVID-19⁵⁰. Il secondo fa riferimento all'utilizzo di momenti e modelli di didattica in presenza opportunamente alternati a momenti di didattica online⁵¹. L'insegnamento mediato digitalmente è il modello di natura più tradizionale, rispetto allo sviluppo delle tecnologie digitali a scuola, e prevede l'uso strumentale della tecnologia che supporta e arricchisce la lezione frontale⁵². Ponendo un focus su quest'ultimo aspetto, l'evidenza scientifica riportata nella meta-analisi di Bernard⁵³ mostra che il *blended learning* produce maggiori e etti sugli studenti in termini di interazioni con insegnanti, coetanei e con il contenuto della lezione tenuta in classe. Studi successivi e studi applicativi⁵⁴ hanno dimostrato, inoltre, che l'uso di un modello di insegnamento misto (online e f2f) è significativamente associato a prestazioni di apprendimento più elevate degli studenti in discipline scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche e matematiche (STEM) rispetto alla tradizionale pratica di classe tradizionale. Il dibattito più recentemente stimolato dalla pandemia da COVID-19 ha ampliato la ricerca sulle pratiche di insegnamento *full-online*, e il futuro di questa pratica post-COVID, che potrebbe trasformarsi in didattica ibrida. Le sfide alle competenze informatiche degli insegnanti sono però ben note⁵⁵. La pandemia ha mostrato che ci sono differenze nelle competenze e nella disponibilità degli insegnanti ad insegnare online. Dallo studio di Trust e Whalen⁵⁶, è emerso come la maggior parte degli insegnanti intervistati non avesse mai insegnato online prima. Quindi, gli insegnanti affrontano diverse sfide riguardanti la tecnologia, i cambiamenti pedagogici, le linee guida governative e le esigenze individuali degli studenti. Gli insegnanti si sono sentiti impreparati e hanno avuto bisogno di molto supporto. Tuttavia, gli insegnanti che usavano frequentemente la tecnologia erano in grado di passare all'apprendimento a distanza più agevolmente. Il cambio di prospettiva qui descritto manifesta la necessità di muoversi verso un'analisi sociale dell'impatto della tecnologia sulla vita lavorativa dei soggetti e di descrivere il cambiamento in atto che determina quindi determinati effetti in ottica di benessere e malessere professionale. Anche se paradigmaticamente discordante, il susseguirsi di diversi modelli testimonia la necessità di adottare un modello orientato verso la competenza ed il benessere professionale⁵⁷. Le cinque componenti costitutive del benessere, infatti, risultano essere autostima, autodeterminazione, emozioni positive, ottimismo e resilienza, che dovrebbero caratterizzare ed indirizzare gli sviluppi di ricerca e le governance coinvolte nei contesti di apprendimento. Il tema della motivazione degli insegnanti è profondamente sentito dai consigli di amministrazione e dalla dirigenza scolastica perché la motivazione degli insegnanti si riflette sulla motivazione degli studenti⁵⁸. Ogni

insegnante ha un ruolo essenziale nel successo degli studenti, sia nell'apprendimento tradizionale che a distanza⁵⁹. Tuttavia, gli insegnanti si sono preoccupati di come possono comunicare efficacemente a distanza, creare un ambiente di apprendimento confortevole e far sentire lo studente protagonista attivo nel processo didattico. Dal momento che l'apprendimento a distanza sta diventando sempre più comune e condiviso, gli insegnanti percepiscono la necessità che tale processo non sia una loro responsabilità individuale ma che coinvolga l'intera istituzione di riferimento. Infatti, secondo studi precedenti, gli insegnanti hanno concordato che l'apprendimento a distanza richiede un approccio e competenze diverse rispetto all'insegnamento faccia a faccia⁶⁰. Di conseguenza, emerge chiara la necessità di pianificare ed erogare corsi di formazione *ad hoc* che promuovano le nuove strategie didattiche innovative e lo sviluppo di competenze digitali sempre più specifiche e professionalizzanti. Molti docenti, infatti, in questa primissima fase di esplorazione degli strumenti tecnologici, hanno trascurato i principi di didattica collaborativa che richiedono capacità di pianificazione e di organizzazione al lavoro. Tali componenti risultano strategiche soprattutto per promuovere le interazioni sociali e per rafforzare il *cooperative learning*; il mondo delle tecnologie didattiche digitali è fornito di strumenti dialogici, la formazione dei docenti dovrebbe essere, quindi, mirata ad un migliore consolidamento delle affordance della rete per una progettazione tecnologica-didattica di qualità⁶¹. Questi approcci hanno lo scopo di incoraggiare una maggiore interazione con gli studenti e migliorare l'autodeterminazione, promuovere processi di apprendimento collaborativi strutturati e ridurre il numero di lezioni tradizionali.

Conclusioni

Il presente lavoro intende fornire una panoramica sui nuovi ambienti di apprendimento e sui paradigmi recenti impiegati nella formazione dei docenti. Dall'analisi proposta è possibile desumere che, negli ultimi anni, la didattica è stata interessata da una serie di trasformazioni di natura metodologica che coinvolgono strumenti e processi innovativi. In primo luogo, gli insegnanti possono ricorrere ad artefatti ed *environments* digitali che consentono di promuovere un apprendimento più flessibile; inoltre, i docenti in formazione possono avvalersi di nuovi canali di apprendimento, quali i MOOC, sempre più utilizzati nel campo dell'*higher education*. Quest'ultima tendenza è attestata da alcuni studi svolti al riguardo negli ultimi tempi⁶². Dall'analisi della letteratura di riferimento, si evince che il settore dei MOOC per la formazione docente è in espansione, ma presenta ancora delle criticità da cui partire per una futura implementazione. Un

punto di debolezza è rappresentato dal fenomeno del *drop-out*, per cui si è rilevato che gli user di un MOOC tendono ad abbandonare il corso prima di portarlo a termine. A tal proposito, è necessario ottimizzare lo strumento affinché risulti più motivante per chi ne usufruisce, ricorrendo ad esempio all'espedito della *gamification* e del *game-based learning*. Bisogna poi optare per piattaforme didattiche che prevedano materiali *open source* e dotati di licenze che consentano di raccogliere e modificare i contenuti⁶³, o persino tradurli per superare eventuali barriere linguistiche. La modularità dei MOOC, infine, permette un apprendimento di tipo flessibile che promuove l'abbattimento di barriere connesse al carico di lavoro, all'organizzazione dei tempi e alla gestione di attività lavorative e formative parallele, rispetto alle quali possono essere adottate soluzioni più adattabili ed individualizzate.

ALESSIA SCARINCI
University of Bari

MARCO DI FURIA, GUENDALINA PECONIO
University of Foggia

¹ Alessia Scarinci ha scritto Introduzione e conclusioni; Marco di Furia ha scritto i paragrafi 1 e 2; Guendalina Peconio ha scritto il paragrafo 3.

² J. Rifkin, *The third industrial revolution*, Palgrave MacMillan, New York 2011.

³ M. McLuhan, *Understanding media. The extensions of man*, Signet Books, New York, 1964, cit. p. 5.

⁴ L. Hortovanyi, A. Ferincz, *The impact of ICT on learning on-the-job*, «The learning organization», XXII, 1, 2015, pp. 2-13.

⁵ A. Mulyana, R. Briandana, E. Rekarti, *ICT and Social Media as a marketing communication platform in facilitating social engagement in the Digital Era*, «International Journal of Innovation, Creativity and Change», XIII, 5, 2020, pp. 1-16.

⁶ P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Carocci, Roma 2021, cit. p. 9.

⁷ A. Balzola, *Edu-action. 70 tesi su come e perché cambiare i modelli educativi nell'era digitale*. Meltemi, Milano 2020.

⁸ Nel Novembre 2012 la Commissione Europea rilasciò una Comunicazione dal titolo *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, ponendo l'accento sull'importanza delle tecnologie digitali nel campo della formazione.

⁹ Secondo la Comunicazione ufficiale della Commissione Europea, il piano prevede: azione 1: dialogo con gli Stati membri sui fattori che favoriscono l'istruzione digitale; azione 2: promozione da parte del Consiglio dell'apprendimento blended per l'istruzione primaria e secondaria; azione 3: costituzione di un quadro europeo dei contenuti dell'istruzione digitale; azione 4: elargizione di connettività e attrezzature digitali per l'istruzione; azione 5: pianificazione della trasformazione digitale per gli istituti di istruzione e formazione; azione 6: utilizzo dell'AI e impiego dei data nell'istruzione e nella formazione; azione 7: orientare gli insegnanti e gli educatori europei in direzione dell'alfabetizzazione digitale e contrasto della disinformazione rispetto alle ICT; azione 8: aggiornamento del quadro europeo delle competenze digitali con l'inclusione delle competenze in materia di AI e data; azione 9: istituzione di un certificato europeo delle competenze digitali (EDSC); azione 10: promozione da parte del Consiglio del miglioramento dell'offerta di competenze digitali nell'istruzione e nella formazione; azione 11: raccolta internazionale di dati circa le competenze digitali degli studenti e introduzione di un obiettivo dell'UE per la competenza digitale degli stessi; azione 12: allestimento di tirocini intitolati "Opportunità digitali"; azione 13: incremento della partecipazione femminile alle discipline STEM.

¹⁰ G. A. Toto, *Expertise docente. Teorie, modelli didattici e strumenti innovativi*, FrancoAngeli, Milano 2019.

¹¹ R., Travaglini, (2002), *La ricerca in campo educativo*, Carocci, Roma 2002; M. Pellerey, *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*, «Orientamenti pedagogici», LII, 5, 2005, pp. 721-737; R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2009; T. Anderson, J. Shattuck, *Design-based*

research: *A decade of progress in education research?*, «Educational researcher», XLI, 1, 2012, pp. 16-25; Bonaiuti, G. et al., *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, Carocci, Roma 2017.

¹² P.C. Rivoltella, P.C., *Formazione del soggetto e multimedialità*, «Proposta educativa», VI, 3, 2001, pp. 7-17.

¹³ M. Fishbein, I. Ajzen, *Belief, attitude, intention and behaviour: an introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Reading (Massachusetts) 1975.

¹⁴ F. Davis, *Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology*, «MIS quarterly», XIII, 3, 1989, pp. 319-340; G. A. Toto, P. Limone, *New Perspectives for Using the Model of the Use and Acceptance of Technology in Smart Teaching*, Workshop on Higher Education; T. Teo, C. B. Lee, C. S. Chai, *Understanding pre-service teachers' computer attitudes: applying and extending the technology acceptance model*, «Journal of computer assisted learning», XXIV, 2, 2008, pp. 128-143.

¹⁵ F. Pozzi, G. Conole M. Cisel, É. Bruillard, *Chronique des MOOC*, «STICEF», XIX, 2013, pp. 1-16.

¹⁶ F. Pozzi, G. Conole, *What is the future for MOOCs in Italy?*, «Tecnologie didattiche», XXII, 3, 2014, pp. 173-182.

¹⁷ T. R. Liyanagunawardena, *Massive Open Online Courses*, «Humanities», IV, 2015, pp. 35-41, cit. pag. 37.

¹⁸ G. A. Toto, *Expertise docente*, p. 75 e ss.

¹⁹ J. W. Baker, *The classroom flip. Using web course management tools to become the guide by the side*, 11th International Conference on College Teaching and Learning (Jacksonville, Florida, USA), 2000; M. J. Lage, G. J. Platt, M. Treglia, *Inverting the classroom. A gateway to creating an inclusive learning environment*, «Journal of Economic Education», XXXI, 1, 2000, pp. 30-43.

²⁰ M. Biasini et al., *FullBrain: a social E-learning platform*, Conference: Information and Research Science connecting to Digital and Library Science (Padova, Febbraio 2021).

²¹ P. Limone, *Ambienti di apprendimento*, p. 38 e ss.

²² A. Wilke, A. Ngonga Ngomo, *Open Data Portal Germany (OPAL) Projektergebnisse*, Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur, 2020.

²³ N. Guichon, *Se construire une présence pédagogique en ligne*, in N. Guichon, M. Tellier, (a cura di), *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Didier, Paris 2017.

²⁴ M. Panteri, et al., *The impact of the COVID-19 pandemic on the learning and well-being of secondary schools students. A survey in Southern Europe*, Twenty Sixth Conference on: Delivering Global Education and Impact in Emergencies Using E-Learning, 2021; D. Soylu, et al., *Impact of the COVID-19 pandemic on education. Experiences and feelings reported by primary school pupils from Greece and Turkey*, Twenty Sixth Conference on: Delivering Global Education and Impact in Emergencies Using E-Learning, 2021.

²⁵ B. Guo, H. Li, *Guidance strategies for Online Teaching during the COVID-19 epidemic. A case study of the teaching practice of Xinhui Shangya School in Guangdong, China*, «Sci Insight Edu Front», V, 2, 2020, pp. 547-551; R. Rasmitadila, et al. (2020), *The Perceptions of Primary School teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period. A case study in Indonesia*, «Journal of Ethnic and Cultural Studies», VII, 2, 2020, 90-109.

²⁶ W. Bao, *COVID-19 and online teaching in higher education. A case study of Peking University*, «Human Behaviour and Emerging Technologies», II, 2020, pp.113-115; V. P. H. Pham, *CALL in Asia during Covid-19 and models of E-Learning*, Proceedings of the 17th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2021).

²⁷ M.A. S. Khasawneh, *Challenges resulting from simultaneous online education during the "Covid-19" pandemic: the case of King Khalid University, Saudi Arabia*, «Science and Education», II, 8, 2021, pp. 414-430.

²⁸ G. Kaisara, K. J. Bwalya, *Investigating the E-Learning challenges faced by students during Covid-19 in Namibia*, «International Journal of Higher Education», X, 1, 2020, pp. 308-318; P. L. Woomer, W. M. Mulei, S. K. Maina, *An ICT strategy based upon E-Teaching and E-Learning in response to the COVID-19 crisis in Africa*, «Journal of International Agricultural and Extension Education», XXVIII, 2, 2021, pp. 51-67.

²⁹ M. R. Peres, *Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia*, «Revista Administração Educacional», XI, 1, 2020, pp. 20-31.

³⁰ B. A. Jnr, S. Noel, *Examining the adoption of emergency remote teaching and virtual learning during and after COVID-19 pandemic*, «International Journal of Educational Management», 2021, pp. 1-18.

³¹ A. Arnavut et al. (2020), *An Evaluation Of Classroom Teachers' Opinions On Online Material Preparation Training Through Moot And Blended Education Model*, «Turkish Online Journal of Distance Education», XXI, sp. iss., 2020, pp. 1-11.

³² N. Di Blas et al., *Prima e durante la pandemia: pratiche didattiche e di formazione degli insegnanti nei diversi ordini e gradi scolastici*, «Giornale italiano della Ricerca Educativa», XIV, sp. iss., 2021, pp. 51-61.

³³ J. Cabero-Almenara et al., *Design and Validation of t-MOOC for the Development of the Digital Competence of Non-University Teachers*, «Technologies», IX, 2021, pp. 84-95.

³⁴ Per un approfondimento su tale quadro di riferimento, ved. *infra*.

³⁵ A. Gordillo A. et al., *Development of Teacher Digital Competence in the Area of E-Safety through Educational Video Games*, «Sustainability», XIII, 2021, 8485.

³⁶ M. Giordano, M. A. Marongiu, *'We Are a Global Community': Communicating Knowledge through Moocs and Teacher Training Platforms*, «Journal of Critical Studies in Language and Literature», II, 6, 2021, pp. 38-51.

³⁷ Nel panorama nazionale, si segnalano in merito i *Language Massive Open Online Courses (LMOOC)* allestiti da <https://www.federica.eu/>, la piattaforma E-learning dell'Università Federico II di Napoli, o i MOOC che intendono formare i

docenti al *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) presenti sulla piattaforma <https://learn.edupen.org/> e approntati dall'Università degli Studi di Foggia.

³⁸ S. Sezgin, *Teacher education MOOCs: Re-thinking professional development of teachers according to the MOOC experiences of preservice teachers and teacher trainers*, *Ilkogretim Online*, XIX, 4, 2020, pp. 2484-2502.

³⁹ K. Alex, *Soft skills. Know yourself & know the world*, Chand, New Dehli 2009, cit. p. 3.

⁴⁰ J. Van de Poël, D. Verpoorten, *Designing a MOOC-A new channel for teacher professional development?*, European MOOCs Stakeholders Summit, Springer, Cham 2019.

⁴¹ S. Sezgin, *Teacher education MOOCs*, p. 2488.

⁴² B. Yildirim, *MOOCs in STEM Education: Teacher Preparation and Views*, «Technology, Knowledge and Learning», 2020, pp. 1-26.

⁴³ D. Ortega-Sánchez, I. M. Gómez-Trigueros, *MOOCs and NOOCs in the training of future geography and history teachers: A comparative cross-sectional study based on the TPACK model*, «IEEE Access», VIII, 2019, pp. 4035-4042.

⁴⁴ F. Caena, C. Redecker, *Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators* (Digcompedu), «European Journal of Education», LIV, 2019, pp. 356-369; S. Boccioni, J. Earp, S. Panesi, *DigCompEdu. Il quadro di Riferimento Europeo Sulle Competenze Digitali dei Docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche: Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), 2018.

⁴⁵ M. Beller, *Technologies in large-scale assessments: New directions, challenges, and opportunities*, in M. von Davier, E. Gonzalez, I. Kirsch, K. Yamamoto (a cura di), *The role of international large-scale assessments: Perspectives from technology, economy, and educational research*. Springer, Dordrecht 2013.

⁴⁶ M. Ghomi, G. Redecker, *Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence*, CSEDU, 2019.

⁴⁷ <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>.

⁴⁸ C. Redecker, *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (No. JRC107466), Joint Research Centre (Seville site), 2017.

⁴⁹ M. Schmid, E. Brianza, D. Petko, *Self-reported technological pedagogical content knowledge (TPACK) of pre-service teachers in relation to digital technology use in lesson plans*, «Computers in Human Behavior», CXV, 2021, 106586.

⁵⁰ M. W. Marek, C.S. Chew, W.C.V. Wu, *Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic*, «IJDET», XIX, 2021, pp. 40-60.

⁵¹ P. Limone, *Towards a hybrid ecosystem of blended learning within university contexts*. CEUR Workshop. Elsevier, Amsterdam 2021.

⁵² S. Tejasvee et al., *Digital Learning: A Proficient Digital Learning Technology Beyond to Classroom and Traditional Learning*, in V. Goar, M. Kuri, R. Kumar (a cura di), *Advances in Information Communication Technology and Computing*. Springer, Singapore 2021.

⁵³ R. M. Bernard et al., *A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied*, «Journal Computer Higher Education», XXVI (2014), pp. 87-122.

⁵⁴ H. M. Vo, C. Zhu, N. A. Diep, *The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis*, *Studies in Educational Evaluation*, LIII, 2017, pp. 17-28.

⁵⁵ E. Artacho, et al., *Teacher training and lifelong learning - The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation*, «Sustainability», XII, 2020, 2852.

⁵⁶ T. Trust, J. Whalen, *Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic*, «Journal of Technology and Teacher Education», XXVIII, 2, 2020, pp. 189-199.

⁵⁷ G. A. Toto, P. Limone, *New Perspectives*, p. 116.

⁵⁸ H. Wang, N. C. Hall, S. Rahimi, *Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions*, «Teaching and Teacher Education», XLVII, 2015, pp. 120-130; M. H. Lin, H.C. Chen, K. S. Liu, *A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome*, «Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education», XIII, 2017, pp. 3553-3564.

⁵⁹ K. Rice, *A Comprehensive look at distance education in the K-12 context*, «Journal of Research and Technology in Education», XXXVIII, 4, 2006, pp. 425-448.

⁶⁰ C. Stone and M. Springer, *Interactivity, connectedness and "teacher-presence": Engaging and retaining students online*, in «Australian Journal of Adult Learning», LIX, 2, 2019, pp. 146-169.

⁶¹ M. Ranieri, C. Gaggioli, M. K. Borges, *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*, «Práxis Educativa (Brasil)», XV, 2020, 1-20.

⁶² D. Y. Jacobsen, D. Y., *Dropping out or dropping in? A connectivist approach to understanding participants' strategies in an e-learning MOOC pilot*, *Technology, Knowledge and Learning*, XXIV, 1, 2019, 1-21; L. O. Boltz, A. Yadav, B. Dillman, C. Robertson, *Transitioning to remote learning: Lessons from supporting K 12 teachers through a MOOC*. *British Journal of Educational Technology*, LII, 4, 2021, 1377-1393.

⁶³ Ebner M., S. Schön, *Future Teacher Training of Several Universities with MOOCs as OER*, In R. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, C. Mouza, *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2022, pp. 493-497.

Il digitale e la formazione dei docenti di sostegno

Digital and training of support teachers

GIUSI ANTONIA TOTO, MARTINA ROSSI, DARIO LOMBARDI

The introductory part of this article will deal with the evolution of the training of teachers, planned in Italy, for the achievement of specialization on support following the pandemic crisis due to Covid-19. The analysis will make particular reference to the introduction of innovative teaching and learning methodologies, underscoring how the use of Information and Communication Technologies (ICT) has had a positive impact in guaranteeing the right to training of students, becoming more pervasive than the time and space of use.

In the second section, using a comparative method, the reactions of other European training systems in the preparation and education of their teachers will be analysed. In particular, the analysis will focus on the strategies adopted by other countries to address the critical issues caused by the crisis, and then analyze the advantages in today's teaching.

In the final part, the paper will focus on the future prospects of the teacher training course, starting from well-proven teaching methods implemented by means of contemporary technologies.

KEYWORDS: DIGITAL, TRAINING, SUPPORT TEACHERS, LEARNING, INNOVATION

L'evoluzione dei percorsi di specializzazione al sostegno per docenti in Italia nel contesto della crisi pandemica

La crisi pandemica dovuta al Covid-19 ha indubbiamente condizionato il mondo della didattica, anche quella rivolta ai docenti frequentanti il Tirocinio Formativo Attivo (TFA). L'utilizzo di tecnologie dell'informazione e della comunicazione nonché l'applicazione di nuove metodologie didattiche sono oramai elementi imprescindibili nel garantire una formazione opportuna ai docenti. Al fine di fronteggiare la diffusione del Coronavirus, la didattica in presenza è stata soppiantata *in toto* dalla didattica a distanza (DAD).

La formazione dei docenti nell'ambito del TFA e dei discenti nelle scuole di ogni ordine e grado ha quindi visto nelle tecnologie della formazione e della comunicazione la soluzione a una didattica in presenza irrealizzabile. Dissolto il senso di smarrimento iniziale, ricorrendo a piattaforme online digitalizzate, programmi televisivi e radiofonici,

nonché materiale didattico cartaceo o digitale condiviso tramite messaggi, foto, video, documenti e registrazioni vocali condivisi per mezzo di varie applicazioni di messaggistica multiplatforma (WhatsApp, Telegram, Messenger, ecc.), si è avuto modo di fronteggiare e superare le limitazioni imposte dal lockdown.

La pedagogia in tutte le sue dimensioni ha compreso in questo momento di crisi l'importanza di una didattica focalizzata non solo sulla lezione frontale e in presenza, avvertendo la necessità di un'integrazione nei metodi adottati. L'*e-learning* è tuttavia frutto di un'imposizione, una strategia didattica applicata in risposta alla pandemia, che ha suscitato inizialmente molti dubbi soprattutto tra gli educatori. Ciononostante, la pedagogia attualmente non può esimersi dal considerare le potenzialità del digitale, ricorrendovi per assicurare la formazione e il diritto all'educazione a qualsiasi categoria di persone.

Da semplice soluzione applicata a una situazione emergenziale, la didattica a distanza è difatti divenuta una realtà indispensabile per un insegnamento efficace ed efficiente, in quanto capace di renderlo significativo per i propri destinatari. Questo è quanto si è avuto modo di appurare anche nel percorso di formazione destinato ai docenti intenzionati a specializzarsi sul sostegno tramite il tirocinio formativo attivo (TFA).

Agli esordi della crisi pandemica, durante il quinto ciclo di TFA, onde evitare l'impossibilità di formazione dei docenti, le università sono ricorse a piattaforme digitali quali Collaborate, Moodle, Docebo, Open EdX, Udacity, Chamilo, Khan Academy, ILIAS, Canvas e Redooc. Esse hanno consentito ai corsisti di sostenere esami, frequentare a distanza i laboratori e discutere la tesi per il conseguimento della specializzazione in totale sicurezza e nel rispetto delle normative anti-Covid disposte dall'esecutivo.

L'utilizzo di tecnologie e di dispositivi transmediali sembra al momento irrinunciabile nel mondo dell'educazione, anche nel TFA, poiché esso viene in soccorso alle esigenze degli educandi, degli educatori e della collettività a seguito della riduzione o interruzione dei contatti fisici interpersonali, senza però venir meno alle esigenze sociosanitarie e lavorative di ciascuno.

La tecnologia è inoltre necessaria alla formazione di tutti i docenti per insegnar loro strategie e pratiche inclusive, valorizzando le differenze e la diversità, supportando un approccio creativo in ambito formativo¹ e creando dei contesti di apprendimento equi e accessibili a tutti i discenti², attraverso l'ausilio di metodologie e strategie didattiche innovative che sollecitino la partecipazione attiva e la collaborazione³.

L'intento finale è quello di valorizzare situazioni di co-gestione degli interventi didattici, coordinando le azioni d'intervento delle diverse figure professionali coinvolte, chiamate a esporre il proprio punto di vista durante i processi di monitoraggio e valutazione.

Si parlerà di seguito delle metodologie didattiche innovative e inclusive adottate dalle università nei percorsi educativi rivolti agli specializzandi al sostegno durante la pandemia. La partecipazione al TFA assicura ai suoi corsisti di conseguire quel ventaglio di competenze, anche digitali, applicate in ambito di progettazione, mediazione didattica ed educativa, che permetterà loro di erogare una didattica supportiva efficace e all'avanguardia.

Al fine di rendere il TFA un corso di formazione funzionale e consapevole non è sufficiente garantire ai corsisti l'acquisizione di conoscenze puramente tecniche, ma è necessario che al termine della specializzazione siano maggiormente consapevoli delle strategie educative da applicare anche da un punto di vista metodologico.

La necessità di garantire ai futuri docenti, di sostegno e non, l'acquisizione di competenze digitali è insorta a seguito della promulgazione di dispositivi normativi quali la L. 107/2015, descrittiva del Piano Nazionale Della Scuola Digitale (PNSD). Si tratta di un provvedimento legislativo rivelatosi a dir poco funzionale nella reazione alla crisi pandemica da Covid-19. Tutto ciò ha causato, a seguito dei contagi, la necessità di ricorrere a tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per assicurare la giusta formazione di tutti.

Viene richiesto ai docenti di approfondire la conoscenza delle ICT (*Information and Communication Technologies*), acquisendo contestualmente anche un pacchetto di competenze digitali chiamato TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), frutto di una commistione di conoscenze pedagogiche, tecnologiche e di contenuto. I docenti devono sapersi orientare fra le fonti del web per reperire contenuti da presentare in classe durante la lezione, nonché creare loro stessi dei contenuti ricorrendo a diverse tipologie di software e delle narrazioni da poter condividere tramite podcast e piattaforme digitali multimodali. La ragione di queste richieste è da ricercare nelle disposizioni europee in termini di competenze digitali, annoverate tra le otto fondamentali disposte dalla Commissione e dal Parlamento Europeo nel 2018.

Purtroppo, stando a quanto riportato dai dati ISTAT, un docente su dieci non ha frequentato alcun corso di formazione per conseguire competenze digitali mirate a supportare discenti con disabilità durante la propria formazione. Nel 61% delle scuole, difatti, solo alcuni docenti possono annoverare nel proprio curriculum ICT e TPACK. Per ottemperare a questa mancanza, durante il TFA gli specializzandi sono chiamati a frequentare il tirocinio indiretto delle TIC, un corso volto ad assicurare l'acquisizione delle competenze necessarie a personalizzare e individualizzare la formazione dei discenti disabili previa acquisizione di *skill* tecniche riguardanti i dispositivi digitali e transmediali.

Le metodologie digitali applicate rispecchiano il modello di didattica laboratoriale (*learning by doing*) di Dewey⁴ e Kolb⁵, basato su un apprendimento esperienziale particolarmente indicato per acquisire competenze di natura trasversale, il che rende il processo di apprendimento attivo e coinvolgente. Ricorrendo a metodologie promosse dall'Unione Europea quali l'*Inquiry Based Learning* (IBL), si cerca di stimolare tra i corsisti la formulazione di domande, la risoluzione di problemi e la ricerca di soluzioni in modo cooperativo. Il tutto avviene all'interno di laboratori virtuali definiti dalla letteratura *Inquiry based laboratory*⁶, grazie ai quali i corsisti superano l'atteggiamento di passività tipico della lezione frontale, divenendo protagonisti e fautori del proprio apprendimento.

La metodologia è collaudata sulla base dei dati provenienti dalla ricerca accademica, che si concentra per esempio su aspetti particolari quali lo sviluppo di pensiero critico e le abilità di elaborazione tecnico-progettuale nei futuri docenti; gli specializzandi hanno la possibilità di sperimentare e individuare strategie inclusive anche tramite l'utilizzo di piattaforme digitali.

In quest'ottica, i docenti tutor formulano ipotesi e percorsi differenti, commisurati ai contesti operativi, e individuano schemi esplicativi e modelli utili alle esercitazioni laboratoriali senza pervadere l'esperienza dello studente, al fine di non imporgli la propria interpretazione e così da garantire lo sviluppo del senso critico nei discenti che partecipano alle attività.

Il laboratorio è quel luogo in cui la pratica educativa inclusiva diviene visibile e concreta, grazie all'interazione di professori tutor esperti con i futuri docenti specializzati sul sostegno. Sarà proprio attraverso questo confronto costruttivo che i corsisti acquisiranno concretamente le competenze necessarie a garantire un percorso educativo e didattico individualizzato e personalizzato, nel rispetto di pratiche inclusive. Il laboratorio è uno spazio mentale, fisico e oramai anche virtuale in cui si creano e condividono contenuti ed esperienze, dove grazie alla risoluzione di vari problemi si riescono a tramutare concetti teorici in metodi pratici e competenze puramente cognitive in *skill* trasversali, utili per il miglioramento dell'offerta formativa. L'apprendimento in un simile contesto è significativo e motivante, perché il discente procede per scoperta, stimolando in particolare la propria dimensione emotiva e facendo leva sui propri interessi.

Tale approccio metodologico è stato largamente adoperato, risultando oltremodo efficace, nel laboratorio sulle TIC. Gli specializzandi difatti sono stati supportati nella realizzazione di elaborati e progetti didattici *ICT based* volti a offrire risposte didattico-tecnologiche agli studenti con disabilità con cui i corsisti si sarebbero relazionati

durante il periodo di tirocinio diretto, in particolar modo se svolto in didattica a distanza (DAD).

Il percorso delle TIC, della durata di settantacinque ore, ha consentito inoltre di acquisire competenze riguardanti l'uso dei più comuni software di lavoro, quali Word, Excel, PowerPoint, Google Moduli e Publisher. Ricorrendo a funzioni di accesso facilitato e personalizzato, come discriminazione dei colori, programmi di sintesi vocale, ingrandimenti e comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), lo specializzando ha avuto modo di imparare a elaborare e utilizzare risorse didattiche tramite diverse tipologie di applicazioni, quali Cmap, MindMaple, Prezi, PowToon, Learning apps, Word wall, Padlet, Geogebra, Kahoot, iMovie, MovieMaker, Canva, Camtasia, ScreenCast, Epub editor e ThinkLink. Il tutto ha permesso ai corsisti di comprendere le reali potenzialità del mediatore digitale (tablet, personal computer ecc.) applicato a un'offerta formativa basata sulla didattica a distanza.

I partecipanti hanno constatato come e quanto le tecnologie consentano di:

1. realizzare simulazioni;
2. reperire informazioni capaci di arricchire la lezione agli occhi dello studente;
3. produrre elaborati ricorrendo alle *virtual room*, in modo collaborativo e cooperativo;
4. svolgere esercizi interattivi;
5. sperimentare compiti autentici e dinamici.

Tutto ciò, per giunta, senza rinunciare al pieno coinvolgimento in fase di apprendimento da parte degli alunni con disabilità.

Per gli specializzandi le tecnologie hanno rappresentato uno strumento per far acquisire competenze trasversali e metacognitive ai propri studenti, grazie a metodologie didattiche innovative volte a potenziare le funzioni cognitive, la consapevolezza e il senso critico del discente. Infatti, l'utilizzo delle tecnologie digitali a scuola, stimola le capacità attentive e di risposta finanche nei discenti affetti da disabilità intellettiva grave, limitando anche l'insorgenza di sentimenti negativi derivati da frustrazione e senso di inadeguatezza⁷.

Tra le competenze che le metodologie applicate consentono di acquisire ritroviamo:

1. l'autoregolazione;
2. l'autoistruzione;
3. l'automonitoraggio;
4. le strategie di memorizzazione;
5. l'immedesimazione;
6. ulteriori approcci che permettono di migliorare le funzioni esecutive dello studente e di acquisire una piena consapevolezza metacognitiva.

Tali aspetti sono rilevanti per tutti gli ambiti disciplinari, risultando funzionali nella programmazione e progettazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) più consono a soddisfare le esigenze educative specifiche degli studenti. Oltre al percorso TIC, i docenti specializzandi sul sostegno sono chiamati a sostenere esami nei settori della pedagogia e della psicologia speciale.

A causa della crisi pandemica, gli esami finali del quinto ciclo si sono tenuti in modalità *computer based*, ovvero telematicamente, e prevedono per il loro superamento l'utilizzo delle tecnologie sopraccitate. Uno *step* fondamentale del percorso di specializzazione sul sostegno è rappresentato dal tirocinio scolastico. Si tratta di un vero e proprio apprendistato conoscitivo, in cui tutte le nozioni acquisite sino a quel momento si concretizzano, anche in forza di un atteggiamento critico e di un approccio analitico per cui il docente tirocinante apprenderà come rispondere concretamente alle situazioni, ai comportamenti e alle dinamiche di classe, partendo da una fase osservativa per poi partecipare alla pratica educativa e didattica e riconvertirla in un'ottica inclusiva.

Tirando le somme, il tirocinio, della durata complessiva di centocinquanta ore, è lo spazio operativo in cui, ricorrendo all'apprendimento esperienziale, le abilità, le competenze e le conoscenze si consolidano consentendo di acquisire nuovi saperi funzionali alla costruzione di ambienti di apprendimento innovativi, utili a soddisfare le esigenze formative di tutti gli alunni presenti all'interno del gruppo dei pari.

Una figura molto importante in questo percorso di formazione è quella del docente tutor, che nel tirocinio indiretto è rappresentato da un docente selezionato e assegnato al corsista dall'università, mentre in quello diretto da un docente interno all'istituzione scolastica in cui si svolgerà il tirocinio. A seguito della pandemia da Covid-19 il tirocinio indiretto, della durata di cinquanta ore, si è svolto sulle stesse piattaforme digitali citate precedentemente, fornite ai corsisti dalle istituzioni universitarie per frequentare le lezioni e sostenere gli esami in via telematica.

L'educazione alle tecnologie dei docenti in Europa: per una didattica innovativa

Alcuni recenti report hanno riscontrato un notevole passo in avanti da parte di moltissimi docenti, europei e non, nell'approccio alle tecnologie: essi risultano più motivati e coscienti dell'importanza di queste ultime⁸ vengono formati più sistematicamente^{9,10,11} e gradiscono l'utilizzo delle TIC¹². È naturale dunque interrogarsi su come le TIC possano effettivamente garantire agli studenti, in particolare quelli con bisogni educativi speciali, il conseguimento di competenze trasversali utili per l'ingresso

nel mondo lavorativo, sempre più caratterizzato dall'uso delle tecnologie in ogni suo settore.

Per poter rendere possibile tutto ciò è indubbiamente necessario che gli insegnanti siano detentori delle *digital skill* raccomandate dal Consiglio e dal Parlamento Europeo nel 2006, raccomandazione ribadita nel 2018. In Europa la didattica a distanza, grazie all'utilizzo di strumenti transmediali, ha incentivato e rafforzato l'uso delle tecnologie nelle scuole, aprendo ai discenti la possibilità di avvicinarsi alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e assicurando il diritto alla formazione a tutta la comunità studentesca, che nell'UE, solamente per quanto riguarda l'istruzione secondaria (livelli ISCED 2, 3 e 4), contava 37,5 milioni di persone¹³.

Abbiamo assistito negli ultimi anni all'evoluzione repentina di fenomeni e contesti di natura culturale, economica, educativa e tecnologica. A seguito della crisi pandemica da Covid-19, il mondo è cambiato velocemente e in ogni sua dimensione. In un intervento pubblicato il 30 marzo 2020, agli esordi della pandemia in Europa, il sociologo Bruno Latour colloca la crisi globale all'interno di una più ampia "mutazione ecologica".

Latour sottolinea come molte misure politiche precedentemente ritenute impossibili da realizzare in tempi ristretti – tra le quali possono essere inclusi l'abbattimento delle emissioni e la digitalizzazione della pratica educativa – siano state adottate, grazie alla pandemia, dai governi di tutto il mondo nel giro di settimane o pochi giorni:

La première leçon du coronavirus est aussi la plus stupéfiante: la preuve est faite, en effet, qu'il est possible, en quelques semaines, de suspendre partout dans le monde et au même moment, un système économique dont on nous disait jusqu'ici qu'il était impossible à ralentir ou à rediriger.

L'articolo di Latour¹⁴ pone una questione importante, ovvero in che misura i cambiamenti e gli adattamenti messi in atto durante la crisi da Covid-19 possano considerarsi forme di vera e propria innovazione destinate a durare. In quest'area d'indagine si collocano anche le riflessioni sul futuro della preparazione dei docenti rispetto alle TIC e ai nuovi metodi di insegnamento.

Il settore della formazione degli insegnanti risente ancora oggi della reputazione, costruita nel corso degli anni, di essere restia alle innovazioni e al cambiamento. I percorsi di aggiornamento professionale rivolti ai docenti non hanno conosciuto però battute d'arresto: studi e progettualità sono andati avanti a ritmi ben cadenzati. Per l'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) l'innovazione nell'istruzione è stato un ambito sul quale investire in termini di ricerca: nel 2008 l'Organizzazione diede vita all'*Innovative Learning Environments project* (ILE) con l'obiettivo di comprendere a fondo in che modo si potessero migliorare le tecniche d'insegnamento rivolte ai più giovani.

Oggi, in tempi di crisi, è ancora più importante spingere l'innovazione per trasformare i vari contesti della vita, soprattutto quelli educativi, che guardano costantemente all'avvenire. A titolo esemplificativo, si esamineranno di seguito alcuni interventi innovativi messi in atto a fronte della pandemia in Germania e in Inghilterra nell'ambito della formazione del personale docente.

In Germania, prima della pandemia, la situazione tipica riscontrabile era caratterizzata dall'applicazione della didattica in presenza, ricorrendo a metodologie tradizionali comprensive di lezioni prettamente frontali, mentre l'impiego delle tecnologie era limitato¹⁵. Con la pandemia, i docenti tedeschi si sono rivolti all'utilizzo di strumenti e risorse digitali, hanno dovuto risolvere problemi nuovi e imparare diverse forme d'approccio all'insegnamento. Vero è che il processo di digitalizzazione della didattica era già in atto prima della pandemia, ma essa ha velocizzato la transizione verso una didattica ibrida.

Si è cominciato dunque a sfruttare le TIC per la risoluzione di problemi in maniera creativa e innovativa; contestualmente è nato un dibattito inerente all'effettivo vantaggio apportato dalle tecnologie digitali¹⁶. Dinanzi a questo nuovo scenario, viene al momento quasi naturale richiedere ai docenti l'ottenimento di pacchetti di competenze incentrati su conoscenze tecnologiche (TK), conoscenze pedagogico-tecnologiche (GPK), conoscenze professionali degli insegnanti (TPK) e infine il TPACK, raccomandato anche in Italia.

In Inghilterra, in età pandemica, la formazione iniziale dei docenti ha dovuto ovviamente affrontare le stesse problematiche riscontrate in Italia, in Germania e nel resto d'Europa. I docenti si sono ritrovati, nelle scuole e nelle università, a traslocare l'insegnamento e le valutazioni delle prove e degli esami online, ricorrendo all'*e-learning* in via emergenziale. Alcuni ultimi studi svolti in Inghilterra¹⁷ hanno dimostrato come la pandemia da Covid-19 abbia reso necessario, nella formazione dei docenti, un cambiamento drastico, consistente nella scomparsa di percorsi di formazione da svolgersi in ambienti fisici per attingere alle conoscenze e, in via precauzionale, nel trasferimento verso luoghi virtuali come unica soluzione possibile per assolvere alla formazione non solo dei docenti, ma di ogni categoria sociale. Il contesto educativo, giocoforza, ne è risultato totalmente trasformato.

Grazie alle piattaforme digitali la pedagogia ha realmente compreso l'utilità dell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in ambito educativo. È grazie a questi nuovi contesti multimediali, transmediali e virtuali, inoltre, che è stato possibile garantire ai docenti anglosassoni del corso ITE (*Initial Teacher Education*) un'alfabetizzazione digitale adeguata all'esercizio della professione.

Partendo da questi esempi locali, la pedagogia internazionale può interrogarsi ora su quali saranno, prossimamente, i nuovi sviluppi di queste metodologie didattiche e di questi nuovi spazi di apprendimento messi al servizio dell'educazione e della formazione.

Competenze digitali e metodologiche dei futuri docenti di sostegno: breve guida ai fondamenti di una progettazione didattica funzionale

Come presentato nei capitoli precedenti, l'esperienza di insegnamento-apprendimento online "forzato" ha dato vita a nuovi standard di qualità della didattica e di qualificazione dei docenti all'interno di percorsi professionalizzanti, senza esclusione della specializzazione al sostegno. Il *framework* teorico sviluppato da Sailer, Schultz e Fischer¹⁸ rispetto alla funzione che assumono competenze e abilità digitali negli insegnanti, applicabile anche agli specializzandi al sostegno, si fonda sulla centralità delle tecnologie moderne nelle evoluzioni più recenti della didattica.

Secondo questo modello, la tecnologia gioca un ruolo fondamentale nell'allestimento della formazione accademica pre-servizio dei docenti, e si fa inoltre mediatrice dei *feedback* di apprendimento prodotti dagli studenti.

La dinamica educativa appena descritta, la quale si è imposta in maniera preponderante in tutti i gradi e livelli di formazione, è giustificata dalla qualità didattica intrinseca ai processi formativi che essa stessa stimola. Sulla base di ciò, la didattica a distanza può operare su almeno tre livelli:

1. formazione e sviluppo di competenze dei docenti;
2. miglioramento della performance degli studenti (competenza percepita);
3. raggiungimento degli stessi obiettivi, in termini di apprendimento, rispetto ai percorsi di formazione tradizionale.

Inoltre, una componente essenziale all'economia di vita di un docente – e ancor di più di quella di un docente di sostegno – è la capacità di progettazione¹⁹. Oggi tale progettazione si svolge in una dimensione online e multimodale. I suoi aspetti possono essere declinati in diverse fasi e personalizzati sulla base delle esigenze dell'istituzione per cui si lavora, o eventualmente a favore di un committente qualora si tratti di corsi di formazione finanziati da un ente esterno o da un soggetto privato.

Le risorse umane a disposizione, in questo caso le istituzioni, svolgono delle analisi sui fabbisogni del personale e su quelli formativi, sul budget, sulle risorse a disposizione e sui tempi necessari per realizzare l'intervento e il modello didattico da adottare. Sono dunque diversi gli aspetti da tenere a mente quando si espleta un piano didattico per la

progettazione, come le esigenze del committente della progettazione educativa e quelle dell'istituzione.

Facciamo un esempio: una scuola redige un POF (Piano dell'Offerta Formativa) nel quale si evidenziano alcune caratteristiche dell'istituto, come una particolare sensibilità verso taluni aspetti didattici o elementi trasversali quali la sostenibilità o la relazione con gli elementi storico-paesaggistici del territorio; in base alle risorse umane a disposizione, si deve quindi capire se sia necessario coinvolgere nel team di progettazione una figura tecnica o una figura amministrativa, o addirittura esperti esterni alla scuola, animatori digitali o altre figure che possano, in qualche modo, dare un aiuto nello sviluppo di un eventuale progetto informatico e di formazione a distanza.

Altrimenti si può ricorrere alla collaborazione con altre istituzioni e con reti di scuole o, ancora, con un ente universitario, magari nell'ambito di progetti, PON (Programma Operativo Nazionale) o iniziative di natura simile.

Il budget condiziona fortemente l'eventualità della partecipazione a un progetto. Le scuole beneficiano di molte risorse esterne e non è insolito che partecipino a bandi, nazionali ed europei, al fine di finanziare iniziative specifiche, o che recepiscano fondi ministeriali *ad hoc* per l'innovazione didattica. È necessario individuare innanzitutto le risorse finanziarie, capire quale sia il budget a disposizione e, successivamente, quali siano gli strumenti disponibili alla scuola. Le domande da porsi in tal senso possono essere:

1. L'istituto dispone di una piattaforma digitale o la deve realizzare *ex novo*?
2. Può utilizzare, altrimenti, quella di un altro istituto?
3. Può avvalersi del sostegno dell'università o di un'agenzia per la messa a disposizione della piattaforma?
4. Anche le tempistiche devono avere il loro peso:
5. Entro quanto tempo deve partire l'attività formativa?
6. Per quanto tempo deve durare, e per quanto gli studenti devono frequentare?
7. Quali sono i tempi per la docenza?

Le valutazioni preventive di carattere temporale hanno un impatto non trascurabile sui costi e sugli aspetti produttivi. L'ultimo ma non banale aspetto da considerare è il modello didattico da adottare: si tratta di un intervento di stampo comportamentista, costruttivista o cognitivista? Tali domande sono importanti in quanto a seconda del modello didattico, che deve essere comunque correlato con gli obiettivi formativi, è richiesta una determinata preparazione del progettista-insegnante al fine di attuare un'azione mirata. In questa giuntura si inserisce la formazione specializzante rivolta al docente.

Per comprendere meglio le differenze tra i diversi approcci citati sarà utile considerare le due proiezioni che seguono: qualora si debba progettare un corso di formazione a distanza per aggiornare degli informatori farmaceutici oppure gli operatori della segreteria di una scuola su degli aggiornamenti normativi, probabilmente non ci sarebbe bisogno di creare dei corsi di tipo collaborativo o costruttivista; sarebbero difatti più utili dei corsi di tipo comportamentista, quindi trasmissivi, in quanto potrebbero essere lo strumento più adatto, utile e significativo.

Nel caso in cui invece lo scopo sia quello di sviluppare delle abilità, come in un corso di formazione per informatici o inerente alla progettazione didattica a favore di alunni con disabilità, ci sarebbero in ballo delle competenze che necessitano di essere apprese con la pratica. Di conseguenza, degli strumenti interattivi e collaborativi tornerebbero estremamente utili.

In sostanza, a seconda del tipo di apprendimento, della popolazione e della tipologia di studenti, bisogna mettere in campo un modello di tipo didattico diverso. Ovviamente il modello porta con sé una serie di richieste, di strumentazioni e di risorse specifiche.

La domanda che sorge spontanea a questo punto è la seguente: quali sono le tradizioni principali dei modelli didattici cui abbiamo fatto riferimento? Un approccio prevalentemente trasmissivo-comportamentista prevede che vengano messi a disposizione degli studenti tutti i materiali audio, video e testuali necessari, ai quali si aggiunge il supporto eventuale dei tutor²⁰. Vi è in tal caso un intervento direttivo e centrale, da parte del docente, orientato a semplificare l'apprendimento. Un esempio tipico di lezione che rientra nel modello comportamentista è quella frontale, oggi implementata da strumenti tecnologici come la LIM²¹.

Il modello cognitivista porta invece con sé contenuti meno strutturati, perché l'apprendimento è di tipo individuale oppure avviene in piccoli gruppi, con il supporto di un facilitatore²². Quindi la didattica da mettere in campo deve tener presente la necessità di lavorare in gruppo e con il supporto di moderatori. In termini di tecnologie integrabili, la piattaforma digitale scelta dev'essere complessa: non solo dev'esserci la possibilità di registrare la lezione, ma sono necessarie anche delle *break-out room* per piccoli gruppi; c'è bisogno, infine, di un moderatore, ossia di una figura aggiuntiva oltre a quella del docente.

Il costruttivismo, infine, è incentrato prevalentemente sulla collaborazione. L'obiettivo è di valorizzare le competenze e gli apporti individuali, sebbene all'interno di una visione complessiva del processo in atto; in qualche modo, si auspica che il dialogo tenuto all'interno del gruppo generi conoscenza. L'intento è dunque quello di potenziare e capacitare individui che all'interno di una rete dialogica e con l'aiuto del docente generino conoscenza, utilizzando una pluralità di risorse disponibili intorno a loro che a

loro volta possano essere messe in campo, rielaborate, riconcettualizzate e assorbite dagli studenti. L'approccio costruttivista è stato ritenuto particolarmente efficace quando applicato alle discipline scolastiche tradizionalmente considerate più "ostiche", come la matematica o la fisica²³.

Si tratta di modelli molto diversi tra loro, che tuttavia servono a capire che tipo di intervento didattico progettare a seconda delle esigenze e della teoria di apprendimento prescelta. La progettazione è un'attività complessa, soprattutto quando si tratta di elaborare progetti in ambienti virtuali di apprendimento, rispetto ai quali si presuppone non solo la conoscenza dell'ambiente digitale, ma anche una maggior fluidità di interventi e di metodologie che, nel contesto fisico, non sono così scontate.

Conclusioni

Esistono dunque i presupposti per constatare quanto l'*e-learning* sia stato di inestimabile importanza in Italia durante la crisi pandemica per la formazione in generale, dunque anche per la specializzazione dei docenti al sostegno. Il ricorso alle nuove tecnologie, agli strumenti transmediali e alle metodologie *computer based* per un apprendimento interattivo di ricerca e cooperativo ha consentito di istruire efficacemente docenti e studenti in Europa e in altre parti del mondo a dispetto del Coronavirus.

Le nuove tecnologie applicate alla formazione professionalizzante sono la dimostrazione di quanto prontamente l'innovazione dei processi di insegnamento e apprendimento possa elaborare risposte appropriate alle esigenze educative delle nuove generazioni. Rinunciare a quanto costruito in questi due anni di pandemia, ovvero una didattica ibrida, multimodale e transmediale su vasta scala che non vuole soppiantare i metodi tradizionali, bensì potenziarli, sarebbe come ritorcere all'indietro la nostra vista collettiva, rifiutandoci di guardare ai possibili miglioramenti qualitativi del domani. Questo scenario non è contemplabile: sarebbe come voler sottrarre alla pedagogia gli enormi passi fatti sinora.

Sicuramente il processo di adattamento non è ancora concluso ed è necessario trovare nuove risposte metodologiche a un contesto educativo in continua evoluzione. Non ci si può fermare: il futuro della didattica è appena cominciato.

GIUSI ANTONIA TOTO, MARTINA ROSSI, DARIO LOMBARDI
University of Foggia

- ¹ D. Ianes, *Rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo*, in A. Canevaro-D. Ianes (a cura di), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Erickson, Trento 2019, pp. 149-150.
- ² H. Demo, *Didattica per le differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento 2015.
- ³ I. Guerini, *La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre*, in «Education Sciences & Society», 1 (2020), pp. 169-185.
- ⁴ E. Ültanir, *An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori*, in «International Journal of Instruction», V, 2 (2012), pp. 195-212.
- ⁵ D.A. Kolb, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Pearson, Upper Saddle River, New Jersey 2014.
- ⁶ I. Irwanto et al., *Using inquiry-based laboratory instruction to improve critical thinking and scientific process skills among preservice elementary teachers*, in «Eurasian Journal of Educational Research», 80 (2019), pp. 151-170.
- ⁷ M. Rossi, *Universal Design for Learning and Inclusive Teaching: Future Perspectives*, in «Elementa. Intersections between Philosophy, Epistemology and Empirical Perspectives», I, 1-2 (2022), pp. 103-113.
- ⁸ A. Brolo, *Digital skills and competence, and digital and online learning*, European Training Foundation, Torino 2018.
- ⁹ S. Desnenko et al., *Gamification in the formation of digital skills of future teachers*, in «E3S Web of Conferences», 273 (2021), 12118, pp. 1-7.
- ¹⁰ P. Guarini, *Improve ICT teaching in Italian teachers' education. A proposal*, in *teleXbe, Proceedings of the First Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education*, January 21-22, 2021.
- ¹¹ M. Perifanou, A. Economides, K. Tzafilkou, *Teachers' digital skills readiness during COVID-19 pandemic*, in «International Journal of Emerging Technologies in Learning», 16(8), 2021, pp. 238-251.
- ¹² Ł. Tomczyk et al., *Are teachers techno-optimists or techno-pessimists? A pilot comparative among teachers in Bolivia, Brazil, the Dominican Republic, Ecuador, Finland, Poland, Turkey, and Uruguay*, in «Education and Information Technology», 26 (2020), pp. 2715-2741.
- ¹³ Eurostat, 2018, *Secondary education statistics*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Secondary_education_statistics#:~:text=In%20the%20EU%2D27%2C%20there,million%20acracr%20the%20EU%2D27.
- ¹⁴ B. Latour, *Imaginer les gestes-barrières contre le retour à la production d'avant-crise*, 2020 <https://aoc.media/opinion/2020/03/29/imaginer-les-gestes-barrieres-contre-le-retour-a-la-production-davant-crise/>.
- ¹⁵ J. Delcker, D. Ifenthaler, *Teachers' perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic*, in «Technology, Pedagogy and Education», 30, 1 (2021), pp. 125-139.
- ¹⁶ J. König, D.J. Jäger-Biela, N. Glutsch, *Adapting to online teaching during COVID-19 school closure. Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany*, in «European Journal of Teacher Education», 43, 4 (2020), pp. 608-622.
- ¹⁷ W. Kidd, J. Murray, *The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England. How teacher educators moved practicum learning online*, in «European Journal of Teacher Education», 43, 4 (2020), pp. 542-558.
- ¹⁸ M. Sailer, F. Schultz-Pernice, F. Fischer, *Contextual facilitators for learning activities involving technology in higher education: The C b -model*, in «Computers in Human Behavior», 121 (2021), 106794, pp. 1-13.
- ¹⁹ V. Pennazio, F. Bochicchio, *Didattica inclusiva e competenze di ingresso degli insegnanti iscritti al Corso di specializzazione per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa*, in «Form@re», 21, 1 (2021), pp. 85-105.
- ²⁰ M. Montanari, G. Ruzzante, *Il ruolo del tutor di tirocinio nella formazione universitaria del docente specializzato*, in «Form@re», 21, 1 (2021), pp. 305-314.
- ²¹ L. De Giorgi, *Jerome S. Bruner tra pensiero e creatività. Dal processo di apprendimento alla sorpresa produttiva*, in «Mizar. Costellazioni di pensieri», 6 (2017), pp. 41-59.
- ²² N. Pastena, *Innovazione in educazione. Prospettive epistemologiche e dinamiche professionalizzanti*, in «Formazione & Insegnamento», 18, 1 (2020), pp. 166-177.
- ²³ M. De Paz, *Il costruttivismo. Una rivoluzione della didattica spesso dimenticata*, in «ArteScienza», 10 (2018), pp. 49-64.

Lo scambio intergenerazionale come prassi formativa nei processi di empowerment tecnologico: una literature review

Intergenerational exchange as educational praxis in technological empowerment processes: a literature review.

TIZIANO MANNA

The subject of the research is a literature review that provides a study of the good practices implemented in the projects considered as references in relation to the involvement of older and younger people in processes of skills transfer, active ageing and knowledge exchange. There are many project experiences that highlight the need to investigate good practices related to intergenerational exchange through which to imagine new paradigms for education and instruction also aimed at the evolution of educational systems and the design of new methods. This research explores the design components of the case studies in order to reveal useful elements for future theories and studies.

KEYWORDS: *INTERGENERATIONAL EXCHANGE, ALTERNATIVE METHODS, EXPERIMENTAL EDUCATION, KNOWLEDGE TRANSFER, DESIGN INNOVATION, NEW PARADIGMS*

Oggetto della ricerca è una *literature review* che restituisca uno studio delle buone pratiche attuate nei progetti considerati di riferimento rispetto al coinvolgimento di anziani e giovani in processi di trasferimento delle competenze, invecchiamento attivo e scambio di conoscenze. Il tema è attualmente oggetto di sperimentazioni per cui attualmente non esiste ancora una specifica bibliografia di riferimento sulla quale strutturare un pensiero accademico. Esistono però numerose esperienze progettuali che fanno emergere la necessità di approfondire le *best practices* riguardanti lo scambio intergenerazionale applicato all'empowerment tecnologico, attraverso il quale immaginare nuovi paradigmi di formazione e istruzione, finalizzati anche all'evoluzione dei sistemi educativi e alla progettazione di nuovi metodi.

Premessa

I programmi di scambio intergenerazionale nascono alla fine degli anni '60 negli Stati Uniti, in risposta ai cambiamenti sociali e culturali di quegli anni (Newman et al., 1997). L'evoluzione di questi programmi negli anni '70 era legata principalmente all'esigenza di superare il problema della perduta connessione tra giovani e anziani. In Italia questi programmi sono considerati e strutturati come tali solo recentemente se si considera che il primo programma di scambio intergenerazionale documentato negli Stati Uniti risale al 1963: il progetto "Adotta un nonno" coinvolgeva bambini delle scuole che si recavano settimanalmente a far visita agli anziani di una casa di sollievo del quartiere (Whitley et al., 1976). Nei successivi anni '80 e '90 i programmi intergenerazionali iniziano ad affrontare i problemi sociali di entrambe le generazioni: bassa autostima, abbandono scolastico, abuso di sostanze e comportamenti a rischio in genere, inadeguatezza dei sistemi di assistenza erano i problemi emergenti del mondo infantile e giovanile; isolamento e solitudine, abuso di sostanze, bassa autostima, inadeguatezza dei servizi, analfabetismo, disoccupazione quelli che affliggevano la popolazione adulta e anziana. I programmi intergenerazionali hanno iniziato quindi ad essere visti come un mezzo per occuparsi di tali problematiche, accrescendo la consapevolezza di come questi possedessero un'altissima valenza sociale. Come risultato di questa nuova visione, i progetti di scambio intergenerazionale si sono espansi in moltissime aree della comunità e nei servizi: dall'educazione, alla sanità, fino al sistema del welfare. Attualmente, negli Stati Uniti come in Italia, gli scambi intergenerazionali si realizzano principalmente in contesti quali quello educativo e scolastico, nelle strutture per anziani, negli ospedali e nei luoghi di cura, nelle comunità locali, coinvolgendo anziani e giovani in attività culturali, educative, ricreative e di mutua assistenza, solitamente attraverso associazioni del terzo settore. I programmi intergenerazionali nascono in un clima di cambiamento sociale e delle relazioni, per unire risorse di giovani e anziani nell'attivare processi di empowerment comunitario puntando a migliorare la qualità della vita di entrambi. Un impatto sociale importante se si pensa che lanciando una ricerca web utilizzando parole chiave come progetti di scambio intergenerazionale, i motori di ricerca restituiscono circa 51.000 risultati. L'Unione Europea sostiene notevolmente le progettualità basate sullo scambio intergenerazionale e negli ultimi anni si è andato sviluppando sempre di più l'idea che questa pratica, oltre ad essere una risorsa sociale di comunità, possa generare soluzioni innovative anche nell'ideazione di beni e servizi. Altro aspetto interessante è l'utilizzo dello scambio intergenerazionale per risolvere problemi di alfabetizzazione

tecnologica negli anziani che attraverso l'aiuto delle generazioni 'native digitali' riescono ad affrontare le difficoltà derivanti dall'uso delle nuove tecnologie. Un approccio quindi incentrato sulla funzione educativa e trasversale dello scambio intergenerazionale come azione (ri)generante di comunità territoriali che vede protagonista l'idea di una formazione permanente centrata sulla costruzione di competenze pedagogiche che promuovano il riconoscimento prima sociale e politico e poi anche economico del lavoro educativo consentendo all'educazione di instaurare un proficuo dialogo con le istituzioni che definiscono le scelte culturali ed economiche sottese alle politiche sociali. Una visione innovativa che si fa spazio nella letteratura recente e che vedrebbe il ruolo dell'educatore prima di tutto come operatore socio-politico (Oggionni, 2014). Reimmaginare le forme, i fini e le modalità della formazione permanente –non solo degli educatori e delle educatrici– perché possa essere progettata e realizzata come occasione di sviluppo democratico, non solo per i professionisti educativi ma in definitiva per tutti i soggetti coinvolti:

una formazione che [...] intende costruire una capacità di lettura critica che dal proprio contesto mira ad abbracciare la contemporaneità intera e le sue profonde contraddizioni; la stessa capacità critica che fa dell'educazione pratica ancora oggi democratica, quando agisce per fornire ai suoi destinatari strumenti per la comprensione del loro presente, per un aumento della consapevolezza e dell'autodeterminazione dei soggetti che lo abitano (Casavecchia, 2014).

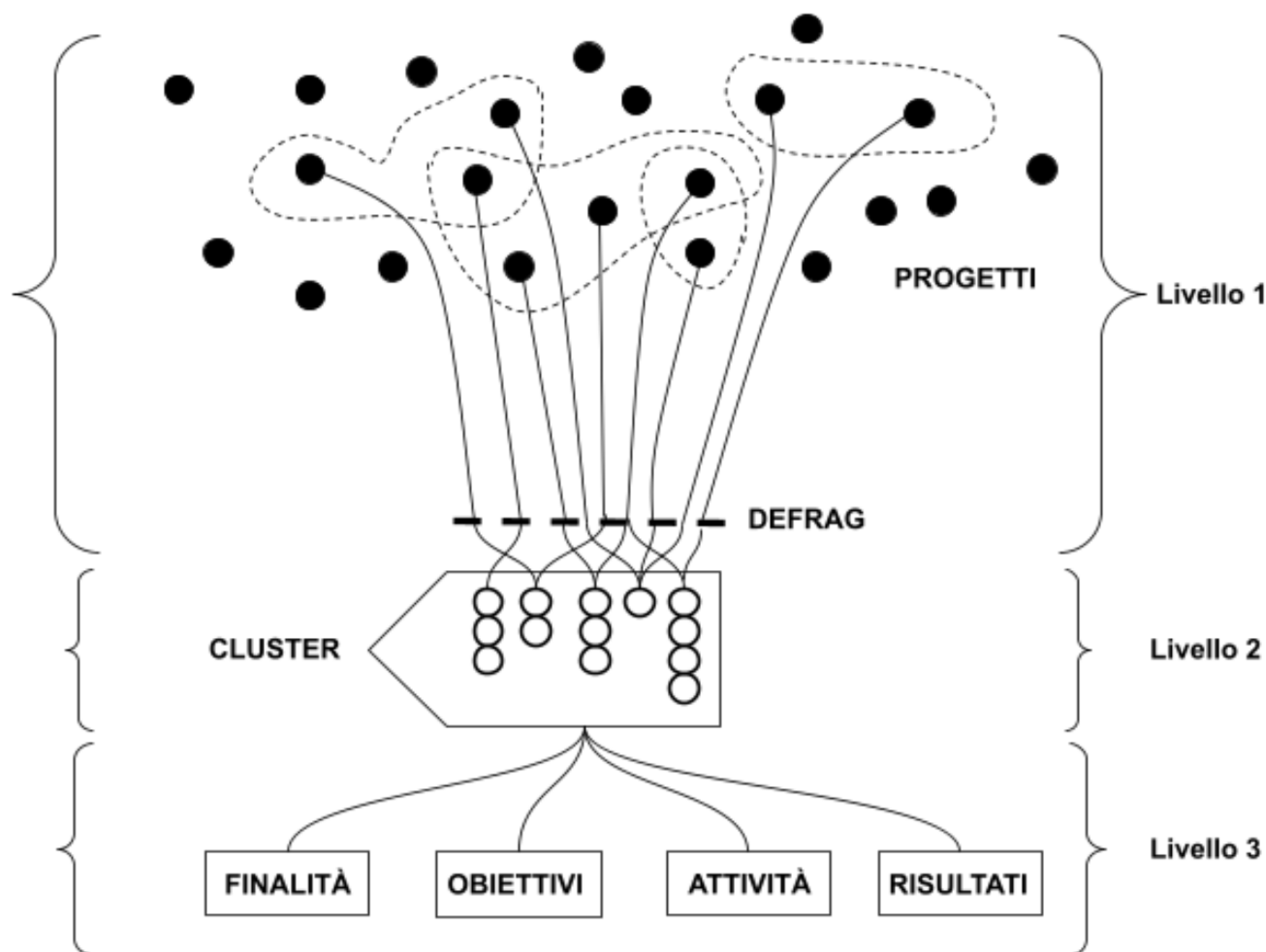
La sfida è quella della formazione oltre la professione educativa, oltre i professionisti dell'educazione. Una formazione che possa generare «operatori di frontiera e di confine perché promotori di una idea di vita come formazione e di formazione come *leit motiv* di sviluppo e di crescita personale e professionale nei molteplici tempi e luoghi della vita» (Annacontini, 2014). Ipotizzare quindi di spostare l'asse della formazione permanente da "attività rivolta ai lavoratori del settore" ad "attività di sviluppo e coesione territoriale".

Il contesto di ricerca

Una rassegna sull'utilizzo della teoria nella ricerca e nell'implementazione di pratiche intergenerazionali (Kuehne & Melville, 2014) evidenzia la mancanza di un adeguato inquadramento teorico a far da cornice alla pratica e alla ricerca intergenerazionale nonostante il 46% degli studi pubblicati dal 2003 al 2014 utilizza una teoria per

sostanziare la progettazione dell'intervento o per spiegarne i risultati di progetto. Sebbene la percentuale sia leggermente in crescita questa percentuale è ancora troppo bassa per permettere lo sviluppo di un impianto teorico che possa essere affrontato in termini accademici. L'utilizzo della teoria -intesa come insieme coerente di affermazioni e ipotesi a spiegazione di un fenomeno- nella progettazione di interventi consente di dare senso alle attività svolte per permettere la misurazione dell'impatto attraverso i risultati, in termini sociali e contestuali. La notevole differenziazione dei contesti e delle modalità d'intervento rende però complessa la possibilità di definire una o più teorie capaci di tracciare una 'genetica comune' delle pratiche di scambio intergenerazionale. È possibile però analizzare le componenti dei diversi modelli attuativi per concorrere alla definizione di una letteratura comune ma specifica, differenziata sulla base dei diversi approcci teorici che fanno da sfondo ai progetti. Data la complessità e la diversificazione dei casi studio si è proceduto con una mappatura dei progetti in modo tale da delineare un contesto coerente e definito. In questo modo è stato possibile far emergere vincoli e componenti progettuali utili alla definizione di 'cluster processuali' ovvero l'insieme di processi e/o procedure costituenti un gruppo specifico di attività in relazione ad un particolare ambito d'intervento o di interesse. Questo metodo ha permesso l'individuazione di elementi comuni partendo da pratiche affini ma diverse. L'esplorazione si è sviluppata seguendo una struttura 'ad albero' che ha determinato tre livelli di analisi e approfondimento indagando nell'ambito specifico dei progetti sociali e progetti d'impresa nei quali lo scambio intergenerazionale è strettamente collegato all'uso della tecnologia. I livelli di profondità hanno scandito le seguenti fasi:

1. Selezione dei progetti campione e deframmentazione delle costituenti;
2. Definizione dei cluster;
3. Benchmarking¹



Analisi di primo livello: progetti che prevedono il coinvolgimento di giovani e anziani in processi di apprendimento e scambio di conoscenze

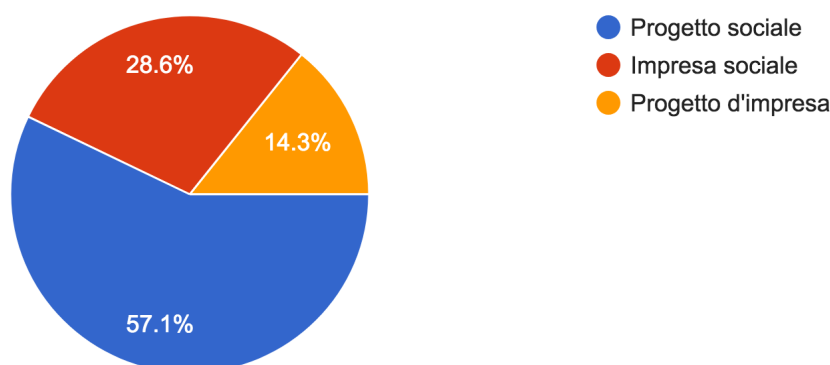
L'analisi funzionale è stata effettuata su 15 casi studio –selezionati tra progetti Italiani e internazionali in atto dal 2013– con lo scopo di individuare gli elementi comuni al fine di far emergere le pratiche, le metodologie, gli stakeholder, gli ambiti di intervento. I progetti sono stati selezionati con l'obiettivo di allargare e diversificare lo scenario di esperienze possibili –dal recupero delle tradizioni locali alle trasformazioni che la tecnologia offre– andando ad intercettare gli elementi comuni. La selezione è stata effettuata sui seguenti criteri: tipologia di azione, strategie d'intervento, contesto, impatto locale, nazionale e

internazionale. Progetti selezionati:

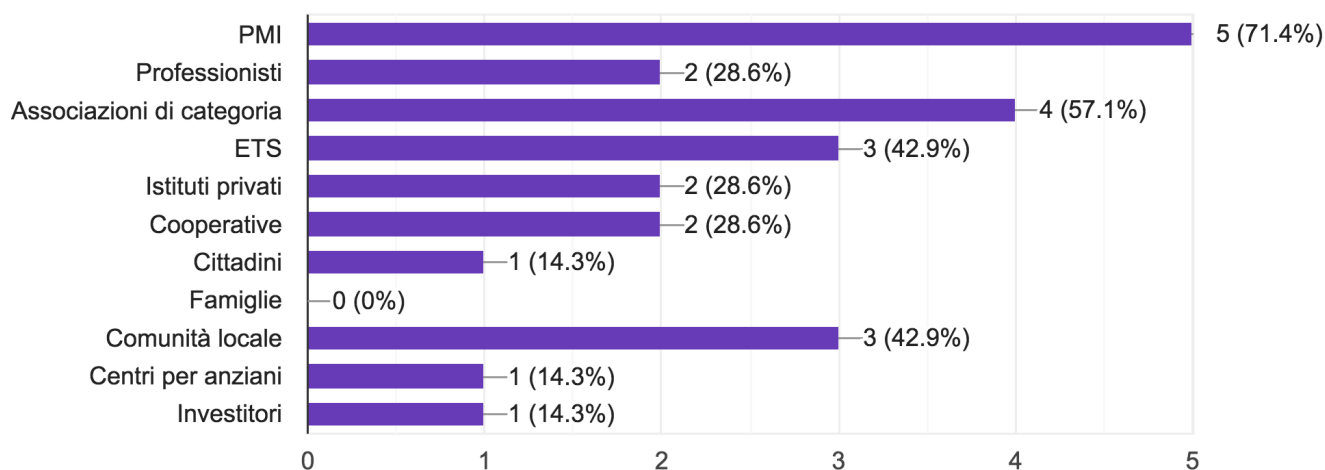
- *Nonnet: Orti Urbani Digitali*: piano regionale di sensibilizzazione e formazione ambientale attraverso l'uso del computer all'interno degli orti urbani della Campania, Italia;
- *Teo: terza età online*: alfabetizzazione funzionale e digitale degli anziani della Provincia di Roma per ridurre il divario digitale e sociale tra la popolazione, Italia;
- *Internet Corner*: luoghi accoglienti e familiari dove gli anziani possono mettere in pratica le competenze acquisite e, grazie all'esperienza delle prime figure di nonni-tutor, avvicinare altri coetanei alle nuove tecnologie, Italia;
- *Nonni su internet*: alfabetizzazione digitale per gli over 60, Italia;
- *Inclusive Senior Education through Virtual U3A (ISEV)*: rendere l'istruzione accessibile agli anziani, Europa;
- *WeCare*: consentire agli adulti più anziani di partecipare alle attività sociali della propria comunità, Italia;
- *Access*: piattaforma software che collega anziani, assistenti, parenti tramite computer e smartphone, Italia;
- *Lucca Creative Hub*: condividere spazi e servizi per promuovere cultura e creatività, Italia;
- *HackUniTo for Ageing*: rete nazionale della ricerca sul tema dell'invecchiamento, Italia;
- *Be The Change*: apprendimento intergenerazionale, Europa;
- *AAL Program*: programma di finanziamento, Europa, Canada, Taiwan;
- *ComeON!*: promuovere la cittadinanza attiva di anziani e giovani, Europa;
- *Riciclo di computer dismessi*: i computer, dismessi dalle aziende e rigenerati dagli studenti, vengono donati ai centri sociali anziani, Italia;
- *Fork in progress*: apprendimento intergenerazionale, Italia;
- *A Avó veio trabalhar*: apprendimento intergenerazionale, Europa;

Le categorie emerse durante la selezione si sono rivelate di tre tipi: progetto sociale (57,1%), impresa sociale (28,6%), progetto d'impresa (14,3%). Nel campione selezionato 2 progetti su 3 sono coerenti con la definizione di 'progetti sociale'. Per 'progetto d'impresa' s'intende un progetto che si caratterizza per le finalità imprenditoriali. Con il termine 'progetto sociale' si intendono invece quei progetti formulati per rispondere ad uno specifico problema sociale o per migliorare alcuni aspetti della vita sociale. L'impresa

sociale si configura come un ente privato che esercita in via stabile e principale un'attività d'impresa di interesse generale, senza scopo di lucro e per finalità civiche, solidaristiche e di utilità sociale.



Le tipologie di enti privati coinvolti sono diverse, tra queste spiccano le piccole e medie imprese (PMI), le associazioni di categoria e le comunità locali, anche organizzate in enti del terzo settore. La capacità di sviluppare partnership efficaci è un elemento determinante nella fase di progettazione e attivazione di un progetto e ne connota l'appartenenza alle categorie suddette. La presenza di collaborazione tra stakeholders e istituzioni sono elementi considerati necessari (Springate, 2008).



Di seguito sono riportati i dati percentuali relativi agli elementi comuni che definiscono le componenti specificatamente sociali, educative e d'impresa. Questa classificazione ha permesso la deframmentazione degli approcci metodologici utilizzati nel raggiungere gli

obiettivi di progetto.

Componenti sociali	Valore %
Attivazione e/o condivisione di uno spazio fisico o virtuale	42,9
Attivazione e/o condivisione di servizi	71,4
Rigenerazione urbana	14,3
Processi di invecchiamento attivo	85,7
Processi di scambio intergenerazionale	57,1
Coinvolgimento di giovani Neet	14,3
Valorizzazione delle tradizioni locali e retaggio culturale	42,9
Componenti d'impresa	Valore %
Attività di finanziamento rivolta a progetti terzi	28,6
Affiancamento, expert coaching, avvio di start-up	28,6
Processi di integrazione tra imprese e istituzioni	42,9
Avvio di nuove imprese	42,9
Componenti educative	Valore %
Implementazione della Ricerca	57,1
Attività formative partecipate e/o informali	57,1
Attivazione di laboratori	28,6
Incontri ed eventi formativi	85,7

Esperienze formative (learning by doing)	71,4
Corsi di formazione	57,1

Sulla base dei dati elaborati è stato possibile realizzare un elenco riepilogativo delle pratiche più o meno diffuse nei progetti campionati. Nella seguente tabella di *practices resume* sono riportati, in ordine decrescente, gli elementi comuni dei progetti e la loro incidenza rispetto alle prassi relative ai processi di empowerment tecnologico.

Pratiche diffuse	Incidenza
Processi di invecchiamento attivo	> 80,0 %
Incontri ed eventi formativi	> 80,0 %
Attivazione e/o condivisione di servizi	> 70,0 %
Tutoraggio / Expert Coaching	> 70,0 %
Esperienze formative (learning by doing)	> 70,0 %
Processi di scambio intergenerazionale	> 50,0 %
Didattica partecipata / apprendimento non formale	> 50,0 %
Implementazione della Ricerca	> 50,0 %
Corsi e lezioni frontali	> 50,0 %
Sviluppo e test di nuove metodologie	> 50,0 %
Pratiche meno diffuse	Incidenza
Coinvolgimento di giovani Neet	< 20,0 %
Rigenerazione urbana	< 20,0 %

Avvio di nuove imprese e/o start-up	< 30,0 %
Attività di finanziamento progetti terzi	< 30,0 %
Valorizzazione delle tradizioni locali	< 50,0 %
Attivazione e/o condivisione di uno spazio fisico o virtuale	< 50,0 %
Commercializzazione di prodotti e/o servizi	< 50,0 %
Processi di integrazione tra imprese e istituzioni	< 50,0 %
Call to action	< 50,0 %
Pratiche di cittadinanza attiva	< 50,0 %

Dall'analisi di primo livello si evince una prevalenza degli interventi in ambito prettamente sociale, ovvero i progetti mirano in primis al raggiungimento di obiettivi quali: il coinvolgimento di comunità svantaggiate o a rischio, il reinserimento occupazionale², l'apprendimento e la formazione³. Nonostante ciò la percentuale di coinvolgimento di PMI e stakeholders provenienti dal settore privato denota una grande attenzione al tema anche in ambito imprenditoriale configurando l'impresa sociale come strumento strategico e attuativo. La deframmentazione dei casi studio nelle componenti attuative e metodologiche ha permesso il raggruppamento in tre assi trasversali (sociale, d'impresa, educativo) dai quali è possibile inquadrare i processi ricorrenti di realizzazione dei progetti. Nello specifico è evidente una tendenza ad attivare servizi e condividere risorse (85.7%) con l'obiettivo di formare e/o educare i destinatari attraverso processi di invecchiamento attivo ed esperienze formative (71.4%). Degni di nota i dati percentuali che illustrano sentieri meno battuti ma non per questo meno efficaci nel raggiungimento degli obiettivi: laboratori, attività di finanziamento, expert coaching, accompagnamento alle start-up (28.6%). Solo il 14.3% dei progetti ha previsto che i giovani coinvolti fossero Neet.

Analisi di secondo livello: casi studio di riferimento specifico sull'interazione tra Giovani, Anziani e Tecnologia

In questa sezione è illustrata l'analisi svolta sui 13 casi studio individuati all'interno dello scenario europeo, che prevedono o hanno previsto il coinvolgimento di giovani e anziani in relazione alle nuove tecnologie. È risultato evidente come nella maggior parte dei casi sia stato previsto supporto da parte di giovani con sufficienti competenze ICT al superamento dei divari digitali da parte degli anziani over 60, spesso frutto di uno scambio *peer-to-peer* - ovvero su uno scambio diretto tra due o più persone che imparano l'uno dall'altro - creando una situazione in cui i benefici generali includono il miglioramento della qualità della vita per entrambi, miglioramento degli atteggiamenti tra i diversi gruppi di età, la costruzione di servizi alla comunità, opportunità per condividere risorse e attrarne di nuove (Goyer, 2001). La maggior parte dei progetti ha infatti in oggetto l'alfabetizzazione digitale degli anziani da parte di giovani, mentre sono pochi i casi rilevati in cui sia prevista la creazione di attività/prodotti *elder friendly*, mirate cioè a sostenere le persone anziane nelle parti fondamentali di vita quotidiana (es. smart home, servizi vocali, etc.). Solo in un caso si è rilevato un programma di finanziamento mirato a rafforzare le opportunità di business nel campo della tecnologia e dell'innovazione per l'invecchiamento in buona salute. Ogni scheda progetto restituisce i dati qualitativi e quantitativi emersi dalla ricerca, effettuata all'interno di piattaforme dedicate e tramite la somministrazione di brevi survey ai referenti di progetto.

Titolo progetto	Nonnet: Orti Urbani Digitali
Ente attuatore	Fondazione Mondo Digitale
Descrizione	Un piano regionale di sensibilizzazione e formazione ambientale attraverso l'uso del computer all'interno degli orti urbani della Campania.
Obiettivi	Attivazione di <i>Ortoline</i> , spazi online dedicati allo scambio di esperienze, alla condivisione di stili di vita e alla consultazione di buone pratiche di coltivazione.
Metodologia	Laboratori
Stakeholders	Istituzioni, scuole, realtà locali

Impatto in termini di occupazione giovanile	Si
Presenza di giovani Neet	Si
Livello di interazione con la tecnologia	Contestuale
Dati quantitativi	
Scuole	12
Giovani	300
Laboratori	5
Realtà locali	4
Istituzioni	2
Titolo progetto	Teo: terza età online
Ente attuatore	Fondazione Mondo Digitale
Descrizione	La finalità del progetto <i>TEO - Terza età on line</i> è l'alfabetizzazione funzionale e digitale degli anziani della Provincia di Roma per ridurre il divario digitale e sociale tra la popolazione.
Obiettivi	I giovani tutor insegnano agli anziani presso i laboratori scolastici delle scuole o presso i centri anziani.
Metodologia	Eventi pubblici, peer education
Stakeholders	Istituzioni, scuole, realtà locali

Impatto in termini di occupazione giovanile	Si
Presenza di giovani Neet	Si
Livello di interazione con la tecnologia	Contestuale
Dati quantitativi	
Scuole	10
Giovani	250
Anziani	250
Centri anziani	10
Istituzioni	2
Titolo progetto	Internet Corner
Ente attuatore	Fondazione Mondo Digitale
Descrizione	Luoghi accoglienti e familiari dove gli anziani possono mettere in pratica le competenze acquisite e, grazie all'esperienza delle prime figure di nonni-tutor, avvicinare altri coetanei alle nuove tecnologie.
Obiettivi	Realizzazione di Internet Corner
Metodologia	Gestione, coordinamento, formazione
Stakeholders	Centri anziani, scuole

Impatto in termini di occupazione giovanile	Si
Presenza di giovani Neet	Si
Livello di interazione con la tecnologia	Software

Dati quantitativi

Scuole	1
Centri anziani	19
Computer donati	150

Titolo progetto	Nonni su internet
Ente attuatore	Fondazione Mondo Digitale
Descrizione	Piano di alfabetizzazione digitale per gli over 60.
Obiettivi	I corsi si svolgono nelle aule informatiche delle scuole di ogni ordine e grado. I partecipanti sono i cittadini del territorio over 60: possono essere i nonni reali degli studenti oppure iscritti ai Centri sociali anziani o ad altre associazioni.
Metodologia	Corsi di formazione
Stakeholders	Istituzioni, scuole, realtà locali

Impatto in termini di occupazione giovanile	Si
Presenza di giovani Neet	Si
Livello di interazione con la tecnologia	Contestuale

Dati quantitativi

Anni di attività	17
Studenti tutor	24.000
Anziani	30.000

Titolo progetto	Inclusive Senior Education through Virtual U3A (ISEV)
Ente attuatore	ASEB (Active Seniors' Education Without Barriers), SETIP (Inclusive Senior Education Through Virtual U3A)
Descrizione	Progetto della durata di 34 mesi attuato nell'ambito del Programma Erasmus+ Strategic Partnerships for adult education.
Obiettivi	L'obiettivo del progetto è quello di rendere l'istruzione accessibile agli anziani, eliminando le barriere e adattando le attività educative alle loro esigenze: per apprendere indipendentemente dal luogo di vita, dalle condizioni di salute, dalle possibilità finanziarie o dalla condizione familiare o sociale.

Metodologia	Formazione, partecipazione attiva, apprendimento a distanza.
Stakeholders	Istituzioni, scuole, realtà locali
Impatto in termini di occupazione giovanile	Si
Presenza di giovani Neet	No
Livello di interazione con la tecnologia	Contestuale
Dati quantitativi	
Ore di lezione frontali	30
Ore di lezione a distanza	30
Anziani	300
Paesi europei	3
Titolo progetto	WeCare
Ente attuatore	AAL Association – Ageing Well in the Digital World
Descrizione	Progetto volto a consentire agli adulti più anziani di partecipare alle attività sociali della propria comunità.

Obiettivi	Sviluppo, valutazione e distribuzione di un servizio volto ad aumentare l'autonomia degli anziani, preservando la loro qualità di vita e continuando a dare il loro contributo al vicinato e alla comunità locale. Pianificando l'assistenza familiare o informale alle persone anziane in modo più efficiente, la domanda di assistenza professionale e servizi sociali diminuisce.
Metodologia	Interviste, focus group, co-progettazione
Stakeholders	Caregivers, comunità locali, ETS, PMI
Impatto in termini di occupazione giovanile	N.P.
Presenza di giovani Neet	No
Livello di interazione con la tecnologia	Software
Dati quantitativi	
PMI	2
Grandi aziende	2
Istituti di ricerca	3
Istituti beneficiari	3
Mesi di durata	30
Contributi pubblici	€ 2.240.000
Budget complessivo	€ 3.670.000
Titolo progetto	Access

Ente attuatore	AAL Association – Ageing Well in the Digital World
Descrizione	Il progetto consiste in una piattaforma software che collega anziani, assistenti e parenti tramite computer, smartphone o tablet
Obiettivi	Sviluppare un sistema di comunicazione semplice e permanente al fine di condividere i dati tra gli anziani e le loro parti interessate, attraverso dispositivi elettronici.
Metodologia	Interviste, focus group, co-progettazione
Stakeholders	Caregivers Comunità locali PMI Università Centri anziani
Impatto in termini di occupazione giovanile	N.P.
Presenza di giovani Neet	No
Livello di interazione con la tecnologia	Hardware
Dati quantitativi	
PMI	3
Università	1
Istituti beneficiari	2
Mesi di durata	30
Contributi pubblici	€ 1.938.736

Budget complessivo € 3.792.383

Titolo progetto	Lucca Creative Hub
Ente attuatore	Lucca Creative Hub
Descrizione	Costituzione di uno spazio fisico e virtuale dove cittadini, imprese, associazioni possano condividere spazi e servizi per promuovere cultura e creatività.
Obiettivi	Lucca Creative Hub intende dar vita ad un luogo che promuova l'interazione tra i giovani e la comunità in un'ottica intergenerazionale e collaborativa, attivando al contempo processi di innovazione sociale ed economica.
Metodologia	Call to action Incontri laboratoriali Expert coaching Start-up delle idee
Stakeholders	Pubblica Amministrazione PMI ETS
Impatto in termini di occupazione giovanile	N.P.
Presenza di giovani Neet	No
Livello di interazione con la tecnologia	Contestuale

Dati quantitativi

Giovani	25
Progetti	10
Budget complessivo	€ 425.000

Titolo progetto	HackUniTo for Ageing
Ente attuatore	NICO - Neuroscience Institute Cavalieri Ottolenghi
Descrizione	Una rete nazionale della ricerca sul tema dell'ageing che coinvolge in un percorso comune 29 Atenei italiani. La ricerca presente in #hackUniTO for Ageing propone soluzioni per le 11 dimensioni della vita della persona: abitare, coltivare arte e creatività, curarsi, fare attività fisica, formarsi, lavorare, muoversi, nutrirsi, prevenire, studiare l'invecchiamento e vivere le relazioni.
Obiettivi	Valorizzare la Ricerca di tutte le università e degli organismi di ricerca nazionali dedicata all'ageing; Mettere a disposizione soluzioni innovative per un invecchiamento sano e attivo; Favorire la collaborazione con Imprese e Istituzioni dei territori nell'ottica del Knowledge Interchange.
Metodologia	Call to action Supporto tecnico operativo
Stakeholders	Reti di ricercatori (Università e Organismi di ricerca); Reti di implementatori della ricerca e dello sviluppo (Imprese, Pubbliche Amministrazioni, Terzo Settore, Movimento Cooperativo, decisori politici); Reti di sostenitori della ricerca e dello sviluppo (Investitori, Finanziatori, Fondazioni Filantropiche, Impact Investors).

Impatto in termini di occupazione giovanile	N.P.
Presenza di giovani Neet	No
Livello di interazione con la tecnologia	Contestuale

Dati quantitativi

Ricercatori	952
Progetti	291
Imprese	160

Titolo progetto	Be The Change
Ente attuatore	Partenariato strategico
Descrizione	Il progetto mira a progettare un modello per testare come il mezzo di apprendimento intergenerazionale possa prestarsi a diventare uno strumento efficace per la definizione di nuovi modelli di formazione e apprendimento per lo sviluppo dell'imprenditorialità in contesti formali e informali.
Obiettivi	Sviluppare e testare una metodologia capace di promuovere le abilità e le competenze imprenditoriali, attraverso l'apprendimento intergenerazionale Attivare l'atteggiamento imprenditoriale tra i giovani Neet

Metodologia	Apprendimento informale Learning by doing Coinvolgimento attivo
Stakeholders	Istituti universitari Organizzazioni politiche Servizi sociali
Impatto in termini di occupazione giovanile	N.P.
Presenza di giovani Neet	Si
Livello di interazione con la tecnologia	Contestuale

Dati quantitativi

N.P.

Titolo progetto	Ageing Well in the Digital World - AAL Programme
Ente attuatore	AAL Association – Ageing Well in the Digital World
Descrizione	Un programma di finanziamento che mira a creare una migliore qualità della vita per le persone anziane e a rafforzare le opportunità di business nel campo della tecnologia e dell'innovazione per l'invecchiamento in buona salute.

Obiettivi	L'obiettivo è quello di creare servizi pertinenti e di diffondere conoscenze su come è possibile integrare con successo sistemi di supporto tecnologico nella vita quotidiana delle persone anziane.
Metodologia	Forum / eventi annuali Call to action Coinvolgimento da parte delle PMI e dell'industria Sperimentazione e la commercializzazione del prodotto o servizio in fase di sviluppo Supporto tecnico operativo Affiancamento / accompagnamento ai progetti Expert coaching
Stakeholders	PMI Istituti di ricerca e sviluppo Organizzazioni di utenti finali Consorzi (partner commerciali)
Impatto in termini di occupazione giovanile	Si
Presenza di giovani Neet	No
Livello di interazione con la tecnologia	Contestuale
Dati quantitativi	
Progetti	220
Budget complessivo	€ 700.000.000
Titolo progetto	ComeON!

Ente attuatore	Partenariato strategico
Descrizione	Il progetto ComeON! mira a promuovere la cittadinanza attiva di anziani e giovani attraverso un'esperienza formativa di volontariato intergenerazionale radicata nello sviluppo di progetti di innovazione sociale volti al miglioramento del territorio e della comunità.
Obiettivi	Ricerca collaborativa e rapporto finale sullo stato dell'arte del volontariato intergenerazionale nei paesi partner; Produzione del curriculum e dei contenuti multimediali del corso pilota (video e audio lezioni, pillole formative, manuali per insegnanti, studenti e anziani); Realizzazione del corso pilota e di almeno un progetto di innovazione sociale sviluppato dagli anziani e dai ragazzi coinvolti, supportati dai loro insegnanti.
Metodologia	Apprendimento peer-to-peer Innovazione sociale Cittadinanza attiva
Stakeholders	Scuole Istituti pubblici Fondazioni
Impatto in termini di occupazione giovanile	N.P.
Presenza di giovani Neet	No
Livello di interazione con la tecnologia	Contestuale

Dati quantitativi

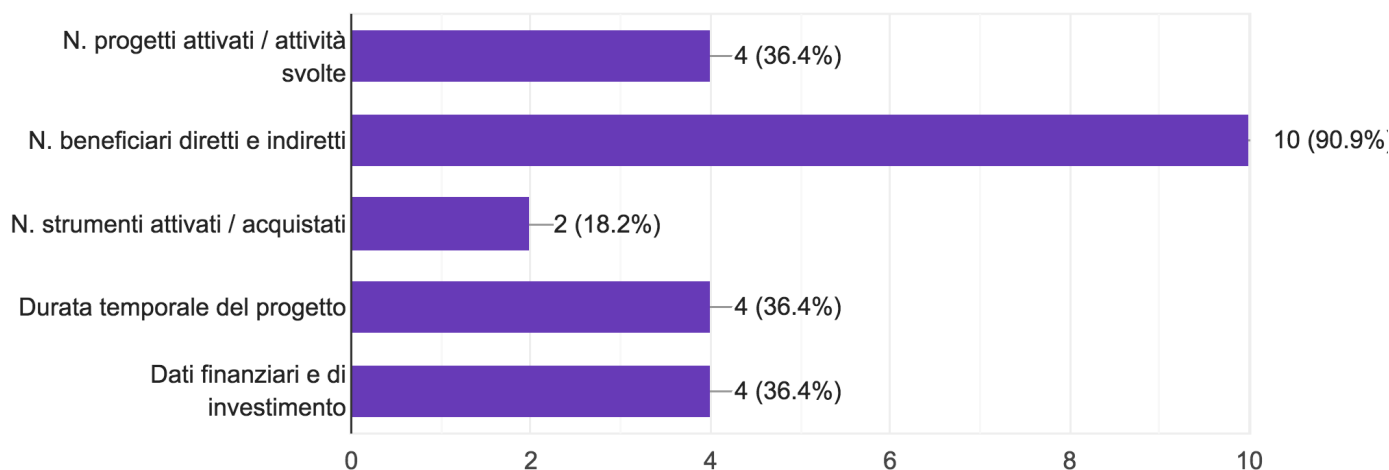
N.P.

Titolo progetto	Riciclo di computer dismessi
Ente attuatore	Fondazione Mondo Digitale
Descrizione	I computer, dimessi dalle aziende e rigenerati dagli studenti, vengono donati ai centri sociali anziani.
Obiettivi	Lo scopo della campagna è dotare di due/tre computer i centri anziani della Capitale (circa 140) e dell'intera regione Lazio (circa 450).
Metodologia	Campagne di comunicazione Matching Realizzazione di "officine del recupero" Eventi pubblici
Stakeholders	Imprese Fondazioni Privati cittadini Scuole Centri anziani
Impatto in termini di occupazione giovanile	No
Presenza di giovani Neet	No
Livello di interazione con la tecnologia	Hardware

Dati quantitativi

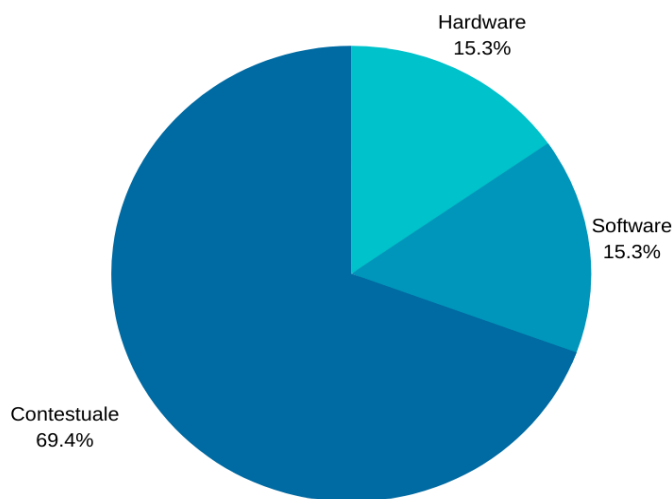
Scuole	9
Computer donati	866
Computer recuperati	500
Centri anziani	70

È qui emerso il tema attuale della difficoltà di avere una valutazione d'impatto dei progetti che possa essere uniforme per tutti i progetti con componenti comuni. L'assenza di un protocollo unico infatti impedisce una comparazione dei dati quantitativi utile alla restituzione valutativa di un progetto in termini di successo. In tal senso valutare un progetto significa definire degli indicatori sulla base degli obiettivi e delle finalità che il progetto mira a realizzare analizzandone i dati prima e dopo l'intervento. Ciò significa che gli indicatori andrebbero definiti sulla base dello status pre-progetto e sulla proiezione di quanto ci si aspetta questo migliori dopo le attività (post-progetto). In assenza di indicatori e di misurazioni ante e post progetto, la valutazione d'impatto si limita ad una mera annotazione nei report finali degli obiettivi raggiunti e al numero di attività svolte o beneficiari coinvolti. In questo scenario è di fondamentale importanza concepire prioristicamente le strategie di misurazione dell'impatto progettuale definendo indicatori e attività di monitoraggio capaci di restituire un'analisi puntuale dell'intervento e delle ricadute sociali, economiche nonché educative. I dati pubblicati in termini quantitativi risultano alquanto insufficienti ad effettuare una comparazione strutturata dei 13 progetti selezionati (segue grafico).



I dati forniti si limitano a visualizzare l'impatto delle attività in relazione al numero di beneficiari diretti e indiretti coinvolti, quanti progetti e/o attività sono state svolte, eventuale strumentazione acquistata o attivata, durata e costi finanziari relativi all'intervento. Dati non utili alla valutazione dell'impatto sociale dei progetti ma solo alla quantificazione delle risorse impiegate in funzione alle attività svolte. In altre parole i dati pubblicati restituiscono una fotografia di ciò che si è fatto ma non di quello che si è ottenuto (in termini di miglioramento sociale). Assenti eccellenti sono i dati relativi a quanti giovani Neet hanno trovato occupazione o sono stati reintrodotti in percorsi di formazione post-progetto, quante start-up sono divenute progetti concreti caratterizzati da un'attività continuativa, quanti gli anziani che hanno continuato ad utilizzare la tecnologia dopo i percorsi di formazione, quali le opportunità generate concretamente. Questi potrebbero essere solo alcuni esempi di indicatori auspicabili in un processo di misurazione tangibile dell'impatto sociale. La difficoltà incontrata nel reperire informazioni sui risultati dei progetti, viene ricorsivamente rilevata sia dai principali autori stranieri nel settore che da operatori ed esperti italiani. Kuehne (1999) riconduce le difficoltà nel rintracciare indicazioni sulla valutazione dei progetti al fatto che i progetti sono di solito portati avanti da operatori sociali che, intercettando un bisogno nella comunità, tentano di darvi una risposta attraverso un progetto, avendo a disposizione limitate risorse finanziarie utilizzate principalmente per la buona riuscita del progetto piuttosto che per la sua valutazione. I dati raccolti hanno comunque permesso di individuare tre livelli di interazione con la Tecnologia: *Hardware* (primo approccio a dispositivi elettronici e multimediali come pc, smartphone, tablet, lettori, decoder, etc.); *Software* (uso di programmi specifici, navigazione internet, etc.); *Contestuale* (uso di

applicazioni specifiche per raggiungere un determinato scopo o fruire di un servizio definito). Le percentuali sono mostrate nel grafico seguente:



La predominanza di progetti che utilizzano l'approccio Contestuale allo scambio intergenerazionale evidenzia la necessità di strutturare le attività sulle problematiche di contesto, ovvero sui bisogni strettamente legati al territorio d'intervento e alle comunità locali. In tal senso è fondamentale il coinvolgimento dei destinatari nella progettazione e programmazione cooperativa delle attività (Kuehne, 2005). Occorre che il progetto sia specificatamente tarato su una definizione condivisa di bisogni ed esigenze dei destinatari avendo la possibilità di evolversi piuttosto che procedere rigidamente sulla base di un programma calato dall'alto (Springate, 2008). Poter scegliere le attività rende significativo il progetto per i partecipanti (Kaplan, 2001). Nell'approccio partecipativo le persone riconoscono la propria capacità di autodeterminarsi e la competenza nel sapersi aiutare: il progetto diventa catalizzatore di tali processi, e non un mero erogatore di soluzioni preordinate.

Analisi di terzo livello: benchmarking focalizzato su un progetto di successo

La *Fondazione Mondo Digitale* (FMD) lavora per una società della conoscenza inclusiva coniugando innovazione, istruzione, inclusione e valori fondamentali. I benefici che provengono da conoscenze, nuove tecnologie e innovazione devono essere a vantaggio

di tutte le persone senza alcun tipo di discriminazione. La missione della FMD, quindi, è promuovere la condivisione della conoscenza, l'innovazione sociale e l'inclusione sociale, con particolare attenzione alle categorie a rischio di esclusione (anziani, immigrati, giovani disoccupati ecc.).

Titolo progetto	Tra Generazioni: l'unione crea il lavoro
Ente attuatore	Fondazione Mondo Digitale
Descrizione	Lo scambio di competenze come acceleratore culturale. Fondazione Mondo Digitale e CNA Pensionati per la formazione intergenerazionale, la valorizzazione dell'artigianato e la creazione di nuove opportunità di lavoro.
Obiettivi	Rilanciare il capitale umano, sociale ed economico del Paese attraverso la condivisione di conoscenze ed esperienze di giovani e anziani; promuovere e incentivare la formazione intergenerazionale; valorizzare i mestieri artigiani e diffondere il know-how tra le nuove generazioni; coinvolgere in percorsi di alfabetizzazione digitale i pensionati CNA; trasformare la tecnologia in un potente strumento sociale; offrire l'opportunità ai giovani di mettere in campo le proprie competenze digitali.
Metodologia	Formazione, Expert coaching
Stakeholders	Scuole, istituzioni, realtà locali, PMI, multinazionali
Impatto in termini di occupazione giovanile	N.P.
Presenza di giovani Neet	Si
Livello di interazione con la tecnologia	Contestuale

Dati quantitativi

Edizioni	3
Giovani	20.000
Anziani	38.000
Docenti coordinatori	2.300
Regioni	20

La prima edizione dell'iniziativa, promossa dalla Fondazione Mondo Digitale in collaborazione con Google e il CNA Pensionati, coinvolge 300 studenti di 9 scuole italiane di Piemonte, Lazio e Campania, affiancati dai docenti coordinatori e 150 anziani, iscritti al CNA Pensionati. La seconda edizione (a.s. 2014-2015) coinvolge 4 nuove regioni (Emilia Romagna, Toscana, Sicilia e Veneto), 12 scuole, 400 studenti e circa 200 adulti iscritti al CNA Pensionati. Salgono così a 7 le regioni che adottano il progetto Tra Generazioni. (Lazio, Campania, Piemonte, Emilia Romagna, Toscana, Sicilia e Veneto). La terza edizione porta il progetto in altre quattro regioni: Friuli Venezia Giulia, Liguria, Puglia e Marche.

Dati di contesto⁴

- La percentuale di giovani italiani che abbandona gli studi con al massimo un diploma di terza media è del 17,6%. La media europea è del 12,8%.
- 23,9% è la percentuale di giovani (15-29 anni) fuori dal circuito formativo o lavorativo (Neet). Nella Unione Europea sono il 15,9%.
- Il tasso di disoccupazione dei giovani tra i 15 e i 24 anni è del 35,3%, il livello più elevato dal 1977. Nella Unione Europea è 22,9%.
- La percentuale di over 65 in Italia è del 21,18%. In maggioranza sono donne (57,42%).
- Ogni 100 giovani con meno di 15 anni ci sono 148,6 anziani. In Europa solo la Germania ha un indice di vecchiaia più alto (155,8). La media dell'Unione Europea è

114,1.

- La percentuale di famiglie costituite esclusivamente da persone di 65 anni che possiede il computer è del 14,8%. Soltanto il 12,7% ha una connessione internet.

Metodologia e attività

In ogni scuola viene avviato un percorso formativo sull'uso efficace degli strumenti digitali articolato in 10 laboratori di 2 ore ciascuno. Partecipano 15 studenti di scuole superiori del territorio e 15 anziani. Una lezione è interamente dedicata alla formazione su modelli di business per avvicinare i giovani all'artigianato (tradizionale e digitale) e all'imprenditoria. Questo approccio permette di calare i progetti nella cultura locale. Ogni progetto deve essere integrato nella realtà territoriale e ad esso adattato culturalmente. Non è ipotizzabile duplicare progetti provenienti da contesti differenti ed è buona pratica indagare gli aspetti rilevanti delle culture locali in fase di progettazione. L'immagine dell'anziano e il valore ad esso attribuito può essere diverso nei contesti rurali rispetto a quelli urbani, o in base alla posizione geografica, o a seconda del contesto che si sceglie (quartiere, scuole, centri d'aggregazione) così come l'immagine del giovane. È importante quindi creare le condizioni perché il progetto goda di consenso sociale e che l'iniziativa sia in qualche modo rappresentata e riconosciuta dalle istituzioni locali. Allport (1954) menziona il sostegno delle Autorità come uno dei quattro punti chiave per l'efficacia di un progetto intergenerazionale. Puntare all'alleanza con le Istituzioni contribuisce inoltre ad inserire la pratica intergenerazionale nell'agenda pubblica (Kuehne, 1999) portando all'attenzione dei decisori politici le potenzialità dello scambio tra generazioni. Ogni percorso prevede due visite in azienda o nei *fab-lab* locali. La relazione giovane-anziano e artigianato-tecnologia nasce dalla convinzione che creatività, tradizione e innovazione possano incontrarsi per creare posti di lavoro e nuove opportunità di sviluppo per il Paese. Alla base dell'apprendimento intergenerazionale viene spesso invocata la teoria dell'apprendimento situato, secondo cui l'apprendimento è un processo dinamico che avviene in un contesto, in cui la persona apprende grazie alla sua partecipazione attiva a tale contesto, in interazione con gli altri membri del gruppo e l'ambiente circostante, e non una semplice trasmissione passiva di informazioni. È il tipo di apprendimento che avviene nei tirocini e apprendistato o in quei progetti di comunità in cui le persone lavorano insieme nello svolgimento di un compito ed in cui le azioni dei singoli hanno una ricaduta concreta. Al termine del percorso giovani e anziani partecipano a una

sessione creativa per lo sviluppo di una nuova idea di prodotto o servizio in ambito artigianale o micro-imprenditoriale. La teoria dello sviluppo di Erikson (1984) è spesso chiamata in causa per spiegare il valore delle esperienze che i partecipanti di un progetto intergenerazionale vivono. Nel descrivere gli stadi che l'individuo attraversa nel corso della vita, Erikson parla dello stadio della 'generatività', concetto che contrappone a quello di stagnazione e autoassorbimento. Nello stadio della generatività la persona avverte il bisogno di sentirsi in connessione col futuro lasciando qualcosa. L'individuo desidera tramandare qualcosa che rimanga oltre sé, aumentando la sensazione di personale utilità. Le sessioni creative puntano a stimolare processi di invecchiamento attivo programmando azioni che consentano all'anziano di sentirsi ancora utile poiché in grado di trasmettere agli altri il frutto della propria esperienza di vita.

Finalità, obiettivi, risultati

Il progetto *'Tra generazioni: l'unione crea il lavoro'* nasce per favorire lo scambio intergenerazionale di saperi e competenze tra giovani e anziani, con il fine ultimo di aiutare l'inserimento lavorativo dei primi. Ogni edizione ha coinvolto diverse regioni italiane in modo da coprire l'area Nord, Centro e Sud Italia. Le nuove tecnologie rappresentano il terreno virtuale in cui avviene l'incontro tra generazioni. Internet oggi offre la possibilità di sviluppare idee commerciali o di dare nuovo lustro e visibilità ad attività già esistenti, che attraverso la rete possono trovare nuovi clienti e mercati e migliorare la comunicazione con quelli già in essere. Le persone anziane e adulte, che sono uscite dal mercato del lavoro (per limiti di età o per la chiusura di attività proprie o perché licenziati da aziende in crisi) sono depositarie di conoscenze ed esperienze professionali maturate nel corso di anni e che, negli anni della pensione o prossimi ad essa, giungono al loro culmine. Un patrimonio però che spesso viene disperso. Il progetto si è dunque proposto di recuperare e valorizzare questo sapere, come fonte di conoscenza per i giovani e come possibile nuova opportunità di lavoro. Giovani e anziani sono stati chiamati a scambiarsi il proprio *know-how*: i primi hanno introdotto gli *aged ai* segreti del web come piazza in cui dare nuova vita ad attività e idee imprenditoriali; i secondi hanno messo a disposizione dei ragazzi la loro esperienza professionale: consigli, suggerimenti, indicazioni utili per verificare la fattibilità e orientare le proprie idee progettuali. Si viene così a creare un'alleanza formativa e professionale, capace da un lato di dare direzione e concretezza ai progetti dei ragazzi e dall'altro, di

valorizzare la conoscenza degli anziani, a favore delle nuove generazioni. Un'alleanza che considera l'invecchiamento come una risorsa in grado di accrescere il capitale umano, sociale ed economico. Fondamentale è stato anche l'apporto dei borsisti di Google con i partecipanti. Gli incontri si sono svolti a scuola alla presenza sia dei tutor che dei "nonni" per affrontare insieme gli argomenti del web legati e offerti da questa azienda. La metodologia utilizzata nel progetto è quella costruttivista del 'learning by doing' attuata attraverso attività di problem solving e lavoro di gruppo. Metodologia che permette sempre l'apprendimento al di là delle differenze d'età (Pinto et al., Springate, 2008; Lewis, 2002). In totale i beneficiari si sono incontrati 15 volte per 2 ore di lezione a cadenza settimanale. Ciò ha permesso di stabilire rapporti significativi a differenza di quei progetti in cui anziani e giovani si incontrano per poche ore senza che si generi alcuna interazione produttiva (Springate, 2008; Epstein & Boisvert, 2006; Bales, 2001; Couper, 1991). Gli argomenti trattati hanno riguardato il web in generale e il mondo delle *app* dove a far docenza agli anziani sono stati gli studenti tutor trasferendo le loro conoscenze in campo tecnologico e digitale. A loro volta, i tutor hanno conosciuto le arti e i mestieri artigiani e contestualmente avuto accesso a seminari promossi dagli esperti Google sulle potenzialità del web per lo sviluppo di imprese e sull'utilizzo delle 'Google Apps for business'. Alla luce degli incontri, sono emerse da parte dei giovani delle proposte di rilancio dei mestieri artigiani con nuove idee imprenditoriali. Infine, gli studenti hanno preso parte a visite guidate in azienda o in un laboratorio artigianale per "toccare con mano" cosa significa essere artigiano. La riuscita del progetto, giunto alla sua III edizione, è stata anche frutto della collaborazione tra Fondazione Mondo Digitale, CNA Pensionati Nazionale e le sedi operative CNA Pensionati nei singoli territori individuati, oltre alla partnership con Google e con le scuole coinvolte.

SWOT ANALYSIS	Qualità utili al conseguimento degli obiettivi	Qualità dannose al conseguimento degli obiettivi
Elementi interni	Punti di forza <ul style="list-style-type: none"> ● Alfabetizzazione digitale per i pensionati ● Coinvolgimento di giovani Neet ● Impatto territoriale 	Punti di debolezza <ul style="list-style-type: none"> ● Percorsi formativi senza certezza occupazionale ● Ambito di intervento settoriale (artigianato e imprenditoria)

Elementi esterni	Opportunità <ul style="list-style-type: none"> ● Connessione concreta tra scuole e aziende ● Orientamento formativo e occupazionale per i giovani 	Minacce <ul style="list-style-type: none"> ● Rischio che i beneficiari coinvolti non migliorino il proprio status ● Mancata continuità nel follow-up
-------------------------	--	---

L'analisi di terzo livello restituisce un quadro di riferimento rispetto alle pratiche messe in atto da un caso studio specifico reputato di successo in quanto replicato in tre edizioni. Dai dati quantitativi reperibili è possibile stimare il numero di docenti, anziani e giovani coinvolti ma risulta più difficile avere una stima di quanto lo status dei beneficiari sia migliorato grazie al progetto. A conferma della problematica relativa alla valutazione d'impatto è necessario sottolineare l'importanza di poter individuare indicatori strategici che permettano una misurazione dell'impatto non solo sociale ma anche finanziario, ovvero è indispensabile che i progetti prevedano, in fase di pianificazione, delle attività strategiche di misurazione dei benefici attuati, in termini di ricaduta sia sociale che economica. Pertanto è auspicabile (e necessario) una trasposizione informativa che permetta di leggere -e configurare- il progetto sociale come un'attività finanziaria orientata al 'beneficio tangibile' come prodotto economico.

Nel caso specifico i benefici tangibili potrebbero essere misurati nel numero di giovani occupati o di accessi da parte di anziani a servizi digitali. Monitorare nel tempo le ricadute di un progetto permette di misurarne realmente l'impatto, l'efficacia, il valore. In tal senso l'analisi SWOT ha permesso di individuare i punti di forza e debolezza del progetto evidenziando quanto la minaccia maggiore risieda nel rischio che lo status dei beneficiari non cambi realmente una volta terminato il progetto. Il trasferimento di conoscenze, l'invecchiamento attivo, i processi di formazione rischiano di essere vani se non trasformati in attività concrete e continuative. In termini finanziari (e di sostenibilità) il rischio è che le risorse vengano dissipate nel progetto e che gli effetti si esauriscano con il terminare degli investimenti.

Conclusioni

Le attività promosse in ambito sociale possono essere trasformate in risorse imprenditoriali coniugando impresa e welfare. Unire aziende del territorio e giovani

attraverso percorsi di formazione alternativi orientati all'alfabetizzazione digitale degli anziani individua una via concreta di innovazione. È ipotizzabile in tal senso che il coinvolgimento in termini di formazione sia orientato ad una concreta sostituzione del lavoratore che rifletta un graduale ricambio generazionale. L'utilizzo delle tecnologie per rispondere alle esigenze contemporanee risulta essere un punto nodale all'interno di una società in accelerazione. La crisi causata dall'epidemia da Covid-19 mostra quanto sia importante soprattutto per gli anziani –che spesso vivono da soli– avere accesso alle tecnologie dell'informazione, non solo per esigenze pratiche (come fare la spesa) ma anche per conservare in parte quei contatti sociali a cui hanno dovuto rinunciare. Le aziende d'altra parte hanno dovuto scontrarsi con la necessità immediata di rapportarsi al mondo digitale dovendo imparare in fretta come gestire e adattare il proprio business in funzione delle nuove possibilità legate alla Tecnologia. In questo scenario è auspicabile uno scambio intergenerazionale che possa realmente assicurare mutui benefici e siano vantaggiosi per entrambi i gruppi (Pinto et al.; Springate, 2008) rafforzando i legami di comunità attraverso accordi di partenariato strategici, per massimizzare l'utilizzo delle risorse esistenti e svilupparne di nuove. È in questo modo che si genera capitale sociale (Coleman, 1990), inteso anche come quell'insieme di risorse a disposizione della comunità che vanno ad aumentarne la qualità (Putnam, 1993; Bostrom, 2003; 2009). Tale capitale non può derivare solo dall'interazione tra le persone ma occorre uno sforzo coordinato da parte di tutti gli stakeholder che, attraverso la relazione, rendono disponibili risorse che consentono il raggiungimento di obiettivi altrimenti difficilmente ottenibili (Trigilia, 2001). Una relazione che sia anche e soprattutto culturale, come quella teorizzata da Jean Baker Miller (1976) che vede "l'essere in relazione con l'altro" come fondamenta della motivazione umana. La relazione è essenziale per lo sviluppo umano e lo sviluppo delle relazioni sostengono il concetto stesso di civiltà. Portman, Bartlett e Carlson (2010) utilizzano questa teoria per commentare gli effetti di un progetto in cui la condivisione intergenerazionale favorisce la costruzione di relazioni, lo sviluppo di connessioni, l'empatia e la capacità di sviluppare ulteriori relazioni. Elemento essenziale è quindi quello della partecipazione –anche economica– di categorie di imprese che possano favorire la produzione e diffusione di nuovi prodotti e servizi, dando continuità e sostenibilità al progetto. Istituzioni nazionali e locali, associazioni di categoria, PMI e scuole rappresentano il partenariato basilare con le quali è ipotizzabile un progetto di successo. Funzionale agli obiettivi la scelta dei partner di progetto che preveda processi di reinserimento formativo e occupazionale. In particolare:

Cluster	Stakeholder
Istituzionale	Istituzioni pubbliche e/o private che possano coadiuvare il sistema di competenze messe in campo
Imprenditoriale	PMI in crescita o che necessitano aggiornamenti in ambito tecnologico
Occupazionale	Centri per l'impiego, agenzie di collocamento, piattaforme di recruiting
Educativo	Scuole, enti di formazione specifica e territoriale
Contestuale	Associazioni di categoria radicate sul territorio, consapevoli delle problematiche concrete all'interno della comunità di riferimento
Funzionale	Partner tecnici

Elaborare una strategia economica orientata al miglioramento sociale necessita una visione a lungo termine capace di intervenire successivamente al progetto in maniera mirata e con l'impiego decrescente di risorse. Misurare e monitorare risultati tangibili significa quantificare la produzione di un progetto in termini di benefici e ciò permette di intervenire successivamente agendo in maniera mirata attraverso attività di mantenimento e manutenzione con notevoli risparmi in termini di risorse. Come per il prodotto industriale anche quello sociale necessita di risorse che gli permettano di durare nel tempo e rispondere ai bisogni del presente come del futuro. In assenza di risorse dedicate, l'errore comune è quello di non prevedere attività di valutazione a lungo termine che possano garantire un assestamento del progetto sui cambiamenti sociali - culturali e politici- nel futuro. Molto spesso la valutazione di un progetto viene effettuata da parte di organi esterni al progetto che ne misurano l'insuccesso sulla base di una inefficacia dovuta al non-cambiamento dello status. Pratica comune quella di considerare un progetto come fallimentare e procedere con la scrittura ex-novo con conseguente nuovo impiego di risorse. Occorre quindi immaginare un percorso parallelo di monitoraggio che possa fornire, nel tempo, dati utili a delineare l'andamento del

progetto rispetto agli obiettivi prefissati e permettere così eventuali migliorie anche nei processi in corso d'opera. Springate (2008) ed Ellis (2004) raccomandano il monitoraggio e la valutazione per assicurare efficacia all'intervento, non solo in termini di impatto sui partecipanti ma anche come documentazione dello svolgimento di processi e attività, utile per permettere una strategica sostenibilità e potenziale replicabilità. La sostenibilità del progetto non risiede dunque solo nell'autonomia di sostentamento finanziario ma è frutto di una gestione ottimizzata dei processi di impiego delle risorse. Individuare gli indicatori che consentono la misurazione dell'impatto sociale favorisce le procedure di valutazione utili al miglioramento dei processi attuativi. Dal punto di vista demografico, nei prossimi 15 anni, in Italia si andrà incontro ad una situazione complessa, legata ad un grande aumento di anziani in età da pensione, che non corrisponderà ad un aumento dei giovani in età da lavoro. Nel 2020, a seguito del lockdown, uno studio della CGIA ha denunciato una situazione molto preoccupante: il sorpasso dei pensionati rispetto ai lavoratori. Tutto questo mentre il nostro Paese non possiede (ancora) una legge sulla non autosufficienza. Se da un lato –nello scenario attuale– i nuovi anziani avranno necessità di imparare sempre di più dai giovani per rimanere agganciati al presente, dall'altro avranno sempre di più la possibilità di essere educatori, formatori e insegnanti, nelle diverse pieghe dello scambio intergenerazionale. Questo potenziale altamente produttivo costringe a ricercare strade non battute e altri significati, per ridisegnare perimetri e modi dell'essere anziani. Emerge la necessità di reimmaginare il ruolo degli anziani come parte attiva –sempre più rilevante dal punto di vista quantitativo– della società. Occorre mettere in campo delle soluzioni per valorizzarli come risorsa, provando a rispondere in modo strategico ai loro bisogni che sono in molti casi psicologici e relazionali. È necessario un cambio di paradigma –economico e culturale– per affrontare il problema dell'invecchiamento e del nuovo assetto demografico, non solo dell'Italia, ma di ampie zone del "mondo sviluppato". Ad esempio: gli anziani rivestono un ruolo formativo strategico nel turnover generazionale in ambito lavorativo, in Italia circa il 70% delle imprese con un fatturato compreso tra 20 e 50 milioni di euro è a matrice familiare. Di queste il 25% è guidato da un leader di età superiore ai 70 anni e quasi una su cinque sarà costretta ad affrontare il ricambio generazionale nei prossimi 5 anni⁵. Occorre lavorare ad una nuova sinergia intergenerazionale, che non si esaurisca nel binomio 'giovane-anziano' ma possa generare innovative infrastrutture relazionali. Sarebbe infatti superficiale pensare che il solo scambio tra anziani e giovani possa essere sufficiente, ad esempio, ad infondere nel giovane il set di competenze necessarie all'avvio di un'impresa (ad esempio nel caso di produzione e commercializzazione di prodotti o servizi

innovativi ad alto valore tecnologico). Jarrott (2011) illustra come la creazione di infrastrutture che rinforzino legami sia formali che informali tra generazioni porti ad un importante aumento delle capacità di una comunità. In tal senso è opportuno intendere la prassi dello scambio intergenerazionale come un'attività altamente generativa in termini sociali. La generatività è un concetto che per definizione inquadra un ambito psicologico ma torna utile in campo sociologico nel delineare quelle azioni trasformative aperte al futuro, necessarie a fornire una nuova visione e una nuova lettura delle questioni contemporanee (Magatti, 2014). Generatività è la preoccupazione di creare e dirigere una nuova generazione (Erikson, 1961) non solo per quanto riguarda il comportamento ma – e soprattutto – per i valori che si trasmettono e per l'atteggiamento nei confronti della vita in quanto parte di una sequenza generazionale (Mc Adams, 2015). Immaginare nuove infrastrutture relazionali che possano conferire alla generatività una connotazione prima di tutto 'sociale' implica una riarticolazione delle categorie dell'innovazione e della sostenibilità. Significa riallestire la funzione dell'impresa su una scala di priorità orientata al bene comune e al valore della condivisione come strumento educativo e formativo. La generatività sociale aiuta a superare il mero assistenzialismo mettendo al centro la persona per costruire relazioni di responsabilità e trasparenza, superando l'approccio individualistico e privatizzato. Occorre che il benessere individuale diventi fondamento del benessere comune ampliando l'idea di welfare che 'raccolge e ridistribuisce' per introdurre il valore della formazione e della capacitazione come strumento fondamentale a rendere il cittadino parte attiva e responsabile della crescita e dello sviluppo territoriale. È necessario quindi che la relazione formativa 'giovane-anziano' sia accompagnata da stakeholders tecnici e specializzati capaci di fornire competenze aggiornate, attuali, contemporanee. Sono Indispensabili –come nel progetto "*Tra generazioni*"– la sottoscrizione di accordi strategici per arricchire e integrare la trasmissione di competenze possedute dagli anziani immaginando politiche di accompagnamento capaci di fornire al giovane quanto serve –dalla rete degli attori istituzionali agli strumenti utili– a sviluppare le idee di business e avviare iniziative imprenditoriali, anche attraverso il contributo di docenti o professionisti del settore, o integrandosi ad iniziative specifiche già attive. I progetti intergenerazionali coinvolgono molte discipline nei settori più disparati: per una loro riuscita è necessario prevedere una multidisciplinarietà dei professionisti e degli operatori coinvolti (Pinto et al.). Springate (2008) e Kaplan (2001) sottolineano l'importanza della preparazione e della competenza per fare in modo che i processi di scambio intergenerazionale possano avere successo. Molta della riuscita di un progetto dipende da come l'iniziativa viene presentata ai partecipanti e da quanto

questi vengano preparati a partecipare (Springate, 2008), siano essi beneficiari o stakeholders. Durante la progettazione è bene indagare aspettative ed eventuali pregiudizi dei partecipanti e programmare attentamente le attività, poiché non basta essere presenti nello stesso luogo affinché si crei scambio e connessione (Lewis, 2002). Particolare attenzione necessita il contesto di riferimento e di intervento. Un progetto attento alla valorizzazione delle tradizioni locali –e in generale al territorio– permette di rispondere concretamente alle esigenze della comunità. Nell’idea di un’azione strategica volta al coinvolgimento di giovani Neet, anziani over 60 e aziende non è ipotizzabile immaginare processi attuativi che non tengano conto di elementi culturali e sociali tipici e specifici dell’area d’intervento. In tal senso è buona pratica effettuare una mappatura che favorisca una definizione dello status attuale dei beneficiari. Una strategia efficace potrebbe essere, inoltre, quella di attivare buone pratiche che tengano conto, oltre al contesto specifico e territoriale, anche del contesto nazionale, inteso come panorama socio-politico. Ai fini occupazionali, ad esempio, risulta fondamentale analizzare ‘domanda e offerta’ per poter intercettare cluster di intervento sui quali operare in modo da soddisfare i bisogni del territorio. Progettare, quindi, in modo da implementare strategie già in atto al fine di ottimizzare le risorse e rafforzare i risultati. Attuare progetti in linea con i piani di sviluppo e di welfare nazionali può portare alla nascita di nuove visioni e pratiche capaci di rispondere concretamente alle necessità del Paese connettendo, in maniera sempre più ramificata, lo sviluppo dei territori alla crescita di comunità generative capaci di prendersi cura del proprio futuro.

TIZIANO MANNA

La Scuola Open Source, Bari

BIBLIOGRAFIA

- Annacontini G. (2014). *Università e professioni educative. Riflessioni al varco*, <http://www.metis.progedit.com/anno-iv-numero-1-062014-quali-universita-per-quali-futuro/116-saggi/554-universita-e-professioni-educative-riflessioni-al-varco.html>
- Allport G. W. (1954). *The nature of prejudice*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bales S. S., Eklund S. J., Siffin C. F. (2000). *Children’s perceptions of elders before and after a school-based intergenerational program*, *Educational gerontology*, 26, 677-689.

- Boström A. (2003). *Intergenerational learning in Stockholm County Sweden: a practical example of elderly men working in compulsory school as a benefit for children*. Journal of intergenerational relationships, 7(4), 425-444.
- Boström A. (2009). *Social capital in intergenerational meetings in compulsory schools in Sweden*. Journal of intergenerational relationships, 7(4), 425-441.
- Casavecchia A. (2014). *Generatività sociale*, Rivista online *Bene Comune*, 28 novembre 2014, <https://www.benecomune.net/rivista/rubriche/parole/generativita-sociale/>
- Coleman J.S. (1990). *Foundations of social Theory*, Cambridge, Mass.: Press of Harvard University Press.
- Couper D., Sheehan N., Thomas E. (1991). *Attitude toward old people: the impact of an intergenerational program*, Educational gerontology, 17, 41-53.
- ECORYS (2014). *Evaluation of the European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations – Final Report*, European Commission.
- Ellis S. (2004). *Generations in Action: Final Evaluation Report*. Stoke-on-Trent: Beth Johnson Foundation.
- Epstein A. S. & Boisvert C. (2006). *Let's do something together: identifying effective components of intergenerational programs*, Journal of intergenerational relationships, 4(3) 87-109.
- Erikson E. H. (1961), *Infanzia e società*, Roma: Armando Editore.
- Erikson E. H. (1984). *I cicli della vita: continuità e mutamenti*, Roma: Armando Editore.
- EUROSTAT (2012). *Active ageing and solidarity between generations, a statistical portrait of the European Union*, European Commission.
- Goyer A. (2001). *Intergenerational shared site and shared resource programs: current models*. Washington, DC: Generations United.
- Jarrott S. E., Morris M. M., Burnett A. J., Stauffer D., Stremmel A.S., Gigliotti C. M. (2011). *Creating community capacity at a shared site intergenerational program: "Like a barefoot climb up a mountain"*, Journal of intergenerational relationships, 9(4), 418-434.
- Kaplan M. S. (2001). *School-based intergenerational programs*, UNESCO - Institute for Education.
- Kitwood T. (1997). *Dementia reconsidered: the person comes first*. Berkshire, UK, Open University Press.
- Kuehne V. S. (1999). *Building intergenerational communities through research and evaluation*, Generations, 22(4), 1-6.

- Kuehne V. S. (2005). *Making what difference? How intergenerational programs help children and families*, The Elders as Resources, Intergenerational strategies series, Occasional paper no. 1, The Annie E. Casey Foundation, Baltimore, Maryland.
- Kuehne V. S. & Melville J. (2014). *The state of our art: a review of theories used in intergenerational program research (2003-2014) and ways forward*, Journal of intergenerational relationships, 12, 317-346.
- Lewis L. (2002). *Intergenerational Programs that Really Work*, Caring for the Ages, August 3(8), AMDA Publications, <http://www.amda.com/publications/caring/august2002/intergenerational.cfm>
- Magatti M., Giaccardi C. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Un manifesto per la società dei liberi*, Milano: Feltrinelli.
- McAdams D. P. & Guo J. (2015). *Narrating the generative life*. Psychological Science, 26, 475-483.
- Miller J. B. (1976). *Toward a new psychology of women*, Boston, MA: Beacon Press.
- Oggioni F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Nizzolino S. (2020). *L'avvento della open education, L'istruzione pubblica e l'educazione non formale nella Società della Conoscenza*, Roma: Edizioni Progetto Cultura.
- Newman S., Ward C., Smith T., Wilson J., NcCrea J. (1997). *Intergenerational programs: past, present and future*. Washington DC, Taylor and Francis.
- Pinto T. A., Hatton-Yeo A., Marreel I., Waser M., Limacher A., Duaigües M., LaFond M., Clarke G., Di Pietro D. and Schmolling J. (2008), *Guida alle Idee per la Pianificazione e l'Attuazione dei Progetti Intergenerazionali*, Portugal: Teresa Almeida Pinto Editore - Intergenerational Valorisation and Active Development Association.
- Portman T, Bartlett J. R. & Carlson L.A. (2010). *Relational theory and intergenerational connectedness: a qualitative study*, Adultspan Journal, 9(92), 88-102.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work*, Princeton: Princeton University Press; trad. it., *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Milano: Mondadori.
- Springate, I., Atkinson, M. and Martin, K. (2008). *Intergenerational Practice: a Review of the Literature* (LGA Research Report F/SR262). Slough: NFER.
- Triglia C. (2001). *Capitale sociale e sviluppo locale, in Il capitale sociale, istruzioni per l'uso*, Bologna: Il Mulino.
- Whitley E., Duncan R., McKenzie P. (1976). *Adopted Grandparents: a link between past present and future*, Journal of Educational Gerontology, 1(3).

¹ Il benchmark in economia è una metodologia basata sul confronto sistematico che permette alle aziende che lo applicano di compararsi con le migliori e soprattutto di apprendere da queste per migliorare. Si veda Depedri S., *La valutazione dell'impatto sociale nel Terzo Settore, Il posizionamento scientifico di Euricse e il metodo ImpACT*, Euricse 2016, <https://www.euricse.eu/wp-content/uploads/2016/09/Position-Paper.pdf> (visualizzato in data 14/01/2022).

² Si veda Montedoro C., *Apprendimento intergenerazionale: un piano per favorire l'occupazione giovanile*, Rivista online *Bene Comune*, 13/02/2020, <https://www.benecomune.net/rivista/numeri/formazione-professionale-lavori-popolari/apprendimento-intergenerazionale-un-piano-per-favorire-loccupazione-giovanile/> (visualizzato in data 14/01/2022).

³ Si veda Gatti, I., *Vecchi e giovani: educare, insegnare, apprendere*, Rivista online *Bene Comune*, 31/05/2018, <https://www.benecomune.net/rivista/numeri/anziani-risorsa/vecchi-e-giovani-educare-insegnare-apprendere/> (visualizzato in data 14/01/2022).

⁴ Fonte dei dati: Istat, *Cittadini e nuove tecnologie*, dicembre 2013; Istat, *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, 2014; Istat, *9° Censimento generale dell'Industria, dei servizi e delle istituzioni non profit*, 2014; Redattore sociale, *Guida all'informazione sociale*, 2014.

⁵ Petrucciani G., *Il nodo del passaggio generazionale*, *Il Sole 24 Ore* del 07/10/17, <https://www.ilsole24ore.com/art/-nodo-passaggio-generazionale--AE2vYXeC> (visualizzato in data 14/01/2022).

La comunicazione educante per una didattica interattiva

Educational communication for interactive teaching

VALERIO PALMIERI

The season of renewal that Italy is about to experience thanks to the funds provided for in the PNRR (National Recovery and Resilience Plan) may take on the features of an epoch-making change from various points of view. These include training and research. The current challenge, made an urgent necessity by the pandemic situation we are experiencing, is to build a new education and training system capable of responding to the real needs that progress has generated, particularly in the younger generations. Two key words stand out in this context: culture and communication. This combination can and must make the difference in the context of a redesign and reorganisation of the Italian school and university system. In this regard, the experience of the digital ateliers created by the European project “App your school” is of great interest. The use of communication and new technologies in education must become the effective paradigm for structuring interactive teaching aimed at building an educational community.

KEYWORDS: COMMUNICATION, CULTURE, YOUTH, REDESIGN, EDUCATION

Premessa

La stagione di rinnovamento che l'Italia si appresta a vivere grazie ai fondi previsti nel PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) può assumere i tratti di un cambiamento epocale sotto diversi punti di vista. Tra questi rientra la formazione e la ricerca. La sfida attuale, resa una necessità urgente dalla situazione pandemica che viviamo, è quella di costruire un nuovo sistema di istruzione e formazione in grado di rispondere alle reali necessità che il progresso ha generato, in particolare nelle giovani generazioni. In questo quadro spiccano due parole chiave: cultura e comunicazione. Questo binomio può e deve fare la differenza nell'ottica di una riprogettazione e riorganizzazione del sistema scolastico e universitario italiano. A tal proposito, grande interesse suscita l'esperienza degli *atelier digitali* nati con il progetto europeo *App your school*. L'utilizzo della comunicazione e delle nuove tecnologie nell'educazione deve diventare il

paradigma efficace per strutturare una didattica interattiva finalizzata alla costruzione della comunità educante.

Il binomio educazione-formazione

Il nostro Paese si prepara a vivere una lunga stagione di cambiamenti grazie ai fondi europei del PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Tra le priorità, come viene sancito nel *Recovery Plan*, c'è il tema dell'Istruzione e della Ricerca. Oggi, in Italia, il 14,5% dei giovani tra i 18 e i 24 anni ha un livello di istruzione non superiore a quello secondario di primo grado. La media europea, invece, si attesta al 10% (fonte OCSE). Allarmante, inoltre, è il tasso di abbandono scolastico pari al 3,8%. Il divario Nord-Sud, correlato alle diseguaglianze reddituali e ad un maggior tasso di povertà e di deprivazione materiale, amplifica il problema in quelle fasce della società in condizioni economico-sociali *borderline* e di estrema difficoltà. Ad aggravare, ulteriormente, le situazioni di disparità nella fruizione del sapere ci ha pensato la pandemia da Covid-19. In questo quadro emergenziale sono emerse, infatti, tutte le criticità di un sistema formativo farraginoso e, ormai, non più al passo con i tempi. In particolare, l'utilizzo della didattica a distanza (DAD) e/o della didattica integrata (DDI), durante il periodo del *lockdown* nazionale, ha messo in luce la necessità di urgenti riforme non solo strutturali, che spettano principalmente al legislatore, ma anche in seno alla didattica e all'organizzazione stessa del sistema di istruzione e formazione italiano. Inoltre, occorre aprire un ulteriore campo di discussione, in chiave squisitamente pedagogica, che miri a far acquisire alle giovani generazioni quelle competenze trasversali spendibili nel mercato del lavoro e, in generale, nella vita.

In questi mesi abbiamo avuto modo di appurare quanto *internet* stia rapidamente e profondamente trasformando la società occidentale. I rapporti tra informazione, conoscenza, educazione, individuo e gruppi stanno mutando verso una progressiva perdita di significato nella distinzione tra reale e illusorio. L'attuale emergenza sanitaria da *Coronavirus* ha gettato luce sull'importanza dell'alfabetizzazione digitale come strumento per consentire, in particolare ai giovani, di poter avere piena cittadinanza nel mondo dell'istruzione. L'educazione è il principale strumento per promuovere una società più giusta ed equilibrata, nella quale ciascun individuo ha le stesse opportunità indipendentemente dalla situazione di partenza. Assicurare a tutti un'istruzione di qualità, permanente e inclusiva, è una necessità che la comunità internazionale ha definito non più rimandabile, come stabilito dall'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile.

In questo quadro si inserisce l'*information literacy*, ovvero l'insieme delle competenze necessarie per operare al meglio nel mondo dello studio e per migliorare e valorizzare le proprie conoscenze nell'intero corso della vita¹. L'accesso ad un sistema educativo di qualità garantisce ad ogni persona migliori opportunità di inserimento nel mondo del lavoro e maggiori potenzialità in età adulta ma anche, più in generale, una migliore qualità di vita. I benefici di un sistema educativo efficiente si estendono a tutta la società attraverso maggiori occasioni di sviluppo economico e di creazione di valore. Una società nella quale ciascuno ha accesso a un'istruzione di qualità gode anche di un maggior grado di coesione sociale.

È importante che i percorsi di formazione si rinnovino attraverso l'utilizzo di competenze afferenti al mondo digitale. Essere parte di un ambiente informativo ibrido implica, infatti, una necessità crescente di trovare, valutare, organizzare e usare informazione di qualità. «Riflettere sulle potenzialità dell'innovazione tecnologica dal punto di vista dell'istituzione scolastica significa indagare in che modo la tecnologia possa trovare spazio e fare la differenza a scuola»² e per dare forma a una didattica interattiva. In questo periodo di transizione e di grandi trasformazioni, la crisi dei valori trova tutti impreparati a causa della velocità dei cambiamenti in atto. Ma la capacità di adeguamento e di interazione di questa nuova società multi fattoriale presuppone lo sviluppo di nuove qualità interpretative delle conflittualità emergenti dai rapporti degli individui con sé stessi, con gli altri e con le esigenze del sociale. Coloro che più di tutti vivono questi cambiamenti sono le giovani generazioni, fruitori abituali del mondo digitale. Occorre investire risorse e progettualità nuove sulla loro formazione partendo dall'uso corretto e responsabile dei nuovi *media*, con la prerogativa di riconoscere la centralità del soggetto nel processo di apprendimento³. È necessario, dunque, puntare sul binomio educazione-comunicazione come riferimento fondamentale nel processo formativo intra ed extra scolastico. L'obiettivo è quello di impostare una didattica basata sulle quattro "C": critica, comunicazione, collaborazione e creatività⁴. Per critica si intende la capacità di discutere e scegliere una strategia capace di sviluppare un modello migliore; la comunicazione mira a creare uno spazio in cui poter esprimere la propria opinione senza modificare la verità; la collaborazione è utile al lavoro di squadra e consente la circolazione di numerose idee e *input*; infine, la creatività permette agli studenti di trovare soluzioni diverse per un problema. Tutto ciò apre a una riflessione pluridisciplinare sulla *Media Education*, intesa come risposta socio-pedagogica alla sfida che i *media* lanciano ai processi di riproduzione culturale e in particolare all'educazione negli attuali scenari della complessità⁵. Si tratta di una riflessione condotta da molteplici prospettive: pedagogica, sociologica e dei professionisti dei *media*, nella consapevolezza che, in una realtà sociale interamente attraversata dai flussi della

comunicazione globale, un'adeguata formazione del cittadino non può prescindere da un uso critico, attivo e consapevole dei *media*. Inoltre, la *Media Education* favorisce un avvicinamento delle istituzioni educative – in *primis* scuola e famiglia – ai contesti di socializzazione informale in un'ottica critico-costruttiva che concepisce i *media* come ambienti di vita e di conoscenza. A tal proposito, il maestro Alberto Manzi diceva:

Noi stiamo preparando degli individui per un futuro assolutamente imprevedibile, non sappiamo che cosa la scienza e la tecnica escogiteranno tra venti o trent'anni; non sappiamo quanto i mezzi sempre più perfezionati dell'informazione riusciranno a far sapere, a coinvolgere. Non sappiamo nulla: sappiamo solo che i nostri studenti dovranno affrontare un mondo a noi sconosciuto e verso il quale non possiamo prepararli dando loro nozioni. Li prepareremo ad affrontare l'imprevedibile, ossia a saper "pensare", a saper affrontare un problema, un "qualsiasi" problema, a saperlo comprendere, analizzare, capire, risolvere. Questa è "creatività". Occorre imparare a tollerare le incertezze, a riflettere con senso critico di fronte all'imprevisto, a sfruttare tutte le idee e tutte le opportunità che le stesse idee ci offrono; a fare e disfare, ossia a costruirsi esperienze e su quelle formulare ipotesi che potranno poi essere "trasformate" da esperienze successive; a scoprire correlazioni e interdipendenze. Ossia pensare e pensare e pensare⁶.

In questo passaggio, a proposito di *Educazione... ma che cos'è?*, troviamo racchiuso il senso di un

atelier digitale che sfida situazioni e tecnologie a farsi strumento, materiale e sfondo in cui "fare e disfare" problemi attivati dalla curiosità degli adolescenti per la tecnologia o collegati alla loro vita quotidiana a scuola e a casa. I temi di discussione nazionali ed europei spesso si concentrano sui pericoli del mondo digitale, dedicando minor spazio alla sperimentazione del potenziale creativo delle conoscenze digitali⁷.

Dunque, è arrivato il tempo per i docenti di andare oltre i tradizionali modelli didattici per sperimentare nuove metodologie in grado di garantire una formazione al passo con i tempi della comunicazione educativa. È il tempo di andare «oltre l'aula»⁸.

La media education e l'approccio costruttivista

L'odierna organizzazione dei sistemi educativi, esito di un lento processo di alfabetizzazione e scolarizzazione codificatosi nel tempo sul prevalere di pratiche erogative e autoriali di stampo enciclopedico, si è trovata, negli ultimi anni, ad affrontare – contestualmente allo sviluppo delle tecnologie – l'emergere di nuovi modelli di creazione, sviluppo e diffusione delle conoscenze⁹.

Occorre, dunque, che la scuola ritrovi il suo ruolo di centralità come agenzia formativa, colmando il *vulnus* attuale, e recuperi il *gap* creatosi con le altre agenzie nell'ambito del sistema integrato.

La *Media Education*¹⁰, o educazione mediale, può diventare il volano di questo processo trasformativo perché rappresenta quel vasto insieme di analisi, valutazioni, proposte, ricerche all'interno del quale si ritrovano considerazioni di tipo linguistico, tecnico, psicologico, sociale, economico, politico, pedagogico e didattico¹¹. Su di essa esistono due modi di vedere. Il primo, di impostazione pedagogica, ritiene che l'educazione mediale altro non sia che uno dei tanti ambiti tematici della pedagogia: quindi, come esiste una pedagogia per ogni ambito dell'umano agire - l'ambiente, gli adulti, l'intercultura - può esistere anche una pedagogia che si occupi dei *media* e del loro valore nell'ambito dei processi di educazione e formazione.

L'altro, al contrario, ritiene che l'educazione mediale si possa configurare come un campo di ricerca specifico, non riconducibile solo a una applicazione del pedagogico, rivendicandone in questo modo dignità e autonomia. Da qui, il tentativo di declinare l'educazione mediale in due direzioni: quella delle scienze dell'educazione e quella delle scienze della comunicazione. Nel primo caso l'attenzione si focalizza sul ruolo dei *media* - da quelli tradizionali ai nuovi *media* - all'interno del processo educativo.

L'educazione mediale, in questo caso, ricade nello spazio della didattica, in particolare sulle metodologie e le tecnologie dell'interazione educativa, tenendo sullo sfondo la riflessione pedagogica sul senso della comunicazione in relazione alla funzione che i *media* esercitano sui soggetti in età evolutiva¹².

Nel caso delle scienze della comunicazione il *focus* si sposta sul peso delle variabili educative all'interno della cultura dei *media*: l'educazione mediale diventa, così, territorio di ricerca. Tuttavia, il dato certo è che l'intersezione delle scienze dell'educazione con quelle della comunicazione non può essere pensata come un incontro occasionale perché molti profili professionali - come l'animatore socioculturale, il *media educator*, il giornalista - non possono non disporre sia di competenze comunicative sia psicopedagogiche.

Il modello razionalistico di riferimento è il costruttivismo¹³ che è caratterizzato da alcuni concetti fondamentali: la conoscenza come prodotto di una costruzione del soggetto che ha carattere situato - ancorato nel contesto concreto - e si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale. Gli ambienti di apprendimento di taglio costruttivistico sono orientati a dare enfasi alla costruzione della conoscenza, a evitare eccessive semplificazioni rappresentando la naturale complessità del mondo, a offrire ambienti di apprendimento assunti dal mondo reale.

Tra gli ulteriori elementi da considerare, fondamentale, è l'ideazione, la progettazione, la creazione e la valorizzazione della comunicazione che punti alla realizzazione di una didattica interattiva e formativa che permetta agli studenti di esprimersi, di fare esperienze di collaborazione e di interconnessione con realtà diverse dalla loro quotidianità.

Dalla comunicazione educante alla comunità educante

Il culmine di questa analisi è un nuovo modo di concepire il sistema di istruzione e formazione in un'ottica di avanzamento e miglioramento – Leopardi ha dato a questo orizzonte la famosa sintesi di "magnifiche sorti e progressive"¹⁴. L'attuale organizzazione della scuola è obsoleta, non incontra più le istanze delle giovani generazioni né riesce a porsi come baluardo della crescita umana, sociale ed educativa dei ragazzi e delle ragazze. La svolta, il punto di rottura con il passato, deve necessariamente essere di tipo culturale. Non basta rendere la scuola *full time* o uniformare il numero degli anni della scuola dell'obbligo a quello degli altri Stati europei. Occorre, invece, sviluppare un modello italiano, afferente alla didattica integrata, in grado di porre l'attenzione e superare il divario nord-sud; di sopperire alla carenza di infrastrutture; di smantellare il sistema burocratico che blocca tutte le istanze di cambiamento. Un modello in cui la ricerca, l'innovazione, la progettazione e la sperimentazione diventino i cardini della rinascita del bel Paese. Per fare ciò occorre ridisegnare il sistema formativo italiano. Un interessante spunto di riflessione, un caso studio, è rappresentato dal Progetto Europeo *App your school* con il documento "Principi e azione per la scuola del futuro" redatto dalla Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, che mira a sviluppare dei laboratori/*atelier* digitali nelle scuole, adattandoli, in maniera innovativa e funzionale, alle esigenze del territorio con uno sguardo sempre rivolto alla dimensione nazionale ed internazionale. Tra i principali obiettivi ritroviamo:

- Creare situazioni di apprendimento complesse che permettano a studenti e insegnanti di sentirsi stimolati a risolvere problemi attraverso la creatività digitale;
- Identificare potenziali problemi e risolverli con l'aiuto di strumenti digitali promuovendo e valorizzando le abilità degli studenti nella dimensione comunicativa ed educativa nell'ottica dell'alfabetizzazione digitale;
- Innovare, usando la tecnologia, attraverso la partecipazione attiva nelle produzioni collaborative multimediali per esprimere sé stessi creativamente attraverso i media digitali e le tecnologie e per produrre conoscenza a livello interdisciplinare;

- Valorizzare le attitudini e le esperienze degli studenti per realizzare nuovi progetti scolastici ed extrascolastici promuovendo l’impegno delle giovani generazioni nella cittadinanza attiva e nei processi di democratizzazione;
- Creare situazioni inclusive dove ogni studente può sentirsi apprezzato e utile, dove può sviluppare la cooperazione e il lavoro di gruppo, recuperare l’abbandono scolastico e l’aspetto motivazionale promuovendo percorsi di orientamento scolastico e universitario.

Una delle possibili attuazioni di tali obiettivi può essere l’utilizzo del *cooperative learning*, in una versione 2.0, ovvero l’utilizzo di questa specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, attuata in campo digitale.

Tale innovazione non rappresenta unicamente un passaggio formale e strumentale nel processo di mediazione didattica. Gli strumenti tecnologici, infatti, costituiscono un elemento centrale nel processo di comunicazione mediatizzata in grado di mettere in relazione insegnanti, *media* e allievi in un incrocio di rapporti interattivi, supportati da una pluralità di linguaggi e di tecnologie. In tale scenario muta il *setting* didattico, così come il panorama delle azioni educative agite all’interno degli ambienti digitali¹⁵.

Un altro elemento di novità è rappresentato dalle esperienze extracurricolari che orbitano intorno al progetto scolastico. Andare “oltre la scuola” significa riconoscere l’importanza della formazione e di una didattica continua ed interattiva e aprire una riflessione sul legame scuola-mondo esterno. In questa fase diventa centrale il ruolo delle famiglie che devono tornare ad essere l’altro attore principale nell’ambito dell’educazione e della formazione dei giovani. La comunicazione è educazione se entra capillarmente nella quotidianità dello studente e delle istituzioni/agenzie preposte alla formazione. Dunque la comunicazione diventa il collante del rinnovamento. Si passa così da comunicazione educante a comunità educante.

Progettare per ripartire

Il PNRR rappresenta un’occasione importante per l’Italia. Si tratta di un’opportunità che va sfruttata con meticolosità e lungimiranza, perché vale il futuro della nostra società e della nostra democrazia. Investire sulla formazione e sulla ricerca significa riconoscere il valore fondante che rivestono all’interno del Sistema Paese. Senza la cultura saltano tutti gli equilibri: istituzionali, economici, sociali persino demografici. Ecco perché occorre fare in fretta, non sono più ammessi rinvii. Se vogliamo preservare le nuove

generazioni e aiutare i giovani a costruire un futuro florido per le loro esistenze e per la nazione intera, è questo il tempo del coraggio e delle scelte audaci. Il punto della ripartenza sono i giovanissimi studenti, veri protagonisti e fruitori del sistema di formazione. La scuola di ogni ordine e grado così come l'Università non devono operare come isole, non devono essere scambiati alla stregua di mercificatori di voti o CFU. Al contrario, devono diventare punti di riferimento per la comunità, per le famiglie, per tutte le agenzie formative. Devono diventare il cuore pulsante delle metropoli, il nuovo indotto economico di una società fondata sulla Cultura. Gli scenari attuali, acuiti dall'emergenza pandemica, allargano il campo della riflessione. Qui rientra la comunicazione. *Internet* ha rappresentato, in questi mesi di *lockdown*, l'unica ancora di salvezza dei Paesi industrializzati. Tutto è passato sia attraverso i *media* tradizionali – tv e giornali, in primis – sia tramite i nuovi *media* – in particolare i *social* (*Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok*), anche la stessa fruizione del sapere. Ecco perché è importante dare risalto e centralità al ruolo della comunicazione nella riforma del sistema formativo ed educativo. Una comunicazione efficace che permetta ai giovani di fare esperienze di scambio interculturale; una comunicazione efficiente che permetta di ampliare gli orizzonti della conoscenza, di superare i limiti della diversità e le disparità, di arginare le ingiustizie, le demonizzazioni dell'altro, i pregiudizi. La comunicazione mette in relazione realtà lontane e diverse, crea ponti, fa nascere collaborazioni, tesse la rete di contatti che permettono ai giovani di acquisire una visione globale della propria esistenza, in un'ottica di *lifelong, lifewide e lifedeeep*, per diventare autentici cittadini del mondo e cittadini digitali. Ecco perché urge un processo di alfabetizzazione digitale che passi attraverso l'istituzione scolastica. Proprio la scuola deve guardare oltre la classe, deve aprirsi al mondo, deve costruire delle comunità educanti. Per fare questo non basta la figura del docente. Occorrono ulteriori attori: pedagogisti, orientatori, educatori, allenatori, volontari, giornalisti, esperti comunicatori, psicologi, *tutor*. Un vero e proprio *team* al servizio dello studente, il cittadino del futuro. Anche l'organizzazione della didattica deve essere rimodulata, ripensata e riformulata alla luce delle nuove tecnologie digitali e in ottica di una maggior partecipazione dei giovani. Occorre, inoltre, superare la formazione di tipo nozionistico. La trasmissione del sapere, dei contenuti e delle competenze deve assumere sempre più i tratti della concretezza che non significa superficialità. I giovani devono essere coinvolti nell'esperienza didattica attraverso attività di ricerca e laboratori, attraverso l'utilizzo della loro creatività. A tal proposito è interessante l'iniziativa in atto con il progetto *App your school*. Occorre dare centralità, nella nuova scuola, alla imprescindibile interconnessione tra la dimensione cognitiva e quella emotiva – affettiva e sociale, con particolare riferimento alle *life skills*, al pensiero creativo e a quello critico, alla formazione continua dei docenti, educatori, formatori e di

tutto il *team* che lavora al servizio dei giovani¹⁶. Chiude il quadro di questo rinnovamento la riabilitazione delle famiglie che devono sostenere e operare fianco a fianco con gli esperti. Famiglia e scuola devono tornare ad essere complici per il bene delle nuove generazioni. La loro unità di intenti sarà garanzia di un rinnovamento davvero compiuto.

La scuola è la prima società che integra la famiglia. La famiglia e la scuola non vanno mai contrapposte! Sono complementari, e dunque è importante che collaborino, nel rispetto reciproco. E le famiglie dei ragazzi di una classe possono fare tanto collaborando insieme tra di loro e con gli insegnanti. Questo fa pensare a un proverbio africano tanto bello: Per educare un figlio ci vuole un villaggio. Bisogna ricostruire il patto educativo¹⁷.

VALERIO PALMIERI
University of Foggia

BIBLIOGRAFIA

- Bateson G. (1977) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Blandino G., Granieri B. (2002) *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Buckingham D. (2003) *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Doni T. (2015) *Dalla media education alla new media education*. Roma: Rassegna CNOS Cinema e Dintorni, pp. 185-196.
- Guasti L. (2019) *Ideal. Design thinking a scuola*. INDIRE – Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa.
- Gui M. (2019) *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Bologna: Il Mulino.
- Herbert Mead G. (1934) *Mind, Self & Society*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lana M. (2020) *Introduzione all'information literacy*. Milano: Editrice bibliografica.
- Lewin K. (1982) *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Limone P. (2012a) *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Limone P. (2012b) *Oltre l'aula: le risorse per la didattica, tra industria e autoproduzione*, in P. Limone, *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*, Bari: Progedit, pp. 94-110.
- Losito G. (1994) *Il potere dei media*. Roma: Carocci.

- Lucangeli D. (2019) *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Maturana H., Varela F. (1993) *Autocoscienza e realtà*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Paini G. (2016) *Interpretare la scuola del presente*, in A. Pace, *Co-progettare la formazione attraverso l'innovazione*. Bari: Progedit, pp. 34-64.
- Piaget J. (1973) *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rivoltella P.C. (2001) *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Rivoltella P.C. (2003) *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online. Società e didattica in internet*. Trento: Erickson.
- Rivoltella P.C. (2012) *Innovare con la tecnologia: aspetti di sistema nell'organizzazione scuola*, in P. Limone, *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*. Bari: Progedit, pp. 48-64.
- Santelli Beccegato L. (2007) *Media education: su alcune questioni di fondo*, in P. Limone, *Nuovi media e formazione*. Roma: Armando Editore, pp. 13-24.
- Vygotskij L. (1934) *Pensiero e Linguaggio*. Trad. di Mecacci L. (1990). Roma: Biblioteca Universale Laterza.
- Zinant L. (2013) *I nuovi media come possibili strumenti di «alfabetizzazione» per i tempi moderni*, «Formazione, Lavoro, Persona», vol. III, n. 8, pp. 38-48.

¹ M. Lana, *Introduzione all'information literacy*, Editrice bibliografica, Milano 2020.

² P.C. Rivoltella, *Innovare con la tecnologia: aspetti di sistema nell'organizzazione scuola*, in P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari 2012, p. 49.

³ L. Zinant, *I nuovi media come possibili strumenti di «alfabetizzazione» per i tempi moderni*, «Formazione, Lavoro, Persona», vol. III, n. 8 (2013), pp. 38-48.

⁴ L. Guasti, *Ideal. Design thinking a scuola*, INDIRE – Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa, 2019.

⁵ T. Doni, *Dalla media education alla new media education*, Rassegna CNOS Cinema e Dintorni, Roma 2015.

⁶ <http://www.appyourschool.eu>.

⁷ *Ibidem*.

⁸ P. Limone, *Oltre l'aula: le risorse per la didattica, tra industria e autoproduzione* in P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*, cit., p. 94.

⁹ G. Paini, *Interpretare la scuola del presente*, in A. Pace, *Co-progettare la formazione attraverso l'innovazione*, Progedit, Bari 2016, p. 35.

¹⁰ Tra gli studi sulla Media Education cfr., in particolare, quello di D. Buckingham. *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*, Polity Presse, Cambridge 2003.

¹¹ L. Santelli Beccegato, *Media education: su alcune questioni di fondo*, in P. Limone, *Nuovi media e formazione*, Armando Editore, Roma 2007.

¹² P.C. Rivoltella, *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Carocci, Roma 2001, p. 98.

¹³ Per maggiori approfondimenti sul tema del costruttivismo e dei suoi esponenti riportiamo, in bibliografia, alcuni tra gli studi principali. Cfr., solo a titolo di esempio, Herbert Mead, Piaget, Maturana e Varela, Vygotskij, Lewin e Bateson.

¹⁴ M. Gui, *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Il Mulino, Bologna 2019.

¹⁵ P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Carocci, Roma 2012, p. 96.

¹⁶ Cfr. a tal proposito, G. Blandino, B. Granieri. *Le risorse emotive nella scuola*. Raffaello Cortina, Milano 2002; D. Lucangeli. *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2019.

¹⁷ Papa Francesco, *Incontro con il mondo della scuola*, Piazza San Pietro, Roma 10-05-2014.

Processi decisionali guidati dai dati nei sistemi scolastici

Data-driven decision making in school system

VINCENZO MILAZZO

The Italian education system, and not only in Italy, tries to guarantee an excellent service through, LEPs (essential levels of services), implementing monitoring and evaluation actions accomplished by external actors like INVALSI (Italian: National Institute for the Evaluation of Education Systems). The work described here wants to fit into the current evaluation process actually adopted and improving it with the design of Intelligence system dedicated to education sector, providing to the management a tool able to estimate KPIs, analyze dashboards, reports and scorecards for each function existing in the scholastic institution. They will highlight the status of the institution and the objectives to be achieved in order to improve educational service.

KEYWORDS: EDUCATIONAL DATA MANAGEMENT (EDM), BUSINESS INTELLIGENCE, LEARNING ANALYTICS, RAV, DIGITAL PEDAGOGY

Introduzione

Con l'avvento dell'autonomia scolastica, che non vuol dire autoreferenzialità, il sistema scolastico necessita di contrappesi e valutazioni per verificare la qualità, l'efficienza e l'efficacia del servizio nazionale di istruzione e formazione. Il lavoro ha lo scopo di inserirsi nell'attuale procedimento di autovalutazione delle scuole secondo un quadro di riferimento predisposto dall' INVALSI e di affiancarlo attraverso la progettazione di un sistema di intelligence dedicato al settore dell'istruzione, fornendo così alla dirigenza e ai docenti uno strumento in grado di stimare indicatori di performance, di analizzare e incrociare dati per ogni processo esistente nell'istituzione scolastica. Si analizza in premessa lo stato dell'arte di quei processi e tecnologie, utilizzati in contesti industriali, che possono essere adottati anche nei sistemi di istruzione. Si prosegue col delineare come, in una cornice post pandemica, le piattaforme utilizzate possano apportare vantaggi nella gestione della didattica. Il lavoro si conclude con esempi concreti di analisi realizzate in contesti sperimentali, presso istituzioni secondarie di secondo grado, delineando la modifica del processo di autovalutazione.

Contesto di riferimento

I sistemi di *Education Data Management* (EDM) hanno più volte dimostrato di poter supportare dirigenti e docenti, trasformando i numerosi dati presenti all'interno dell'organizzazione, in azioni di analisi mirate, a sostegno di una leadership efficace¹. L'auspicio è che questi sistemi possano offrire il naturale sostegno alla struttura di autovalutazione, e rappresentare anche un valido supporto per la stesura dei piani di miglioramento istituiti dal MIUR (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca). Attraverso l'utilizzo di EDM, gli utenti avranno la possibilità di usufruire di pannelli dati precisi, di facile utilizzo, che agevoleranno le azioni di monitoraggio delle prestazioni dell'istituzione scolastica, così come quelle agite dagli studenti durante il loro percorso. Si ritiene che strumenti afferenti al mondo dei *Learning Analytics* (LA) possano supportare il processo di autovalutazione dell'istituzione scolastica. L'obiettivo è quello di automatizzare il più possibile la misurazione, producendo un quadro informativo estremamente esaustivo, che possa risultare un valido strumento per gli attori coinvolti nei processi decisionali. È bene tener presente che l'utilizzo di tali strumenti presuppone una progettazione adeguata della componente di reportistica, progettazione che deve prendere in considerazione le basi teoriche delle Scienze dell'Educazione. Esistono infatti delle sfide da affrontare nel contesto dei *Learning Analytics* (LA): (i) costruire valide connessioni con le scienze dell'educazione e (ii) focalizzarsi sulle prospettive dei discenti². Sappiamo, inoltre, che l'evidenza della letteratura sull'impatto della valutazione ai fini del miglioramento della scuola, è ancora poco consolidata. Se da un lato i dati di ricerca evidenziano come la valutazione possa favorire l'innalzamento della qualità educativa nelle scuole, dall'altro comporta uno dispendio di risorse umane, che convogliano sui temi inerenti la valutazione piuttosto che sugli aspetti didattici fino a conseguenti cali dei rendimenti degli studenti³. Si ritiene però possa essere proficuo essere coadiuvati da strumentazione informatica, al fine di ottimizzare i tempi di raccolta delle evidenze, di interpretazione dei dati e quindi di valutazione.

«Il procedimento di valutazione delle Istituzioni scolastiche prevede complessivamente 4 fasi: l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche, la valutazione esterna, l'implementazione delle azioni di miglioramento e da ultimo la pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti (rendicontazione sociale). La valutazione esterna della scuola si inserisce nel più ampio contesto normativo determinato dall'emanazione del Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione (DPR80/2013) e dalle successive circolari, in cui si ribadisce che:

il Sistema Nazionale di Valutazione valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione (Legge 80/2013).

La valutazione è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti e sarà particolarmente indirizzata:

- alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico;
- alla riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti;
- al rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza;
- alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro (Direttiva 11 del 18 settembre 2014)»⁴.

Tutte le istituzioni scolastiche effettuano un processo di autovalutazione, propedeutico all'elaborazione del RAV (rapporto di autovalutazione). Sulla base delle evidenze risultanti da tale processo, si procederà alla stesura del piano di miglioramento. La valutazione esterna, ulteriore fase della procedura di valutazione, viene effettuata su un numero limitato di scuole, con un panel esterno (NEV – nucleo esterno di valutazione). Tuttavia, l'autovalutazione senza un opportuno sistema di misurazione informatizzato, potrebbe presentarsi incompleta e faticosa, a causa dell'elevata quantità di informazioni da raccogliere e aggregare, con possibilità di mostrarsi vulnerabile ad un'autoreferenzialità valutativa che può divergere dalla realtà a causa di un approccio olistico nella descrizione di ciò che accade, ma soprattutto, per la mancanza di indicatori a livello d'istituto, calcolati da strumenti automatici e basati su dati affidabili, certificati e sistematici. Il sistema di valutazione attuale è il tentativo del MIUR nel cercare di dare sempre più attuazione a quelle che sono le responsabilità nella gestione dell'autonomia scolastica. L'attuale meccanismo che agisce attraverso la misurazione della prestazione, nella scuola secondaria di secondo grado, non è un sistema di premi/penalizzazione, infatti da esso non dipendono variazioni di somme al "Fondo per il Miglioramento dell'Offerta Formativa", ma mira a monitorare i propri processi e a migliorarli. Il Rapporto di Autovalutazione e l'Inquadramento teorico sono il prodotto di numerose ricerche condotte da INVALSI. Il processo di compilazione del RAV comporta però l'utilizzo di KPI (*Key Performance Indicator*) di livello eccessivamente alto, lasciando libero arbitrio sull'eventuale utilizzo di KPI a livello di istituzione scolastica (quasi mai progettate e compilate, basti guardare al portale web 'scuola in chiaro'). Ogni istituzione scolastica differisce da tutte le altre, in termini di contesto socioeconomico, risorse professionali, ecc., e progettare indicatori a granularità di singola istituzione scolastica, che possano essere definiti da INVALSI a livello nazionale, risulta estremamente difficoltoso. Ma proprio su tali tipi di indicatori si dovrebbe porre maggiore attenzione, impiegando dei framework teorici per la loro progettazione e sistemi SW che permettano una misurazione costante, un feedback continuo sul funzionamento dell'istituzione e un miglioramento basato sulle informazioni raccolte⁵. A tal fine il processo di autovalutazione dovrebbe essere supportato da un software di intelligence atto a raccogliere e calcolare gli indicatori chiave di prestazione, attraverso

banche dati disponibili alle scuole. Alcune di queste sono rappresentate da sistemi quali i *Learning Management Systems* (LMS) o dai sistemi detti *Virtual Learning Environments* (VLE), come ad esempio la piattaforma Moodle, oppure dai registri elettronici. Risulta indispensabile progettare e sviluppare ulteriori sistemi di raccolta dati, relativi ai diversi processi che possono essere misurati (o parzialmente misurati) analiticamente. Si pensi ad indicatori che diano visibilità dell'impatto delle iniziative extra scolastiche, PCTO, ecc. I diversi *stakeholders* (docenti, dirigenti, studenti, enti esterni) dovrebbero poter accedere ai sistemi summenzionati, analizzando tutti gli indicatori o parte di essi. Solo l'affinamento del lavoro di ciascuno migliorerebbe l'intera istituzione.⁶ Ad oggi, in alcune scuole, il risultato del processo di valutazione viene condiviso solo in determinati momenti di consuntivo collegiale senza effettuare un'analisi attiva e un *assessment* periodico con tutto il personale, soprattutto per i neoassunti⁷. Nonostante gli sforzi normativi, l'uso di strumenti di analisi nelle scuole rimane un'illusione. La progettazione di un sistema di Intelligence dedicato al settore dell'istruzione, che fornisca al management KPI, cruscotti, report e scorecard permetterebbe di avere sotto controllo lo status quo dell'istituzione e gli obiettivi ancora da raggiungere, al fine di migliorare il servizio educativo, in un processo che sarà possibile governare in maniera autonoma, svincolandosi sempre di più dal NEV.

Strumenti e processi di ambito aziendale adattabili al contesto educativo

Strumenti di *analytics* sono tipici degli ambiti aziendali, ma sono da tempo adattati (e adottati) al contesto pubblico ed educativo. Il loro utilizzo impone che i dirigenti pubblici, come i Dirigenti Scolastici, aumentino le proprie competenze manageriali⁸.

Ad esempio, l'utilizzo della scheda di valutazione bilanciata (*balanced scorecard*, BSC) è uno strumento che permette di validare le politiche manageriali messe in atto, tradotte in una precisa strategia, in entità coerenti e misurabili di performance, dando l'opportunità di misurare con efficacia ciò che è il frutto delle proprie scelte. Spesso questo strumento rappresenta l'ultimo step progettuale e implementativo di un buon sistema di Business Intelligence. La BSC è uno strumento di controllo strategico ideato negli anni '90 da Norton e Kaplan, che si pone l'obiettivo di collegare indicatori afferenti a diverse prospettive valutandone anche l'impatto reciproco. Si decifrano così le strategie messe in atto, in indicatori di performance (scorecard), assicurando l'equilibrio (balance) tra le prestazioni di breve termine e quelle a lungo periodo⁹.

Questi strumenti sono stati adattati da tempo al contesto educativo con successo¹⁰. È importante però una riflessione sull'adattabilità del sistema educativo a modelli elaborati in ambito aziendale e più in generale economico. Come detto nell'analisi

precedente sul contesto di riferimento, le KPI, report, dashboard e infine scorecard, devono essere progettate in modo tale da (i) costruire delle forti connessioni con le scienze dell'educazione e (ii) focalizzarsi sulle prospettive dei discenti. Non vi è un vero e proprio adattamento del sistema informatico/statistico (LA, EDM, ecc.) dall'ambito economico a quello educativo, piuttosto una riprogettazione dello stesso sul nuovo contesto. È la difficoltà nel descrivere un processo attraverso dei KPI che risultino rappresentativi dello stesso ad essere già problematico, soprattutto se il processo è di tipo educativo. Difficoltà nello stimare gli output e, di conseguenza, l'efficacia e l'efficienza dei processi stessi. È anche vero che gli studi sull'Efficacia e Inefficacia Educativa sottolineano le difficoltà delle scuole di saper rendicontare i propri successi e i risultati formativi e proprio su questo il seguente articolo vuole dare supporto. Inizialmente risulta indispensabile per un'istituzione concentrarsi sui processi più semplici e scomponibili in fattori misurabili. Un report, in una sua definizione di rappresentazione di un insieme complesso di dati in forma tabellare o schematica, non nasce in un contesto economico o educativo; ugualmente gli strumenti reportistici più elaborati che compongono gli EDM, e quindi i LA. È piuttosto l'individuazione del contenuto informativo e la sua progettazione che ha l'onere di provare che questo contenuto, o la sua elaborazione, rappresenti di fatto un indicatore del processo messo in atto nel contesto educativo. Ma questo problema persiste in tutti i sistemi di analytics in qualsiasi dominio e tra elementi dello stesso dominio (diverse aziende o diverse scuole). La diffusione di questi strumenti nelle scuole, inoltre, consentirà una risposta immediata da parte delle istituzioni, a integrare e monitorare un eventuale nuovo processo che le scienze della formazione riuscirà in futuro a delineare con successo attraverso i suoi output. La funzionalità del sistema dipende quindi dalla bontà progettuale. Abbiamo già detto che la letteratura ha risultati alterni sull'impatto della valutazione, ma si vuole ribadire che in quei contesti nei quali i risultati valutativi sono risultati positivi, è possibile avere supporto dai LA, senza avere la presunzione di affrontare la problematica in maniera esaustiva, ed essendo consapevoli che non sarà possibile monitorare tutti i processi o tutti gli aspetti di un singolo processo. Proprio per le peculiarità delle singole scuole, differenti in contesti, utenza e processi messi in atto, le componenti dei sistemi di monitoring (KPI, *report*, *dashboard*) devono essere riviste ed eventualmente adattate o riprogettate. Anche nel contesto aziendale, un sistema di Business Intelligence non può essere riutilizzato in altra azienda come fosse un software applicativo, può al limite essere recuperato quanto si ritiene necessario. Questo comporta la necessità nelle scuole di un team esperto interno/esterno con competenze sia pedagogiche che ingegneristiche - informatiche per la progettazione e realizzazione di tali sistemi di supporto alle decisioni. Confrontandosi col modello

dinamico sviluppato da Creemers¹¹, emerge l'evidenza che un'istruzione scolastica efficace dovrebbe essere vista come un processo dinamico, delineando le scuole efficaci come quelle in grado d'identificare i propri punti deboli, sviluppando ulteriormente la loro politica scolastica sull'insegnamento e sull'ambiente di apprendimento scolastico (SLE), al fine di influenzare la pratica di insegnamento. Ciò implica che tutte le scuole (comprese le più efficaci) dovrebbero valutare la loro politica sull'insegnamento e il loro SLE, supportando azioni che mirino al miglioramento o mantenimento di efficacia. Nel valutare la propria politica e quindi effettuare azioni migliorative, abbiamo bisogno di un sistema di raccolta ed elaborazione dati che si inserisca in un processo iterativo, di misurazione, valutazione e miglioramento, che con metodi di ricerca-azione possa cucire su misura il modello teorico di partenza in considerazione al proprio contesto. Questo processo è simile a quanto avviene a livello aziendale con il ciclo di Deming (*plan, do, check, act*). Prendendo in considerazione il modello dinamico di Creemers è possibile individuare in ogni livello una prospettiva della BSC, con l'obiettivo di capire in che termini possano crearsi impatti tra un livello e un altro. Rispetto ai modelli aziendali, inoltre, non si avrebbe un'interazione completamente connessa e quindi una progettazione più semplice.

La misurazione nella nuova cornice post Covid19

Analizzando l'evoluzione digitale avvenuta per gli istituti scolastici nell'ultimo periodo di pandemia, ci si accorge che grazie all'introduzione della Didattica Digitale Integrata, e quindi l'utilizzo di piattaforme informatiche a supporto di questa, l'utilizzo di strumenti di reportistica per il monitoraggio delle attività degli studenti avanza con prontezza e facilità. Dalle piattaforme emergono una quantità tale di dati che potranno essere impiegati nei Learning Analytics, premettendo di ottenere maggiori feedback su alcuni aspetti della didattica che potranno essere approfonditi dalla ricerca. Durante il Microsoft E2 2021 | Education Exchange sono emersi aspetti interessanti grazie all'analisi di alcuni tra i dati presenti nella piattaforma MS Teams¹². La ricerca ci insegna che non possiamo avere certezze che i fattori dominanti delle evidenze siano quelli presi in considerazione, data la molteplicità delle variabili di sistema, ma nell'azione didattica di un docente, prendere in carico eventuali evidenze, potrebbe suggerire un percorso da validare. Analizzare un insieme di indicatori, grazie alla piattaforma che ne tiene la misura nel tempo, permette al docente di cogliere suggerimenti e agire secondo uno schema di ricerca-azione adeguando la propria metodologia didattica ai diversi contesti. È importante riflettere su come gli studenti imparino nei diversi contesti. Come

facciamo a capire ed avere traccia? Abbiamo la necessità di prendere decisioni informate circa le pratiche di istruzione che portiamo avanti.

Molti docenti si chiedono:

- *Chi sono gli studenti attivi di notte?*
- *Nell'ultimo mese vi sono studenti che non consegnano le attività assegnate?*
- *Gli studenti condividono responsabilità durante i lavori di gruppo?*
- *Che percentuale di studenti non sottomette le attività in tempo?*
- *Quali studenti hanno difficoltà a tenere il passo, e su quale parte del CV*
- *Nella scorsa settimana, quanti studenti hanno partecipato regolarmente alle lezioni? (è vero che vengono rilevate le presenze ogni giorno, ma quante volte il docente riesce a fare mente locale su quanti, a causa delle assenze, sono indietro e su quale parte del programma?). Non sempre è immediato avere chiaro il quadro della situazione.*
- *In quali parti del programma si sono avute maggiore difficoltà durante la sottomissione dei compiti assegnati per casa?*
- *I miei studenti hanno bisogno di un feedback prima che sottomettano il compito ancora in bozza nella piattaforma digitale?*
- *C'è un canale digitale (e quindi una materia ad esempio) che riceve meno attenzioni rispetto ad un altro?*
- *A quanti studenti manca parte delle lezioni? E che impatto ha?*
- *Quali studenti sono meno attivi nelle piattaforme per la DDI?*

Le piattaforme digitali utilizzate in questo periodo di pandemia hanno permesso diverse riflessioni interne fornendo i mezzi per rispondere ai quesiti sopra esposti.

Ad esempio, molti studenti abbandonano l'aula virtuale prima della conclusione della lezione, questo potrebbe essere indice di difficoltà nel tenere alta la concentrazione. In questi casi sarebbe consigliabile usare metodologie didattiche differenti quali il *microlearning* (unità di apprendimento relativamente piccole e attività di apprendimento a breve termine), e *inserire attività di gruppo/cooperative learning (attraverso le chat rooms)*.

La condivisione in piattaforma di materiale introduttivo agli studenti (si pensi alla flipped classroom), permetterebbe il controllo di quanti hanno effettivamente acceduto alle dispense digitali prima dell'inizio della lezione, e nel caso modificare il piano didattico della stessa in tempo reale, stressando alcune parti delle dispense e altre no, basandoci su quanto visionato dagli studenti.

Misurazione e Valutazione

Se è vero che la valutazione, in quanto giudizio di valore, non può essere automatizzata, e che possiamo scegliere di automatizzarla, entro certi limiti, la misurazione, è anche vero che i sistemi informatici di IA (Intelligenza Artificiale) si spingono sempre più nel sostituire l'uomo nella valutazione, comportando al contempo un'aperta discussione etica sulla questione¹³. Immaginiamo infatti un sistema che possa predire l'esito di bocciature o promozioni, basandosi sull'andamento dei voti e altre variabili di contesto. L'addestramento del sistema di IA porta con sé tutte le variabili insite nella valutazione collegiale dei docenti. Ogni predizione è caratterizzata da una certa percentuale di affidabilità e la valutazione finale dovrebbe essere rivista in sede di Consiglio di Classe. Anche se tale approccio potrebbe suscitare perplessità, è ciò che avviene in diversi ambiti. È forse meno importante la decisione, quindi valutazione finale, presa da un sistema di IA per la guida autonoma, quando questo è portato a valutare, nello scenario di un possibile incidente stradale, la minimizzazione dei danni al conducente o ad un pedone che si trova improvvisamente nel percorso, rispetto ad una bocciatura o una promozione? Gli esempi potrebbero essere molti, si pensi alle diagnosi effettuate da sistemi di IA nel settore medicale. La mancanza di competenze in ambito data science nella pedagogia, potrebbe relegare nel prossimo futuro le scienze pedagogiche in secondo piano come avvenuto alle scienze sociologiche con la sociologia digitale¹⁴, lasciando ampio spazio di ricerca sui LA ai grandi Big Tech.

Strumenti di Business Intelligence per le istituzioni scolastiche

I sistemi di Business Intelligence (l'adattamento nel sistema scolastico prende il nome di EDM) sono utilizzati sia nelle organizzazioni pubbliche che private al fine di accedere e analizzare dati provenienti da diverse fonti isolate¹⁵. In questo scenario i cruscotti dirigenziali sono costruiti attraverso:

- una serie di processi atti a raccogliere e analizzare informazioni strategiche;
- la tecnologia utilizzata per eseguire questi processi;
- informazioni ottenute a valle di questi processi.

Potremmo semplificare parlando di un insieme di report, ma sarebbe riduttivo. La seguente figura delinea quanto elencato.

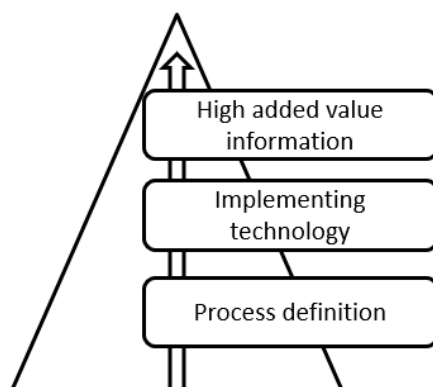


Figura 1 - Piramide della conoscenza

Le scuole più innovative devono essere in grado di rispondere alle seguenti domande:

1. Il mio istituto fornisce prestazioni soddisfacenti? Misurazione e monitoraggio (scorecard e dashboard).
2. Perché ottengo determinati risultati? Reporting e analisi (strumenti di reporting e analisi, spesso rappresenta il primo STEP implementato).
3. Quale direzione dovremmo prendere? Pianificazione e previsione (impostazione di budget per progetti, pianificazione e previsione).

Le decisioni vengono prese sempre sulla base di informazioni ovvero aggregazione di dati.

Inoltre, la *performance* è il risultato di una capacità decisionale basata sulle informazioni disponibili, derivate dall'elaborazione e manipolazione dei dati in seno all'organizzazione (registro elettronico, SIDI, sistemi ad-hoc). La qualità delle informazioni è condizione necessaria per la qualità delle decisioni e quindi della performance¹⁶. L'utilizzo di una piattaforma di intelligence in dotazione ad ogni singola istituzione scolastica permetterebbe di avere una reportistica dinamica tarata sul *monitoring* delle KPI progettate per singola scuola e sulle esigenze di monitoraggio del singolo dirigente. L'obiettivo è quello di ricavare informazioni strategiche tramite la fruizione delle informazioni già disponibili in istituto (o tramite integrazione di dati da altre sorgenti informative), in maniera intelligente e strutturata.

Alcuni vantaggi sarebbero:

- Avere un unico punto di accesso ai dati preselezionati e conformati.
- Avere le informazioni navigabili in ogni momento e su diversi dispositivi (tablet, smartphone, pc).
- Profilazione degli utenti per garantire il corretto accesso ai dati.
- Possibilità di creare in maniera rapida nuovi report senza modificare il codice informatico del sistema stesso.

Tra le maggiori difficoltà per le istituzioni scolastiche ci sarebbe il lavoro di progettazione. Pensiamo all'indicatore: *"Valutare l'evoluzione del profitto degli studenti rispetto alla situazione di partenza"*, come può avvenire la misurazione?

Potrebbe essere necessario misurare la progressione dei voti nel corso degli anni insieme ad ulteriori analisi incrociate. Questo perché l'insuccesso scolastico può dipendere da diversi fattori, e non tutti misurabili. Attraverso il software è possibile analizzarne quota parte. Potremmo scoprire che lo studente è stato inserito in molti progetti extra scolastici con un impatto sulle altre attività ordinarie e indigare sulla valenza di tale ipotesi. Non bisogna dare per scontato che la misurazione dei livelli di conoscenze/abilità/competenze possa costituire una misura della qualità dei processi educativi. Come evidenziato anche dalle indagini sul valore aggiunto, una volta tenuto conto dei dati socioeconomici, le misure di rendimento evidenziano correlazioni ridotte con elementi processuali. Il rischio inoltre è l'inverarsi della legge di Campbell¹⁷, secondo cui una valida misura di prodotto perde di validità se diventa obiettivo di prestazione. Questo non significa che certe misure non possano rilevarsi utili per riflettere sui processi, ma rimane importante evitare pericolosi riduzionismi. La realizzazione dell'analisi precedente ricorrerebbe a report generati dai soli dati del registro elettronico, favorendo condivisioni immediate all'interno dei Consigli di Classe.

Quanto detto potrebbe essere realizzato con software come Excel, ma senza un sistema di integrazione tra le diverse sorgenti informative, e al contempo automatizzato nella generazione di report e aggregazione di dati il risultato non sarebbe raggiungibile. Le difficoltà di progettazione possono essere affrontate facendo ricorso alle reti di scuole in cui

l'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali¹⁸.

Gli studi su queste applicazioni in ambito accademico sono ancora limitati¹⁹ ma la base teorica che qui si vuole seguire prenderebbe spunto dal modello RAV ideato dall'INVALSI.

Il processo attuale e nuovo

Il MIUR, da tempo, ha già intrapreso la strada dell'autovalutazione e del miglioramento attraverso due strumenti: il RAV e il PDM.

Il Rapporto di autovalutazione, chiamato anche RAV, è lo strumento che accompagna e documenta il primo passo di valutazione previsto dall'SNV: l'autovalutazione

Il RAV contiene SEZIONI, AREE e indicatori per area. Le aree hanno un'autovalutazione basata su una rubrica.

Gli indicatori sono nazionali con la possibilità di aggiungerne nuovi a livello scuola, puntando ad evidenziare aspetti che non potrebbero essere trattati altrimenti.

Un sistema di EDM permetterebbe una valutazione più di dettaglio, tutto ciò che si potrà misurare numericamente potrà essere rilevato.

Inoltre sarà possibile condividere le informazioni con i propri collaboratori in maniera veloce, semplice e strutturata creando nuove analisi con pochi passaggi.

Quanto descritto riguarda la SEZIONE 4 del PDM: «*Valutare, condividere e diffondere i risultati del piano di miglioramento*»²⁰, l'obiettivo risulterebbe quindi raggiunto tramite l'informatizzazione dell'intero processo di autovalutazione.

Nella compilazione del RAV, la scuola raccoglie alcuni tra i suoi dati e li pubblica in un sistema ministeriale per la fruizione a terzi parti (Es.: famiglie)²¹ a cadenze temporali di lungo periodo. L'istituto dovrebbe invece impiegare dei sistemi intelligenti che facilitino in modo continuo e iterativo l'autovalutazione, adattando nel contempo i propri processi di miglioramento. Di seguito la schematizzazione di quanto detto, passando da un approccio lineare ad uno circolare retroattivo.

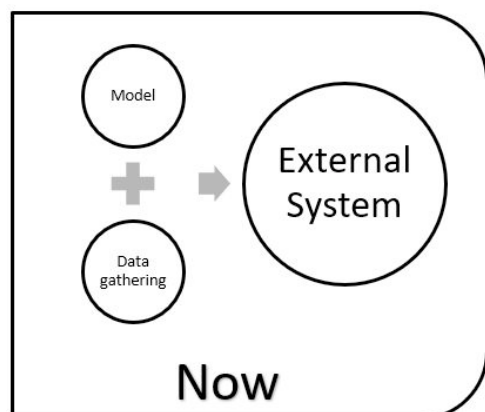


Figura 2 - Processo attuale

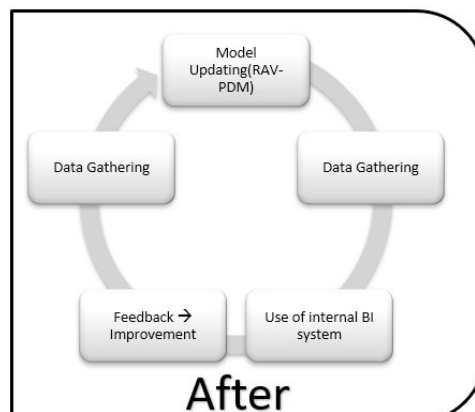


Figura 3 - Nuovo processo

Va però evidenziato come, facendo riferimento alla Fig. 4, la valutazione (che avviene nella fase di feedback→improvement), in quanto giudizio di valore, non possa essere automatizzata. Possiamo scegliere di automatizzare – entro certi limiti – la misurazione. La Fig. 3 invece evidenzia un processo il cui obiettivo è fotografare lo stato e renderlo pubblico. Sussiste però un’assenza di focus sull’utilizzo attivo e interno dei dati al fine del miglioramento.

Si riporta a titolo d’esempio il seguente indicatore RAV.

1.1.d Rapporto studenti - insegnante

1.1.d.1 Numero medio di studenti per insegnante

Numero medio di studenti per insegnante		
	Totale Posti	Numero Medio Studenti
	62,28	14,56
- Benchmark*		
CALTANISSETTA	3.689,68	11,45
SICILIA	63.532,69	11,72
ITALIA	675.757,49	11,29

Figura 4 - Il numero medio di studenti per insegnate

Esso rappresenta un dato indicativo ma non esaustivo. Il sistema di BI a partire da questo dato ci permetterebbe di:

- cliccare sul numero 14,56, visualizzare i dettagli dei dati derivanti dalla media, verificare in maniera puntuale quali sono i docenti che hanno più studenti, verificare per un dato docente se le performance nei vari anni hanno variazioni in base al numero di studenti assegnati e quindi informare le nostre decisioni.

Molti indicatori aggiunti dalla scuola sono creati ad hoc, con grande dispendio di tempo. Potrebbero essere prodotti automaticamente e con granularità (livello di dettaglio) maggiore dal sistema.

Altro caso: Analisi dei trasferimenti in uscita:

Annualità	Entrate	Uscite	Totale
1	+ 16	- 33	-17
2	+ 10	- 28	-18
3	+ 2	- 13	-11
4	+ 2	- 4	-2
5	+ 1	- 2	-1
Tot			- 48

Figura 5 - Trasferimenti in uscita

Avendo i dati in un sistema di BI sarebbe possibile effettuare analisi in qualsiasi direzione dimensionale, la tabella diventerebbe interattiva modificando la propria struttura automaticamente sulla base delle selezioni. Si potrebbero ricavare le seguenti informazioni:

- Creare dinamicamente un report dei trasferimenti degli studenti in uscita *per* voti conseguiti, valutando l'impatto.
- *Per* viciniorità rispetto alla residenza.
- *Per* numero di note disciplinari, approfondendo il rapporto col CdC.
- Collegare i dati con sorgenti relative all'orientamento in ingresso per determinare quanto un possibile scostamento dai risultati dei test psicoattitudinali possa causarne il trasferimento a posteriori.

Il penultimo esempio evoca delle dinamiche spesso viste nella quotidianità scolastica. Il CdC potrebbe prendere in considerazione, non tanto che la causa del trasferimento del discente possa essere dovuta ad un alto numero di note disciplinari, (queste informazioni non restituiscono necessariamente un rapporto di causa-effetto, anzi, lo fanno molto di rado, ma sono preziosi elementi informativi per ragionare sui processi), piuttosto che esse stesse rappresentino epifenomeni di malfunzionamenti sistemici sui quali intervenire in tempo.

Il dirigente potrebbe non avere piena visibilità dei casi all'interno dell'istituto e cosa peggiora, non potendo monitorare anzitempo, non potrà prendere decisioni informate che migliorino il *trend*. Il sistema potrebbe segnalare tramite un avviso automatizzato il superamento di una soglia per un certo numero di note, permettendo al dirigente di

avere il pieno controllo della situazione disciplinare degli studenti dell'istituto e di attivare necessari percorsi educativi che facciano rientrare l'emergenza, con impatto migliorativo sulla dispersione scolastica. Un EDM, permette di navigare i dati in tempo reale e in maniera dinamica, e laddove il dirigente o chi per lui ne fosse in grado, sarebbe possibile creare con semplici trascinamenti di oggetti visivi nuovi report, costruiti automaticamente in base alle correlazioni esistenti tra i dati. Allo stato attuale, il dirigente può commissionare ai suoi referenti la creazione di determinati report, ma ogni richiesta necessita di un flusso di lavoro che produce un output statico e con valore limitato nel tempo.

L'applicazione di sistemi informatici automatizzati, a supporto dei processi che delineano l'istituzione scolastica, permette di:

- Sapere cosa succede di preciso nell'istituto dove si hanno responsabilità amministrative, civili e penali.
- Prendere decisioni in base a quello che effettivamente succede.
- Capacità di presentare dati certificati alle istituzioni e alle famiglie.

Il modo in cui le persone compiono il loro ruolo e fruiscono delle informazioni sta cambiando. Non si sta più seduti all'interno dell'istituto a fruire delle informazioni su postazioni PC fisse. L'informazione deve essere disponibile ovunque e in qualsiasi momento per prendere decisioni importanti in maniera tempestiva.

Ogni dirigente scolastico, e docente, è coinvolto nelle seguenti problematiche:

- Perché i miei studenti vanno male?
- Perché non vanno al meglio? Quali sono le possibili cause?
- Come posso aumentare le iscrizioni del mio istituto?
- Che impatto ha avuto il mio orientamento? (Analisi Social e Sentiment Analysis)

È necessario raccogliere e analizzare in maniera automatica i dati dei processi che si mettono in atto e avere una visione storica del dato.

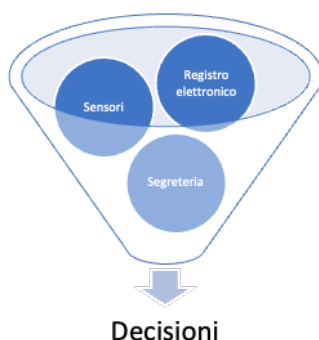


Figura 6 - integrazione dei dati

Il dirigente ha la necessità di monitorare insieme ai suoi collaboratori l'andamento dei processi relativi alle funzioni strumentali/aree.

- PCTO
- Area della didattica
- Orientamento
- Valutazione
- Progetti PON
- Team dell'innovazione
- Dipartimenti
- Altro

Sorgenti informative ed indicatori

Concentriamoci sui possibili indicatori da poter monitorare al fine di comprendere se il processo di gestione dell'alternanza scuola lavoro, adesso PCTO, viene gestito al meglio. L'alternanza scuola lavoro è tutt'oggi soggetta a continui stravolgimenti.

La stessa piattaforma²² ministeriale non risulta essere ancora operativa al 100%, ma ciò che concerne il sistema di BI, ovvero la valutazione dei processi di PCTO messi in atto dall'istituto scolastico rimane materia immutabile, competenza del collegio dei docenti e basata sulla «guida operativa per la scuola» dettata dal MIUR²³.

Da premettere che la gestione e progettazione dell'offerta PCTO varia da scuola a scuola ma gli indicatori delineati possono essere comuni²⁴. In un primo test nella provincia di Caltanissetta dove il registro elettronico risultava essere 'Archimede'²⁵ le seguenti sorgenti informative sono state utilizzate:

- Dati raccolti dai questionari (Es.: questionario gradimento alunni e struttura ospitante)

Questi vengono effettuati in modalità cartacea e non sono inseriti in alcun sistema informatico che permetta un'analisi a posteriori e nel tempo.

- Dati esportati da registro elettronico relativamente ai dettagli per singola attività ASL svolta.
- Dati esportati da registro elettronico sulle attività per singolo alunno.
- Dati del registro delle presenze (attualmente cartaceo) per singola attività e singolo alunno.

Alcuni indicatori calcolabili dal sistema sono:

- ***Num. di convenzioni effettuate***
- ***Tipi di convenzioni (albo, rete, aziende...)***
- ***Num. di studenti coinvolti***
- ***Voto alunno per attività***
- ***Num. ore svolte TOT***
- ***Num. ore svolte curriculari***
- ***Num. ore svolte extra curriculari***
- ***Num. ore svolte dentro periodo didattico***
- ***Num. ore svolte fuori periodo didattico***
- ***Num. di rubriche di valutazione effettuate***

Lo step successivo è capire come utilizzare questi indicatori. Ad esempio, molte attività di PCTO non vengono valutate con una rubrica di valutazione finale, spesso perché l'attività è incompleta o poco articolata/significativa per essere valutata. L'ultima KPI risulta così essere un indice dal quale evincere quanti percorsi si sono conclusi al 100% e quanti ne sono rappresentativi.

Le attività non valutate vanno scartate perché non misurabili, non possiamo quindi migliorarle o riproporle seguendo dei criteri pedagogici e didattici. Il sistema di BI segnalerebbe tutto questo, e il dirigente (o funzione strumentale) potrebbe suggerire dove agire per migliorare il processo in atto.

Un altro esempio di analisi possibile da compiere consiste nel monitorare l'andamento didattico durante lo svolgimento da parte degli studenti delle attività di PCTO, potendo effettuare introspezione per attività svolte in orario intra ed extra curriculare, dentro/fuori periodo didattico.

A volte infatti è possibile notare un sistematico calo delle performance scolastiche degli studenti che partecipano alle attività di PCTO per alcune discipline, dovute alla mancanza di personalizzazione dei programmi.

I PCTO, se ben progettati dal CdC, devono permettere di sviluppare competenze oggetto delle discipline di studio che il docente dovrebbe poter valutare. Capita che parte degli studenti di una classe partecipino a dei PCTO in orario curriculare assentandosi dalle lezioni ordinarie. A distanza di tempo i docenti tendono a rilevare valutazioni sommative pretese su argomentazioni svolte dal solo gruppo classe che non ha partecipato allo specifico PCTO. Di fatto si tratta di una mancanza di personalizzazione della programmazione per gli studenti impegnati in attività. Senza un sistema EDM è praticamente impossibile per i docenti stessi tenere sotto controllo la storia dei propri studenti (in media 100), pensiamo cosa possa significare per un dirigente in qualità di responsabile didattico.

La linea del ministero è quella di avere meno ore è percorsi di qualità²⁶, è lecito quindi domandarsi:

- Per avere la certezza e poter dimostrare che i percorsi attivati siano di qualità è indispensabile avere un cruscotto aggiornato e dinamico che faccia il punto della situazione?
- È indispensabile che il dirigente in qualità di responsabile della didattica disponga di dati aggiornati per intervenire e prendere decisioni in tempo al fine di migliorare la linea intrapresa dai propri collaboratori?

Relativamente al monitoraggio dell'andamento didattico degli alunni dell'istituto, potremmo ad esempio interrogare il sistema per effettuare una analisi del voto per le varie discipline e per periodo temporale ricavando un primo quadro utile al coordinatore.

Alcune delle KPI possibili:

- Misura voto (compreso segni i, -, +)
- Misura ritardi
- Misura note
- Misura comunicazioni famiglie
- Misura numero osservazioni effettuate
- Misura distribuzione delle osservazioni

Il cattivo andamento didattico dello studente a volte è determinato dal fatto che esso si ritrovi molte osservazioni concentrate nello stesso periodo temporale con un aumento improvviso del carico didattico tra le diverse materie oggetto di studio. Questo spesso è causato dalla corsa alle osservazioni da parte dei docenti in periodi di scrutini. Il dirigente (o coordinatore di classe) monitorando i dati potrebbe orchestrare al meglio il CdC indicando una distribuzione migliore e programmatica delle verifiche.

- misura tempo tra un'osservazione e un'altra (dovrebbero essere ben distribuite)
- misura quantità incontri genitori (oltre gli incontri standard)

Le misure appena descritte possono essere analizzate secondo le seguenti DIMENSIONI di ANALISI:

- Tipo Osservazione (orale, scritta, lab, BES, altro)
- Disciplina
- Indirizzi (settore→indirizzo→articolazione)
- Sezione
- Docenti
- Calendario→ Periodi Didattici

Un'altra analisi presa in considerazione è: *variazione tra la media dei voti pre e post scrutinio*. Questo processo dovrebbe essere oggetto di ulteriori approfondimenti, le variabili che intercorrono tra i diversi componenti del CdC e che comportano la variazione, normalmente in positivo, del voto degli studenti, sono molteplici. Un indice di variazione troppo elevato e costante nel tempo, quasi fosse prassi consolidata, segnala la probabilità che alcune variabili dovevano essere prese in considerazione in maniera preventiva sin dall'inizio dell'anno scolastico, comportando un'individualizzazione/personalizzazione della programmazione al fine di portare a termine un'azione didattica efficace in tempo utile. Minimizzare questo gap è sintomo di una corretta valutazione, frutto delle sinergie tra le visioni valutative collegiali, che tramite un EDM potranno essere costantemente condivise.

Il sistema consentirebbe nel tempo l'utilizzo di tecniche più evolute per effettuare le varie analisi. Ad esempio l'applicazione di algoritmi di intelligenza artificiale²⁷.

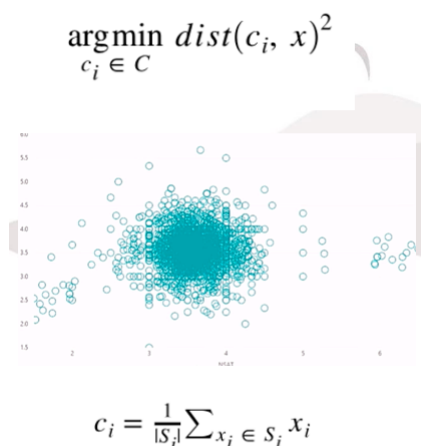


Figura 7 - data set non clusterizzato



Figura 8 - data set clusterizzato

Si può pensare di applicare l'algoritmo K-Means ai dati del sistema di BI. Nel data mining e nel machine learning, il clustering è una delle tecniche più importanti di raggruppamento di oggetti non etichettati.

Il sistema può raggruppare gli studenti basandosi su più variabili da noi impostate, come:

- le tipologie di materie con giudizio sospeso.
- impegno orario di lavoro a casa dichiarato.
- note disciplinari.
- livello di attenzione in classe (diversi sistemi misurano l'attenzione media della classe, in maniera anonima grazie all'uso di telecamere).

Questo permette di analizzare la correlazione tra i dati, individuando delle problematiche/caratteristiche che accomunano i discenti ed evidenziando cluster di problematiche. Un altro problema che potrebbe essere affrontato con questa tecnica è la composizione delle classi del triennio. Possono essere elaborate dei cluster secondo parametri atti a formare classi omogenee secondo variabili prestabilite che abbiano un senso nel contesto d'interesse.

Esempi di dashboard

Le dashboard realizzate dalla DELL²⁸ rendono l'idea di come il sistema vero e proprio potrebbe sembrare grazie all'utilizzo della piattaforma Microsoft Power BI. Quest'ultima risulta essere gratuita per uso su singola postazione e presenta per l'ambito Education dei piani con costi irrisori e rappresenta la base tecnologica sulla quale sviluppare i sistemi delle diverse scuole.

Le dashboard sono dei cruscotti iniziali dalle quali far partire le proprie analisi. Il sistema nel suo insieme permetterebbe di azionare una qualsiasi KPI ed effettuare operazioni di *drill down* e *drill through* (funzionalità non implementata nella demo in questione).

Dashboard iscrizioni

- Questa dashboard mostra l'andamento delle iscrizioni nel tempo. Alcune KPI sono le popolazioni a rischio, definita in base a certi criteri che andrebbero stabiliti collegialmente.
- Analisi delle iscrizioni per popolazione e collegamento ai rendimenti scolastici.

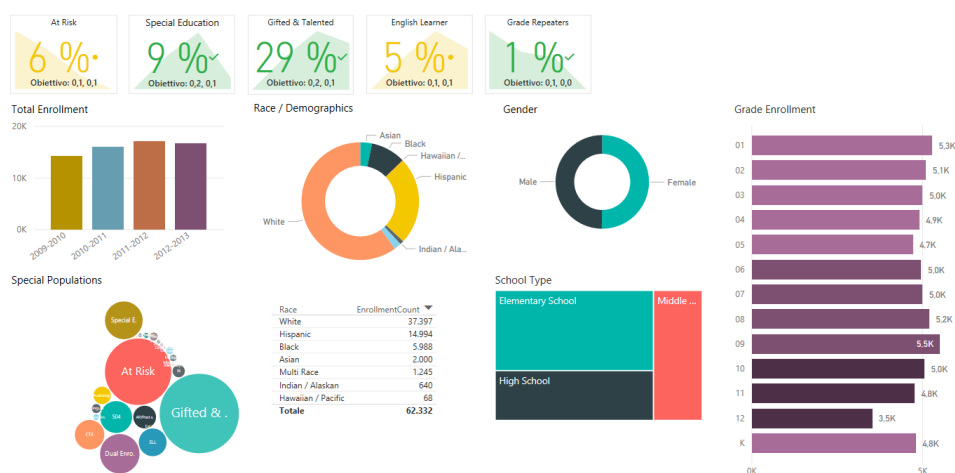


Figura 9 – Dashboard iscrizioni

Dashboard Studenti

- GPA=Grade Point Average, quanto vai bene o male nei corsi in media, rispetto alla classe.
- Andamento delle materie nei vari anni. Perché c'è un calo? Individuare situazioni problematiche.
- Confronta il trend degli studenti sulla classe, sull'indirizzo, sull'istituto e punti anomali nella valutazione, voti e presenze.

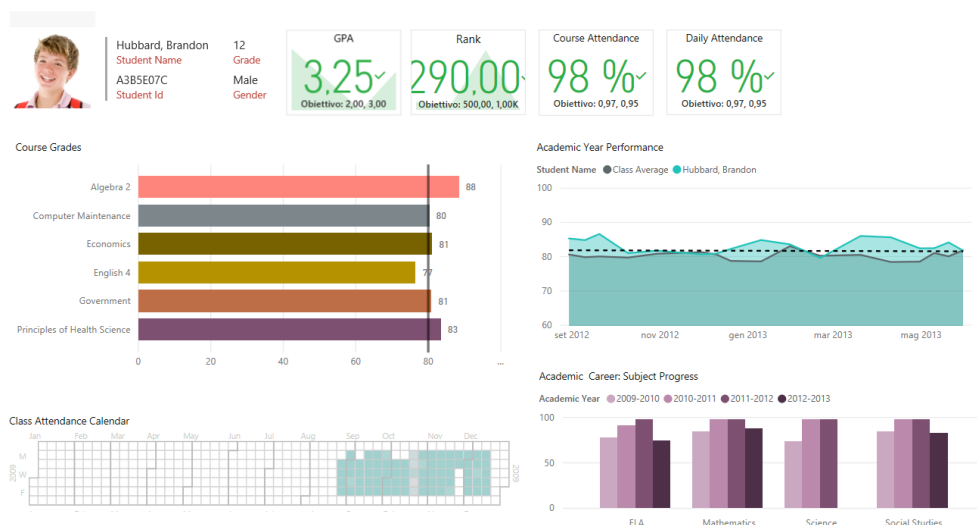


Figura 10 - Dashboard studenti

Dashboard Docenti

- a) Qui ogni docente può tenere sotto controllo i propri obiettivi e decidere le proprie strategie per il raggiungimento del giusto target.

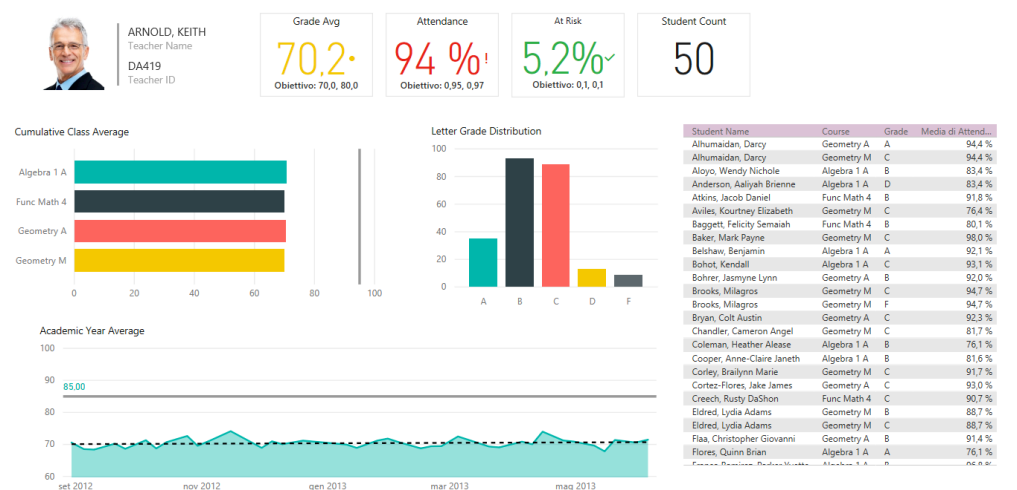


Figura 11 - Dashboard docenti

Dashboard previsioni di successo studenti

- a) Molti studenti non sono in grado di elaborare la propria situazione in termini di andamento didattico, ritrovandosi alla fine dell'anno con bocciature che non riescono a spiegarsi (capita che ne prendano coscienza gli ultimi mesi). Oltre al corpo docenti che riuscirebbe ad avere una visione chiara dei propri

discenti, questa dashboard è utile per il miglioramento delle *soft skills* dello studente stesso, che inizierà ad avere consapevolezza del proprio processo formativo. In questo caso specifico l'utilizzo di questi strumenti da parte degli studenti impone che ci sia la loro consapevolezza sul limite del modello.

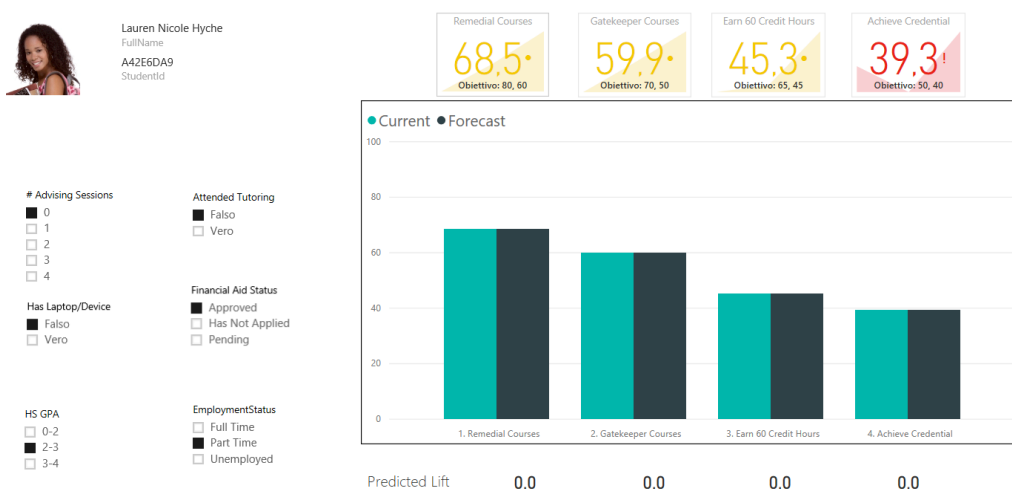


Figura 12 - Dashboard previsioni di successo

Dashboard Monitoring del livello di successo studenti

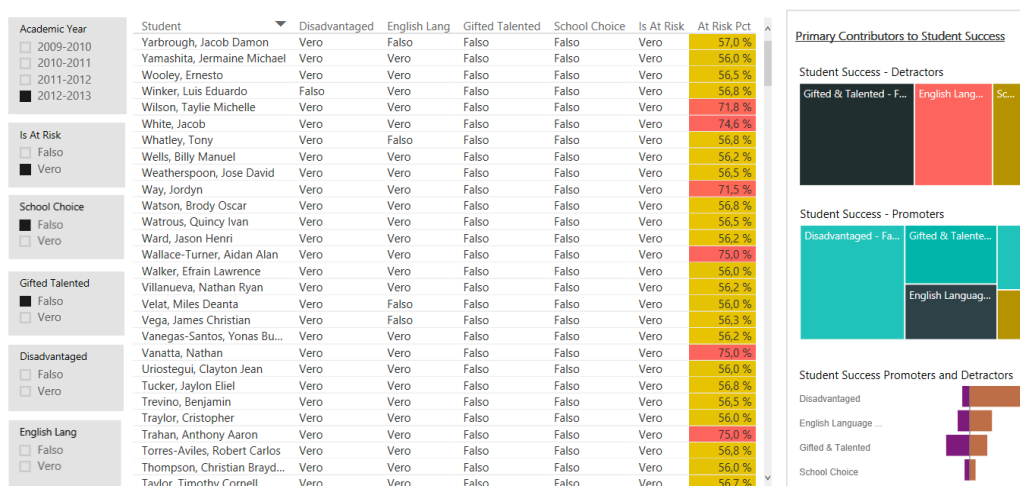


Figura 13 - Dashboard successo studenti

Le fasi di realizzazione del progetto

La realizzazione di un tale progetto in una istituzione complessa come quella scolastica, con diverse anime di pensiero, risulta molto ambiziosa.

Il sistema deve²⁹:

- Rendere le informazioni facilmente accessibili.
- Presentare le informazioni in modo coerente.
- Essere adattabile alle modifiche ed elastico.
- Essere un bastione sicuro per proteggere le informazioni.
- Servire come base per prendere decisioni migliori.
- La comunità scolastica deve accettare il sistema, se questo deve essere considerato di successo.

Uno dei principali problemi nello sviluppo delle piattaforme EDM, appurata la volontà politica dell'istituzione scolastica di voler perseguire il percorso di monitoraggio e miglioramento continuo, volontà senza la quale il progetto sarebbe fallimentare, è rappresentato dai costi che una singola scuola dovrebbe sostenere.

Nel contesto pubblico scolastico l'opportunità di prevedere delle Reti di Scuole pone la messa a fattor comune dei medesimi obiettivi e la condivisione di risorse umane dalle competenze specifiche, inoltre i costi di licenza dei software di analytics sono state abbattute da applicativi come Microsoft Power BI o Qlik. Si potrebbe pensare ad un primo progetto pilota, messo successivamente a disposizione dell'intero sistema scolastico nel quale sviluppare e consolidare le prime pratiche.

Ulteriormente il progetto potrebbe essere presentato da una Rete di Scuole sotto il programma Erasmus + → Azione chiave 2 → Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche → Partenariati strategici nel settore dell'istruzione, della formazione e della gioventù, e/o sfruttare la possibilità di protocolli in rete del MIUR³⁰ o progetti PON scuola³¹.

Per iniziare andrebbe effettuata:

- Analisi del patrimonio informativo scolastico (Registro elettronico, SW segreteria, ecc.).
- Creazione di un framework di indicatori per area e match con i dati disponibili.

Senza però una chiara definizione di base dei processi, non vi può essere un sistema di supporto alle decisioni.

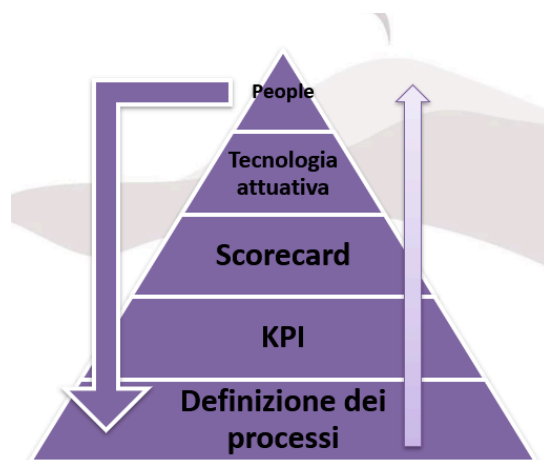


Figura 14 - Piramide decisionale

Senza le persone in cima alla piramide, utilizzatori di una tecnologia attuativa per monitorare le scorecard e le KPI ovvero rappresentazione schematica di processi sottoposti ad un continuo miglioramento, non ci può essere EDM.

In maniera retroattiva i processi monitorati dalle persone permettono di aumentare le performance o ridefinire gli stessi al fine di un miglioramento.

Dal punto di vista tecnico il sistema seguirebbe il seguente ciclo di vita³².

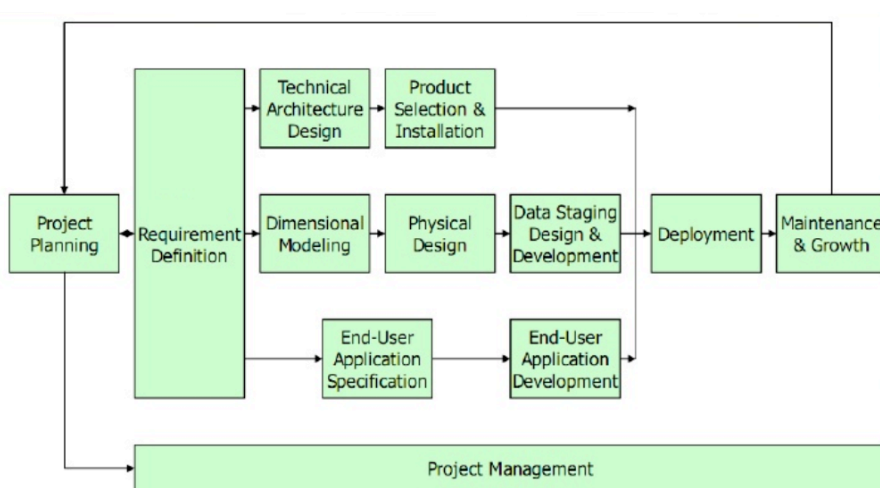


Figura 15 - Ciclo di vita

In particolare, si evince come la continua manutenzione e crescita del sistema, permette di evolvere il monitoraggio in maniera dinamica e continua.

Problemi di integrazione riscontrati nelle fasi iniziali della sperimentazione

La sperimentazione, avviata per un breve periodo presso un Istituto d'istruzione secondaria di secondo grado di Caltanissetta, ha evidenziato le prime criticità di tipo

tecnico, per ciò che concerne l'integrazione dati verso il registro elettronico. In particolar modo, per accedere ai propri (della scuola) dati in un formato che fosse di facile elaborazione per il sistema di *analytics*, e averli sempre aggiornati cadenzatamente, si rendeva necessario la stipula di accordi aggiuntivi con la casa di sviluppo SW. Considerate le latenze di risposta, si è optato, in questa prima fase di ricerca, per la creazione di un software di integrazione che potesse esportare, automaticamente, al sistema di *analytics*, i dati dall'applicativo web di qualsiasi registro elettronico, riorganizzandoli in maniera utile.

VINCENZO MILAZZO
Ministero dell'Istruzione

¹ I. Blau, O. Presser, *E-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system*, «British Journal of Educational Technology», Vol. XLIV, 6 (2013), pp. 1000-10011.

² R. Ferguson, *Learning analytics: drivers, developments and challenges*, «International Journal Technology Enhanced Learning», Vol. IV, 6 (2012), pp. 304-317.

³ J. Scheerens, *Efficacia e Inefficacia Educativa. Esame critico della Knowledge Base*, Springer, Berlino 2018.

⁴ INVALSI, *La valutazione delle scuole in Italia: a cosa serve, come è realizzata*, 2016, p. 4.

⁵ J. Scheerens, C.A.W. Glas, S.M. Thomas, *Education Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*, Swet & Zeitlinger, The Netherlands 2003.

⁶ A. Paletta, *Intellectual capital management and school performance*, «RicercaAzione», Vol. VI, 1 (2015), pp. 111-126.

⁷ L.D. Scott, *Successful Beginning Teachers: A Developmental Model of Support and Assessment*, «Teacher Education Quarterly», Teacher Induction, Vol. XXII, 4 (1995), pp. 93-105.

⁸ A. Di Liberto, F. Schivardi, M. Sideri, G. Sulis, *Le competenze manageriali dei Dirigenti Scolastici italiani*, «Programma education FGA working paper», N. 48, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2013.

⁹ R. Kaplan, D. Norton, *The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance*, «Harvard Business Review», 1 (1992), pp. 71-79.

R. Kaplan, D. Norton, *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*, «Harvard Business Review», Vol. IX, 4 (1997), pp.74-75.

¹⁰ V. Umashankar, K. Dutta, *Balanced scorecards in managing higher education institutions: an Indian perspective*, «International Journal of Educational Management», 23 (2007), pp. 54-67.

D.F. Beard, *Successful Applications of the Balanced Scorecard in Higher Education*, Southeast Missouri State University, «Journal of Education for Business», 5 (2009) pp. 275-282.

¹¹ B.P.M. Creemers, L. Kyriakides, *Using the Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement*, «Irish Educational Studies», Vol. XXIX, 1 (2010), pp. 5-22.

¹² S. Linardatou, *Data-Driven Decision Making with Education Insights in Microsoft Teams*, E2 2021.

¹³ Gruppo indipendente di esperti ad alto livello sull'intelligenza artificiale istituito dalla commissione europea nel giugno 2018, *Orientamenti etici per un'IA affidabile*.

¹⁴ D. Lupton, M. Santori e P. Palmiello (a cura di), *Sociologia digitale*, Pearson, Londra 2018.

¹⁵ E.S.B. Mohamad, I.B. Mohamed, *MyBI: A Business Intelligence application development framework for Malaysian public sector*, «Statistics in Science, Business, and Engineering», ICSSBE 2012: International Conference on Statistics in Science Business and Engineering, 2012, pp.1-4.

¹⁶ L. Molensky, W. Ketter, J. Collins, J. Bloemhof, H. Van De Koppel, *Business intelligence gap analysis: A user, supplier and academic perspective*, «Proceedings of the 12th International Conference on Electronic Commerce: Roadmap for the Future of Electronic Business», (2010), pp. 119-128.

¹⁷ D.T. Campbell, *Assessing the impact of planned social change*, «Evaluation and Program Planning», Vol. II, 1 (1979), pp. 67-90.

¹⁸ Comma 2 dell'articolo 7 del D.P.R. 275/1999.

¹⁹ M. Muntean, A.R. Bologa, R. Bologa, A. Florea, *Business Intelligence Systems in Support of University Strategy*, «Recent Researches in Educational Technologies», (2011), pp. 118-123.

²⁰ INDIRE, *Piano di Miglioramento (PdM)*.

²¹ A tal proposito si veda il servizio MIUR, *Scuola in chiaro*, <https://cercalatuascuola.istruzione.it/>.

²² www.alternanza.miur.gov.it.

²³ MIUR, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida* (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145).

²⁴ http://www.alternanza.miur.gov.it/scuole_valutare.html.

²⁵ <https://a.registroarchimede.it/>.

²⁶ MIUR, *Novità della Legge di Bilancio 2019 in tema di percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, nota ministeriale 3380 del 18 febbraio 2019.

²⁷ K. Venkatachalapathy, V. Karthikeyan V.J. Vijayalakshmi, V. Ohmprakash, *Educational Data Mining Tools: A Survey from 2001 to 2016*, Second International Conference on Recent Trends and Challenges in Computational Models (ICRTCCM).

²⁸ <https://powerbi.microsoft.com/it-it/partner-showcase/dell-edm/>.

²⁹ R. Kimball, M. Ross, *Data Warehouse*, Hoepli, 2003.

³⁰ <https://www.istruzione.it/ProtocolliInRete/index.html>.

³¹ <https://www.istruzione.it/pon/>.

³² R. Kimball, M. Ross, *Data Warehouse*, cit.

Formazione e lavoro, imprese e territori: una lettura pedagogica del PNRR verso un modello di sviluppo centrato sui Talenti

Training and work, businesses and territories: a pedagogical reading of the PNRR towards a development model centered on Talents

MARIA RICCIARDI

In the paradigm of pedagogy as a boundary science and “cura sui”, the article focuses on the school-work relationship as a decisive dimension for the reform of the education system, moving towards an integrated training system, rooted in the community tissues of businesses and territories. Starting from the analysis of a national experience carried out by the Observatory on Training Processes and Territorial Analysis, with the scientific responsibility of Prof. E. Mannese, the article proposes a theoretical and heuristic model developed in the epistemological framework of the pedagogy of work.

As part of the development paths for soft skills and guidance, the project T.A.L.E.N.T.I. makes learning environments enhanced by digital technology, based on teaching settings and generative training processes, for the development of guidance skills, through an approach characterized by similarities and convergences with the PNRR, anticipating its declination of focus, strategic axes, transversal priorities and vision, in the field of education, training, guidance and work.

The contribution focuses on the potential implications of T.A.L.E.N.T.I. for businesses and territories, linked to the integrated and network logic, according to the concept of an educational and professional career and in the perspective of longlife learning as a strategy that generates experience.

KEYWORDS: SCHOOL-WORK, PEDAGOGY OF WORK, PATHS FOR SOFT SKILLS AND GUIDANCE, GENERATIVE TEACHING/LEARNING PROCESSES, EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL CAREER

Introduzione

L'opportunità racchiusa nella crisi provocata dalla pandemia da Covid-19 è indubbiamente connessa al Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) e ai contributi economici derivanti dal *Recovery Plan* europeo. Il programma *Next Generation EU* (NGEU) intende promuovere una forte ripresa dell'economia europea in

direzione della transizione ecologica, della digitalizzazione, della competitività, della formazione e dell'inclusione sociale, territoriale e di genere.

Il sapiente utilizzo di queste risorse, congiuntamente all'avvio di alcune riforme strutturali fondamentali può essere l'occasione per ripensare il nostro sistema di istruzione e formazione ed operare un rilancio dell'Italia sul piano culturale, sociale, economico e demografico. In quest'ottica, diventa importante interrogarsi e riflettere circa le prospettive riformatrici del sistema educativo-formativo e lavorativo che possono rivelarsi significative e valide nei prossimi anni.

A tal fine, all'interno del paradigma della pedagogia come scienza di confine¹ e della *cura su²*, il presente contributo propone un modello teorico ed euristico sviluppato nella cornice epistemologica della pedagogia del lavoro, entro il quale si inserisce l'analisi di un'esperienza progettuale nazionale in corso di realizzazione, ideata e progettata dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, di cui è responsabile scientifico la prof.ssa E. Mannese: il progetto T.A.L.E.N.T.I. Durante il periodo segnato dalla prima ondata della pandemia, T.A.L.E.N.T.I. nasce dall'idea di valorizzare il ruolo delle tecnologie per l'apprendimento, quali risorse e strumenti da utilizzare per la realizzazione di Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO).

Già altrove, alla luce dell'esperienza progettuale che si presenterà, è stata proposta una lettura della pandemia come potenziale opportunità pedagogica per la formazione dei talenti³. Ciò che si è sostenuto è che, al fine di trasformare la crisi pandemica in opportunità, sia necessario essere pronti a cogliere ed affrontare le sfide che essa pone alla didattica, ovvero, la costruzione di ambienti di apprendimento potenziati dalla tecnologia digitale, in grado di innescare i meccanismi alla base di processi di insegnamento/apprendimento di tipo generativo, per lo sviluppo di competenze orientative. L'attenzione si è concentrata sulle relazioni e i contesti di apprendimento capacitanti di natura trasformativa e generativa⁴, in riferimento a due principali ambiti entro i quali si giocano le sfide per la didattica: la transizione a nuovi metodi e strumenti di insegnamento mediati dalla tecnologia digitale e l'investimento in programmi di *Career education* e di promozione delle *Career Management Skills*.

In continuità con tale riflessione, dopo una breve presentazione del progetto e, sullo sfondo dei pesanti cambiamenti riguardanti i mercati del lavoro, alla luce del rapporto didattica-ricerca, del legame conoscenza teorico-pratica e del rilievo progressivamente assunto dall'apprendimento situato e di tipo generativo nei processi di formazione permanente dell'identità⁵, l'analisi della formatività dell'agire lavorativo⁶ si snoda lungo due direttrici fondamentali. La prima è relativa al confronto tra PNRR e T.A.L.E.N.T.I. e mira a rilevarne analogie e convergenze; la seconda, invece, si

concentra sui risvolti potenziali associati alla filosofia sottesa a T.A.L.E.N.T.I., in una prospettiva di sviluppo per le imprese e i territori, tenendo conto degli esiti di alcuni studi condotti dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (I.N.A.P.P.) circa i fabbisogni professionali e le competenze per il lavoro che cambia⁷. Si prova, dunque, da un lato, a leggere il PNRR in chiave pedagogica e, dall'altro, a delineare i tratti di un modello di sviluppo centrato sui talenti, focalizzando l'attenzione sui temi delle competenze, delle innovazioni tecnologiche, delle organizzazioni, dei sistemi complessi e di rete.

In una prospettiva di transizione verso un modello di sviluppo fondato sulla conoscenza e di creazione delle condizioni per una crescita resiliente e sostenibile, al fine di rafforzare la collaborazione tra scuola, università, territori e imprese, T.A.L.E.N.T.I - nato per arricchire l'offerta educativo-formativa dedicata ai PCTO nell'Ateneo di Salerno - si propone di sollecitare la co-costruzione di strategie concrete, in grado di intervenire precocemente, in maniera permanente e corresponsabilmente nel campo dell'orientamento per l'autoformazione, inscrevendosi nel solco della promozione di una crescita umana che sia congiunta allo sviluppo economico-produttivo⁸.

L'obiettivo è porre in luce come la progettualità messa in campo - T.A.L.E.N.T.I - miri a contribuire ad un ripensamento critico del valore identitario dei processi formativi e del lavoro, in termini di potenziale trasformativo rispetto all'evoluzione sia della persona che dei contesti, in una prospettiva esistenziale e di sviluppo di un complesso sistema relazionale del soggetto con l'ambiente. Qual è, dunque, il ruolo che il sapere e l'agire pedagogico sono in grado di interpretare in vista della promozione di processi di crescita economica sostenibili? La questione richiama la necessità di affrontare, in ottica pedagogica, le possibilità della formatività⁹ e l'educabilità negli attuali contesti di lavoro produttivo¹⁰.

L'idea è quella di adottare una logica integrata per l'analisi delle dinamiche afferenti all'istruzione, all'educazione, alla formazione, all'orientamento e al lavoro, secondo un concetto di carriera formativa e professionale inteso come evoluzione della vita dell'individuo nell'apprendimento e nel lavoro¹¹ e in una prospettiva *longlife learning* quale strategia generativa dell'esperienza. In quest'ottica, emerge l'importanza di percorsi di apprendimento fondati sulla centralità delle competenze chiave e delle capacità trasversali, sostanziando una prospettiva *life-long/wide/deep learning* in seno alla quale possano valorizzarsi riflessività e contesti, per favorire la significatività e la generatività dell'esperienza¹².

Scenario, paradigma e cornice epistemologica

Come ha evidenziato Mannese in *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*¹³, affrontare il tema del lavoro vuol dire confrontarsi con tutta una serie di trasformazioni storiche, socio-economiche, demografiche, politiche, tecnologiche che, nella contemporaneità, assumono una particolare forza e profondità, soprattutto per via della *digital transformation*.

La pedagogia rimarca la centralità del significato educativo del lavoro e dei processi identitari che in esso prendono forma. Il contributo pedagogico insiste, infatti, sull'esame delle prospettive associate all'innovazione, al *work based learning*, all'orientamento, ai PCTO nei processi scolastici nonché sull'approfondimento di *agency*, imprenditività, *social innovation*. Particolare rilievo assumono le competenze, l'analisi dei fabbisogni, i processi di transizione in rapporto alla vita attiva, la costruzione dell'occupabilità, i processi di formazione continua, formazione formatori, il confronto con i nuovi scenari tecnologici: *smart working*, *sharing economy* e *open innovation*¹⁴.

Come sostiene Mannese, la lettura pedagogica sottolinea l'importanza di promuovere un apprendimento generativo e dinamico in cui la relazione fra conoscenza e realtà non si definisce attraverso l'idea tradizionale di rappresentazione, ma attraverso quella di co-costruzione (coevoluzione)¹⁵. Seguendo la linea interpretativa di matrice eriksoniana, secondo la quale, in opposizione alla stagnazione, la Generatività¹⁶ è la capacità, tipica dell'età adulta, «di esser-ci e modificare il contesto contribuendo alla crescita di quel contesto»¹⁷, la nostra ipotesi di pedagogia del lavoro definisce l'educazione al lavoro come processo in grado di produrre generatività cognitiva ed affettiva¹⁸. Mannese pone enfasi, infatti, sulla valenza del lavoro in termini di luogo della costruzione. Quale diritto sancito costituzionalmente, esso manifesta la dinamicità del proprio essere, in quanto sede di espressione della propria soggettività, mediante un processo che attraversa la latenza pedagogica o cognitiva¹⁹ e che intercetta – continua Mannese – le dimensioni concettuali della libertà, della creatività, della dignità, dell'intenzionalità e di *Erlebnis*²⁰. Il lavoro, secondo Mannese, è «metaforizzazione del pensiero che si concretizza in azioni creative e produttive divenendo un Manifesto dell'Essere nel mondo»²¹.

In questo tentativo di interpretazione, acquisisce centralità la categoria concettuale della *cura hominis*, quale fondamento ontologico, di matrice heideggeriana, che può definire un orizzonte esistenziale e fungere da metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità²².

In tale prospettiva, alla pedagogia spetta il compito di educare al lavoro, secondo una duplice direzionalità: ponendo il lavoro come *luogo generativo*, ovvero, manifestazione del proprio essere, spazio di espressione della propria soggettività in relazione all'ambiente e agli altri; attraverso le competenze, determinando e realizzando un costante processo di esplorazione, scoperta, esame, interpretazione, sviluppo e aggiornamento del proprio profilo per l'adattamento incessante a situazioni mutevoli talvolta imprevedibili, a partire dall'indagine e dall'analisi delle proprie caratteristiche per orientarsi, sin dall'infanzia, nella comprensione del proprio *set* di risorse, per valorizzare personali attitudini, inclinazioni, predisposizioni, investire sul proprio bagaglio di conoscenze e capacità e formare i propri talenti²³.

L'esaltazione del potenziale personale formativo è alla base della sfida della promozione del talento. Come sottolinea Margiotta²⁴, l'espressione creativa del talento si manifesta nella capacità di immergersi in un ambiente e massimizzarne le opportunità. È ovvio che il potenziale di tale espressione è fortemente influenzato dall'evoluzione delle soluzioni tecnologiche, le quali esercitano un impatto modellante sugli ambienti di apprendimento e di lavoro, in direzione della digitalizzazione e degli scenari dell'industria 4.0²⁵.

Le innovazioni tecnologiche si connotano, dunque, di un potenziale formativo. Nella sfida della intelligenza delle *skill* richieste dal futuro²⁶, tale potenziale è racchiuso nel rapporto lavoratore-tecnologie e rende centrale l'*agency*²⁷, quale capacità di intervento efficace rispetto alla realtà e di esercizio di un potere causale, sulla base di scelte di tipo autonomo²⁸. La domanda di *skill* future esige una nuova mappatura delle competenze cognitive²⁹, da definire nel più generale sforzo di delineazione di una prospettiva di senso e di progettualità per conferire significati e tracciare direzioni future, ad aspettative, desideri e bisogni connessi ad uno sviluppo umano integrale³⁰.

Su questa scia, la definizione del sistema lavoro come *luogo generativo* consente di ampliare lo sguardo dal soggetto individuale a quello collettivo, delineando il concetto di organizzazione come categoria pedagogica. Essa indica l'agire umano come pratica dinamica contestualizzata in una serie di azioni e di attività quotidiane che implicano partecipazione, ma anche appartenenza, condivisione e, soprattutto, un'azione di cura e luogo poetico³¹.

Sul fronte degli studi pedagogici, Rossi³² richiama l'attenzione, infatti, sulla necessità di progettare studi e ricerche volti ad indagare specificatamente il mondo delle organizzazioni e i contesti lavorativi, in maniera da internderli come luoghi dentro i quali i soggetti hanno la possibilità di apprendere e di trasformarsi apprendendo. In questo senso, da proto-paradigma, l'organizzazione diventa "luogo dell'umano"³³. Ne

deriva che il lavoro ed i luoghi di manifestazione dell'essere che lavora, ovvero le organizzazioni, vanno interpretate come soggetti *in divenire*³⁴.

Il progetto T.A.L.E.N.T.I.: strategia e metodologia

È questo lo scenario ed è questa la cornice teorico-epistemologica entro cui trae origine e prende le mosse T.A.L.E.N.T.I., con l'obiettivo di realizzare una piattaforma *web* per la messa in campo dei PCTO che, in tempo di pandemia, possa veicolare una valida metodologia per la formazione delle competenze chiave nello scenario dell'apprendimento permanente. Il titolo del progetto esprime, dunque, il senso dell'iniziativa: la formazione dei T.A.L.E.N.T.I. (cfr. tab. 1). L'acronimo *Tecnologie, Apprendimenti e Lavoro: Education, Net & Team-working* per lo sviluppo dell'*Identità* racchiude le dimensioni significative del lavoro che ha condotto in questi ultimi anni l'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, fondato e diretto dalla prof.ssa E. Mannese.

Il progetto ha previsto la costituzione di una rete nazionale di scuole per favorire la diffusione su tutto il territorio nazionale di metodologie didattiche innovative attraverso la realizzazione di una serie di attività integrate e presidiate scientificamente dall'Università degli Studi di Salerno, attraverso la supervisione e il coordinamento assicurato dall'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale, ai fini della sperimentazione di azioni pilota di didattica digitale per gli studenti, la progettazione e la messa a disposizione di risorse educative aperte per le scuole della rete e per tutte le istituzioni scolastiche interessate sull'intero territorio nazionale; il supporto, l'accompagnamento, il *mutual learning*, scambi di pratiche e metodologie fra docenti; divulgazione e documentazione delle azioni per la massima disseminazione anche a livello internazionale.

Tab. 1 – Prospetto di sintesi del progetto T.A.L.E.N.T.I.

<i>Finalità</i>	Realizzare una piattaforma digitale per l'orientamento e per lo sviluppo di competenze trasversali
<i>Obiettivi</i>	Offrire dispositivi di informazione, accompagnamento e sostegno; Favorire l'emersione di inclinazioni e aspirazioni dei ragazzi e facilitare l'autodeterminazione dei loro progetti di vita
<i>Rete nazionale</i>	Mobilizzazione di una comunità di studenti, scuole, università e territori
<i>Azioni pilota</i>	Sperimentazione didattica di metodologie innovative di insegnamento e apprendimento
<i>Primi risultati</i> (dati provvisori)	Partecipazione di 18 scuole aderenti, n. 1200 studenti, n. 90 docenti, 14 Dipartimenti dell'Ateneo di Salerno per un'offerta formativa dedicata ai PCTO articolata in 22 progetti

Fonte: Mia elaborazione - <https://www.pcto.unisa.it/home/progetto-talenti>

T.A.L.E.N.T.I. coniuga l'innovazione didattica e digitale con l'attribuzione di una funzione educativo-formativa strategica all'orientamento, integrando metodi di apprendimento adattivi e trasformativi, interdisciplinari e personalizzati, con approcci basati sulla narrazione e sull'autobiografia e incoraggiando gli studenti ad assumere un atteggiamento sistematico e sperimentale, oltre che a ricorrere all'immaginazione e a fare nuovi collegamenti tra le idee. È questo, infatti, il senso dell'ambito di intervento dedicato a S.T.E.A.M. (*Science Technology Engineering Art Mathematics*), creatività digitale e imprenditorialità digitale, entro il quale si inserisce il progetto.

La finalità risiede nella predisposizione e nell'erogazione di un'offerta di servizi di valore tecnologico nel campo della ricerca educativo-pedagogica, applicata all'analisi delle dinamiche di formazione e lavoro.

La metodologia di ricerca-intervento che informa l'approccio progettuale si fonda sugli studi scientifici riconducibili al quadro teorico dell'esistenzialismo e del personalismo e, sul piano operativo, si avvale delle tecniche basate sulla narrazione e l'autobiografia, con un utilizzo significativo di strumenti digitali e di *e-learning*.

L'offerta formativa si caratterizza per un'impostazione modulare articolata su tre livelli che contemplano, oltre all'approfondimento tematico di ambiti specifici e alla focalizzazione dei profili formativi e professionali in uscita relativamente all'offerta formativa dell'Ateneo di Salerno, un'azione di base tesa a stimolare la conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza del soggetto che intraprende il percorso formativo, l'approfondimento riflessivo sulle proprie priorità per la definizione di progettualità da mettere in campo.

Il programma di azioni a favore degli studenti in uscita dalla scuola superiore prevede l'orientamento e la formazione attraverso corsi di durata variabile erogati da esperti e docenti universitari per una migliore comprensione dell'offerta dei percorsi didattici universitari e per un adeguamento delle loro competenze trasversali. La linea di azione dedicata ai docenti prevede, invece, un percorso formativo di aggiornamento e potenziamento rispetto alle metodologie didattiche innovative.

Il processo centrale nel progetto T.A.L.E.N.T.I. è il ragionamento autobiografico. Esso costituisce il tentativo di dare un senso a sé, alla situazione, alle transizioni³⁵. Come sottolinea Pellerrey, riprendendo Savickas, la narrazione di sé che si costruisce intorno a eventi e persone e mediante dinamiche relazionali che richiedono continue negoziazioni di posizioni sociali, è la storia alla base dello sviluppo della propria identità professionale³⁶.

Le azioni pilota messe in campo sono racchiuse nell'offerta formativa *multilevel*, descritta dalla tab. sottostante:

Tab. 2 – Offerta formativa del progetto T.A.L.E.N.T.I.

Livelli	Azioni	Obiettivi
1	Azioni fondamentali	Stimolare la conoscenza di sé e l'autoconsapevolezza del soggetto che intraprende il percorso formativo
2	Interventi dipartimentali dell'Università	Approfondire tematicamente ambiti specifici e focalizzare i profili formativi e professionali in uscita (formazione, competenze, contesti operativi, opportunità professionali)
3	Approfondimento riflessivo	Riflettere sulle proprie priorità per la definizione di progettualità da mettere in campo

Fonte: Mia elaborazione - <https://www.pcto.unisa.it/home/progetto-talenti>

Come si evince, l'orientamento narrativo, quale dispositivo pedagogico messo in campo in prospettiva generativa, interviene su più livelli:

il primo, sollecita il ragazzo a guardare *dentro di sé*, per conoscersi e diventare consapevole di se stesso;

il secondo, gli propone di volgere lo sguardo *fuori da sé*, verso un campo di saperi, forte della conoscenza di se stesso e dell'autoconsapevolezza acquisita;

il terzo, è un livello ulteriore, di elaborazione cognitiva ed affettiva, che orienta verso una rielaborazione culturale dell'esperienza dei livelli precedenti. La tensione è a guardare *oltre*, attraverso un esercizio di riflessività e progettualità.

Alla base di tale impostazione vi è l'approccio pedagogico che l'Osservatorio ormai da anni applica nel campo dell'orientamento, nei contesti educativo-formativi, soprattutto scolastici, e declina in funzione dello specifico target di riferimento. A riguardo, si richiamano, tra le altre, alcune esperienze in particolare, legate al progetto ORIENTAinTEMPO dedicato ai preadolescenti della secondaria di primo grado e S.M.A.R.T.Giovani realizzato con gli adolescenti in uscita dalla secondaria di secondo grado³⁷.

L'approccio si fonda sulla metodologia della clinica della formazione³⁸ e si caratterizza per i seguenti aspetti:

l'analisi ermeneutica tesa all'esplicitazione delle latenze, insiste su un conoscere e un apprendere dall'esperienza e attraverso l'esperienza;

un ambiente di apprendimento/*setting* di insegnamento in grado di produrre uno spazio simbolico di elaborazione e di sperimentazione di nuovi significati culturali;

un lavoro critico-riflessivo basato su processi di narrazione, categorizzazione, interpretazione, decostruzione, per una comprensione trasformatrice.

Sulla base dei principi della clinica della formazione, l'orientamento narrativo in T.A.L.E.N.T.I., coniuga le tecniche basate sull'autobiografia con l'utilizzo di strumenti digitali e di e-learning, istituendo campi specifici di esperienza, tramite l'esplorazione, la ricostruzione e l'interpretazione di essi. All'interno di situazioni oggettive, il ragazzo

impara attraverso l'espressione di sé, spinto dalla motivazione di realizzare prestazioni significative sul piano della sua vita concreta.

Istruzione, formazione, orientamento e lavoro nel PNRR. Convergenze con T.A.L.E.N.T.I.

L'impianto strategico e metodologico di T.A.L.E.N.T.I. e le azioni, gli strumenti intorno ai quali si è articolata la progettualità risultano strettamente in linea con gli obiettivi generali e la struttura del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). In particolare, sotto il profilo di istruzione e ricerca, di inclusione e coesione, T.A.L.E.N.T.I. anticipa alcuni focus e modalità operative al centro delle riforme, degli investimenti e delle missioni caratterizzanti il PNRR. Di seguito si focalizza l'attenzione sulle misure del Piano inerenti i campi dell'istruzione, della formazione, dell'orientamento e del lavoro (cfr. tab. 3), dalla cui analisi emergono tratti di analogia e punti di convergenza con l'impianto di T.A.L.E.N.T.I.

Next Generation EU intende realizzare una piena transizione ecologica e digitale. Per l'Italia rappresenta anche l'occasione per recuperare vecchi ritardi che penalizzano storicamente il nostro Paese e che riguardano essenzialmente lo zoccolo duro della disoccupazione italiana: i giovani, le donne e il Sud³⁹. In particolare, la Missione 4 mira a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di un'economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza, a partire dall'individuazione delle criticità del nostro sistema di istruzione, formazione e ricerca: carenze strutturali nell'offerta di servizi di educazione e istruzione primarie; *gap* nelle competenze di base, alto tasso di abbandono scolastico e divari territoriali, bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario, dovuto anche alla scarsa offerta di formazione professionale avanzata e di servizi di orientamento e di transizione dalla scuola secondaria all'Università; *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro; basso livello di spesa in R&S; basso numero di ricercatori e perdita di talenti; ridotta domanda di innovazione; limitata integrazione dei risultati della ricerca nel sistema produttivo⁴⁰.

Tab. 3 – Missioni del PNRR di rilievo per una lettura pedagogica

Missioni PNRR			
M4. ISTRUZIONE E RICERCA			
<i>Criticità individuate</i>	<i>Finalità</i>	<i>Focus di intervento</i>	<i>Azioni di contrasto</i>

Carenze strutturali nell'offerta di servizi di educazione e istruzione primarie; gap nelle competenze di base, alto tasso di abbandono scolastico e divari territoriali, bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario, dovuto anche alla scarsa offerta di formazione professionale avanzata e di servizi di orientamento e di transizione dalla scuola secondaria all'Università; skills mismatch tra istruzione e domanda di lavoro; basso livello di spesa in R&S; basso numero di ricercatori e perdita di talenti; ridotta domanda di innovazione; limitata integrazione dei risultati della ricerca nel sistema produttivo

Rafforzare le condizioni per lo sviluppo di un'economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza

Percorso di istruzione complessivo

Potenziamento della scuola obbligatoria e media superiore con l'insegnamento delle abilità fondamentali e delle conoscenze applicative coerenti con le sfide della contemporaneità; incremento della flessibilità dei percorsi universitari e della gradualità della specializzazione degli studenti

M5. INCLUSIONE E COESIONE

Scarsi investimenti nelle competenze, e conseguente rallentamento della transizione verso un'economia basata sulla conoscenza

Sostenere l'empowerment femminile e il contrasto alle discriminazioni di genere, l'incremento delle prospettive occupazionali dei giovani, di riequilibrio territoriale e sviluppo del Mezzogiorno e delle aree interne; Accompagnare la modernizzazione del sistema economico del Paese e la transizione verso un'economia sostenibile e digitale

Politiche di sostegno all'occupazione: formazione e riqualificazione dei lavoratori, attenzione alla qualità dei posti di lavoro creati, garanzia di reddito durante le transizioni occupazionali

Investimenti in attività di upskilling, reskilling e life-long learning; Formazione e miglioramento delle competenze, in particolare digitali, tecniche e scientifiche; Riforma organica e integrata in materia di politiche attive e formazione, misure specifiche per favorire l'occupazione giovanile, attraverso l'apprendistato duale e il servizio civile universale

Fonte: Mia elaborazione - <https://www.governo.it>

Rispetto al *benchmark* europeo, queste criticità penalizzano fortemente l'Italia sia sul fronte dell'abbandono anticipato dello studio sia su quello del *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro. Per affrontare e risolvere queste criticità, il PNRR propone un'azione di contrasto che investa il percorso di istruzione complessivo: dalla scuola primaria all'università. Si tratta, dunque, da un lato, di potenziare la scuola obbligatoria e media superiore con l'insegnamento delle abilità fondamentali e delle conoscenze applicative coerenti con le sfide della contemporaneità; dall'altro, di rendere maggiormente flessibili i percorsi universitari e più graduale la specializzazione degli studenti.

La Missione "Istruzione e ricerca" si caratterizza per un'impostazione strategica articolata in due componenti: il "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'Università"; "Dalla ricerca all'impresa" per innalzare il potenziale di crescita del sistema economico, favorendo la transizione verso un modello di sviluppo fondato sulla conoscenza e rendendo la crescita resiliente e sostenibile. Le ricadute attese si sostanziano nell'incremento del volume della spesa in R&S e in una maggiore efficacia del livello di collaborazione tra ricerca pubblica e mondo imprenditoriale. Queste azioni richiedono una particolare attenzione alle disparità regionali e alla

riqualificazione della forza lavoro per una sua più attiva partecipazione all'attuazione delle transizioni ecologica e digitale⁴¹.

In prospettiva del Miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione (M4C1.1), l'investimento 1.4 prevede un intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado. L'obiettivo è il potenziamento delle competenze di base degli studenti, anche mediante lo sviluppo di un portale nazionale formativo unico. La misura prevede, tra l'altro, programmi e iniziative specifiche di *mentoring*, *counseling* e orientamento professionale attivo⁴².

È in programma, inoltre, una Riforma del sistema di orientamento, con l'introduzione nel curriculum complessivo annuale di moduli di orientamento formativo (circa 30 ore annue) rivolti alle classi quarte e quinte della scuola secondaria di II grado, al fine di accompagnare gli studenti nella scelta consapevole di prosecuzione del percorso di studi o di ulteriore formazione professionalizzante (ITS), propedeutica all'inserimento nel mondo del lavoro. La riforma mira a realizzare una piattaforma digitale di orientamento, relativa all'offerta formativa terziaria degli Atenei e degli Istituti di formazione professionale (ITS). Contempla, infine, l'ampliamento della sperimentazione dei licei e tecnici quadriennali. L'Investimento 1.6 è dedicato proprio all'Orientamento attivo nella transizione scuola-università e si propone, da un lato, di facilitare e incoraggiare il passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università e, dall'altro, di affrontare gli abbandoni universitari negli anni successivi. La qualificazione del sistema educativo è perseguita attraverso un innalzamento degli indicatori di successo (frequenza scolastica, miglioramento dei livelli di apprendimento, numero di studenti ammessi all'anno accademico successivo, ecc.) e la riduzione dei divari di genere. Il programma di investimenti a favore degli studenti a partire dal terzo anno della scuola superiore prevede la formazione di un milione di studenti, attraverso corsi brevi erogati da docenti universitari e insegnanti scolastici utili agli studenti per una migliore comprensione dell'offerta dei percorsi didattici universitari e per un adeguamento delle loro competenze di base⁴³.

Gli interventi previsti in merito alla formazione si inscrivono in una logica di riforma basata sull'integrazione con le politiche attive del lavoro. In quest'ottica, l'Investimento 1.1: Potenziamento dei Centri per l'Impiego mira a favorire processi di miglioramento dell'offerta di servizi di qualità (analisi dei fabbisogni di competenze, definizione di piani formativi individuali, servizi efficaci di accoglienza, orientamento e presa in carico)⁴⁴ (cfr. tab. 4).

Nel solco di questa filosofia di intervento sono numerose le iniziative progettuali condotte dall'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale dell'Università

degli Studi di Salerno, fondato e diretto dalla prof.ssa E. Mannese⁴⁵. La progettazione legata alle attività dell'Osservatorio ha finalità di ricerca e di sviluppo volte, tra l'altro, proprio a contribuire alla messa a punto di metodologie e strumenti di mappatura della domanda di competenze del sistema produttivo "glocale".

In particolare, il progetto T.A.L.E.N.T.I., come illustrato, ha delineato e messo in campo un *setting* di insegnamento/ambiente di apprendimento potenziato dalla tecnologia digitale, per l'acquisizione di metodi e strumenti di pratica riflessiva, per aver cura di sé ed auto-orientarsi. L'iniziativa ha preso le mosse da una visione dell'orientamento quale azione strategica di natura educativa, struttura fondativa dell'apprendimento⁴⁶, inserita nella cornice teorica del paradigma del *life design*⁴⁷, che pone enfasi sulla costante evoluzione del soggetto-persona⁴⁸ e delle sua capacità di adattamento, narrazione e consapevolezza, in funzione della costruzione del Sé.

Tab. 4 – PNRR: Missioni inerenti i campi di istruzione, formazione, orientamento e lavoro

M4. ISTRUZIONE E RICERCA				
Componenti	Ambito di intervento/Misure	Investimenti e Riforme	Obiettivi	Programmi/Iniziative
M4C1 - Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'Università	M4C1.1 Miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione	1.4 Intervento straordinario per la riduzione dei divari territoriali nei cicli I e II della scuola secondaria di secondo grado	Potenziare le competenze di base degli studenti	Portale nazionale formativo unico; mentoring, counseling e orientamento professionale attivo
M4C2 - Dalla ricerca all'impresa		1.4 Riforma del sistema di orientamento	Realizzare una Piattaforma digitale di orientamento; Sperimentare licei e tecnici quadriennali	
M5. INCLUSIONE E COESIONE				
Componenti	Ambito di intervento/Misure	Investimenti e Riforme	Obiettivi	Programmi/Iniziative
M5C1 - Politiche per il lavoro	1. Politiche attive del lavoro e sostegno all'occupazione	Riforma 1.1: Politiche attive del lavoro e formazione	Aumentare il tasso di occupazione; Ridurre il mismatch di competenze; Aumentare quantità e qualità dei programmi di formazione dei disoccupati e dei giovani, investendo anche sulla formazione continua	
		Investimento 1.1: Potenziamento dei Centri per l'Impiego		
		Investimento 1.4: Sistema duale		

Investimento 1.6 Orientamento attivo nella transizione scuola- università	Facilitare e incoraggiare il passaggio scuola-università; Affrontare gli abbandoni universitari	Formazione di 1 milione di studenti, attraverso corsi brevi per comprendere l'offerta dei percorsi didattici universitari e colmare i gap presenti nelle competenze di base; Accordi scuola- università
--	--	--

Fonte: Mia elaborazione - <https://www.governo.it>

La tab. 5 prova a restituire un sintetico quadro denotativo dei principali tratti di analogia e dei punti di convergenza emergenti dall'esame comparato di T.A.L.E.N.T.I. e PNRR.

Tab. 5 – Intersezioni PNRR – T.A.L.E.N.T.I.

<i>Focus</i>	"istruzione e ricerca" e "inclusione e coesione"
<i>Assi strategici</i>	digitale e inclusione
<i>Priorità trasversali</i>	giovani e territorio
<i>Vision</i>	digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura

Fonte: Mia elaborazione

In sinergia con lo sforzo di rilancio dell'Italia delineato dal PNRR, sviluppato intorno ai tre assi strategici condivisi a livello europeo (digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica, inclusione sociale), l'impostazione e gli obiettivi generali di T.A.L.E.N.T.I. mirano a rafforzare gli strumenti di orientamento e la formazione degli insegnanti, attraverso la strategia di azioni descritte e veicolate da una piattaforma *web*.

Il perseguimento di tali obiettivi – declinazione della più ampia finalità di diffusione delle metodologie didattiche innovative entro il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) –, in seno al paradigma della Pedagogia come Scienza di Confine⁴⁹ e nella prospettiva del *Life Design* e della *Career Education*⁵⁰, corrisponde all'esigenza educativo-formativa di costruire competenze orientative, a cui si associa una specifica dimensione della professionalità docente e delle funzioni ad essa relative nel XXI secolo. Come già rimarcato altrove⁵¹, in quest'ottica di interdipendenza tra ambiti di conoscenza/campi di esperienza, metodologie didattiche e tecnologie, si pone la questione dei processi educativi capacitanti per orientare educatori e formatori all'umanesimo dei talenti e delle finalità a cui è chiamata la didattica nella transizione a nuovi metodi e strumenti mediati dalla tecnologia nei contesti digitali.

La prospettiva T.A.L.E.N.T.I. per le imprese e i territori: competenze e formazione

L'attenzione verso le *soft skills* è sempre più strategica ed essenziale per il mutamento degli scenari lavorativi e organizzativi, in relazione sia all'esigenza di misurarsi con situazioni segnate dall'urgenza, dal "non previsto" che alla necessità di impostazioni in grado di configurare diversamente la differenziazione e l'integrazione caratterizzanti ogni struttura organizzativa. Gli scenari della contemporaneità richiamano l'importanza di processi di apprendimento diffusi, dove si registra un'elevata circolazione delle conoscenze disponibili e il superamento di ordini gerarchici nelle decisioni. Ciò denota la possibilità di ampliare la partecipazione di ogni attore organizzativo al buon funzionamento complessivo⁵².

Come illustrato, il progetto TALENTI nasce per la realizzazione di PCTO. Le competenze di tipo scientifico e/o tecnico-professionali rappresentano, infatti, solo una parte delle competenze necessarie; a queste devono accompagnarsi competenze di tipo relazionale e/o socio-emotivo (trasversali o *soft skills*). Quando si parla di competenze di tipo trasversale si rinvia a dimensioni individuali non direttamente riferibili a caratteristiche intrinseche della persona bensì riconducibili alla fiducia, al rispetto, alla collaborazione e alla responsabilità reciproca, quali elementi qualificanti rinnovate esperienze organizzative. Lo stesso concetto generale di competenza più che uno stato acquisito con la formazione, un repertorio di risorse, indica il processo di mobilitazione di queste risorse.

A questo proposito, gli esiti di alcuni studi condotti dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (I.N.A.P.P.) circa i fabbisogni professionali e le competenze per il lavoro che cambia, in particolare l'indagine PEC-INAPP su professioni e competenze nelle imprese⁵³, mostrano come tale fabbisogno si manifesti in termini di necessità di aggiornamento delle competenze in funzione del cambiamento tecnologico e organizzativo delle imprese. Ciò evidenzia, da un lato, come la capacità di adattarsi in modo efficace ai grandi processi di cambiamento in corso (tecnologico, demografico, ambientale e internazionalizzazione dei mercati) si traduca sempre più per le imprese in un adeguamento della loro dotazione di competenze e di organizzazione; dall'altro, tale necessità di aggiornamento delle competenze richiama politiche e sistemi della formazione in grado di sostenere il processo di adeguamento e rafforzamento delle competenze. Si profila, dunque, un modello organizzativo basato sulle competenze.

Quali sono, dunque, i tratti caratterizzanti il modello organizzativo delle competenze? A riguardo, un altro studio realizzato da INAPP offre una lettura delle reti di imprese

come sistemi dinamici⁵⁴. In tale studio si compie un'analisi delle modalità di sviluppo delle conoscenze e delle competenze nei contratti di rete per comprendere le dinamiche delle nuove forme di cooperazione, considerando la complessità caratterizzante l'economia globale, ma anche le articolate interazioni della singola impresa in relazione alle altre nel *network*. Sul versante delle teorie economiche per la società della conoscenza è ormai assodato che la comprensione dei processi generativi di *know-how* e di innovazione sia condizione necessaria per l'attuazione di politiche incentivanti la competitività delle imprese. Gli studi sulle forme di collaborazione tra imprese locali rappresentano la base per la comprensione del valore aggiunto della rete⁵⁵. È emblematico il modello economico della terza Italia. Tale modello, cosiddetto del Nord-est, ha segnato il superamento dei limiti dimensionali delle PMI - che costituiscono il dato strutturale della frammentazione del nostro tessuto produttivo - fondando lo sviluppo dei distretti industriali.

Dal punto di vista pedagogico, si pone la questione di approfondire i modelli cognitivi e di apprendimento nelle reti di imprese. È in tali modelli che risiede, infatti, la spiegazione del reale funzionamento della rete di imprese. La condivisione delle conoscenze non è assicurata dalla semplice collaborazione bensì dall'uso delle conoscenze da parte di ogni singola impresa in relazione a quelle di tutte le altre componenti la rete. Le teorie dell'apprendimento consentono l'identificazione di schemi interpretativi delle modalità formali e soprattutto informali delle competenze (quali i modelli di *social learning*). Solo descrivendo le dinamiche di sviluppo delle competenze professionali sarà possibile costruire *policy* utili al sostegno di nuovi modelli di competitività offerti dall'esperienza della rete di imprese⁵⁶.

Nella prospettiva dei sistemi complessi è particolarmente significativo focalizzare l'attenzione sull'architettura di rete e sul suo potenziale cognitivo, concentrandosi sugli elementi strutturali del sistema dinamico complesso a supporto dei processi di conoscenza. Dallo studio INAPP emerge che è l'individuazione delle interdipendenze tra gli attori ad esercitare maggiore influenza sul controllo e la gestione dei processi di rete. Identificare tali interdipendenze diventa strategico per l'adeguata distribuzione di informazioni, risorse e apprendimento che ne può conseguire. È nei rapporti funzionali tra i nodi della rete che si sedimenta il *know-how* e gli scambi ne alimentano di ulteriore⁵⁷.

È evidente, dunque, che il fondamento del sistema di rete sta nell'integrazione del sapere: ogni nodo concorre al conseguimento degli obiettivi generali, realizzando attività costantemente ridefinite dalle interazioni. La circolazione della conoscenza diventa multidirezionale: in verticale (tra management/ proprietà e fornitori, clienti e ciclo di produzione), in orizzontale (tra singole imprese e team di lavoro), trasversale

(verso le unità produttive). Tale circolazione è condivisione in un sistema complesso che non consente più di individuare l'apporto delle singole imprese, bensì instaura un equilibrio dinamico tra patrimonio comune e interno di ogni singola azienda⁵⁸.

La rete si rivela generatrice di importanti ritorni economici e opportunità occupazionali, soprattutto nell'orizzonte dell'innovazione e dell'internazionalizzazione. In direzione del rafforzamento del sistema, ciò che si rende necessario è proprio attivare misure volte all'incremento delle conoscenze attraverso interventi formativi⁵⁹.

Tali considerazioni richiamano l'importanza delle competenze trasversali, assieme a quelle di tipo tecnico, per decretare una valida proposta di sviluppo delle reti di imprese come sistemi dinamici, da fondare sul modello organizzativo delle competenze.

Lo studio preso in esame evidenzia come la sostenibilità organizzativa di tale modello si basi su diversi ordini di fattori, di tipo personale, sociale e organizzativo. I primi qualificano l'esperienza soggettiva attraverso l'attenzione e la cura, la partecipazione, la pratica, l'investimento e il riconoscimento di senso e significato in ciò che si fa; i secondi riguardano la possibilità di alimentare adeguati processi di circolazione e di scambio delle conoscenze, negoziazione di obiettivi convergenti, confronto, dialogo e co-costruzione di processi operativi condivisi; infine, il terzo ordine di fattori si riferisce alle modalità di facilitazione di un diffuso e profondo sentirsi responsabili della propria organizzazione.

Concentrando l'attenzione su tali ordini di fattori, emerge il rilievo del potenziale applicativo dei principi che informano l'orientamento narrativo: la complessità, la cura, la generatività. Gli approcci narrativi all'orientamento al lavoro promuovono forme di narrazione del sé e sostengono la consapevolezza individuale rispetto all'identità nel lavoro, in stretta continuità con l'insieme del percorso soggettivo, dove la comprensione delle traiettorie della *self-identity* può portare alla scoperta di nuove occasioni di riformulazione soggettiva e di attivazione degli ambienti di riferimento⁶⁰.

«L'identità di una persona va cercata [...] nella capacità di mantenere un proprio particolare percorso narrativo. [...] La biografia individuale... deve integrare continuamente gli eventi che accadono nel mondo esterno e collocarli nella 'storia di sé' che procede nel tempo»⁶¹.

Riflessioni conclusive

Questo contributo ha assunto come oggetto un tentativo di lettura di alcune attuali esigenze educativo-formative e professionali legate all'investimento in programmi di *Career education* e di promozione delle *Career Management Skills*, a cui si associano le

problematiche portate alla ribalta dalla crisi pandemica da Covid 19 e relative alla transizione verso nuovi metodi e strumenti, *setting* di insegnamento e ambienti di apprendimento mediati e potenziati dalla tecnologia digitale.

L'esperienza T.A.L.E.N.T.I. rappresenta uno sforzo progettuale teso in questa direzione, presentando tratti di analogia e punti di convergenza con il PNRR e prefigurando una prospettiva di ridefinizione in chiave generativa della relazione tra formatività e innovazione⁶².

La lettura in chiave pedagogica dell'impianto programmatico del PNRR, attraverso il confronto con quello strategico-metodologico di T.A.L.E.N.T.I., ha inteso proporre l'esperienza progettuale nazionale descritta come esemplificazione di una prospettiva riformatrice del sistema educativo-formativo, in grado di contribuire allo sviluppo di politiche di settore adeguate al terzo millennio, ovvero, orientate a capacitare l'innovazione con un'attenzione mirata alla formatività dell'agire lavorativo⁶³ e alla cura dei talenti, all'interno di quella che Costa definisce "società delle macchine intelligenti"⁶⁴.

Gli studi condotti da I.N.A.P.P. delineano un modello organizzativo delle competenze fornendo una lettura delle reti di imprese in termini di sistemi dinamici⁶⁵. L'esperienza della rete di imprese offre nuovi schemi di competitività da costruire attraverso *policy* che muovono dall'analisi delle dinamiche di sviluppo delle competenze professionali. La sostenibilità organizzativa di tali modelli si basa su diversi ordini di fattori, di tipo personale, sociale e organizzativo, i quali evidenziano il rilievo del potenziale applicativo dei principi che informano l'orientamento narrativo, corroborando la nostra ipotesi di pedagogia del lavoro tesa a definire l'educazione al lavoro come processo in grado di produrre generatività cognitiva ed affettiva⁶⁶.

Il valore dell'esperienza T.A.L.E.N.T.I. risiede nel tentativo di leggere la complessità degli scenari attuali, con riferimento alla personalizzazione del lavoro nel capitalismo cognitivo, evidenziandone le implicazioni formative, in termini di capacità di creare e generare nuove opportunità e ambienti di attivazione e senso che, secondo Costa, sono in grado di qualificare quelli che definisce "processi ricorsivi di apprendimento e *agency* professionale". In questo *framework*, la capacità creativa e innovativa del lavoratore unita ai nuovi processi tecnologici e produttivi trasforma il valore performativo della competenza in "competenza ad agire" (*agency*)⁶⁷.

La logica integrata e di rete tra saperi e attori che qualifica l'impianto progettuale esprime sul piano operativo i principi teorici alla base del paradigma della pedagogia come scienza di confine. Riprendendo la definizione di Mannese, il confine indica, da un lato, il luogo teorico-pratico-mutidisciplinare del sapere pedagogico, dall'altro, il non luogo del pensiero, come periferia del vivere, dove centrale diventa l'importanza del

lavoro per l'autodeterminazione e l'autorealizzazione della persona, nella costante tensione a superare i propri limiti, concependoli come aree di miglioramento per il *self empowerment*.

La pedagogia è chiamata a svolgere un ruolo cruciale nell'affrontare la necessità di costruire un sistema virtuoso di scambio reciproco tra il mondo della formazione e quello del lavoro. Si tratta di una fondamentale sfida della contemporaneità.

La prospettiva T.A.L.E.N.T.I. vuole essere un riferimento ispiratore per delineare ipotetici contesti di intervento rispetto alle questioni urgenti che interessano la qualità di quelli che Margiotta⁶⁸ definisce "sistemi di relazione e di qualificazione dell'umano". «La formazione dei talenti costituisce la nuova frontiera per la scuola del XXI secolo»⁶⁹. Il rapporto scuola-lavoro esige «un nuovo punto di leva cui agganciare il senso e la direzione delle politiche formative e sociali⁷⁰», per letture non superficiali e analisi approfondite, in grado di andare oltre il *mismatch* domanda/offerta di lavoro e il dibattito tecnico e ideologico sulla carenza di competenze reclutabili dalle imprese nella società globale.

La globalizzazione rappresenta lo scenario ineludibile di una scuola che deve essere in grado di abilitare a vivere e competere nel mondo, di "aprire mondi", direbbe Massa⁷¹. Margiotta parla di una nuova politica scolastica che miri ad una formazione edificante la società, che getti le fondamenta di «un Paese traboccante di talenti⁷²».

Per ridurre la distanza dai bisogni/interessi dei giovani e la cultura dei loro contesti di appartenenza, secondo Margiotta, la Scuola del terzo millennio deve apprezzare e qualificare l'ambiente di vita degli studenti. È solo penetrando saperi e problemi di tale ambiente che è possibile arricchire il curriculum di conoscenze ed esperienze dirette - prese nella loro problematicità, pluralità, mobilità - e trasformarle in competenze⁷³.

La trasformazione delle competenze in *agency* esige un sistema formativo integrato che consenta a ciascun cittadino di riconoscere al suo interno il proprio ruolo e di identificare il proprio interesse, e che diventi attrattivo dell'investimento di risorse e idee da parte di attori istituzionali e *stakeholders*, dello stato, del mercato e della società. Tale trasformazione rilancia un nuovo patto formativo e sociale: il *learnfare*. Entro tale patto, secondo Costa, il sistema educativo-formativo costituisce la base di capacitazione di uno sviluppo basato sui talenti dell'uomo. Si tratta di un inedito patto tra sviluppo umano e formazione, che fa leva sulla capacità proattiva del soggetto, di comprendere in che direzione, in quali ambiti e secondo quali modalità ricercare, individuare, acquisire conoscenze e instaurare relazioni di fiducia, per creare nuovi obiettivi di sviluppo umano, per se stesso e per la società.

All'interno del nuovo ecosistema digitale, pertanto, si fa sempre più evidente, il legame tra l'azione formativa e la capacità del soggetto coinvolto nei nuovi processi produttivi,

di generare scenari d'innovazione sfidanti, imprenditivi, connessi con progettualità personali complesse, dinamiche ma fortemente radicate⁷⁴.

MARIA RICCIARDI
University of Salerno

¹ E. Mannese, *La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa*, «Pedagogia Oggi», 1 (2016), pp. 214-225.

² F. Cambi, *La cura come processo formativo*, Laterza, Bari 2010.

³ M. Ricciardi, *Ambienti di insegnamento-apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie digitali, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti*, «Professionalità Studi» in press.

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

⁵ M. Ricciardi, *Ambienti di insegnamento-apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie digitali, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti*, cit.

⁶ M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano, 2016.

⁷ M. Franceschetti, D. Guarascio, M.G. Mereu, *Fabbisogni professionali e competenze per il lavoro che cambia. L'indagine PEC-Inapp su professioni e competenze nelle imprese*, Inapp, Policy Brief, n. 12 (2019)

<https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/377>.

⁸ F. d'Aniello, *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Aras, Fano 2015.

⁹ R. Minello, *Tessitori di tele d'acqua. L'incontro tra talento, luogo e contesto*, «Formazione & Insegnamento», vol. 17, n. 1, (2019).

¹⁰ F. d'Aniello, *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, cit.

¹¹ G. Iannis, *Nuove competenze e sfide professionali nell'ambito dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro*, in G. Del Gobbo & P. Federighi, *Professioni dell'educazione e della Formazione Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Editpress, 2021, p. 342.

¹² M. Ricciardi, *La cittadinanza nella prospettiva educativa 2030: cura, riflessività e narrazione autobiografica per l'orientamento e il progetto di vita*, «Attualità Pedagogiche» Vol. 2 N. 1, (2020), pp. 137.

¹³ Ivi, p. 45.

¹⁴ Ivi, p. 46.

¹⁵ E. Mannese, *L'Orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, cit., p. 14.

¹⁶ E. H. Erikson, *Identity: youth and crisis*, Norton & Co., New York 1968.

¹⁷ E. Mannese, *L'Orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, cit., p. 41.

¹⁸ Ivi, p. 14.

¹⁹ M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.

²⁰ E. Mannese, *L'Orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, cit., 14.

²¹ Ivi, p. 15.

²² Ivi, p. 15.

²³ Ivi, p. 17.

²⁴ U. Margiotta, *Per valorizzare il talento*. In Alessandrini, G., (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 129-152.

²⁵ M. Costa, *Formatività e Innovazione: un nuovo legame per Industry 4.0*, in Alessandrini, G., (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, cit., pp. 219-235.

²⁶ K. Puliakas, *Strengthenig feedback between labour market signals and vocational education and training*, in Alessandrini, G., (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, cit., pp. 302-319.

²⁷ F. d'Aniello, *La pedagogia al lavoro contro l'approccio biopolitico*, in Alessandrini, G., (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, cit., pp. 237-254.

²⁸ A. Sen, *Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984*, «Journal of Philosophy» (1985), 82 (April).

²⁹ M. Mulder, *The concept of competence: blessing or curse?*, in Alessandrini, G., (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, cit.; H.S. Olesen, *A critical Review of the Concept of Competence in Relation to Competence Assessment*, in Alessandrini, G., (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, cit.

³⁰ P. Malavasi, *Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale*, in Alessandrini, G., (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, cit.; A. Vischi, *Pedagogia dell'impresa, formazione umana, responsabilità sociale*, in Alessandrini, G., (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, cit.

- ³¹ E. Mannese, *L'Orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, cit., p. 52.
- ³² B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini, Milano 2008.
- ³³ E. Mannese, *L'Orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, cit., pp. 54-55.
- ³⁴ Ivi, p. 56.
- ³⁵ M. Pellerey, (a cura di). *Soft skill e orientamento professionale*.
https://www.cnosfap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf, 2017, p. 7.
- ³⁶ Cfr. M. Ricciardi, *Ambienti di insegnamento-apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie digitali, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti*, cit.
- ³⁷ Cfr. M. Ricciardi, *La cittadinanza nella prospettiva educativa 2030: cura, riflessività e narrazione autobiografica per l'orientamento e il progetto di vita*, «Attualità Pedagogiche» Vol. 2, n. 1, (2020).
- ³⁸ R. Massa, (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano, 1992.
- ³⁹ *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>, p. 35.
- ⁴⁰ Ivi, pp. 171-173.
- ⁴¹ Ivi, pp. 173-174.
- ⁴² Ivi, p. 182.
- ⁴³ Ivi, p. 184.
- ⁴⁴ Ivi, p. 203.
- ⁴⁵ Per un approfondimento delle attività dell'Osservatorio, è consultabile la pagina web dedicata:
https://www.unisa.it/centri_e_vari/osservatorio/index.
- ⁴⁶ cfr. E. Mannese, *L'Orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, cit.
- ⁴⁷ M.L. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J.P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. Van Esbroeck, & A.E.M. van Vianen *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, «Journal of Vocational Behavior», 75 (2009), pp. 239-250.
- ⁴⁸ F. Cambi, *Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé*. (Paper) Humana.Mente – Issue 14 – July 2010.
- ⁴⁹ E. Mannese, *La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa*, cit.
- ⁵⁰ M. Ricciardi, *Per costruire competenze orientative: ambienti di apprendimento e professionalità docente*, «Formazione & Insegnamento» XIX, 2 (2021).
- ⁵¹ Ead., *Ambienti di insegnamento-apprendimento generativo, potenziati dalle tecnologie digitali, per lo sviluppo di competenze orientative e la formazione dei talenti*, cit.
- ⁵² S. Poy, G. Scaratti, *Sviluppo delle competenze e politiche per l'occupabilità dei giovani*, «Impresa Sociale», 1, (2021), pp. 82-91.
- ⁵³ M. Franceschetti, D. Guarascio, M.G. Mereu, *Fabbisogni professionali e competenze per il lavoro che cambia. L'indagine PEC-Inapp su professioni e competenze nelle imprese*, cit., pp. 1-9.
- ⁵⁴ A. Vaiasicca, *Reti di imprese. Come sistemi dinamici uno studio sul modello organizzativo delle competenze*, Inapp, Report 4, (2018).
- ⁵⁵ Ivi, pp. 7-11.
- ⁵⁶ Ivi, pp. 57-61.
- ⁵⁷ Ivi, p. 53.
- ⁵⁸ Ivi, p. 109.
- ⁵⁹ Ivi, p. 29.
- ⁶⁰ M. Tomassini, *L'identità nei sistemi di lavoro e organizzazione: una prospettiva tardomoderna*, in A. Talamo & F. Roma (a cura di), *La pluralità inevitabile: le identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Milano 2007.
- ⁶¹ A. Giddens, *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Standford University Press, Standford 1991, p. 54.
- ⁶² M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, cit.
- ⁶³ *Ibidem*.
- ⁶⁴ Id., *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2019,
- ⁶⁵ A. Vaiasicca, *Reti di Imprese come sistemi dinamici. Uno studio sul modello organizzativo delle competenze*, Inapp, (2018) https://oa.inapp.org/bitstream/handle/123456789/179/INAPP_Vaiasicca_Reti_di_impresa_2017.pdf?sequence=1.
- ⁶⁶ E. Mannese, *L'Orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, cit., p. 14.
- ⁶⁷ M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, cit.
- ⁶⁸ U. Margiotta, *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Franco Angeli, Milano 2018.
- ⁶⁹ Ivi, p. 143.
- ⁷⁰ Ivi, p. 252.
- ⁷¹ AA.VV., *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, Franco Angeli, Milano, 2020.
- ⁷² *Ibidem*.
- ⁷³ Ivi, p. 253.
- ⁷⁴ M. Costa, *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, cit.

Una ricerca esplorativa sulla condizione degli studenti stranieri all'ultimo anno del percorso di studi alla Sapienza Università di Roma

Exploratory Research into the Condition of Foreign Students in the Last Year of Studies at Sapienza University of Rome

EMANUELA BOTTA, IRENE STANZIONE¹

This article presents the results of a study into the condition of non-Italian students of the Sapienza University of Rome. The presented research is the third phase of a broader research project into the transition to work of Sapienza graduates. The data show that Sapienza has, compared to the Italian average, a significant number of foreigners, and that their results are better than the national average. However, some criticalities persist, probably connected to the cultural and organizational structure of our education system. Students generally maintain high motivation to study and positive expectations in terms of significant effects of the course of study on their income and on their lives. This, however, does not eliminate the difficulties related to insertion into the context and disadvantages during the course of study and in transition to work.

KEYWORDS: NON-ITALIAN CITIZENSHIP, UNIVERSITY STUDIES, UNIVERSITY-WORK TRANSITION

Introduzione

Il tema dell'inserimento degli studenti di cittadinanza non italiana nei percorsi di studi terziari del nostro sistema di istruzione e della loro transizione al lavoro sono ancora relativamente poco trattati. Si ritrovano tuttavia alcune esperienze di rilievo, come quella dell'Università di Torino descritta fra gli altri da Ricucci² e Romanò³, quella dell'Università de l'Aquila, riportata nel volume curato da Vaccarelli⁴ nel 2015 e più di recente, l'estesa ricerca sul processo di transizione dei laureati Sapienza nel mondo del lavoro⁵ di cui questo contributo si propone di approfondire alcuni aspetti. Gli studi citati hanno esplorato il problema, rintracciandone le principali linee di interesse, quali il persistente divario fra i risultati accademici degli studenti italiani e stranieri, il notevole *mismatch* orizzontale e verticale fra titolo di studio e effettive attività lavorative e la conseguente necessità di definizione di interventi strutturali, sia a livello di paese sia di singola università.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, PNRR⁶, rappresenta ora una concreta opportunità di intervento per favorire l'inserimento degli studenti con cittadinanza non italiana nei percorsi di studio terziari, implementando quindi un canale privilegiato di

immigrazione qualificata. Il PNRR è infatti per l'Italia l'occasione per recuperare i ritardi storici che la penalizzano dal punto di vista dell'equità e delle pari opportunità. In esso si afferma infatti che:

Per essere efficace, strutturale e in linea con gli obiettivi del pilastro europeo dei diritti sociali, la ripresa dell'Italia deve dare pari opportunità a tutti i cittadini, soprattutto quelli che non esprimono oggi pienamente il loro potenziale. La persistenza di disuguaglianze di genere, così come l'assenza di pari opportunità a prescindere da provenienza, religione, disabilità, età o orientamento sessuale, non è infatti solo un problema individuale, ma è un ostacolo significativo alla crescita economica.

Fra gli interventi sono previsti la «riduzione fra le distanze tra istruzione e lavoro» e il «potenziamento dell'istruzione universitaria», nella Missione 4, e le azioni per assicurare «un'integrazione efficace tra le politiche attive del mercato del lavoro e le politiche sociali, attraverso forti investimenti nelle politiche di istruzione e formazione» nella Missione 5.

Come già osservato da Ricucci⁷

la possibilità di crescere nei propri percorsi professionali dei giovani stranieri rappresenta un'opportunità per la società italiana. Tuttavia le difficoltà che essi incontrano possono, di fatto, non renderli in grado di portare appieno il proprio apporto. I dati sui ritardi scolastici e sui risultati negativi nella scuola dell'obbligo, il tasso di abbandono nei percorsi di studio secondari, il numero di universitari ancora molto basso, sono elementi che portano a invocare maggiore impegno e risorse da parte delle istituzioni (Minello, 2014). Si tratta di un vero e proprio investimento di lungo periodo, che non porterebbe benefici solo a studenti e famiglie immigrati ma in generale al sistema sociale e produttivo del paese (Ambrosini, 2017).⁸

In questo quadro si inserisce la ricerca sulla transizione al lavoro dei laureati stranieri della Sapienza. In questo contributo riportiamo i risultati della terza fase di questo progetto. In questa fase si è deciso di approfondire la percezione dell'esperienza del percorso di formazione da parte degli studenti con cittadinanza non italiana che stanno concludendo l'ultimo anno del loro corso di studi. Lo studio è stato condotto in parte all'interno di un'esercitazione di ricerca alla quale hanno partecipato studenti e studentesse iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione di Sapienza Università di Roma. Il gruppo ha contribuito alla progettazione del questionario e allo svolgimento delle interviste.

La letteratura internazionale

Nonostante in letteratura la ricerca sugli studenti stranieri sia riferita prevalentemente al caso dei paesi anglofoni, come Regno Unito, Stati Uniti e Canada⁹, il generalizzato ampliamento del fenomeno a livello mondiale ha incoraggiato lo sviluppo di ricerche nell'ambito di paesi non anglofoni come l'Italia, il Portogallo, la Cina, l'Ucraina e la Russia, delineando uno scenario in cui l'istruzione terziaria è sempre più globalizzata¹⁰. Alcuni studi, come quello di Cosmin e Araújo del 2018 sul Portogallo¹¹, sono incentrati sullo studio della fase iniziale dell'inserimento al fine di

capire le complesse esperienze degli studenti stranieri nel periodo immediatamente successivo al loro arrivo in un nuovo contesto culturale e il ruolo che la lingua e il supporto sociale giocano nel loro processo di adattamento.

Altri studi hanno dimostrato come negli studenti stranieri si sviluppino, a contatto con il nuovo ambiente, senso di estraneità¹², dovuto al confronto con la diversa cultura del paese ospitante e sentimenti di isolamento e solitudine¹³. Toyokawa e Toyokawa¹⁴ parlano persino di «shock culturale», intendendo con questo che gli studenti sprimentano difficoltà linguistiche, sociali e di adattamento a valori non appartenenti al contesto familiare di origine. Un ulteriore studio di Gu¹⁵ sulla realtà cinese mette in luce un'altra tipologia di shock, detta «shock da apprendimento», più connesso con la scarsa familiarità con il contesto educativo del paese ospitante.

Cosmin e Araújo osservano inoltre che le difficoltà degli studenti stranieri generalmente non sono legate a deficit individuali, ma alle modalità di accoglienza dei paesi e degli atenei che li ospitano. Questa riflessione porta a ritenere che le istituzioni di istruzione superiore debbano adottare una prospettiva più inclusiva, che possa abbracciare la diversità e la complessità delle esperienze degli studenti stranieri, piuttosto che focalizzarsi sulle difficoltà personali del singolo studente. Il loro studio, concorda con le conclusioni della nostra indagine mettendo in evidenza che

fattori come la vicinanza culturale, precedenti esperienze internazionali e l'esistenza di reti di supporto nel paese ospitante possono rendere la transizione in un contesto straniero più agevole.¹⁶

In accordo con Tikhonova ed al.¹⁷ si può inoltre osservare che risulta particolarmente importante creare un sistema mirato anche al supporto psicologico degli studenti stranieri, in considerazione non solo del loro *background* culturale ma dello stigma e degli stereotipi che minacciano la loro identità sociale e professionale. Un più ampio

studio del 2020¹⁸, esteso a Europa, Asia, America e Australia individua abbastanza dettagliatamente i fattori esterni ed interni che influenzano la psicologia degli studenti stranieri e il grado di successo del processo di adattamento. Fra questi rivestono un ruolo di rilievo, come fattori esterni, la distanza culturale tra il paese d'origine e quello ospitante, l'età e il sesso degli studenti, le specificità della vita nei campus, i problemi familiari e il clima. Mentre fra i principali fattori interni ritroviamo la competenza comunicativa, la natura della motivazione, il senso di autoefficacia e gli orientamenti ai valori di riferimento.

Infine, come emerge anche dalle ricerche italiane, sono numerosi gli studi¹⁹ che mettono in evidenza il ruolo cruciale dell'apprendimento della lingua del paese ospitante per una migliore integrazione degli studenti, sia nel contesto accademico sia in quello sociale e culturale.

In uno studio di Bytsko²⁰ si fa un tentativo di descrivere e classificare in modo esaustivo le difficoltà incontrate dagli studenti stranieri e elementi individuati riassumono in parte quelli già illustrati e concordano con gli esiti delle interviste effettuate nell'ultima fase del nostro studio: l'adattamento sociale, culturale e comunicativo.

Benchè i risultati di ricerca siano in parte simili nei diversi paesi, per interpretare i risultati dello studio qui presentato alla luce di quanto illustrato finora è bene introdurre accuratamente le caratteristiche della situazione italiana, a partire dall'incidenza del fenomeno nel nostro paese.

Il contesto italiano

Nel complesso panorama migratorio che contraddistingue il contesto italiano è possibile mettere in evidenza alcuni dati sulla popolazione di studenti stranieri nelle università italiane e in particolare alla Sapienza.

Al fine di rendere più agevole la comprensione dei dati riportati è necessario ricordare che in Italia sono considerati studenti stranieri tutti coloro che non hanno la cittadinanza italiana, senza che sia possibile operare una distinzione fra studenti internazionali e studenti stranieri o con un'origine migratoria come quella proposta dall'OECD²¹ e frequentemente utilizzata in letteratura secondo la quale gli studenti internazionali sono coloro che hanno ricevuto la loro istruzione precedente in un altro paese e non sono residenti nel loro attuale paese di studio mentre la dicitura studenti stranieri comprende genericamente coloro che non sono cittadini del paese in cui studiano. Per questa ragione nelle prime due fasi della nostra ricerca, sinteticamente

descritte nel paragrafo successivo, sono stati individuati due criteri finalizzati a distinguere l'origine degli studenti stranieri: il titolo di accesso all'università e la tipologia dei permessi di soggiorno. Nella terza fase, inoltre, sono state inserite nel questionario alcune domande relative al paese di nascita, al periodo di permanenza in Italia, al periodo di permanenza in Italia della famiglia e alle regioni del trasferimento; queste informazioni hanno in parte permesso di comprendere se lo studente è giunto in Italia per ragioni di studio, se ha origini migratorie, se è nato in Italia o se si è ricongiunto al nucleo familiare.

I dati del MIUR²² ci forniscono l'andamento degli iscritti e dei laureati stranieri negli atenei italiani, statali e non statali, dall'anno accademico 2016/17 fino al 2020/21. A tal proposito c'è da rilevare che il dato relativo al numero di iscritti stranieri risulta sensibilmente inferiore al dato medio europeo del 2020²³, 5,6% a fronte del 9%, con casi di rilievo come la Germania al 10% e il Regno Unito al 18,3%. Nei grafici nelle figure 1 e 2 è riportato il confronto fra la serie storica nazionale e quella della Sapienza. Come si può osservare l'ateneo romano ospita un numero significativamente maggiore di studenti stranieri rispetto alla media nazionale e prossimo alla media europea, il che rafforza il senso di svolgere una ricerca proprio in questo contesto. Inoltre mentre la media nazionale degli studenti stranieri iscritti è cresciuta solo dell'1% in 5 anni mentre in Sapienza è cresciuta di ben il 2,3%.

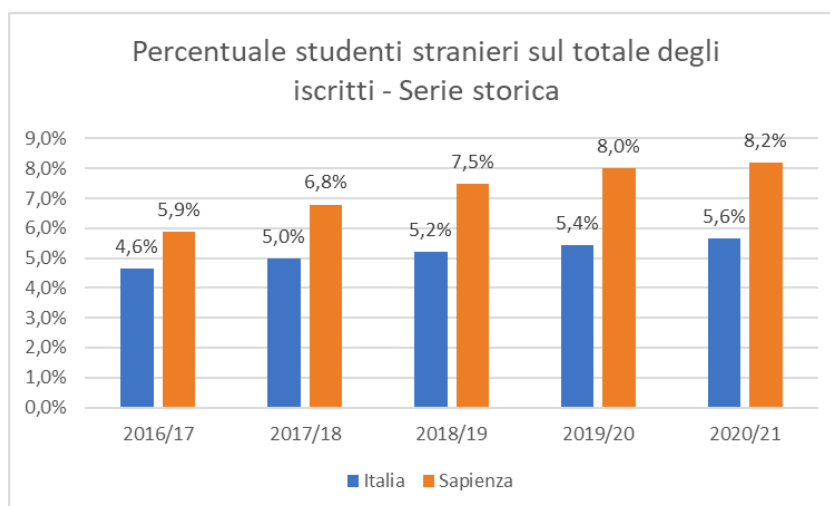


Fig.1 - Percentuale studenti stranieri sul totale degli iscritti

Fonte : rielaborazione delle autrici su dati MIUR

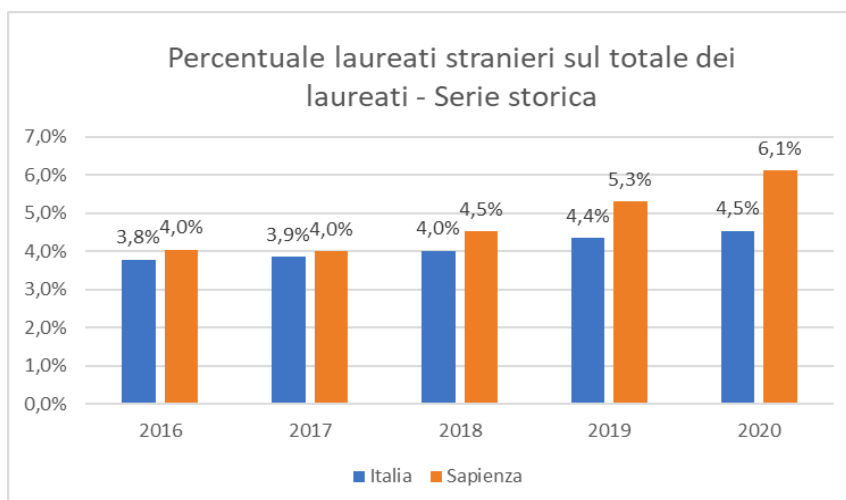


Fig.2 – Percentuale laureati stranieri sul totale degli iscritti
 Fonte : rielaborazione delle autrici su dati MIUR

I dati sui laureati nello stesso periodo mostrano un andamento simile, sebbene meno accentuato, con un aumento nazionale dello 0,7% e un aumento in Sapienza pari al 2,1%. Un'idea più chiara della situazione relativa al generale aumento di studenti stranieri che si iscrivono negli atenei italiani si ottiene dall'analisi della variazione percentuale rispetto all'anno precedente sia del numero di iscritti sia del numero di laureati. Le tabelle 1 e 2 e i rispettivi grafici, figure 3 e 4, mostrano il confronto nell'andamento delle iscrizioni e delle lauree fra gli studenti stranieri e tutti gli studenti. È interessante osservare che la variazione percentuale di studenti stranieri iscritti è stata sempre positiva e notevolmente più rilevante, circa il quadruplo in media, rispetto a quella degli iscritti in generale. La situazione è analoga per la variazione percentuale dei laureati, benchè essa sia meno rilevante, tranne che per l'anno 2019 rispetto al 2018.

Tab.1 - Variazione nel numero di iscritti rispetto all'anno accademico precedente: confronto fra gli studenti stranieri e tutti gli iscritti				
Anno	Variazione assoluta stranieri	Variazione percentuale stranieri	Variazione assoluta iscritti	Variazione percentuale iscritti
2017/18	6890	8,9%	26633	1,6%
2018/19	5478	6,5%	27292	1,6%
2019/20	6004	6,7%	41779	2,4%
2020/21	5297	5,5%	29315	1,7%

Fonte : rielaborazione delle autrici su dati MIUR

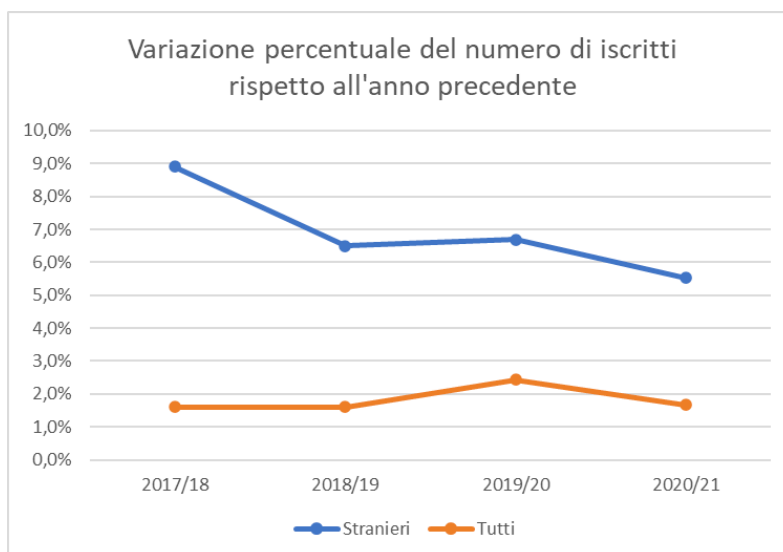


Fig.3 - Percentuale laureati stranieri sul totale degli iscritti
Fonte : rielaborazione delle autrici su dati MIUR

Tab.2 - Variazione nel numero di laureati rispetto all'anno precedente: confronto fra gli studenti stranieri e tutti i laureati

Anno	Variazione assoluta stranieri	Variazione percentuale laureati stranieri	Variazione assoluta laureati	Variazione percentuale laureati
2017	445	3,8%	6297	2,0%
2018	914	7,5%	9445	3,0%
2019	1652	12,5%	12633	3,9%
2020	828	5,6%	4550	1,3%

Fonte : rielaborazione delle autrici su dati MIUR

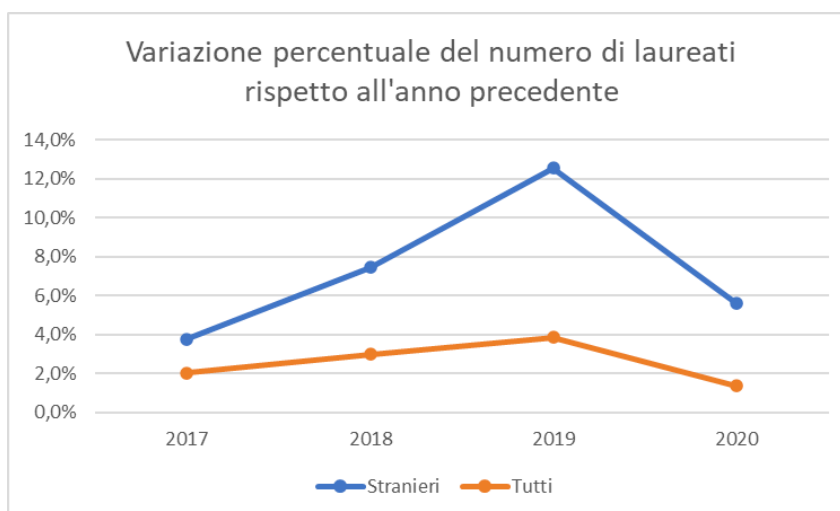


Fig.4 - Percentuale laureati stranieri sul totale degli iscritti
Fonte : rielaborazione delle autrici su dati MIUR

È opportuno sottolineare che il ridotto aumento registrato nell'ultimo anno potrebbe essere stato influenzato dalle conseguenze dell'emergenza COVID sulla situazione personale, familiare e sociale degli studenti con cittadinanza non italiana, con effetti quali riduzione del reddito, perdita del lavoro, necessità del rientro in patria, etc.

Ultimo dato da rilevare per la descrizione del contesto è la significativa riduzione della presenza di studenti stranieri nel passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado²⁴ all'istruzione terziaria. Ancora più rilevante se si considera che a livello terziario molti studenti migrano specificatamente per motivi di studio e quindi la percentuale riportata aumenta di conseguenza. La tabella 3 riporta la serie storica della percentuale di studenti stranieri iscritti nei diversi ordini del sistema di istruzione italiano dal 2016 al 2020.

Tab.3 - Percentuale di studenti con cittadinanza non italiana iscritti nei diversi ordini di scuola in Italia – Serie storica					
Anno	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Università
2016/17	10,7	10,8	9,7	7,1	4,6
2017/18	11,1	11,2	10,0	7,3	5,0
2018/19	11,4	11,5	10,5	7,4	5,2
2019/20	11,8	12,0	10,9	7,6	5,4

Fonte : rielaborazione delle autrici su dati MIUR

In questo passaggio si perdono inoltre numerose informazioni relative all'origine degli studenti, ancora rilevabili fino alla scuola secondaria.

Come già riscontrato in altre ricerche²⁵ le variabili che possono influenzare il percorso scolastico degli studenti stranieri sono numerose e vanno dalle caratteristiche della storia individuale all'atteggiamento della società di immigrazione nei confronti delle varie provenienze, fino al ruolo del contesto formativo, compreso quello universitario. In accordo con Ricucci²⁶ si ritiene dunque che sia importante approfondire il vissuto degli studenti stranieri durante il percorso di studi universitario.

La metodologia della ricerca e il campionamento

La ricerca, di cui in questo contributo mostriamo parte dei risultati, si inserisce all'interno del più grande progetto Uni.Co.²⁷ di Sapienza Università di Roma che lavora da quasi dieci anni allo studio dei processi di transizione università-lavoro dei laureati²⁸.

Il progetto ha come obiettivo principale di osservare e monitorare le caratteristiche della domanda di lavoro per i laureati Sapienza. In considerazione degli obiettivi di Ateneo per

il piano strategico 2016-2021, tra i quali rientra l'internazionalizzazione e il più grande obiettivo di terza missione intesa come «l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società»²⁹, il gruppo di ricerca negli ultimi due anni si è dedicato ad un approfondimento dei percorsi dei laureati e degli studenti con cittadinanza non italiana.

Lo studio, come accennato nel paragrafo precedente, si è sviluppato in tre fasi.

La prima fase di ricerca ha seguito la metodologia generale del progetto: uno studio di tipo analitico e descrittivo che è stato condotto unendo dati provenienti da due banche dati amministrative, INFOSTUD Sapienza e le Comunicazioni Obbligatorie del MLPS. Il primo archivio contiene i dati anagrafici dei laureati del nostro Ateneo e il secondo contiene tutti i contratti di lavoro subordinati e parasubordinati del MLPS. Questi archivi amministrativi contano rispettivamente 176.206 laureati/e e i relativi 740.706 contratti di lavoro stipulati tra il 2008 e il 2018³⁰.

All'interno di questa fase di ricerca, si è proceduto all'analisi dei percorsi tramite la costruzione di indicatori statistici di qualità della domanda/offerta di lavoro quali ad esempio il tasso di occupazione post-laurea, ovvero il numero di giorni da occupati sul numero dei giorni osservati; la coerenza verticale ovvero il numero dei giorni di lavoro coerente (calcolati con i codici ISCO) sul numero totale dei giorni osservati; il tasso di *over-qualification* ovvero il rango delle qualifiche conseguite per numero di giorni di lavoro e infine gli indicatori del rapporto qualità degli studi-qualità del lavoro calcolati in fasce di giorni di lavoro per contratti coerenti post-laurea suddiviso per fasce voti di laurea.

Questi sono alcuni degli indicatori costruiti e calcolati che riportiamo qui solo a titolo di esempio e che hanno permesso un'approfondita analisi della qualità dei percorsi di transizione per l'intera popolazione dei laureati Sapienza e, in questo caso, dei laureati con cittadinanza non-italiana.

Nella seconda fase di ricerca, gli stessi dati amministrativi sono stati letti da un'angolazione differente: si è passati da una lettura *top down* a una *bottom up*. Questo si è tradotto nell'osservazione di percorsi di transizione di 101 soggetti specifici, selezionati tramite una serie di criteri prestabiliti quali, ad esempio, numero di contratti, provenienza geografica, genere, facoltà di appartenenza. Una volta analizzati i giorni di lavoro svolti dai singoli soggetti nella decade osservata e i giorni di contratto, la coerenza tra il percorso di studio e le qualifiche contrattuali, la tipologia di lavoro ed altre dettagliate informazioni³¹, sono state ricostruite e scritte, per ogni soggetto selezionato, delle storie di transizione³². Queste ultime, raccontano in forma narrativa il susseguirsi e l'accavallarsi di esperienze di studio e lavoro, permettendo così di soffermarsi su particolari che si sarebbero persi nell'analisi statistica dell'intera

popolazione ma che sono ugualmente densi di significato per l'interpretazione del fenomeno di transizione.

La terza e ultima fase di ricerca, su cui ci soffermiamo in questo contributo, ha visto l'approfondimento dei percorsi degli studenti con cittadinanza non italiana indagando la loro percezione rispetto all'esperienza del percorso di studi universitari. Questo approfondimento è avvenuto tramite due strumenti: un questionario strutturato diffuso a tutti gli studenti iscritti all'ultimo anno di corso e un'intervista semi-strutturata a un sottocampione di studenti.

In sintesi, mentre gli obiettivi generali del progetto Uni.Co., nel suo complesso, sono la descrizione dei percorsi di transizione al lavoro degli studenti stranieri, il confronto dei percorsi dei laureati stranieri con quelli dei laureati italiani, il tentativo di superare con indagini supplementari i limiti del dato amministrativo e la narrazione delle storie per cogliere elementi di qualità e di singolarità. Gli obiettivi specifici della parte dell'indagine illustrata in questo contributo, identificata come terza fase, sono indagare le motivazioni, le esperienze e le prospettive degli studenti con cittadinanza non italiana iscritti all'ultimo anno di corso della Sapienza e in fase quindi di transizione, ovvero condurre un particolare approfondimento sull'esperienza vissuta durante il percorso universitario, indagando su aspetti non rilevabili nelle prime fasi del progetto.

Con il gruppo di ricerca, è stato eseguito un campionamento su tutta la popolazione con cittadinanza non italiana iscritta alla Sapienza nel 2021, costituita da 1852 studenti, selezionando tra questi gli studenti immatricolati all'ultimo anno del loro percorso di studio. Gli studenti sono stati contattati tramite mail ed è stato chiesto loro di compilare un questionario tramite la piattaforma Google form.

Al questionario hanno risposto 211 studenti, di cui il 37% maschi e il 63% femmine. Il questionario era composto da 44 domande, finalizzate ad indagare le seguenti aree:

- socio-anagrafica: anno di nascita, paese di nascita, da quanti anni vivono in Italia, dove hanno conseguito il diploma, paese di nascita dei genitori, anni di scolarità dei genitori, da quanti anni è in Italia la famiglia, con chi vivono in questo momento, dove si trova la famiglia d'origine, borse di studio, conoscenza della lingua italiana.
- studi: corso di laurea, tipologia di corso, anno di iscrizione, titoli di studio precedenti, condizione di studente lavoratore, regolarità della frequenza.
- motivazione alle scelte: al trasferimento, alla scelta del corso di studio.
- esperienza degli studi: servizi fruiti fra quelli offerti dall'università, (numero e tipo di servizi, soddisfazione), rapporti con gli altri (studenti, docenti), bisogni percepiti.
- aspettative per il futuro: dove vivere, che lavoro fare, utilità degli studi fatti.

A seguito della compilazione del questionario, tra studenti e studentesse con cittadinanza non italiana sono stati individuati 20 soggetti per le interviste. Le interviste si sono svolte online, con uno studente intervistatore e uno studente osservatore iscritti e partecipanti all'esercitazione di ricerca. Gli studenti intervistatori sono stati debitamente formati al compito tramite delle lezioni dedicate e degli esercizi di simulazione.

Le interviste condotte includevano 7 aree di indagine: la presentazione di se stesso e della propria famiglia, il percorso per arrivare in Italia e le correlate motivazioni, la scelta del corso di studio e le motivazioni connesse, il processo di inserimento in Italia e all'università, e le eventuali difficoltà incontrate, le eventuali esperienze lavorative svolte e le loro conseguenze, i rapporti con gli altri e le aspirazioni per il futuro.

Le interviste sono state integralmente trascritte per poi essere analizzate manualmente tramite una metodologia carta-matita. L'analisi condotta è di tipo categoriale³³. I ricercatori hanno in primo luogo letto e costruito un modello categoriale individualmente per poi arrivare a un modello condiviso tramite un processo di triangolazione dei punti di vista.

I risultati del questionario

I dati rilevati nelle prime due fasi della ricerca confermano per gli studenti della Sapienza molti dei dati nazionali, a partire dallo svantaggio in ambito lavorativo. I laureati stranieri, infatti, hanno una percentuale di contratti e un numero di giornate di lavoro inferiori in media del 20% rispetto ai laureati italiani. Per gli stranieri è maggiore anche il numero di contratti con qualifiche non coerenti con i propri titoli di studio o nelle professioni non qualificate, dove il divario è di circa il 5%.

Questi svantaggi si possono osservare anche nei percorsi di studio, durante i quali gli studenti stranieri ottengono votazioni medie inferiori rispetto agli studenti italiani sia negli esami sia nel conseguimento del titolo di studio, oltre a un maggiore ritardo nel completamento del percorso, spesso a causa della necessità di dover lavorare durante gli studi.

Ritroviamo dunque la questione dell'incoerenza fra conoscenze e competenze acquisite nel percorso formativo e quelle richieste e utilizzate nel mondo del lavoro insieme alle sue conseguenze sociali ed economiche³⁴:

L'incoerenza può essere osservata in relazione al livello di istruzione posseduto da un lavoratore e quello invece richiesto per ottenere un'occupazione (incoerenza verticale), oppure in relazione al campo di studi, per cui un lavoratore svolge una professione che richiede una laurea, anche se di

un altro campo di studio (incoerenza occupazionale orizzontale) [...] A livello individuale, diversi studi hanno messo in luce che l'incoerenza occupazionale si associa a una minore soddisfazione per il lavoro svolto. A livello delle imprese, l'incoerenza spesso si accompagna a un maggiore turn over del personale. Infine, a livello collettivo, l'incoerenza occupazionale viene considerata come uno spreco di risorse pubbliche, specie in quei paesi dove i sistemi di istruzione sono finanziati con risorse statali.

Come già accennato, lo scopo principale della terza fase della ricerca è infatti indagare percezioni ed esperienze nel percorso di studio, per rintracciare eventuali chiavi di lettura di questo svantaggio e se e come queste si leghino a evidenze emerse da altre ricerche.

La prima dimensione esplorata analizzando i dati emersi dal questionario è quella della provenienza. La maggior parte degli studenti provengono dal continente europeo, circa il 46% del campione, in particolare dalla Romania e dall'Albania, poi dall'Asia, il 31% circa, in particolare dall'India e dall'Iran, e a seguire, con percentuali meno rilevanti dagli altri continenti. Questi dati rispecchiano sostanzialmente la distribuzione di provenienza dell'intera popolazione, costituita da 1852 studenti, provenienti da 101 paesi. Sono due in particolare le differenze da rilevare fra popolazione e campione: nel campione non ci sono studenti provenienti dai paesi dell'America del Nord, mentre nella popolazione circa lo 0,7% degli studenti proviene dal Canada o dagli Stati Uniti, e nel campione la percentuale di studenti provenienti dalla Cina è solo il 3% mentre nella popolazione si sale fino all'8%.

Tab.4 - Distribuzione percentuale degli studenti stranieri per continente di provenienza		
Continente	Popolazione	Campione
Europa	49,5	46,4
Asia	32,3	31,3
America	11,2	13,3
Africa	7,0	7,1
Oceania	0,1	0,0
Provenienza sconosciuta	0,1	1,9

In stretta connessione con la provenienza è stato osservato il dato relativo al periodo di permanenza in Italia, dall'arrivo nel nostro paese fino al momento della compilazione del questionario, sia degli studenti sia delle loro famiglie. I dati sono riportati nelle tabelle 5 e 6. Confrontando i due dati è stato possibile osservare che per gli studenti europei, a fronte di una permanenza in Italia molto bassa dello studente, poco più di 3 anni, la

famiglia risiede in Italia da un lungo periodo di tempo, spesso più di 10 anni, mentre la situazione si inverte per gli studenti asiatici e africani, e in parte anche per gli americani (provenienti in prevalenza dai paesi sudamericani). Questo potrebbe essere connesso al trovare maggiori o minori difficoltà di adattamento al contesto e ad alcuni dei fattori rilevati come ostacolanti da Ricucci³⁵ nella ricerca di «mobilità ascendente tramite i percorsi migratori» per gli stranieri che hanno raggiunto la famiglia in Italia, in cui quindi la condizione dei figli dei cittadini non italiani è «la cartina di tornasole del successo della decisione di migrare dei genitori». Il primo di questi fattori è proprio il rapporto con la famiglia, e la sua influenza sulle scelte dei figli. Esso in effetti assume in realtà connotati diversi, fattore agevolante o ostacolante, a seconda delle situazioni. Nell’ottica di questa prima lettura dei dati la presenza della famiglia di origine in Italia ha di certo una valenza positiva, poiché facilita l’inserimento dello studente nel contesto territoriale supportandolo nell’uso della lingua, fornendogli un primo alloggio e un supporto operativo nel disbrigo delle complesse pratiche burocratiche richieste per l’ingresso e la permanenza nel paese, per l’iscrizione all’università e per l’accesso ad eventuali benefici economici. Di contro può rappresentare un fattore ostacolante poiché

Gli studenti possono trovarsi di fronte a genitori che, seppure in buona fede, si rapportano con il sistema universitario ed economico della nazione di arrivo facendo invece riferimento a quello conosciuto direttamente nel proprio paese d’origine. Essi per esempio riconoscono come prestigiose solo talune professioni, che potrebbero non essere consone perché anacronistiche o non in sintonia con le esigenze del mercato del lavoro italiano.³⁶

Il secondo fattore, connesso al primo, è quello che Ricucci definisce «svantaggio di contesto», secondo il quale

[...] le fatiche sostenute da famiglie con reti sociali limitate, spesso culturalmente ancorate a un “altrove”, [sono] tali da rendere difficile cogliere caratteristiche importanti dell’università italiana, universo in sé piuttosto complesso. Ciò anche perché [le famiglie sono] in possesso di poche informazioni, qualitativamente carenti oppure basate su stereotipi. Il sostegno ai percorsi di studio delle giovani generazioni può così divenire più arduo, e richiedere da parte degli studenti una capacità superiore di indipendenza rispetto a quella dei coetanei [italiani].³⁷

Tab.5 - Distribuzione degli studenti per provenienza in relazione alla durata del periodo di permanenza in Italia delle famiglie di origine (in anni)				
	Non vive in Italia	Da più di un anno a 4 anni	Da più di 4 anni a 10 anni	Più di 10 anni
Europa	36	0	3	59

Tab.5 - Distribuzione degli studenti per provenienza in relazione alla durata del periodo di permanenza in Italia delle famiglie di origine (in anni)

	Non vive in Italia	Da più di un anno a 4 anni	Da più di 4 anni a 10 anni	Più di 10 anni
Asia	61	0	0	5
America	17	1	1	9
Africa	13	0	0	2
Oceania	0	0	0	0

Tab.6 - Distribuzione degli studenti per provenienza in relazione alla durata del periodo medio di permanenza in Italia (in anni)

Continente	Numero di studenti	Percentuale studenti	Numero di paesi	Permanenza media in Italia
Europa	98	46,4	23	3,3
Asia	66	31,3	15	2,2
America	28	13,3	13	2,7
Africa	15	7,1	7	2,3
Oceania	0	0,0	0	0,0
Provenienza sconosciuta	4	1,9		2,0

Sempre al fine di approfondire la condizione di provenienza degli studenti è stata calcolata la differenza fra il periodo di permanenza in Italia e il periodo di frequenza del corso di studi. In relazione a questo dato gli studenti risultano suddivisi sostanzialmente in tre gruppi. Un primo gruppo è costituito da 44 studenti per i quali il numero di anni da cui vivono in Italia risulta inferiore al periodo di frequenza del corso di laurea. Si potrebbe ipotizzare dunque che costoro si siano iscritti all'università prima ancora di arrivare in Italia (da 1 a 3 anni), in media circa 14 mesi prima. Le cause del ritardo nel trasferimento andrebbero ulteriormente indagate ma potrebbero essere connesse a questioni economiche o a problemi politici o sociali che ne hanno impedito il trasferimento in coincidenza con l'iscrizione al percorso di studi.

Il secondo gruppo, il più ampio, è costituito da 89 studenti che sono arrivati in Italia in coincidenza con l'inizio del percorso di studi.

L'ultimo gruppo, comunque numeroso, è costituito da 78 studenti che hanno atteso da 1 a 3 anni prima di iscriversi ad un corso di laurea, con un tempo di attesa medio di 17

mesi. Per questi studenti la ragione del ritardo potrebbe essere correlata con l'impegno richiesto da attività lavorative pregresse o con una scarsa disponibilità economica. La tabella 7 riassume i dati riportati.

Tab. 7 – Distribuzione degli studenti in relazione alla differenza fra il periodo di permanenza in Italia e il periodo di frequenza del corso di studi		
	Numero di studenti	Media tempo di attesa in mesi
Iscritti prima di trasferirsi stabilmente in Italia	20,9	13,9
Iscritti nello stesso anno in cui si sono trasferiti in Italia	42,2	0
Iscritti dopo essersi trasferiti in Italia	37,0	17,4

Strettamente connessi a quanto appena descritto appaiono i dati relativi alle motivazioni che hanno spinto gli studenti a trasferirsi in Italia e che hanno influito sulla scelta del percorso di studi. La prima scelta, con il 32% delle preferenze, sono i motivi familiari, seguiti dai motivi di studio legati alla scelta universitaria, 17%, e da motivi lavorativi, 6%. Le motivazioni principali fornite dagli studenti per la scelta del corso di studi sono rappresentate nel diagramma in figura 5. Fra queste prevalgono la passione per la materia, le prospettive economiche future e le opportunità lavorative. Il 64% del campione concorda con l'affermazione 'Il mio percorso di studi universitario sarà utile per la mia carriera lavorativa', 35% del tutto d'accordo e 29% abbastanza d'accordo, e il 61% concorda con l'affermazione 'La mia laurea mi permetterà di svolgere il lavoro che voglio', 33% del tutto d'accordo e 28% abbastanza d'accordo. In entrambi i casi circa un quarto degli studenti esprime una posizione neutrale. Nell'ottica di quanto già illustrato nell'analisi dei risultati precedenti è utile osservare che effettivamente i motivi familiari influenzano in modo rilevante sia la scelta di trasferirsi sia quella dello specifico corso di studi, tanto che il 34% degli studenti indica esplicitamente fra le motivazioni anche l'influenza della famiglia di origine.



Fig.5 – Motivazione alla scelta del corso di studi

Sempre ai fini dell'approfondimento delle condizioni di ambientamento sono state indagate la conoscenza pregressa della lingua italiana, le eventuali difficoltà di integrazione con i compagni di corso e nei rapporti con i docenti. È risultato che solo una parte minoritaria degli studenti ha avuto questo tipo di difficoltà, 20,8% con i compagni di corso e 16,6% con i docenti, e che comunque essa non è correlata alla conoscenza della lingua, che come vedremo nelle interviste ha invece un'influenza significativa sul rendimento.

Infine è stata indagata la fruizione da parte degli studenti dei servizi messi a disposizione dall'Università. I dati sono riportati nel diagramma in figura 6. Si osserva che i più utilizzati sono gli spazi per lo studio (56%), seguiti dai servizi di supporto alla didattica a distanza (22%). Poco utilizzati risultano i corsi di lingua italiana (15%) e le forme di tutorato (7%). È possibile ipotizzare che questo risultato sia strettamente connesso alle condizioni di vita di molti studenti stranieri. Per gli studenti lavoratori, per coloro che abitano a grande distanza dall'università o convivono con altri in unità abitative ridotte, la possibilità di fruire di spazi di studio all'interno dell'ateneo o di seguire, recuperare o riascoltare le lezioni, fruendo dei servizi di supporto per la didattica a distanza risultano essere sempre fattori agevolanti se non indispensabili. L'opportunità di svolgere tirocini o stage è evidentemente legata al tipo di corso di studi e il dato è dunque difficilmente interpretabile.

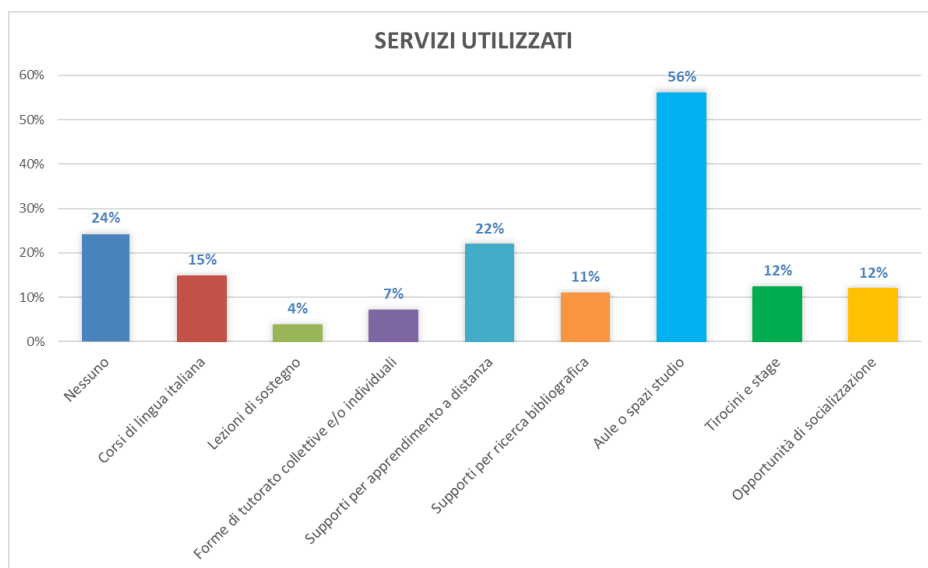


Fig.6 - Motivazione alla scelta del corso di studi

I risultati delle interviste semi-strutturate

La lettura e la categorizzazione delle interviste semi-strutturate, nelle quali abbiamo avuto la possibilità di ascoltare direttamente i protagonisti, hanno fatto emergere alcuni elementi che confermano e spiegano sia i risultati del questionario sia molte delle evidenze della letteratura. Abbiamo intervistato 20 studenti, di cui 7 maschi e 13 femmine, di età compresa fra i 21 e i 43 anni, 26 anni in media, provenienti da 13 paesi di diversi continenti, in particolare 11 dall'Europa, 4 dall'Asia, 2 dall'America e 3 dall'Africa.

La categorizzazione delle interviste è illustrata nella Tabella 8.

Aree indagate	Categoria	Descrizione/Sottocategoria
Trasferimento	Ricongiungimento familiare	Motivazioni alla base del trasferimento
	Atmosfera politica	
	Speranza di futuro migliore (lavoro e studio)	
	Facilità di accesso agli studi	
Inserimento sociale	Inserimento precoce	Elementi facilitatori
	Ricongiungimento familiare	
	Lontananza della famiglia	Elementi ostacolanti

Tab.8 – Categorizzazione interviste semi-strutturate		
Aree indagate	Categoria	Descrizione/Sottocategoria
	Cultura	
Tirocinio/stagie	Difficoltà linguistiche	Criticità legate allo svolgimento o all'ottenimento di un tirocinio o di uno stage
	Difficoltà di accesso ai percorsi	
	Difficoltà/assenza servizi di supporto	
Lavoro	Pregiudizi/paure	Paure del pregiudizio ostacolanti nell'ottenimento del lavoro desiderato; Alta disponibilità a trasferirsi come elemento facilitatore.
	Disponibilità al trasferimento	
Studio	Supporto	Docenti (persona dedicata)
		Orientamento e comunicazione
		Organizzativo
		Corsi di lingua
		Supporto dei pari
	Aspetto culturale dello studio	Carico didattico
		Modalità d'esami
		Libri di testo
	Organizzazione	Tempi di percorrenza
		Segreterie
Corsi di lingua		
Pregiudizio	Valutazioni	

Quanto emerso nelle aree del 'trasferimento' e dell'"inserimento sociale' convalida in modo sostanziale i risultati del questionario. Gli studenti confermano le motivazioni al trasferimento e alla scelta del percorso di studio e la fiducia nei vantaggi concreti che il

completamento con esito positivo del percorso di studi potrà portare loro sia in termini economici che di soddisfazione personale. Come descritto in precedenza si conferma anche il ruolo di elementi facilitatori di fattori come l'inserimento precoce e il ricongiungimento al nucleo familiare e di elementi ostacolanti di fattori come la lontananza dalla famiglia e le differenze culturali. Di particolare interesse sono le evidenze emerse nella categoria 'studio', relative al carico didattico, alle modalità d'esame, all'utilizzo dei libri di testo e in generale agli aspetti culturali legati alle modalità didattiche, alle richieste dei docenti e alle necessità di adeguare tempi e modi dell'apprendimento, come, ad esempio, dover leggere interi volumi o studiare manuali completi,

[...] Ehm, poi per quando riguarda le materie forse lì è stato un po' difficile l'idea di studiare libri interi perché prima io ero abituata a dispense o forse, diciamo, passaggi di libri ma non libri interi, ma diciamo piano piano mi sono... mi sono abituata. (S N.72)

E poi era difficile perché noi qui adesso quando dobbiamo superare l'esame dobbiamo superare tutto. In Russia fanno domande prima, 25 domande. Io ho fatto per ora ancora 4 soltanto. Ho già fatto due prove e ho fallito: devo studiare molto meglio. (S N.111)

[...] il percorso per laurearsi e studiare, per fare gli esami, è difficile... quasi impossibile. Sistema di educazione che è completamente diverso. A parte la barriera linguistica, c'è tutta l'idea di come studiare, come fare gli esami, come presentarsi davanti ad un professore. (S N.122)

gli esami orali, come modalità prevalente, che probabilmente in altri paesi è meno diffusa rispetto all'Italia,

Era un po' difficile a provare a fare tutti gli esami orali perché in molti paesi questo modo non è molto spesso usato. (S N.181)

Almeno gli israeliani, non abbiamo questi esami orali, quindi non sapevamo come affrontarli. [...] Tanti di noi hanno la stessa difficoltà a superare gli esami nel tempo sufficiente. (S N.50)

[...] molti paesi europei, anche, la modalità orale dell'esame non esiste e quindi molte persone vengono prese alla sprovvista anche da questo... è un fattore di difficoltà ulteriore anche. (S N.81)

le difficoltà legate alla lingua, che hanno influito sullo studio, sul superamento degli esami con esiti soddisfacenti, sul tempo necessario a completare il proprio percorso,

Era difficile capire come, in quale lingua devo fare i test. Io faccio traduzione in tutte e due lingue per capire meglio il discorso. (S N.111)

Dovevo tradurre parole giù, leggere due, tre volte [...] non ero ben contenta, perché mi aspettavo di... di prendere voti molto più alti. Avevo delle aspettative su me stessa di più e vedevo me stessa come “non sono molto capace” [...] ho chiesto a una professoressa che casomai, ehm, se potevo usare un dizionario eccetera eccetera che ero straniera, mi hanno risposto in modo positivo. (S N.19)

Poi quando apri i libri, qualsiasi libro, di storia, di letteratura, di qualsiasi cosa... ti rendi conto che tantissime parole, tantissime cose non le sai, e quindi passi il tempo a cercare il significato... e quindi lì si rallenta e il percorso è molto lungo. Per noi è molto lungo. (S N.81)

Un'altra criticità legata alla categoria 'studio', emersa nell'ambito del supporto organizzativo e dei servizi di orientamento e comunicazione, è stata la difficoltà ad accedere a alcuni dei servizi di Ateneo o ad avere aiuto nel disbrigo di pratiche burocratiche, nel rapporto con le segreterie, nella logistica. La fase di ambientamento e inserimento nel nuovo contesto è descritta come molto complessa e difficile,

[...] dal primo giorno era difficilissimo perché [breve pausa] perché Sapienza non funziona in inglese, il sito ehm ha [breve pausa], non so se adesso anche, però quando sono venuta solo con conoscenza di ciao e cappuccino, ho visto che il sito di Sapienza aveva le parti in inglese, quando cliccavi sulla questa parola in inglese diventa tutto italiano, quindi non si poteva capire niente e poi quando sono arrivata qua le persone, segretarie non parlavano inglese e banca, nessuna parola in inglese: non sapevo dove andare, dove devo pagare le tasse, dove fare l'ingresso, ehm [breve pausa], niente. Non so come ho fatto però [breve pausa], ehm, era difficilissimo, ehm [breve pausa], però penso che tutti abbiamo fatto e [breve pausa] non so come! [ride]. (S N.181)

[...] per quanto riguarda le procedure burocratiche mhmm, sì, quando... quando sono venuta, ehm, dovevo andare alla segreteria degli studenti stranieri, quindi presentare i documenti, sia... sia per la borsa di studio, che per esempio la dichiarazione di valore, sì, allora questa parte un po' noiosa... Poi, ehm, il codice fiscale, il contratto d'affitto, sì e quindi all'inizio, mhmm, non è stato molto facile, ehm, ma... ma ce l'ho fatta [ride], diciamo alla fine!. (S N.72)

La mancanza a livello strutturale e istituzionale di adeguati servizi di supporto rappresenta un evidente fattore di svantaggio per gli studenti stranieri, in particolare per coloro che non possono godere del supporto familiare o di quello di una rete amicale o di comunità, un elemento che rallenta i tempi di inserimento e che ostacola un'effettiva inclusione.

Sempre nella categoria 'studio' si sono evidenziate criticità connesse al pregiudizio che influenza i docenti, in positivo o in negativo, e che a sua volta ha ricadute significative in termini di motivazione e senso di autoefficacia degli studenti,

[...] spesso in realtà i proff. pensano che stai in Erasmus, anche se gli dici che non sei in Erasmus quindi, loro pensano che se ti danno diciotto, che tu sei contenta perché vuoi soltanto prendere diciotto, mettere il ticket e te ne vai e torni nel tuo paese [...] (S N.85)

[...] difficoltà anche nei voti, perché giustamente io faccio... e... ho già passato tanti esami, sono 12 per ora o 10 non mi ricordo, però anche i voti non sono altissimi. Ma io mi rendo conto perfettamente delle mie difficoltà, quindi diciamo che il mio, non è ambire ehm, no, al 110 e lode; impossibile. Però anche quello conta, perché, perché conta anche, anche appunto per la ricerca di un lavoro[...] (S N.81)

[...] non ero ben contenta anche dell'altra parte, perché mi aspettavo di... di prendere voti molto più alti e quindi, questo qua, ha cominciato a influirmi anche peggio ancora, perché avevo delle aspettative su me stessa di più e vedevo me stessa come "non sono molto capace" [...] non ti dà molto la possibilità di interagire [...] con il professore. (S N.19)

Infine vale la pena osservare che le difficoltà linguistiche e talvolta, il pregiudizio, hanno impedito di svolgere o accedere, dove previsto, ai percorsi di tirocinio, utile strumento di transizione al lavoro.

Conclusioni

Questa ricerca si inserisce all'interno del percorso del progetto di eccellenza (Legge 232 del 2016) del dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione della Sapienza:

Il progetto mira a creare una task force di ricerca interdisciplinare su uno dei temi sociali maggiormente rilevanti: i flussi migratori e le pratiche inclusive in Europa e in Italia. Dinanzi a questa sfida sociale, che richiede risposte immediate, il Dipartimento intende rafforzare le interconnessioni tra i settori scientifico-disciplinari eccellenti nella ricerca, nella didattica e nelle collaborazioni internazionali con un immediato impatto socio-economico attraverso i servizi esistenti e la creazione di nuovi servizi di consulenza sulle implicazioni psicosociali connesse ai fenomeni migratori.³⁸

Lo scopo di questo contributo è illustrare i risultati di un'indagine volta ad analizzare le percezioni sul percorso di studio degli studenti con cittadinanza non italiana della

Sapienza Università di Roma, per individuare e approfondire le chiavi interpretative dello svantaggio dei loro percorsi già durante gli studi universitari. Tale svantaggio è stato analizzato in una fase precedente del presente progetto di ricerca e confermato da diverse indagini nazionali³⁹. L'interesse per questo studio è legato inoltre all'ampiezza del nostro Ateneo che se da una parte rappresenta uno specifico contesto di riferimento dall'altra è la più grande università dell'Unione Europea, con un numero rilevante di studenti stranieri.

La ricerca inoltre risulta particolarmente significativa nell'ottica e negli obiettivi del nuovo PNRR che rappresenta ad oggi una concreta opportunità di intervento per l'inserimento degli studenti con cittadinanza non italiana nei percorsi di studi terziari del nostro sistema di istruzione e per la loro transizione al lavoro.

La lettura dei risultati mette in evidenza le già note difficoltà metodologiche ai fini di indagini statistiche nel disporre dei dati necessari per differenziare le provenienze e i percorsi.

L'impossibilità di distinguere i diversi percorsi degli studenti internazionali rispetto ai colleghi stranieri con origine migratorie mina infatti la possibilità di progettare percorsi didattici inclusivi che rispondano alle reali esigenze delle persone coinvolte.

In particolare, i risultati delle rilevazioni tramite questionari e interviste di questa terza fase di ricerca mostrano il ruolo determinante della famiglia come fattore di supporto all'inserimento sociale e a una cittadinanza attiva. La maggior parte degli studenti del campione riferisce di essersi trasferito per motivi familiari. La famiglia, d'altronde, se già presente da lungo periodo in Italia, può rappresentare uno strumento di supporto per l'apprendimento della lingua e per l'adattamento nel contesto italiano, agevolando la ricerca degli alloggi e fornendo un aiuto operativo nell'ottemperare alle richieste della complessa burocrazia del nostro paese.

I dati, inoltre, hanno permesso di evidenziare alcune possibili azioni di aiuto da implementare all'interno del percorso universitario e come servizi di Ateneo.

I risultati del questionario mostrano l'efficacia di alcuni servizi esistenti, come ad esempio gli spazi di studio all'interno dell'ateneo o la possibilità di seguire, recuperare o riascoltare le lezioni fruendo dei servizi per la didattica a distanza. Questi servizi probabilmente sono apprezzati in misura maggiore dagli studenti stranieri in quanto molti di loro sono studenti-lavoratori.

Inoltre, dai dati emerge la necessità dell'istituzione di figure strategiche in grado di fornire supporto, sia nelle procedure universitarie sia nei processi di adattamento al contesto, e quella della definizione di percorsi inclusivi sul piano didattico e organizzativo (tutor, mentoring, servizi di segreteria dedicati, mediatori linguistici, definizione di carichi didattici dedicati, testi in lingua inglese, supporto psicologico, etc.).

Nell'ambito del supporto organizzativo, le difficoltà burocratiche o la mancanza di servizi o di figure di riferimento può infatti tradursi in un fattore ostacolante per l'adattamento e l'inclusione degli studenti stranieri, in particolare di quelli che non godono di un supporto familiare, comunitario o amicale.

Rispetto alla didattica invece, le interviste hanno permesso di rilevare che le principali difficoltà incontrate dagli studenti, legate probabilmente ad aspetti culturali, riguardano il carico didattico, le modalità d'esame, l'utilizzo dei libri di testo, le strategie didattiche e le richieste dei docenti, oltre alla necessità di adeguare tempi e modi dell'apprendimento. Questo si concretizza nella difficoltà, spesso causata da una scarsa conoscenza della lingua, nel dover studiare interi volumi o manuali e nel dover affrontare esami orali. Come evidenziato chiaramente in letteratura⁴⁰ quest'ultimo è «un elemento comune a tutte le storie di migrazioni: capacità linguistiche, relazionali, professionali [...] non possono fare a meno delle competenze legate a una corretta istruzione.»

È evidente quindi che il percorso verso il miglioramento delle proprie condizioni di vita e l'inclusione nel paese è veicolato in misura rilevante dall'efficacia delle azioni del sistema di istruzione e delle politiche di internazionalizzazione, dalle quali non si può prescindere considerando che gli studenti di cittadinanza non italiana costituiscono ormai di fatto una parte importante della società. In quest'ottica non si può trascurare la questione giuridica legata alle modalità e ai tempi di concessione della cittadinanza italiana agli studenti di seconda generazione e di origine straniera. Come osservato anche da Ricucci⁴¹, nella ricerca si è cercato di indagare quali siano «i punti di debolezza che contraddistinguono i legami tra processo migratorio, percorso scolastico e mobilità sociale (attraverso la posizione professionale e lavorativa ottenuta)».

EMANUELA BOTTA

Sapienza Università di Roma

IRENE STANZIONE

Sapienza Università di Roma

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto, in particolare Emanuela Botta ha scritto l'introduzione, il contesto italiano e i risultati del questionario e delle interviste semi-strutturate e Irene Stanzone ha scritto il paragrafo relativo alla metodologia della ricerca e al campionamento. Il paragrafo relativo alla letteratura internazionale e le conclusioni sono state scritte da entrambe le autrici.

² R. Ricucci, *Gli studenti stranieri figli dell'immigrazione all'università. Opportunità e problemi emergenti.*, Università degli studi di Torino, Torino 2019, pp. 18-36.

³ S. Romanò, *La coerenza tra studio e lavoro. Uno studio nazionale.*, Università degli studi di Torino, Torino 2019, pp. 74-93.

⁴ A. Vaccarelli, *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università.*, FrancoAngeli, Roma 2015, pp. 1-231

⁵ P. Lucisano et al., *La carica dei 101: storie di transizione al lavoro di laureati stranieri.*, Armando Editore, Roma 2021, pp. 1-209.

⁶ https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_2.pdf (ultima consultazione 7/1/2022)

⁷ R. Ricucci, *Gli studenti stranieri figli dell'immigrazione all'università. Opportunità e problemi emergenti.*, cit., p. 28

- ⁸ M. Ambrosini, Migrazioni, Egea-Bocconi, Milano 2017 ; A. Minello, *The educational expectations of Italian children: The role of social interactions with the children of immigrants*, «International Studies in Sociology of Education», 24 (2), 2014, pp.127-147.
- ⁹ G.A. Barnett, M. Lee, K. Jiang, and H.W. Park, *The flow of international students from a macro perspective: A network analysis*. «A Journal of Comparative and International Education», 46 (4), (2016), pp. 533-59.
- ¹⁰ K. Koser, and F.Laczko, *The Future of Migration: Building capacities for change.*, World migration report 2010, IOM, International Organization for Migration. (2010).
- E. Unterhalter, and M. Oketch, *The international in higher education: Dichotomies and diversity*. «London Review of Education», 7 (1), (2009), pp. 1-2.
- B. Rienties, S. Beausaert, T. Grohnert, S. Niemantsverdriet, and P. Kommers, *Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration*. «Higher Education», 63 (6), (2012), pp.685-700.
- ¹¹ C. I. Nada, and H. C. Araújo, *Migration and education: a narrative approach to the experience of foreign students in Portugal*. «London Review of Education», 16(2), (2018), pp.308-324.
- ¹² S. Gill, *'Overseas students' intercultural adaptation as intercultural learning: A transformative framework.*, «A Journal of Comparative and International Education», 37 (2), (2007), pp.167-83.
- ¹³ T. Sakurai, F. McCall-Wolf, and E.S. Kashima, *Building intercultural links: The impact of a multicultural intervention programme on social ties of international students in Australia.*, «International Journal of Intercultural Relations», 34 (2), (2010), pp. 176-85.
- ¹⁴ T. Toyokawa, and N. Toyokawa, *Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students*. «International Journal of Intercultural Relations», 26 (4), (2002), pp.363-79.
- ¹⁵ Q. Gu, *'Enjoy loneliness': Understanding voices of 'the' Chinese learner.*, «Humanising Language Teaching», 7 (6).
- ¹⁶ C. I. Nada, and H. C. Araújo, *Migration and education: a narrative approach to the experience of foreign students in Portugal*. «London Review of Education», 16(2), cit., p.309.
- ¹⁷ E. V. Тихонова, М. А. Косычева, & Г. И. Ефремова, *Primary Professionalization of Foreign Students: Barriers, Stigmatization, Adaptation*. «Интеграция образования Integration of Education», 25(4), (2021), pp. 608-628.
- ¹⁸ I. Y. Kulagina, & E. V. Arasova., *Conditions for the adaptation of foreign students to universities.*, «Journal of Modern Foreign Psychology», 9(4), (2020), pp.129-137.
- ¹⁹ A. L. Vladimirovna, *Formation Of Professional Communication Skills Among Foreign Students At Pedagogical University.*, «Science Education Practice», Toronto 2021, pp. 46-51.
- R.P.-J. Yang, K.A. Noels, and K.D. Saumure, *Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment International.*, «Journal of Intercultural Relations», 30 (4), (2006), pp.487-506.
- M. Brunton, and L. Jeffrey, *Identifying factors that influence the learner empowerment of international students.*, «International Journal of Intercultural Relations», 43 (B), (2014), pp.321-34.
- E.Y. Kosheleva, E.I. Samofalova, C. Holtman, and Y.E. Kopotilova, *Chinese students in Russia: Causes of migration and basic educational behavioral tenets.*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 215, (2015), pp.38-42.
- N.K. Cammish, *Through a glass darkly: Problems of studying at advanced level through the medium of English.*, In D. McNamara, and R. Harris, «Overseas Students in Higher Education: Issues in Teaching and Learning.», London: Routledge 1997, pp.143-55.
- J. Zhang, and P. Goodson, *Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review.*, «International Journal of Intercultural Relations», 35 (2), (2011), pp.139-62.
- ²⁰ N. I. Bytsko, *Philological Sciences Formation Of Social And Cultural Competence For The First Year Foreign Students Of Medical University.*, «Prospects Of World Science», (2019), p.30.
- ²¹ OECD (2022), International student mobility (indicator). doi: 10.1787/4bcf6fc3-en (ultimo accesso 5 gennaio 2022), <https://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm>
- ²² Dati Ustat Miur <http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei> (ultimo accesso 5 gennaio 2022)
- ²³ Dati Eurostat 2020 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Statistiche_dell'istruzione_e_della_formazione_a_livello_regionale&oldid=156789 (ultimo accesso 7 gennaio 2022)
- ²⁴ Gli alunni con cittadinanza non italiana, Miur, settembre 2021 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156> (ultimo accesso 7 gennaio 2022)
- ²⁵ D. Azzolini, *Investigating the link between migration and civicness in Italy. Which individual and school factors matter?*, «Journal of Youth Studies», (19)8, 2014, pp.1022-1042.
- R. Alba, J. Holdaway, (a cura di), *The children of immigrants at school: A comparative look at integration in the United States and Western Europe.*, NewYork University Press, New York 2013.
- ²⁶ R. Ricucci, *Gli studenti stranieri figli dell'immigrazione all'università. Opportunità e problemi emergenti.*, cit., p. 20
- ²⁷ Il progetto Uni.Co. (Università e Comunicazione obbligatorie) nasce nel 2013 grazie all'accordo tra Sapienza Università di Roma e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Il progetto vede la collaborazione interdisciplinare di esperti, tra cui statistici, economisti e pedagogisti, che lavorano congiuntamente allo studio dei processi di transizione Università-lavoro grazie all'integrazione di due banche dati amministrative: Infostud Sapienza e le Comunicazioni obbligatorie del Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- ²⁸ Si vedano, per un approfondimento del progetto, i contributi di Lucisano e collaboratori:

P. Lucisano et al., *La carica dei 101: storie di transizione al lavoro di laureati stranieri*, cit.

P. Lucisano, A. M. De Luca, *La transizione al lavoro dei laureati stranieri*, «Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD - Roma 26-27 settembre 2019», Pensa Multimedia, Lecce 2020, pp. 188-200.

P. Lucisano, C. Magni, A.M. De Luca, S. Zanazzi, E. Renda, *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati*, Nuova Cultura, Roma 2016.

P. Lucisano, A. M. De Luca, S. Zanazzi, *Educazione e transizione al lavoro. Strumenti per una migliore comprensione del fenomeno*, in A. M. Notti (a cura di), «La funzione educativa della valutazione», Pensa Multimedia, Lecce 2017, pp. 647-664.

P. Lucisano, E. Renda, S. Zanazzi, *Stabilità lavorativa e alte qualifiche professionali. Uno sguardo sul fenomeno dell'overeducation a partire da fonti amministrative integrate*, «Scuola Democratica», VIII (1), 2017, pp. 73-98.

²⁹ ANVUR (2013). Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca. La terza missione nelle università

https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2016/07/ANVUR_Rapporto_INTEGRALE_-_pdf

³⁰ P. Lucisano et al., *La carica dei 101: storie di transizione al lavoro di laureati stranieri*, cit.

³¹ Per un approfondimento della metodologia utilizzata si consulti il seguente contributo: I. Stanzone, A. M. De Luca, M. Poullain, P. Lucisano, *Costruire storie a partire da una lettura bottom-up dei dati amministrativi*, «Lifelong Lifewide Learning», 16(37), 2020, pp. 58- 72.

³² P. Lucisano et al., *La carica dei 101: storie di transizione al lavoro di laureati stranieri*, cit.

³³ V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative research in psychology», 3(2), 2006, pp. 77-101.

N.K. Gale, G. Heath, E. Cameron, S. Rashid, S. Redwood, (2013) *Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research*, «BMC Medical Research Methodology», 13.1 (2013), pp. 13-117.

³⁴ S. Romanò, *La coerenza tra studio e lavoro. Uno studio nazionale*, cit. p. 75.

³⁵ R. Ricucci, *Gli studenti stranieri figli dell'immigrazione all'università. Opportunità e problemi emergenti*, cit., pp. 25 e 26.

³⁶ *Ibidem*

³⁷ *Ibidem*

³⁸ <https://web.uniroma1.it/dip38/dipartimento-di-eccellenza-pagina>

³⁹ MLPS (2020). X Rapporto annuale - Stranieri nel mercato del lavoro in Italia <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-estatiche/Documents/Decimo%20Rapporto%20Annuale%20-%20Gli%20stranieri%20nel%20mercato%20del%20lavoro%20in%20Italia%202020/X-Rapporto-Annuale-stranierinel-mercato-del-lavoro-in-Italia.pdf>

Gli alunni con cittadinanza non italiana, Miur, settembre 2021, cit.

⁴⁰ R. Ricucci, *Gli studenti stranieri figli dell'immigrazione all'università. Opportunità e problemi emergenti*, cit., p. 22

⁴¹ *Ibi*, p. 25

RECENSIONI

Ian Abbott, Mike Rathbone, Philip Whitehead, *The Transformation of Initial Teacher Education. The Changing Nature of Teacher Training*, London, Routledge 2019 [UK]

Il volume *The Transformation of Initial Teacher Education. The Changing Nature of Teacher Training* nasce dall'esperienza di tre autori che hanno lavorato nel campo dell'istruzione del Regno Unito per oltre quarant'anni, sia come insegnanti, sia come tutor in istituzioni che si occupano di formazione degli insegnanti. La loro esperienza spazia dall'insegnamento nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie, in collegi di formazione per insegnanti, politecnici, collegi di istruzione superiore e università in tutto il Regno Unito e all'estero, come nel caso di Philip Whitehead il quale, ora assistente di cattedra in leadership educativa e gestione all'Università di Nottingham, è stato dirigente scolastico di un istituto in Papua Nuova Guinea. Ian Abbott, invece, è professore associato nel Centro studi sull'educazione dell'Università di Warwick ma ha anche collaborato con organizzazioni esterne quali *Teach First* e *Teaching Leaders*. Il terzo autore, Mike Rathbone è direttore dello sviluppo professionale continuo all'Istituto di educazione dell'Università di Warwick. Il volume si sviluppa in dieci brevi capitoli e offre un'interessante analisi delle trasformazioni che hanno caratterizzato la formazione iniziale degli insegnanti in Inghilterra. Esaminando la crescita di quella che viene definita "industria dell'insegnamento" (*teaching industry*), il volume affronta questioni chiave come il ritorno ad un modello di apprendistato, la crescente importanza delle scuole nella formazione iniziale degli insegnanti e il continuo declino del ruolo svolto dall'istruzione superiore all'interno di tale processo.

Il percorso prende il via da un'analisi storica proposta nel primo capitolo, in cui viene tracciata la storia e lo sviluppo di tale formazione, per poi vederne e analizzarne le implicazioni sulla politica e la pratica nell'età moderna. La formazione degli

insegnanti, infatti, non è stata esente dal continuo sconvolgimento che gli sviluppi politici hanno comportato e questo ha avuto, a sua volta, un impatto inevitabile e significativo sulle scuole, sugli studenti, sui loro insegnanti e sui dirigenti scolastici. Tali cambiamenti sono successivamente inseriti in un contesto internazionale più ampio, immaginando scenari possibili anche in prospettiva europea.

Una caratteristica significativa del dibattito in Inghilterra, rispetto a molte altre parti del mondo, è stato il cambio di paradigma che ha portato l'insegnamento ad essere considerato "un'attività tecnica" più che una vera e propria professione. Agli insegnanti è richiesto, infatti, di possedere una serie di competenze di base per essere in grado di impartire lezioni efficaci ai loro studenti. In qualsiasi programma di formazione c'è un chiaro bisogno di sviluppare una buona gamma di pratiche in classe per creare un ambiente di apprendimento positivo e, per tale motivo, ci sono alcuni metodi, approcci e abilità che tutti gli insegnanti devono apprendere e mettere in pratica, senza dimenticare la singolarità di ogni classe, studente e situazione a cui l'insegnante deve essere in grado di adattarsi. Tuttavia, è bene ricordare, sostengono gli autori del libro, che l'insegnamento non è una scienza "precisa", determinabile e quantificabile a priori entro confini prestabiliti¹ e per tale motivo anche il tentativo di definire che cosa possa essere considerato il "*good teaching*" appare da sempre una questione difficile da identificare con esattezza. Fatte tali premesse, è logico pensare, però, che l'individuazione di alcune caratteristiche condivise nel creare un

¹ J. Brant, K. Vincent, *Teacher Education in England: Professional Preparation in Times of Change*. In Trippstad, T.A., A. Swennen, T. Werler (eds.), *The Struggle for Teacher Education*, Bloomsbury, London 2017.

“buon insegnante” possano contribuire senza alcun dubbio ad innalzare gli standard e attrarre nelle scuole i migliori insegnanti possibili. I futuri insegnanti non devono a questo punto, però, correre il rischio di non essere attrezzati per pensare con la propria testa, per l’influsso di responsabili e decisori politici che presumono che ci sia un modo giusto e uno sbagliato di insegnare e che prevedano un “kit preimpostato” per il mestiere di insegnante, dimenticando in questo modo l’immensa diversità delle scuole, degli studenti e dei professionisti². Ha senso definire un “good teaching” come un processo altamente qualificato, dinamico e creativo che implica l’utilizzo e l’acquisizione di un’intera gamma di differenti conoscenze e competenze professionali, ma che non per questo, sorvoli sulla storia personale e sulle situazioni sempre diverse e particolari.

L’analisi del sistema di formazione degli insegnanti in Inghilterra³ prosegue nel secondo capitolo, dove si analizza come la formazione degli insegnanti sia stata nel tempo inevitabilmente influenzata da dinamiche e dottrine politiche più ampie. Le origini dei collegi di formazione (*training colleges*), gli inizi del coinvolgimento delle università e i primi tentativi di ricerca sulla formazione degli insegnanti, completano la prima parte del secondo capitolo offrendo una breve, seppur completa, panoramica che dal XIX secolo giunge fino agli anni della Seconda guerra mondiale. La seconda parte del capitolo esamina la rapida espansione della formazione degli insegnanti dopo il 1944 e si concentra in particolare sul *Rapporto McNair*, sull’*Education Act* del 1944 e sull’ETS (*Emergency Training Scheme*), nonché sulle implicazioni del *Rapporto Crowther* del 1959 e il susseguirsi di cambiamenti che hanno portato al successivo *Rapporto Robbins* del 1962.

² R. Alexander (ed.), *Children, Their World, Their education: Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Education Review*, Routledge, London 2010.

³ Tra i recenti lavori italiani che hanno studiato in un’ottica comparata il modello inglese di formazione degli insegnanti si veda: F. Magni, *La sfida del “caso” Inghilterra: formazione iniziale e reclutamento dei docenti*, Studium, Roma 2018.

La ricostruzione storica procede nel capitolo terzo tracciando lo sviluppo della formazione degli insegnanti tra il 1962 e il 1979. Il capitolo mostra come i rapporti globali sull’istruzione superiore e sulla formazione degli insegnanti uniti ad una serie di altri rapporti e circolari del governo, abbiano dato raccomandazioni significative in merito all’istruzione nelle scuole. Alcune di queste raccomandazioni, come “*Half Our Future*” Newsom (DES, 1963a), “*Circular 10/65*” (DES, 1965) e “*Children and Their Primary Schools*” Plowden (DES, 1967) furono effettivamente attuate ed ebbero anche implicazioni importanti nella formazione degli insegnanti, ma i vincoli finanziari e politici preclusero di realizzare un cambiamento completo e più profondo.

Le implicazioni di questo cambiamento sono discusse e sviluppate nel capitolo quarto, che descrive il trasferimento del controllo della formazione degli insegnanti dalle istituzioni di istruzione superiore al governo centrale. Il periodo 1979-2010 ha visto un aumento del controllo governativo della formazione degli insegnanti, attraverso l’istituzione di una serie di agenzie e l’imposizione di standard specifici, come ad esempio *The Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills* (OFSTED), il quale è responsabile dell’ispezione di una serie di istituzioni educative, comprese le scuole statali e alcune scuole indipendenti in Inghilterra. Allo stesso tempo, furono introdotte una varietà di nuove modalità di accesso all’insegnamento, ne è un esempio *Teach First* che, introdotto nel 2002, garantisce l’ingresso diretto ai percorsi di formazione iniziale per l’insegnamento a coloro che si laureano con ottimi voti; altri percorsi hanno accentuato l’enfasi nella formazione verso la “pratica” diretta nelle scuole (*School Direct*) allontanandosi sempre più da una impostazione puramente accademica e teorica.

Nel capitolo quinto viene proposta un’analisi del continuo cambiamento nel ruolo dei principali attori coinvolti nella formazione degli insegnanti. Le recenti politiche educative inglesi hanno

sottolineato la crescente importanza delle scuole e dei loro insegnanti in tutti gli aspetti del processo formativo. Il personale dell'istruzione superiore ha, nel migliore dei casi, visto il proprio ruolo cambiare e nel peggiore dei casi, sono stati totalmente sostituiti dal personale della scuola. Questo ha avuto un impatto considerevole sulla vita lavorativa degli individui e anche sulle istituzioni in cui essi lavorano. Bisogna riconoscere che il contesto, la cultura, la politica e i sistemi di governo sono fattori critici nel raggiungimento di un reale miglioramento.

Tali processi vengono analizzati e comparati nel capitolo sesto grazie ad alcune prospettive internazionali proposte dagli autori che comparano paesi come il Canada, la Finlandia, Cina, Singapore e Sud Corea. Il capitolo si conclude riflettendo su una serie di fattori che sono stati identificati come fondamentali per il successo dei sistemi di formazione degli insegnanti, come l'investimento di soldi e risorse e la collaborazione delle scuole nella formazione degli insegnanti. Negli ultimi tre capitoli vengono proposte una serie di interviste con varie personalità tra cui presidi, direttori di organizzazioni di formazione e d'istruzione superiore e funzionari della *Training Agency*, ma anche con insegnanti che hanno agito come mentori nelle scuole, docenti appena qualificati e futuri insegnanti che sono attualmente in formazione. Tra questi, ad esempio, Jenny Bosworth, capo della Primary PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) all'Università di Leicester, che è stata definita un'eccellenza dall'OFSTED, o ancora Kate Mawson, *senior teaching fellow* nel Centro per la formazione degli insegnanti dell'Università di Warwick.

La formazione diversificata degli autori del volume è stata sicuramente un elemento che ha favorito un'analisi attenta e interdisciplinare nell'esaminare

gli aspetti maggiormente in discussione della formazione degli insegnanti nel contesto inglese, che pone l'accento sui confini sempre più sfumati tra educazione superiore e università, come dimostra il fatto che al personale scolastico sia richiesto di assumere una serie di ruoli e responsabilità che, in passato, sono stati svolti da tutor dell'istruzione superiore. Ma il volume offre, al contempo, anche ai lettori italiani un valido spunto di riflessione sul sistema educativo e di formazione degli insegnanti in Italia. Scorgere le sfaccettature, le difficoltà ma anche il panorama politico, storico e decisionale che sta alle spalle un sistema scolastico risulta fondamentale per capire e immaginare al meglio possibili percorsi di formazione iniziale degli insegnanti anche nel nostro Paese. Dare risposte su quale sarà il futuro degli insegnanti, nonché comprendere cosa significhi effettivamente "*good teaching*" non è sicuramente il fine ultimo del volume che, però, pone l'accento sul fatto che questa "industria dell'insegnamento", il quale termine potrebbe scolpire nella mente dei lettori una visione quasi tayloristica di tale mestiere, è in realtà formata da persone e, come tali, questi non hanno solo determinati compiti da svolgere all'interno di ruoli già preimpostati. Sono proprio i contributi del personale universitario e degli insegnanti in formazione, forniti in questi capitoli conclusivi, ad offrirci una grande e importante verità: sono le persone ovvero gli studenti, i docenti, i dirigenti scolastici e non solo, ad essere i veri protagonisti della relazione educativa, che costituisce il fulcro attorno al quale andrebbe costruito ogni sistema d'istruzione e formazione.

ARIANNA TARAVELLA
University of Bergamo

Giusi Antonia Toto, *La speciale psicopedagogia di Vygotskij*, Progreedit, Bari 2021

Nel presente volume, intitolato *La speciale psicopedagogia di Vygotskij*, Giusi Antonia Toto, ricercatrice in Psicologia Sperimentale presso l'Università di Foggia, ripercorre l'evoluzione del pensiero di Lev Vygotskij, che ha portato al concepimento della nota teoria socioculturale secondo cui lo sviluppo cognitivo è influenzato dalle interazioni con l'ambiente sociale e culturale, poiché i bambini assorbono tutto ciò con cui entrano in contatto, come delle "spugne".

Nell'introduzione, scritta dal prof. Limone, rettore dell'Università di Foggia ed autore anche della Postfazione, si apre una digressione sulle ripercussioni che le teorie elaborate da Vygotskij hanno avuto sui coevi, ma soprattutto sui valori e sulla sensibilità della società post-moderna nei confronti di un tema così delicato come la disabilità, in particolar modo nel contesto scolastico.

L'autrice, nei primi due capitoli, dopo un efficace *excursus* storico si sofferma su una precisa intuizione del pedagogo, ovvero la presenza di una zona di sviluppo prossimale spiegata mediante il concetto di *scaffolding*, per il quale si rimanda a ciò che un bambino può imparare grazie all'ausilio fornito da un adulto o da un *more knowledgeable other*. Tale ausilio può derivare anche da un prodotto della tecnologia, se si vuole attualizzare la teoria vygotskijana.

Fondamentale per lo sviluppo cognitivo è il ruolo del linguaggio, ritenuto non un'abilità posteriore allo sviluppo del pensiero, ma collaterale; talvolta antecedente allo sviluppo cognitivo è l'apprendimento, che può avvenire solo all'interno della sopracitata zona di sviluppo prossimale e, per sviluppare efficacemente le strutture cognitive che fungono da sostegno per l'apprendimento, l'autrice sottolinea quanto i giochi possano risultare coadiuvanti e quanto, di conseguenza, sarebbe utile integrarli nelle ordinarie programmazioni didattiche, includendo in tale proposta anche i più moderni *serious games*, utili nel "processo di interiorizzazione".

Nel terzo capitolo ci si avvicina ad un tema molto presente nel dibattito odierno, ma già avvertibile nella riflessione del pedagogo sovietico: la disabilità. Definì poeticamente i bambini d.a. "figli della differenza", non etichettandoli staticamente sulla base della *diminutio*, ma teorizzando un avanguardistico approccio alla persona che oggi trova felice esito nel modello biopsicosociale, uno dei più importanti principi dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF). A tal proposito, Vygotskij può essere indicato come illuminante precursore del principio di inclusione, poiché individuò nell'agire degli adulti, nell'educazione e nell'istruzione, le variabili determinanti lo sviluppo cognitivo del bambino con disabilità, orientando gli interventi educativi speciali sull'*empowerment* delle capacità residue. È per tali ragioni che Vygotskij si allontana dalla teoria intellettualista sul ritardo dei bambini, in voga in quel periodo, che valutava l'intelligenza solo in termini di QI, mentre lo psicologo mirava a cogliere la fenomenologia umana nella sua interezza.

D'altro canto, la vera *diminutio* è insita nella società dell'epoca e in alcuni lasciti odierni, che marginalizzano i "bambini della differenza" non consentendo loro di prendere parte alla narrazione socioculturale e promuovendo, invece, l'insorgenza di disabilità secondarie.

Vygotskij, dunque, ha il merito di essere un inconsapevole fautore dei modelli contemporanei dell'educazione speciale, che hanno portato alla nascita della figura dell'insegnante di sostegno (cap.5), incaricato di trasmettere contenuti disciplinari agli alunni con disabilità, ma che funge da figura mediatrice e di raccordo tra tutti gli attori della classe che compongono la vita del bambino; per tale ragione, deve essere specializzato, ma deve anche possedere forti ed efficaci capacità interpersonali e comunicative.

Gli insegnanti di sostegno devono lavorare non solo con gli alunni, ma anche sull'ambiente,

abbattendo barriere psicologiche ed individualizzando il piano didattico.

Per attuare tali obiettivi, possono rivelarsi utili metodologie didattiche innovative, misure dispensative e strumenti compensativi (es. software di ortografia fonetica); nella fattispecie una strategia *teacher-centered* efficace è lo *scaffolding*, termine con il quale si intende letteralmente la scomposizione dei concetti per agevolare il processo di apprendimento di un bambino; altra opzione è una metodologia *student-centered*, che prevede l'applicazione di *scripts* (insegnare tramite una sorta di "copione di apprendimento"), capaci di rendere la didattica interattiva.

Tra i *tools* messi al servizio della didattica, ma che appaiono tanto più vantaggiosi per la didattica speciale, troviamo i dispositivi tecnologici, che aiutano gli studenti con disabilità ad accedere più facilmente ai contenuti necessari. I materiali audiovisivi e i media digitali possono agevolare l'accesso alle lezioni scolastiche, consentendo a tutti gli studenti la possibilità di imparare al proprio ritmo e, in futuro, contribuire secondo le proprie possibilità al mercato del lavoro.

Il volume, avviandosi alle conclusioni, apre una finestra sulle potenzialità della narrazione, soprattutto oggi, che si configura sotto forma di "racconto digitale", mediato dai *social network*, dagli *smartphone* o dalle *Polaroid*, integrando le potenzialità espressive della parola con quelle comunicative dei nuovi media.

È proprio di questa intersezione tra mondi apparentemente opposti che si parla nell'ultima sezione del libro di G. A. Toto, affondando le radici nel significato etimologico del termine "comunicazione": mettere in comune, condividere simboli e significati personali con l'altro instaurando dei legami, intrecciando relazioni e vivendo esperienze che danno senso alla formazione. Nella narrazione, un uomo, in quanto essere narrativo, entra in comunicazione con altri uomini, esseri narrativi, e così facendo, insieme, danno senso e valore alla "didattica della condivisione".

Il testo, che si legge tutto d'un fiato, è di facile comprensione, è una specie di compendio che gli addetti ai lavori possono tenere nel cassetto delle proprie risorse, ma anche un'efficace pillola di psicologia, pedagogia, sociologia e filosofia per chi è estraneo a tali discipline ma vuole aprire un canale preferenziale di comunicazione con esse.

Spunti di riflessione, proposte d'azione didattica e digressioni storico-filosofiche, raccontate con uno stile elegante e per nulla pretestuoso o indottrinato, contribuiscono a rendere questo volume un'enciclopedia tascabile di saperi, un viaggio itinerante nella breve, ma *nova vita* di un uomo consacrato alla ricerca psicopedagogica che si è fatto garante della dignità umana.

FRANCESCA FINESTRONE

University of Foggia

Massimiliano Stramaglia, *Compendio di Pedagogia dello Spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*, Anicia, Roma, 2021

Il particolare momento storico che sta tracciando i nostri vissuti degli ultimi due anni ci ha visti costretti a reinventare il nostro fare relazionale. In questa situazione, come afferma l'autore Massimiliano Stramaglia, ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, la "dimensione teleaudiovisiva dell'esserci" genera nuove sfide comunicative che, data la loro peculiarità, non possono che interessare e stimolare un sapere attento alle relazioni umane come la pedagogia. Nel suo volume l'autore presenta, traendo spunto da alcuni degli ambiti racchiusi nelle molteplici forme di comunicazione spettacolare, dei focus che guidano l'attenzione del lettore su diverse tematiche e contesti. Questi esempi sono volti a mostrare il nesso fra "l'arte dell'educazione" e "l'arte dello spettacolo", materie soggette, come si legge nelle parole dell'autore, ad una connessione e influenza reciproca, nonché caratterizzate da complessità. Il testo vuole quindi fornire ai lettori una sorta di sommario che racchiude riflessioni e consigli in merito al ruolo che le arti dello spettacolo agiscono nella società.

Entrando nel merito dell'opera, il primo paragrafo, intitolato *Senza Dio, Senza divi. Il neo-divismo*, avvalendosi di esempi della cultura pop, presenta uno dei concetti portanti dell'intera opera: il neo-divismo. Descritto dall'autore come «un processo di umanizzazione e massificazione delle celebrità [...] [il neo-divismo] le rende sempre più simili all'uomo e alla donna "medi", o "della strada"» (ivi, p. 15). Questo processo, che ha influenzato la società contemporanea, delinea l'immagine di un divo contemporaneo non più irraggiungibile ma "uno di noi", una personalità che sentiamo quindi di conoscere, nel quale ci rispecchiamo e dove «ritroviamo le parti più autentiche di noi stessi» (ivi, p. 25). Ricollegandosi a quest'ultima

considerazione, il secondo paragrafo – *Quello dello spettacolo è un problema pedagogico?* – ospita una riflessione sul ruolo della pedagogia e si interroga su alcuni suoi aspetti: può essere definita pedagogia dello spettacolo? Quanto è influente all'interno di un ambito che, tradizionalmente, viene affidato alle analisi di tipo sociologico, comunicativo e psicologico? Stramaglia dissipa i dubbi affermando che la lettura di certe dinamiche e scelte del mercato dello spettacolo possono essere ricondotte a bisogni e desideri intrinsecamente educativi. In questo senso, secondo l'autore, un punto di vista pedagogico, adeguatamente appreso ed interiorizzato dai fruitori dei prodotti legati al mondo dello spettacolo, potrebbe facilitare la lettura, l'interpretazione e la comprensione delle dinamiche e scelte artistiche di questo mondo. Inoltre, considerando il legame interiore che può potenzialmente nascere fra una disciplina artistica come la musica e l'espressività di ognuno di noi, è intuibile la forte carica identificatrice che queste discipline hanno per l'individuo. Un meccanismo che emerge in particolare nel periodo dell'adolescenza quando il sentimento di estraniamento, dato dal cambiamento e crescita del proprio corpo e della propria identità, è riconducibile al bisogno di identificazione con un determinato modo di apparire. Questo si lega al concetto di identità-appartenenza, dove alla conoscenza e coscienza del sé soggettiva ed "interiore" si aggiunge la dimensione sociale "esteriore" che coinvolge il soggetto sia a livello individuale che collettivo, cioè nelle dinamiche di riconoscimento ed appartenenza sociali. Il processo di riconoscimento, prosegue Stramaglia, può avvenire tra soggetto-soggetto, ma anche tra soggetto-oggetto. Se quindi l'identità di un individuo si costruisce in un'interazione continua

tra la propria dimensione individuale e la realtà sociale in cui vive egli si troverà in una condizione di interdipendenza con la società stessa. Una dinamica, questa, che include anche significati, aspettative e attribuzioni che possono veicolare i comportamenti dell'individuo, elementi fondamentali per potere affermare con sicurezza il proprio essere e la propria soggettività. In quest'ottica, le riflessioni dell'autore ci dicono che il divo potrebbe assumere il ruolo di educatore, per questo motivo «il compito di una pedagogia dello spettacolo è [...] fare leva sui fruitori per formare al gusto e al discernimento» (ivi, p. 30).

Mantenendo il focus sulle nuove generazioni, l'aspetto dell'influenza dei media nell'educazione e percezione della realtà viene affrontato nei successivi tre paragrafi: 3. *La prospettiva della Chiesa*; 4. *Il sesso media-mediato. Cinismo e piacere*; 5. *Californication. Piacere e Cinismo*.

Nel paragrafo 3, avvalendosi di esempi legati a programmi televisivi e personalità dello spettacolo moderne e contemporanee, l'autore mette in luce il meccanismo chiave della delega; meccanismo che nasce da una sorta di oligarchia comunicativa nella quale persone comuni «divengono vip o testimonial di una certa generazione, la quale delega il proprio desiderio di potere e successo (onnipotenza) a un personaggio altro e credibile nel suo ruolo» (ivi, p. 36). Secondo l'autore, questo meccanismo è conseguenza di una tendenza già evidenziata da Riesman¹ negli anni Settanta del Novecento, secondo cui il fruitore contemporaneo di prodotti mediatici, attraverso un meccanismo di immedesimazione immaginativa, non ha più come oggetto delle sue attenzioni le figure che precedentemente erano socialmente, e implicitamente, considerate le guide da seguire (ad esempio la famiglia o la tradizione religiosa di appartenenza) ma sono le persone contemporanee – gli individui – ad essere riconosciute

collettivamente come guide. Questo, sempre secondo Riesman², mette le basi per una società che è “fondata sul presente” e sulla rappresentazione e confronto che si dà/fa degli altri attraverso il mezzo mediatico. Secondo questa logica, anche il meccanismo della delega ha un tempo limitato, rifiuta le fissazioni e diventa – usando le parole di Zygmunt Bauman³ – fluido. Esso, inoltre, secondo Stramaglia, si uniforma al mercato e si alimenta con personaggi caratterizzati da forte spettacolarità ed indefinitezza. Emerge quindi, nell'analisi dell'autore, una situazione di incertezza che lascia in un certo senso “da sola” la persona. Questa situazione, secondo anche la prospettiva della Chiesa, può essere affrontata attraverso un'emergenza formativa (ed educativa) che, andando oltre gli stereotipi associati al mondo dello spettacolo, sia in grado di promuovere responsabilità e maturità nei confronti di se stessi e nelle relazioni educative.

I paragrafi 4 e 5 affrontano invece il tema del piacere – inteso come comunicazione e percezione dell'immagine di sé, ma anche come pulsione di origine sessuale – e lo fanno secondo una precisa evoluzione che, iniziando dall'avvento delle prime immagini *osé* sui teleschermi negli anni Settanta del Novecento, arriva nei giorni nostri al puro sdoganamento dell'intimità nei media e social media. In questa evoluzione, si delinea una realtà cinica e in un certo senso competitiva, definita cultura del sospetto, dove donne e uomini sono ridotti a modelli metafisici e stereotipati. Qui l'intimità, secondo Stramaglia, diventa un'eximità, ovvero, un nuovo estremismo dell'apparire nel quale il soggetto spinto dalle logiche di spettacolarizzazione si espone costantemente, mostrando le sue fragilità e rischiando conseguentemente di essere attaccato. In

¹ Riesman D. (1950), *La follia solitaria*, trad. it., Bologna, il Mulino, 1973.

² *Ibidem*.

³ Bauman Z. (2003), *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2005.

un’ottica di cura, educazione e formazione, in particolare delle nuove generazioni, si potrebbe far fronte a queste dinamiche promuovendo una «cultura del rispetto dell’altro, a partire dalla compassione di sé» (ivi, p. 61).

Affrontando il tema della musica e della cultura, nel paragrafo 6, Stramaglia guida il lettore alla riflessione sui concetti di cultura “alta” o “bassa”, mostrando come alcune arti siano state (o sono tuttora) socialmente riconosciute “più colte” rispetto ad altre. Nell’epoca post-moderna, queste due concezioni si sono unite, meticcandosi, in un sistema unitario di conoscenze massive e massificate, conoscenze convogliate a loro volta da una comunicazione spettacolarizzata. Secondo gli autori citati nell’opera, ciò ha causato un alienamento del portato teoretico della cultura. Allo stesso tempo, però, afferma Stramaglia, questo tipo di cultura, definita popolare e talvolta “incolta”, necessita della giusta lettura ed interpretazione grazie ad un rinnovato occhio critico, in quanto essa può farsi portatrice di contenuti e significati importanti che possono tendere ad un futuro nuovo e guidare miglioramenti del singolo, ma anche della collettività.

La riflessione sfocia poi nei paragrafi 7 e 8, nei quali si affronta e approfondisce il tema della musica leggera, dei messaggi e dei significati che essa veicola. Il punto chiave del discorso sta «nel vissuto personale che si accompagna allo stimolo sonoro considerato in quanto tale» (ivi, p. 80) cioè uno stimolo che può essere associato o combinato alle «vicende che compongono il nostro essere-in-situazione» (*ibidem*) questo perché «siamo toccati da una melodia nella misura in cui la stessa ci parla di noi» (*ibidem*). Questi significati quindi, andando oltre la distinzione fra “colto” e “incolto”, afferma l’autore – attraverso gli studi di Adorno⁴ e Levitin⁵

– possono essere anche profondamente pedagogici, oltre che socio-culturali, in quanto esprimono valori e rispondono a bisogni ricollegabili alla crescita del proprio sé, dall’infanzia all’età adulta. La musica infatti «è consolatrice, è inclusiva, è una forma culturale ed è un “esistenziale”» (ivi, p. 96), per questo può educare le tonalità emotive, ai valori e all’aver cura di sé (*ibidem*). Grazie alla sua significatività e alla sua potenzialità comunicativa essa si presta ad essere utilizzata in vari contesti educativi e «può aprire strade da percorrersi accanto al soggetto educando, sostenendolo nell’individuare non tanto il *come* (la variabile, a mutevolezza dell’esserci), quanto il *cosa* (l’indicatore, l’orientamento esistenziale, l’orizzonte di senso, la road map)» (*ibidem*). I significati poi – senza dimenticare il senso dell’educare e le tre dimensioni che coinvolgono l’individuo, ovvero la dimensione dell’*embodied*, dell’*embedded* e dell’*extended*⁶ – se guidati ed affiancati da buone pratiche di educazione e/o formazione umane, hanno potenzialità di emersione cosciente grazie all’agire intenzionale del soggetto stesso.

Il paragrafo 9 *Siamo tutti James Dean*, collega la prima parte dell’opera di stampo teorico-analitico alla seconda parte, caratterizzata da analisi fattuale. Attraverso le argomentazioni del sociologo e filosofo Edgar Morin⁷, Stramaglia riprende il concetto di neo-divismo precedentemente esposto e analizza la figura – fortemente comunicativa – di James Dean, giovane neo-divo che a partire dagli anni Cinquanta del Novecento diventa emblema intramontabile della ribellione e affanno adolescenziale nella cultura popolare contemporanea: «ha creato una moda, uno stile,

⁴ Adorno T.W. (1941), *Sulla popular music*, trad. it., a cura di M. Santoro, Roma, Armando, 2006.

⁵ Levitin D.J. (2006), *Fatti di musica. La scienza di un’osservazione umana*, trad. it., Torino, Codice, 2008.

⁶ Bertagna G., 2018, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Ed. Studium, pp. 95-96.

⁷ Morin E. (1957), *Le Star. Con un saggio di Enrico Ghezzi*, trad. it. della terza edizione (1972), Milano, Olivares, 1995.

una cultura e una tendenza. James Dean, difatti, è il primo eroe “trasversale”» (ivi, p. 107). Si mette così in evidenza quel processo di ribellione più o meno esplicita messa in atto dalle giovani generazioni – i *teenagers* – degli anni Cinquanta, le quali, sentivano il bisogno di opporsi «ai ruoli genitoriali e ai modelli veicolati dai media», moralisti e borghesi, per potersi così autoidentificare (ivi, p. 100).

Nella seconda parte dell’opera, Stramaglia riporta le letture di quattro contesti *mainstream* specifici delle arti dello spettacolo che ben si prestano a riflessioni di tipo pedagogico, ovvero: la televisione (paragrafo 10); il cinema (paragrafo 11); il teatro (paragrafo 12); la moda (paragrafo 13).

In questi paragrafi, si può ricostruire un percorso che – avvalendosi anche del pensiero di psicologi, sociologi o antropologi – tocca varie tematiche che si innestano nella complessità dell’agire educativo e lo descrivono, da più punti di vista. Il contesto della televisione evidenzia infatti l’aspetto della dinamica di inclusione (*in-group*) e di esclusione (*out-group*) che guida la relazionalità umana, non solo nella fase adolescenziale della vita. L’autore afferma che essa, basandosi su delle analisi del media televisivo, delle dinamiche comunicative e dei programmi che seguono il format del *reality show*, genera una immediata sensazione di riconoscimento e rispecchiamento della nostra vita quotidiana, solo, ad un livello più spettacolarizzato. È una «familiarità profondamente radicata» che, con le parole di Bauman⁸, attira gli spettatori in massa davanti alla TV (ivi, p. 115). Come riporta l’autore con una riflessione di Vereni⁹, la televisione è una forma di comunicazione e strumento «che rende [...] disponibile alle masse una forma di identità per

lungo tempo elitaria» (ivi, p. 116), un’identità ambita e reclamata. Quest’ultimo aspetto può generare dinamiche di esclusione perché coloro che venivano socialmente riconosciuti come l’*élite*, si vedono surclassati. La televisione quindi, come altri media, contiene e tende a generare identità virtuali, che necessitano però di forme di educazione e mediazione per poter essere pienamente comprese e agite, in particolare da parte dei più giovani.

Nel tema del cinema si affronta l’aspetto dell’immedesimazione definita im-personarsi e del rapporto fra identità e alterità coniugandoli nell’ambito cinematografico. Questo ambito si presta in modo particolare alla lettura in chiave pedagogica e all’utilizzo dei suoi prodotti in campo educativo, ciò avviene perché, secondo l’autore, la dimensione filmica ben fatta consente l’evoluzione della capacità ermeneutica dell’individuo, dei suoi valori morali ed etici, della sua fantasia percettiva ed ideativa. Anche qui si ritrova la possibilità di rispecchiamento, che risulta particolarmente potente. Infine, «il cinema consente allo spettatore di varcare la soglia dell’irrealtà senza perdervisi» (ivi, p. 124).

La disciplina del teatro viene poi presentata come una vera e propria forma di co-educazione, autoeducazione e comunicazione in quanto «consente al soggetto educando di mettere in scena una parte di sé, ovvero quella immaginata o che il soggetto stesso non può permettersi di esibire nel corso della vita quotidiana» (ivi, p. 131), offre quindi la sperimentazione di un nuovo stare nel mondo (*ibidem*). Anche grazie al contributo di altri autori, Stramaglia afferma che il teatro è inoltre considerato una disciplina funzionale alla formazione e sperimentazione di confini relazionali, confini che consentono di apprendere ruoli e regole codificate, attraverso una «chiave di lettura altra da quella offerta dal proprio circuito esperienziale, [...] [e] alla possibilità di sperimentare

⁸ Bauman Z. (2006), *Paura liquida*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2008.

⁹ Vereni P., *Identità catodiche. Rappresentazioni mediatiche di appartenenze collettive*, Roma, Meltemi, 2008. La citazione riportata si riferisce all’opera di Vereni qui citata e può essere consultata a p. 10.

parti di sé che [...], non avrebbero libertà di espressione» (ivi, p. 132).

Infine, anche la moda assume una connotazione educativa e auto-educativa. L'autore, mettendo in luce oltre agli aspetti positivi anche quelli più ambigui, afferma che essa è un elemento culturale e artistico complesso, partecipa nella costruzione e nella comunicazione dell'immagine di sé. Per questo può farsi portatrice di senso ed essere mezzo di lettura per ricercare nuovi «modi attraverso i quali sia possibile educare, oggi, all'interno della società dell'immagine, in cui l'esteriorità è un modo di "dire" l'interiorità, e non la superficie» (ivi, pp. 145-146).

Si può così sostenere che la pedagogia ha la capacità e, potenzialmente, anche l'incarico di interagire nella dimensione pratica delle relazioni che si compiono in un determinato contesto, non limitandosi ad analizzare unicamente la dimensione teorica delle stesse. In una società che tende a voler prevedere attitudini e comportamenti, dettati principalmente da logiche di mercato, il punto di vista pedagogico può quindi consentire di leggere queste spinte rimanendo saldamente ancorato al presente e all'agire pratico. Ecco, quindi, che un approccio di questo tipo, non solo nella relazione concreta fra educatore ed educando, ma anche nella relazione fra educatore-realtà o educando-realtà, può consentire di

leggere le dinamiche di mutevolezza della realtà stessa. Se si applica questa riflessione al settore delle arti dello spettacolo e alle varie discipline artistiche che ospita, come visto, si può osservare come l'esperienza data dall'interazione fra queste realtà e il soggetto può ospitare una comunicazione altra, attraverso cui capacità, sensazioni ed emozioni del singolo – grazie ad un agire educativo pensato e pensante – sono messe in relazione a quelle della collettività. Una potenzialità che si fa preziosa in una realtà sempre più tecnologica e massificata, la quale tende a rendere il singolo generico. Con un approccio multidisciplinare, quindi, l'autore ribadisce l'importanza del porre attenzione alla (mutevole) comunicazione mediatica e alla profondità dei messaggi da essa veicolati, una profondità che si nasconde dietro a parvenze leggere e frivole. La giusta comprensione di questa comunicazione consentirà infatti all'educatore di guidare il proprio educando, affiancandolo in una logica del qui ed ora, nella «progettazione [...] di percorsi fruibili, non già adultizzanti, in equilibrio fra l'irrinunciabilità di valori e i cambiamenti cui la società e il progresso tecnologico espongono» (ivi, p. 151).

ESTER GUERINI

University of Bergamo