

EPALE

Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

N. **10** Dicembre 2021

Epale Journal

On Adult and Continuing Education



**Ripensare l'educazione degli adulti
oltre la pandemia: contributi di ricerca**

a cura di Glenda Galeotti e Fabio Togni

**IND
IRE** ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e Indire-Unità Epale Italia
Uscita semestrale sul sito Epale. Ogni numero è disponibile anche in versione inglese

Direttore responsabile: Flaminio Galli, Director General of Indire

Direttori scientifici: Vanna Boffo and Laura Formenti

ISSN 2532 - 7801 EPALE Journal [online]

ISSN 2533-1442 EPALE Journal [Print]

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

<http://epalejournal.indire.it>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Comitato scientifico:

Aureliana Alberici (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Carmela Agodi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fausto Benedetti (Indire), Paola Benevene (Libera Università Maria SS. Assunta), Martina Blasi (Indire-EPALE NSS Italy), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessandra Ceccherelli (Indire-EPALE NSS Italy), Marina De Rossi Università degli Studi di Padova), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi di Roma Tre), Gabriella Doderò (Università degli Studi di Genova), Daniela Ermini (Indire-EPALE NSS Italy), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Marcella Milana (Università degli Studi di Verona), Mauro Palumbo (Università degli Studi di Genova), Roberta Piazza (Università degli Studi di Catania), Fausta Scardigno (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"), Lorenza Venturi (Indire-EPALE NSS Italy).

Redazione: Glenda Galeotti (Università di Firenze) Emanuela Proietti (Rete RUIAP), Simona Rizzari (Università di Catania)

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Indire – Ufficio Comunicazione

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa è il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione.

Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

<http://www.indire.it/>

EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe è la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

<http://ec.europa.eu/epale/it>

L'Unità nazionale EPALE Italia gestisce le attività del programma comunitario per conto del Miur ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: epale@indire.it

RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 31 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2021 Indire - Italy

Indice

- 5** **Editoriale**
Glenda Galeotti, Fabio Togni
- 8** **Competenze di ricerca e progettazione nella e della Alta Formazione**
Fabio Togni
- 14** **Riqualificare l'insegnamento: dall'emergenza alla "glocalizzazione formativa"**
Grazia Romanazzi, Tommaso Farina
- 22** **Entrepreneurial education: nuove prospettive di ricerca per l'educazione in età adulta**
Letizia Gamberi
- 31** **La formazione dei professionisti dell'educazione per la prevenzione dei comportamenti antisociali nei giovani. Il progetto europeo DIVE IN**
Valentina Guerrini, Maria Grazia Proli
- 42** **Definire l'identità professionale del coordinatore dei servizi educativi: una ricerca esplorativa all'interno del territorio toscano**
Debora Daddi
- 52** **La relazione tra *employability e learning outcomes*: una traiettoria di ricerca prendendo come caso di studio i corsi di laurea magistrale di area della formazione *non-teaching* dell'università di Firenze**
Dino Mancarella
- 61** **Prevenzione e gestione dei conflitti generati dalla diversità religiosa nei luoghi di lavoro: ipotesi per uno strumento di rilevazione dei dati**
Placido Antonio Sangiorgio
- 66** **Apprendimento informale e sviluppo della professione artigianale: il caso di "mastri birrai"**
Andrey Felipe Sgorla
- 75** **Pluralismo commerciale, contatto e traiettorie di apprendimento in un quartiere ad alto tasso multietnico**
Martina Capaccioli

- 83** Oltre la resilienza nel lavoro sociale: pratiche, apprendimenti e trasformazioni a partire dall'esperienza della crisi
Antonella Cuppari
- 91** Educated for the Digital Transformation?! Students' Acquisition of Competences for Digital Learning and Teaching During and Past Pandemic Times
Jörg Schwarz, Therese Rosemann, Marie Rathmann
- 102** Temporal Aspects of Digital Teaching and Learning. Didactical Implications from a Continuing Higher Education Research Project
Jan M.A. Schiller
- 109** Lo smart working in prospettiva formativa. Il caso di ACI Informatica S.p.A.
Claudia Banchetti, Marina Slavutzky, Stefano Zordan
- 116** Psychological Effects of Covid-19 on University Students. Is there a Silver Lining?
Deborah R. Vivo, Gaspare Dalia

Editoriale

Questo numero della rivista *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education* raccoglie contributi di dottorandi e ricercatori selezionati e presentanti alla Conferenza Internazionale “*Re-thinking Adult Education Research. Beyond Pandemic Time, Towards INTALL Project Results*”, organizzata dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell’Università di Firenze e tenutasi online il 7 e l’8 giugno 2021. Realizzata nell’ambito del progetto finanziato dalla Commissione Europea “*International and Comparative Studies for Students and Practitioners in Adult Education and Lifelong Learning*” (INTALL), la Conferenza è stata dedicata al ruolo della ricerca in educazione degli adulti e al ripensare l’insostituibile contributo offerto dal *Lifelong* e *Lifewide Learning* per affrontare le sfide che connotano la nostra epoca.

I lavori della conferenza si sono sviluppati a partire da quattro assi tematici, discussi e approfonditi grazie ai contributi e alle riflessioni di studiosi e ricercatori afferenti a varie università italiane ed europee. I medesimi assi sono stati adottati per articolare e presentare i contributi pubblicati in questo numero della rivista.

Il primo asse tematico “*Innovation and Future Competences in Adult Education Research*” è dedicato ad approfondire quali sono le competenze essenziali per l’innovazione della ricerca in educazione degli adulti. Attorno a questo tema, il contributo di Fabio Togni è incentrato sulle competenze di ricerca sempre più richieste dal mercato del lavoro, ma che al contempo possono diventare mezzo per ripensare i percorsi di Alta Formazione. La riflessione proposta da Grazia Romanazzi e Tommaso Farina sull’innovazione dell’insegnamento e della didattica considera la necessità di adottare un approccio integrato che tenga conto delle prospettive socioeconomiche tipiche della *glocalizzazione* per uno sviluppo culturale critico. Il lavoro di Letizia Gamberi presenta una ricerca dedicata a definire la categoria di *entrepreneurial education* secondo una visione più ampia rispetto alla più comune impostazione economicista, al fine di aprire nuove piste di ricerca in educazione degli adulti.

Il secondo asse tematico concerne i processi di professionalizzazione di chi opera nell’ambito dell’Educazione degli adulti. Valentina Guerrini e Maria Grazia Proli presentano un progetto europeo dedicato alla formazione continua per i professionisti dell’educazione, quale mezzo di prevenzione e contrasto ai comportamenti antisociali ed estremisti dei giovani. Debora Daddi propone, invece, un approfondimento sulla definizione della figura professionale del coordinatore dei servizi educativi, a partire dall’analisi delle relazioni tra l’Economia Sociale e Alta Formazione in ambito educativo e dai primi risultati di una ricerca in corso. Anche il contributo di Dino Mancarella è dedicato ai percorsi di Alta Formazione in ambito educativo, soffermandosi sull’analisi della possibile connessione tra i costrutti di *employability* e *learning outcomes* per promuovere i processi di professionalizzazione basati sul dialogo fra il sistema universitario, il mondo del lavoro e la società più ampia.

Con il lavoro di Placido Antonio Sangiorgio, il focus si sposta sulla professionalizzazione attraverso il lavoro e, in particolare, sul contributo offerto dal *Diversity management*

alla prevenzione e gestione dei conflitti di natura religiosa e per la promozione di una reale inclusione e del benessere nei luoghi di lavoro. Chiude questa sessione tematica il lavoro di Andrey Felipe Sgorla anch'esso dedicato alla professionalizzazione nei contesti lavorativi, ma evidenziando il valore degli apprendimenti informali allo sviluppo professionale degli artigiani, acquisiti attraverso la pratica lavorativa e la collaborazione con i colleghi.

Ai temi della sostenibilità, dell'inclusione e del benessere in contesti sociali e urbani specifici sono dedicati i contributi di Martina Capaccioli e Antonella Cuppari. Il primo – di Martina Capaccioli – presenta una ricerca qualitativa che indaga le dinamiche relazionali fra commercianti con *background* socio-culturali di un quartiere urbano pluriculturale, al fine di rilevare gli apprendimenti acquisiti attraverso le interazioni fra i commercianti, con i loro clienti e le associazioni di categoria. Il secondo – di Antonella Cuppari – illustra una ricerca collaborativa con coordinatori, operatori sociali e responsabili pubblici di una provincia lombarda allo scopo di rispondere al bisogno di rinnovamento manifestato dai servizi sociali per adulti con disabilità ed emerso a seguito della pandemia da COVID-19.

Il quarto e ultimo tema è dedicato alle implicazioni della trasformazione digitale sui processi di insegnamento e apprendimento nell'Alta formazione. Il lavoro di Jörg Schwarz, Therese Rosemann e Marie Rathmann propone un modello di sviluppo di competenze per insegnamento digitale trasformativo basato su uno studio empirico in corso di tipo longitudinale.

Jan Schiller si sofferma, invece, sugli aspetti temporali implicati nella didattica online e blended, quali la durata, la sequenza, la programmazione e i tempi, per evidenziare come questi debbano essere considerati elementi chiave per definire i processi di insegnamento-apprendimento nell'*higher education* presente e futura.

Il contributo offerto da Claudia Banchetti, Marina Slavutzkye e Stefano Zordan approfondisce un caso di studio finalizzato a rilevare i fabbisogni formativi collegati all'adozione dello *smart working* in una azienda del settore ICT, i cui risultati sembrano orientare le esigenze di sviluppo professionale su aree trasversali e non tecniche-specialistiche.

Chiude questo numero il lavoro di Deborah Vivo e Dalia Gaspare che propongono uno studio per valutare gli effetti psicologici della pandemia da COVID-19 sugli studenti universitari, tramite la somministrazione di un test per la misurazione dello stress, dell'affetto, dell'ansia e del disagio globale. I risultati ottenuti offrono alcune raccomandazioni alle organizzazioni dell'Alta formazione per la fornitura di servizi di salute mentale agli studenti durante e in seguito la pandemia.

Complessivamente, i contributi permettono non solo di dare un quadro ampio e articolato della ricerca che nei diversi dottorati italiani si sta realizzando intorno al tema della professionalizzazione e della professionalità, ma copre l'intero della progettazione e della riflessione sul tema della formazione degli adulti.

Orientandosi sempre di più al mondo del lavoro, quest'ultima è finalmente in grado di liberare e sviluppare il potenziale formativo delle organizzazioni professionali, riconoscendo il loro valore di comunità di pratica e la strategicità educativa del

mondo del lavoro. Quest'ultimo, infatti, è bacino di formazione e operatore pedagogico dell'alternanza formativa che caratterizza la globalità della persona umana, chiamata a una transizione continua tra teoria e prassi, tra momento riflessivo e momento pratico. Nella relazione virtuosa tra questi due momenti si apre la possibilità e il futuro dell'Alta Formazione, sia nella sua anima usualmente formale sia nelle sue componenti non formali e informali che, sempre di più, si devono intendere in un'ottica trasformativa e traslazionale, attivando tutte le risorse che la creatività, il pensiero analogico e divergente possono offrire, contribuendo, in modo significativo e strategico, alla creazione di un futuro sempre più accogliente in termini di benessere e di realizzazione personale.

In questo senso, la cura per il presente e il futuro professionale diviene cura educativa dell'intero della persona umana che proprio attraverso l'agire lavorativo prende forma e si plasma.

Glenda Galeotti e Fabio Togni

Competenze di ricerca e progettazione nella e della Alta Formazione

Fabio Togni¹

Keywords

Research Competences, Higher Education, Faculty Development

Abstract

Le competenze di ricerca sono sempre più richieste dal mercato del lavoro e possono diventare strumenti in grado di condurre il processo di trasformazione e riprogettazione dei percorsi di Alta Formazione. Il saggio si propone di riflettere sui livelli intrinseci che tali competenze propongono e sul loro valore nei termini di progettazione didattica e di Faculty Development. Particolare rilievo è dato alla componente etico-deontologica intesa come dimensione educativa su cui ricomprendere i percorsi di formazione alla ricerca.

1. Competenze di ricerca: tra richieste e possibilità

Le competenze di ricerca sono sempre più apprezzate nei contesti professionali e si sono ormai emancipate dalla stretta cerchia della ricerca scientifica. Così la ricerca è divenuta una parte costitutiva dei profili professionali e si è sempre di più configurata come un atteggiamento generale e trasversale in grado di rispondere in modo dinamico ed evolutivo alle trasformazioni rapide del mercato del lavoro, superando gli stretti confini della professione del ricercatore.

Il tema delle competenze di ricerca, sin dai suoi esordi (Barron et al. 1998), nella sua connessione con le configurazioni e prefigurazione dei profili professionali è negli ultimi anni prolifico e ha riguardato diversi contesti. Si è soprattutto rilevato che la formazione universitaria incentrata su queste competenze ha il beneficio di incrementare la percezione di qualità dei percorsi di studio e possiede benefici effetti anche nei contesti professionali in cui i laureati sono inseriti (Postholm 2016). Si è, soprattutto, potuto notare il rapporto di diretta proporzionalità tra i benefici sull'utenza di tale formazione specifica e i benefici sugli erogatori dei servizi formativi nei contesti dell'Alta Formazione (Khan e Chishti 2012).

Inoltre, lo sviluppo di tali competenze deve essere interrelato in modo stretto con i profili professionali e le relative epistemologie. Più i percorsi di formazione si riescono a strutturare come agenti della ricerca e più cresce la soddisfazione generale in essa percepita e tutto ciò contribuisce a creare profili professionali in cui l'atteggiamento della ricerca è sostanziale (Lambrechts & Van Petegem 2016). Addirittura un recente studio ha dimostrato come attività formative improntate sullo sviluppo delle competenze di ricerca abbiano il potere di ridurre il divario percepito tra teoria e pratica, anche in contesti ad alto tasso di concentrazione professionale, come nei contesti di formazione manageriale (Hoidn & Olbert Bock 2016). Ciò ha permesso di attivare sperimentazioni nella riprogettazione di percorsi dell'Alta Formazione specificatamente dedicati all'acquisizione di competenze di ricerca (Wisecup 2017).

A nostro giudizio, tuttavia, i migliori risultati si possono avere allorché le competenze di ricerca vengono utilizzate sia come fine sia come operatore progettuale delle attività didattiche dei singoli corsi di un percorso di Alta Formazione. La scelta delle Competenze di ricerca ha a nostro avviso quattro elementi di coerenza.

In primo luogo, le competenze di ricerca sono coerenti con il setting – quello dell'Alta formazione – in cui la

ricerca è un elemento fondante della professionalità dei formatori-docenti, che agiscono al suo interno. Questo permetterebbe di integrazione l'azione di ricerca dei ricercatori-docenti con l'attività didattica, evitando la pericolosa 'schizofrenia accademica' in cui l'attività formativa e di insegnamento risulta disconnessa dall'attività di investigazione e di divulgazione scientifica.

In secondo luogo, le competenze di ricerca paiono rispondere al meglio ai profili professionali attuali e futuri caratterizzati da una dimensione dinamica ed evolutiva. La non linearità delle traiettorie professionali (Federighi 2019), così come la propensione all'innovazione delle organizzazioni, unita a una certa fluidità e destrutturazione delle modalità stesse dell'agire professionale, comportano di acquisire una postura investigativa e di ricerca, che permetta di rispondere in modo efficace alle attuali condizioni del mercato del lavoro.

In terzo luogo, le competenze di ricerca paiono essere coerenti con un profilo delle competenze professionali che si amplia dal ristretto ambito delle competenze tecniche e si connota sempre di più per la sua coloritura trasversale, integrale, integrata e situata, seguendo l'efficace definizione di competenza contenuta nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo del 2008 che le definisce come "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale" (Parlamento Europeo 2008). Esse si configurano come "sapere agito" in contesti di apprendimento (formale o organizzativo, accademico o aziendale) significativi. Il loro sviluppo e la loro mobilitazione presuppongono forme di attivazione sistemica, che superino i rigidi ambiti disciplinari, nella certezza dell'inesistenza, nell'ambito esistenziale, di problemi 'disciplinabili' attraverso un solo campo di sapere e nella consapevolezza che le situazioni problematiche richiedono un investimento trasversale di molte discipline e che comportano anche il ricorso all'esperienza, alla memoria personale.

Ultimo motivo di coerenza delle competenze di ricerca riguarda il loro profilo epistemologico che si avvicina sempre di più agli approcci *evidence based* e che è in grado di rendere metodologicamente controllato e verificabile l'approccio euristico, che ha da sempre caratterizzato le scienze umane. L'utilizzo di una attitudine di ricerca ha, infatti, il potere di rettificare e sistematizzare i processi di indagine che, altrimenti, risulterebbero troppo sfumati e dispersivi.

2. Dalla realtà alla realtà: una definizione

Ma cosa sono le competenze di ricerca e quali livelli di descrizione esse possono assumere?

Per definire le competenze di ricerca è inevitabile fare riferimento alla prassi della ricerca scientifica che nel suo disegno prevede, innanzitutto, l'individuazione di una domanda di indagine che nasce da una interrogazione della realtà. Tale interrogazione non è priva di contenuti intuitivi e nasce da una qualche forma di esperienza. È dalla visione di un evento o di una situazione, dalle sue prime forme di precomprensione ingenua e tacita (Polanyi [1966] 1979) che scaturisce un problema concreto, che chiede di essere indagato. In generale, dunque, l'avvio di un processo di ricerca non è differente da quanto aveva segnalato l'ormai centenaria didattica per compiti e progetti (Kilpatrick [1919] 1953), fatta conoscere in Italia da Lamberto Borghi, da cui è derivata tutta la riflessione del *problem based learning* (PBL).

Dalla situazione di compito – potremmo definire in questo altro modo la *domanda di ricerca* – si innescano tutta una serie di verifiche della domanda, delle eventuali ipotesi adottate e delle implicazioni che tale domanda porta con sé. Si tratta di un'azione di tipo riflessivo, ma che afferisce alle componenti deontologiche della ricerca, poiché comporta una serie di giudizi sull'opportunità o meno delle ipotesi adottate, non solo dal punto di vista procedurale e metodologico, ma soprattutto dal punto di vista etico. Tale polo etico della ricerca, permette di individuare ipotesi che abbiano un certo tasso di verosimiglianza e abbiano un certo valore promettente di trasformazione, esercitando tutta una serie di competenze trasversali come: la creatività, intesa come la capacità

di adattare soluzioni a situazioni analoghe in contesti differenti; il pensiero divergente, intesa come la capacità di trovare soluzioni inusuali, originali e mai intraprese fin ora a problemi prestabiliti (Guilford 1950); il pensiero analogico (Baldi 2001), inteso come quella disposizione del pensiero a trovare similitudini in situazioni differenti. Tali ipotesi creative, divergenti e analogiche eticamente e deontologicamente informate, comportano, poi, l'adozione di metodi specifici per condurre l'indagine e disciplinare il processo di risposta alla domanda di ricerca scaturita dal compito/problema. Questo che potremmo definire come polo metodologico altro non è che un polo di disciplinamento del percorso di ricerca, contribuendo alla costituzione di un frame di orientamento funzionale al raggiungimento di risultati.

I risultati della ricerca e la loro analisi riflessiva rappresentano il depositato dei precedenti processi e prevedono l'esercizio del pensiero riflessivo e nelle sue componenti critiche (Schön 1993).

A coronamento di tale processo circolare, iniziato da un'indagine della realtà e dal potere sfidante che essa porta con sé, si pone la dimensione traslazionale, provvedendo alla concretizzazione, prototipizzazione e 'realizzazione' – nel senso etimologico del termine – del percorso di ricerca.

Da questo itinerario circolare che comporta la transizione dalla realtà, al polo deontologico-etico, al polo creativo, divergente e analogico, passando per un polo metodologico e critico riflessivo e che prevede un ritorno alla realtà, si descrive l'intero dell'itinerario delle competenze di ricerca. Queste ultime, partendo dalla realtà concreta e ritornando ad essa, prevedono un percorso di presa di distanza e di riavvicinamento che, nella sua forma e nel suo progresso, rappresenta un vero e proprio itinerario formativo.

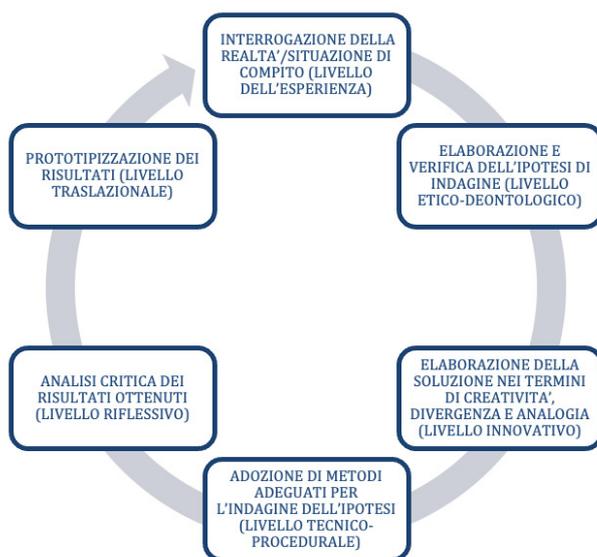


Figura 1 - Rappresentazione del ciclo di ricerca e descrizione dei livelli delle competenze di ricerca

Da queste considerazioni possiamo desumere che le competenze di ricerca possano essere definite come un set di competenze funzionali al disciplinamento del processo creativo e divergente del percorso di *problem solving*, mediante un disciplinamento metodologico e critico-riflessivo in grado pervenire a soluzioni non causali ed eticamente e deontologicamente corrette.

3. Operatori progettuali nell'Alta Formazione

Da questa definizione si può desumere il loro valore formativo di tali competenze, nonché se ne può sottolineare la loro valenza progettuale, soprattutto nei percorsi di Alta formazione.

In primo luogo, il modello circolare che sostanzia le competenze di ricerca può diventare efficace per la riorganizzazione interna dei singoli corsi di studio che, in questo senso, dovrebbero assumere una configurazione laboratoriale. Non si tratterebbe, quindi, di impostare i corsi aggiungendo attività laboratoriali mantenendo inalterato il modello della giustapposizione tra *momento teorico* e *momento pratico*, ma di ristrutturare complessivamente i corsi, in modo che procedano secondo una strategia per compiti e progetti, che attivino risorse per la risoluzione attiva degli stessi e seguendo l'andamento circolare delle competenze di ricerca (Bertagna 2012). In questo senso ogni corso dovrebbe dotarsi di una serie di spazi di attivazione e di rielaborazione in gruppo e personale entro i quali ogni studente possa attivamente mobilitare le proprie competenze con una postura di ricerca.

Nel rispetto del profilo professionalizzante che ogni percorso di Alta Formazione deve garantire è necessario che tali situazioni di compito e tali esperienze di ricerca siano collocate nell'orizzonte della professione, valorizzando una corretta alternanza formativa. Quest'ultima, intesa come principio pedagogico e non semplicemente come dispositivo, richiama la connessione tra teoria e pratica (Potestio 2020) e soprattutto la relazione inscindibile tra momento riflessivo e momento traslazionale. Proprio in questa prospettiva di alternanza formativa si possono al meglio apprezzare i progetti di mediazione didattica che valorizzino lo sviluppo delle competenze di ricerca.

In secondo luogo, il modello circolare che conduce e operazionalizza le competenze di ricerca, può essere utile per attivare processi di riprogettazione dei percorsi di Alta formazione nel loro insieme, individuando operatori progettuali che aiutino nella concretizzazione i Descrittori di Dublino (2004). A questo riguardo è possibile individuare una quasi perfetta connessione tra i descrittori generali e i macrocontenitori (livelli) delle competenze di ricerche, così come esplicitati nel paragrafo precedente.

Livelli delle competenze di ricerca	Descrittori di Dublino
Esperienza	knowledge and understanding
Etico-deotologico	–
Innovativo	learning skills
Tecnico-procedurale	applying knowledge and understanding
Critico – Riflessivo	making judgements
Traslazionale	communication skills

Tabella 1 - Connessione tra i livelli delle competenze di ricerca e i descrittori di Dublino (2004)

Come si può notare solo il polo etico-deotologico, che come abbiamo precedentemente illustrato riguarda un atteggiamento generale di correttezza e adeguatezza dell'interrogazione della realtà, non è esplicitamente coperto da alcuno dei descrittori di Dublino. Tale ambito rappresenta un compito di educazione generale che riguarda l'intero dell'esistenza e tocca componenti profonde e personale dell'esistenza. A nostro giudizio proprio questo apparente *gap* rappresenta, in ragione della sua complessità e della sua radicalità, lo spazio in cui inserire il compito fondamentale di ogni percorso di alta formazione che si dovrebbe orientare alla vita e all'atteggiamento complessivo nei confronti di essa. Riguarda cioè tutto ciò che attiene la formazione alla professionalità e non solo i processi di professionalizzazione e di formazione alla professione che dovrebbero contraddistinguere i percorsi di Alta formazione (Boffo & Togni 2021).

Possiamo quindi affermare che le competenze di ricerca, con il loro sforzo di interrogazione della realtà, caratterizzato da una serie di domande etiche e deontologiche (nella forma di: “È giusto?”; “Quali conseguenze porta?”; “È permanente nei suoi esiti?”; “Quali effetti può avere sulle persone coinvolte?” e/o in termini più educativi: “Quali aspetti relazionali coinvolge e modifica?”; “Quali spazi di autonomia promuove?”; o ancora: “Sto agendo nel modo giusto?”; “Sto rispettando le persone che coinvolgo?”, ecc.), sono in grado di mobilitare e sviluppare tutta una serie di atteggiamenti relativi alla sfera e alla postura professionale degli studenti dei percorsi di Alta Formazione. Quest’ultimo obiettivo, infatti, rimane spesso implicito nelle attività formative che si concentrano più decisamente sui profili professionali e sui processi di professionalizzazione, ma rappresenta la vera sfida educativo-progettuale dei contesti di Alta Formazione.

Un’ultima considerazione la dedichiamo alla pertinenza delle competenze di ricerca rispetto al terzo livello dell’Alta Formazione, che si configura e si propone proprio come percorso di costruzione della professionalità di ricerca. A questo riguardo è utile fare riferimento al profilo in uscita trasversale (competenze attese) che, sempre nell’ambito dei Descrittori di Dublino, è stato proposto. A questo livello, infatti, la progettazione del terzo livello della Formazione (EQF 8) prevede i seguenti descrittori delle competenze in uscita per gli studenti:

- dimostrare sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati;
- dimostrare capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca con la probità richiesta allo studioso;
- essere capaci di analisi e valutazioni critiche, nonché della sintesi di idee nuove e complesse;
- saper comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza;
- essere capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza.

Al di là di disquisizioni sull’effettiva natura di competenza di ciascuno di questi descrittori che, privati di una loro contestualizzazione, assumono più la configurazione di super-abilità (*super-skill*), appare evidente come i livelli delle competenze di ricerca sopra descritti possano attivare processi di effettiva mobilitazione degli studenti di questo livello di formazione che, in modo più tematico, si propone di preparare per il mercato del lavoro – accademico o aziendale, che sia – profili ad alto potenziale trasformativo e innovativo. Inoltre, l’utilizzo dei sei livelli delle competenze di ricerca, per come li abbiamo evidenziati, potrebbe avere benefici effetti nella progettazione dei percorsi dottorali, garantendo un’innovazione strutturale di cui l’intero delle organizzazioni dell’Alta Formazione, per contatto, emulazione e ricaduta, potrebbe beneficiare.

Concludendo, ci pare che un lavoro intensivo nel terzo livello dell’Alta Formazione, incentrato sulle competenze di ricerca, modellato sui processi di ricerca e a beneficio di professioni di ricerca, possa divenire un efficace catalizzatore di cambiamento delle organizzazioni dell’Alta Formazione, chiamate sempre di più a rivelare la loro natura di ‘contesti di formazione integrale’ (*learning organizations*), in cui i saperi possano contribuire a decifrare i problemi dell’esistenza in modi eticamente e deontologicamente corretti, oltre che scientificamente accorti e disciplinati, in un percorso di circolarità virtuosa che prenda avvio dalla vita e ritorni alla vita, in modi sempre più maturi e responsabili.

Note

¹ Fabio Togni è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso Università degli Studi di Firenze. Email: fabio.togni@unifi.it

Riferimenti bibliografici

- Baldi P. (2001). *Pensiero analogico: abilità di soluzioni di problemi e ragionamento*. Trento: Erikson.
- Bertagna G. (2012). *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.
- Boffo V. & Togni F. (2021). Alta formazione imprenditiva e per l'imprenditività. Sguardi progettuali personali e istituzionali dentro e oltre le crisi. *Nuova Secoindaria*. 34 (4), 4-20.
- Brigid J. S., Barron, D., Schwartz L., Nancy J., Moore A., Petrosino A., Zech L., Bransford J. D. & The Cognition and Technology Group at Vanderbilt Source Doing with Understanding (1998). Lessons from Research on Problem and Project-Based Learning. *The Journal of the Learning Sciences*. 7 (3/4).
- Federighi P. (2019). Non-linear Paths in Transitions through the Labour Market. In Boffo V. & Fedeli M. *Employability and Competences*, Firenze: Firenze University Press.
- Guilford J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Khan S.B. & Chishti S.H. (2012). Effects of Staff Training and Development on Professional Abilities of University Teachers in Distance Learning Systems. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 87-94.
- Kilpatrick W. H. (1953). *Il metodo per progetti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Polanyi M. (1976). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando.
- Postholm M. B. (2016). Collaboration between Teacher Educators and Schools to Enhance Development. *European Journal of Teacher Education*. 24(4), 452-470. doi:10.1080/02619768.2016.1225717.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Raccomandazioni Parlamento Europeo (2008). *EQF – European Qualification Framework*.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Roma: Dedalo.
- Wisecup A. (2017). Take It or Leave It: Students' Attitudes about Research Methods. *Teaching Sociology*, 6, 73-79. doi:10.1177/0092055X16658087.

Riqualificare l'insegnamento: dall'emergenza alla "glocalizzazione formativa"

Grazia Romanazzi¹, Tommaso Farina²

Keywords

Formazione continua,
Riqualificazione insegnamento,
Glocalizzazione, Scuola e pandemia

Abstract

La pandemia ha palesato l'emergenza di riqualificare, con progettualità innovativo-migliorative, le competenze degli insegnanti in un'ottica inclusiva delle tecnologie digitali e dei linguaggi multimediali contro il disinvestimento politico-economico sulla formazione continua e i retaggi culturali, che negano le potenzialità educative delle ICT, evidenti nei setting formativi virtuali o "ibridi" della DDI. Il contributo propone un approccio integrato delle prospettive socioeconomiche tipiche della glocalisation nell'insegnamento come possibile strategia didattica innovativa, per uno scambio culturale critico, in risposta ai bisogni di una demografia dell'istruzione in costante evoluzione.

1. Introduzione

La recente pandemia da Coronavirus ha segnato un passaggio epocale che, nel mentre pareva riproporre la storia funesta delle catastrofi epidemiologiche del passato, proiettava, invero, in un futuro disincantato e da riprogettare alla luce di nuove e improcrastinabili consapevolezze epistemiche, esigenze formative, comunicative e relazionali transgenerazionali.

La scuola italiana, teatro di scambi educativi per eccellenza, è stata spesso additata di aver causato malessere intrapsichico ed esacerbato le sperequazioni socio-culturali interpersonali e interclasse.

All'origine di queste vi sono importanti differenze territoriali che si concretizzano in facilità o difficoltà di accesso e fruizione degli ambienti, degli strumenti e delle opportunità di formazione.

Le prove INVALSI 2021, nel bilanciare la salute della scuola attraverso la rilevazione degli apprendimenti, hanno diagnosticato una sofferenza crescente proporzionalmente ai gradi scolastici.

Fin dalla scuola primaria, emerge un discrimine importante dei risultati ottenuti tra classi, scuole e, in specie, tra regioni, in sfavore di quelle del Sud. Ernesto Galli della Loggia (2019) asserisce: "Invece di una scuola italiana siamo sul punto di avere domani una scuola lombarda o una scuola veneta, con professori "nativi" (bisogna dire così?) e programmi di storia e letteratura ritagliati sui confini regionali" (pp. 233-234).

Nella scuola secondaria di primo grado diventa evidente l'equazione tra povertà educativo-culturale e deprivazione socioeconomica. "Si riduce quindi l'effetto perequativo della scuola sugli studenti che ottengono risultati buoni o molto buoni, nonostante provengano da un ambiente non favorevole (i cosiddetti *resilienti*)" (Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21, p. 2). A tal proposito, il titolo di studio e la qualificazione/ specializzazione delle professioni genitoriali risultano altamente predittivi o, ad ogni modo, determinanti rispetto al successo scolastico dei figli e all'eventuale fuoriuscita di questi dal sistema formativo istituzionale: il 24% degli studenti "dispersi", figli di genitori con un titolo di studio inferiore, si riduce al 5,5% dei figli di genitori diplomati e all'1,9% dei figli di laureati. Le percentuali riferite all'occupazione più o meno qualificata di almeno uno dei genitori seguono un trend simile (Desimoni, 2021, p. 63).

La scuola secondaria di secondo grado denuncia, drammaticamente, la "dispersione scolastica *implicita o nascosta*" (Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21, p. 4), che grava e aggrava l'inserimento sociale dei giovani italiani e meridionali in particolare. Siamo dinanzi a una forma di dispersione più subdola e ostica da individuare, quantificare e debellare rispetto all'abbandono scolastico: si tratta della penuria di conoscenze e competenze, che, talvolta, stentano a raggiungere perfino i livelli minimi previsti.

A monte della qualità degli apprendimenti, in tempo di pandemia, peraltro, il possesso e la fruibilità o meno di un dispositivo informatico e una connessione internet ha agevolato, intralciato o impedito l'accesso all'istruzione: l'ISTAT stima circa 3 milioni di studenti tra i 6 e i 17 anni, presumibilmente vittime del divario digitale e della conseguente disuguaglianza educativa e formativa (Istat, 2020). Di conseguenza, le prospettive e le probabilità di trovare una collocazione soddisfacente nella società attiva sono plausibilmente fallimentari.

La didattica a distanza (DPCM 4 marzo 2020), prima, e la didattica digitale integrata (DM 89/2020), poi, hanno inconfutabilmente portato alla luce le sottaciute o dissimulate criticità strutturali, sovrastrutturali e infrastrutturali di un sistema scolastico obsoleto e disfunzionale, ma non ne hanno originato le cause.

Si prenda a titolo esemplificativo l'architettura degli edifici scolastici (Pezzetti, Khanamiryan, 2020): la maggior parte di essi è stata costruita prima del 1976, il 30% è rappresentato da strutture preesistenti "convertite" in scuole e per il resto si tratta di prefabbricati costituiti da corridoi stretti, aule piccole e sovraffollate e spazi collettivi insufficienti. In questi stabilimenti la prescrizione del distanziamento fisico, quale misura di contenimento dei contagi, è pressoché inattuabile. Di contro, l'*open plan* progettato per le scuole d'avanguardia preclude la possibilità di compartimentare gruppi di lavoro stabili, al fine di tracciarne le presenze, i movimenti e i contatti, in caso di contagio.

2. L'emergenza della riqualificazione degli insegnanti italiani

Ben più desolante e indifferibile, emerge il semi-analfabetismo digitale di larga parte del personale docente. Basti pensare che solo il 20,3% di italiani tra i 45 e i 54 anni dichiara di avere competenze digitali avanzate e la percentuale diminuisce vertiginosamente con l'innalzarsi dell'età, procurando all'Italia un mortificante terzultimo posto nella classifica dei paesi in lizza per raggiungere, entro il 2025, l'obiettivo della Commissione europea del 70% della popolazione dell'UE con competenze digitali di base (Desimoni, 2021, pp. 68-69). Se a questi dati si associa l'età media degli insegnanti italiani, la deduzione è lapalissiana: il 53% degli insegnanti nostrani ha più di 50 anni e il 17% ne ha più di 60 (Carlino, 2020).

L'Unicef, inoltre, riprendendo i dati OCSE del 2018, smaschera anche l'ultima vulnerabilità del sistema di istruzione nazionale: "la metà degli insegnanti italiani non ha ricevuto una formazione formale su come utilizzare la tecnologia a fini didattici, e molti di loro non si sentono pronti a utilizzarla. La mancanza di formazione per gli insegnanti potrebbe compromettere la qualità dell'insegnamento a distanza, riducendone l'efficacia formativa per i bambini e i ragazzi" (Mascheroni et al., 2021, p. 13).

Urge, dunque, riqualificare e investire sull'aggiornamento e sulla formazione degli insegnanti, superando definitivamente l'improduttiva diatriba tra "apocalittici" e "integrati" (Eco, 2001), che vede schierati, su un versante, coloro i quali iperbolizzano i rischi di una contaminazione digitale della scuola, ancorata a un sapere formale e istituzionalizzato, linearmente consequenziale e argomentativo, e, di converso, coloro che accettano acriticamente l'ineluttabilità della diffusione pervasiva dei media digitali (Gui, 2019).

È importante sintonizzarsi e accogliere i nuovi linguaggi multimediali utilizzati dai giovani contemporanei, che disvelano inedite intenzionalità comunicative, modalità relazionali ed esigenze formative.

È parimenti fondamentale che la formazione docente, specie in ambito informatico, sia continua e permanente, al passo con la mutevole fluidità dei contenuti che richiede competenze flessibili e cangianti: un moto costante e circolare tra teoria e pratica (Chistolini, 2004).

La riqualificazione della professione, l'aggiornamento delle conoscenze, la formazione di nuove competenze sono aspetti non più confinabili entro lo spazio e il tempo circoscritti del lavoro, ma divengono l'*habitus* di un *modus vivendi* aperto e ricettivo rispetto al polimorfismo e alla polisemia della società attuale. Auspichiamo una postura di ricerca costante, una sete di sapere inappagabile, un apprendimento diffuso e ramificato nell'ordinarietà del quotidiano, un connubio tra sapere, saper fare e saper essere, formato e informato, malleabile e trasferibile agli ambiti esistenziali professionali e personali di ciascun insegnante, alla cui fonte, esemplarmente magistrale, gli alunni si disseteranno.

Il fattore umano è, dunque, l'autentica risorsa strategica su cui puntare (Guerra, 2005), in specie in una situazione delicata e precaria, quale quella pandemica e post-pandemica. In virtù di questo, la formazione del personale docente risulta l'investimento più proficuo e predittivo di guadagni futuri in capitale sociale.

Affinché gli insegnanti siano nella condizione di "agire telematicamente" da fruitori avveduti delle potenzialità e finalità intrinseche alla digitalizzazione, è necessario intuire la volontà comunicativa e socializzante dei giovani utilizzatori. Pier Cesare Rivoltella (2003) sintetizza: "1. *l'interazione sociale è il fenomeno centrale per comprendere Internet. [...] 2. la Rete non va pensata come luogo, ma come un sistema di azioni. [...]* L'elemento comune a queste due tesi è la comunicazione" (pp. 125-126).

Indubbiamente, le forme di comunicazione e di socializzazione delle nuove generazioni sono diverse rispetto al passato. Con l'avvento dei media digitali, sono cambiate le dinamiche relazionali tra studenti e con gli insegnanti, sono mutati il metodo di studio, lo stile e gli strumenti di ricerca, di lettura e di scrittura. "Il *gap* di competenze tecnologiche fra discenti e docenti può essere ampio con il rischio di una sempre maggiore reciproca difficoltà di comunicazione e comprensione. Ma l'apparente disinvoltura del nativo digitale a orientarsi e interagire nella nuova società dell'informazione è, spesso, un'abilità che nasconde profonde lacune sul piano della consapevolezza e della riflessione" (Rossi, 2009, p. 131).

Appare, a ragion veduta, imprescindibile che i docenti non rifuggano dalla realtà complessa e irrefutabile della rivoluzione digitale, ma che, compenetrando in essa, si formino all'uso ragionato e funzionale degli appositi strumenti in ambito scolastico ed educino gli alunni alla fruizione consapevole e limitata dei media e all'apprendimento critico dei contenuti illimitati.

Sulla scorta delle problematiche emerse durante la pandemia, è possibile individuare alcune aree di miglioramento. La formazione e riqualificazione della classe docente è certamente una di queste.

In caso di una nuova emergenza o, comunque, in una realtà scolastica profondamente destabilizzata, gli insegnanti, opportunamente formati, possono fare la differenza: possono qualificare l'ambiente virtuale di umanità, affinché il setting formativo, anche a distanza, si connoti quale "spazio didattico, cognitivo e relazionale in cui avviene l'azione didattica" (Ivi, p. 151).

Per siffatta via, verrebbe scongiurato, o quantomeno arginato, il rischio di anomia e di dispersione spirituale, prima ancora che scolastica, di cui tanti facili detrattori hanno accusato i docenti e l'intero sistema scolastico italiano e che già Marc Augé (1993) ravvedeva annidato nei "nonluoghi surmoderni".

All'erta sì, eppure predisposti a cogliere la ricchezza delle informazioni e delle conoscenze, le occasioni di confronto, le opportunità di crescita, in un contesto in profonda e inarrestabile trasformazione, rispondente alle esigenze e contingenze territoriali, con respiro ampio e rivolto al globale.

Raniero Regni (2002) introduce, a tal proposito, il concetto di geopedagogia: "non è un pensare su qualcosa che già esiste, ma è un pensare qualcosa che sta accadendo e ci interpella. In una parola, geopedagogia è pensare l'educazione nell'epoca del confronto planetario" (p. 11).

3. Giovani, società complessa e "glocalizzazione formativa"

Cosa significa, dunque, ripensare l'educazione e misurarsi, da un punto di vista pedagogico, con le sfide (e le insidie) della società globale? Rispetto ai processi socioeconomici, possiamo osservare in che modo il termine "globalizzazione" abbia assunto progressivamente "come principale e più profondo significato quello del carattere indeterminato, privo di regole e dotato di autopropulsione degli affari del mondo: l'assenza di un centro, di una stanza dei bottoni, di un comitato di direttori, di un ufficio amministrativo" (Bauman, 2005, p. 337).

Le turbolenze dei mercati finanziari, ormai, non spaventano più, perché sono diventate endemiche; la ridefinizione degli assetti del *trading* e del *marketing* globali – imposta dall'inarrestabile sviluppo e diffusione delle piattaforme per il commercio elettronico – così come delle regole che governavano l'industria dell'informazione, oggi "dipendono, per la loro libertà di movimento e per la loro piena possibilità di perseguire i propri scopi, dalla frammentazione politica, dal *morcellement* [frazionamento] della scena mondiale" (Ivi, p. 341).

Altresì, rispetto alla trasmissione della conoscenza e alla produzione della cultura, in quella che Bauman (2000) definisce "modernità liquida" "i centri di insegnamento e apprendimento sono sottoposti [a una] pressione 'deistituzionalizzante' e vengono continuamente persuasi a rinunciare alla propria lealtà ai 'principi della conoscenza' [...] valorizzando invece la flessibilità sulla presunta logica interna delle discipline scolastiche" (Porcheddu, 2005, p. 74).

La principale conseguenza di questo atteggiamento è la svilente esautorazione dei sistemi di istruzione dal "ruolo di custodi della conoscenza e la relativa condivisione di (o concorrenza per) tale ruolo con i fornitori di software per computer" (Ivi, p. 75), ma anche la "privatizzazione" e la "individualizzazione" dei processi e delle situazioni di insegnamento e apprendimento, nonché la graduale e inesorabile sostituzione della relazione ortodossa insegnante-studente con quella fornitore-cliente, o quella centro commerciale-acquirente" (*Ibidem*).

Cionondimeno, oggi, sociologi, psicologi e pedagogisti "sono concordi nel ritenere che 'globalizzazione' non significhi unificazione culturale [e che] la produzione di massa di 'materiale culturale' non conduce al prodursi di qualcosa che possa sembrare 'cultura globale'" (Bauman, 2005, p. 342). Adottare un approccio problematizzante e di analisi critica della realtà, in una prospettiva di indagine transdisciplinare, oggi, implica il considerare sempre sia i contesti locali sia quelli globali, pur mantenendo intatti i contributi significativi di comunità culturali differenti. Ciò equivale a considerare la scena globale come "come una matrice di possibilità, dalla quale possono prodursi, e sono effettivamente prodotte, selezioni e combinazioni altamente variate; attraverso la selezione e combinazione della trama [...] dei simboli culturali vengono tessute identità separate e distinte" (Ivi, pp. 342-343): pertanto, "integrazione e frammentazione, globalizzazione e territorializzazione [possono essere considerati] processi reciprocamente complementari" (*Ibidem*).

Nella medesima prospettiva di complementarità, si ritiene opportuno introdurre, qui, il termine "glocale", nel tentativo di definire un approccio integrato alla formazione e all'insegnamento come possibile strategia didattica innovativa. Le caratteristiche di un "apprendimento glocalizzato" vanno, cioè, opportunamente ricondotte all'interno di una matrice pedagogica capace di interconnettere le produzioni simboliche e culturali delle comunità locali, mettendole in comunicazione sia su temi globali – ad esempio: la responsabilità sociale, la giustizia, l'integrazione, l'inclusione e la sostenibilità – sia su temi e percorsi specifici che i singoli curricula scolastici e formativi richiedono di affrontare (Cfr. Patel, Lynch, 2013).

Si tratta, cioè, di immaginare e progettare percorsi di istruzione e formazione orientati all'acquisizione di competenze, non solo cognitive e culturali ma anche emotive e relazionali, che consentano ai discenti di "esaminare questioni locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare diverse prospettive e visioni del mondo, interagire con successo e rispetto con gli altri e intraprendere azioni responsabili verso [...] il benessere collettivo" (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021, p. 186), ovvero che forniscano tutti gli strumenti utili ad orientarsi e a districarsi tra le trame dell'odierna complessità sociale.

Tali competenze, da oltre vent'anni, sono al centro delle indagini condotte dal *Directorate for Education and Skills*, organismo deputato al monitoraggio dei sistemi educativi degli stati membri dell'OECD nonché allo studio di protocolli per garantire a insegnanti e educatori l'acquisizione di competenze e conoscenze atte a migliorare le proprie pratiche professionali e avere un impatto positivo sull'apprendimento dei discenti. In una prospettiva di allineamento con i *Sustainable Development Goals* di Agenda 2030 (UN, 2015), l'OECD identifica tre sfere d'azione fondamentali per l'apprendimento, da parte delle generazioni più giovani – in particolare degli adolescenti – di "competenze trasformative" (Schleicher, 2018, p. 6) che abbraccino tanto le questioni globali quanto quelle locali:

- la sfera della *creatività*: ovvero della capacità di creare valore basata sull'adattabilità, la curiosità e l'apertura mentale;
- la sfera della *mediazione*: ovvero della capacità di riconciliare le tensioni imparando a pensare e ad agire senza perdere di vista le interrelazioni tra idee, logiche e posizioni differenti o apparentemente incompatibili;
- la sfera della *responsabilità*: ovvero della capacità di fare scelte avvedute, valutando le proprie azioni alla luce di esperienze e obiettivi, personali e sociali.

4. Apprendimento "glocalizzato" e comunità di pratica virtuali

Ora, se ripensiamo allo scossone subito dai sistemi di apprendimento tradizionale a partire da marzo 2020 e al massiccio utilizzo delle piattaforme digitali per la DAD e la DDI durante i *lockdown*, possiamo cogliere alcuni punti di forza dei luoghi virtuali che tutti noi abbiamo "frequentato", osservandoli da una prospettiva di "glocalizzazione formativa".

Étienne Wenger (2006) rileva come ci siano momenti in cui "l'apprendimento si intensifica: quando le situazioni mettono in crisi il nostro senso di familiarità, quando siamo sfidati ad andare oltre le nostre abituali risposte, quando [...] la società ci pone esplicitamente in situazioni nelle quali l'apprendimento diventa problematico e richiede un approccio particolarmente attivo da parte nostra" (p. 15). Da questo punto di vista, gli eventi recenti – seppur nella loro drammaticità – hanno determinato la nascita di un "laboratorio permanente" sulle prassi educative e formative nell'era digitale, sviluppando, di fatto, nuove comunità di pratica in cui la condivisione di ambienti di apprendimento inediti si è spesso tradotta in "soluzioni originali per coinvolgere gli studenti in [esperienze] significative [garantendo] loro l'accesso a risorse che ne [facilitassero] la partecipazione" (Ivi, p. 17). Da un lato, cioè, le caratteristiche dell'interazione e della comunicazione all'interno dei *setting* digitali di apprendimento hanno fatto necessariamente "riferimento a coordinate, culturali e di senso, di [...] ampio respiro, che non possono coincidere con il particolare luogo entro cui [avviene] lo scambio [interattivo e comunicativo]" (Salomone, 2005, p. 107). Dall'altro, la progettazione educativa in ambienti tecnologici che non sono "semplicemente espansioni lineari del nostro ambito di impegno" (Wenger, 2006, p. 151) ci ha costretti a concentrarci maggiormente sulle dimensioni di negoziazione dei significati, di spiegazione e regolazione dei processi, di argomentazione e risoluzione dei conflitti, di riflessione "sulle idee altrui al fine di criticarle o svilupparle, e sulle proprie, per difenderle o articolare" (Laurillard, 2012, p. 83).

Le nuove comunità di pratica, pertanto, hanno avuto (e continuano ad avere) sia la possibilità di sviluppare, da un punto di vista pedagogico, saperi problematizzanti e processi euristici, sia l'opportunità di produrre conoscenze che tenderanno ad essere "più ampiamente significative sul piano delle ramificazioni di lungo termine dell'apprendimento che sul piano della copertura estensiva di un programma vasto, ma astrattamente generale" (Wenger, 2006, p. 299).

Come sottolinea Vincenzo Sarracino (2011) “[...] quello di “comunità” è un concetto che, semanticamente, si realizza “a posteriori”, che si qualifica attraverso lo svolgimento e la maturazione di fasi logico-cronologiche, attraverso [una] partecipazione che si traduce nel collegamento tra i soggetti, tra le istituzioni, tra le strutture, tra le possibilità operative offerte da mezzi e strumenti, così come quella della riflessione, che matura poco alla volta acquistando valore e significato in profondità” (p. 70).

Allo stesso modo, e auspicabilmente, gli imprevedibili eventi che si sono succeduti dall'inizio della pandemia ci hanno insegnato quanto sia importante che l'intera Comunità pedagogico-educativa, così come le istituzioni formative si dotino sistematicamente di strumenti di ricerca, formazione e *assessment* che sfruttino, da un lato, le molteplici risorse disponibili oggi in rete e, dall'altro, le potenzialità di modalità di apprendimento *blended* o *hybrid* comuni a molte piattaforme digitali, poiché queste consentono a studenti, insegnanti e ricercatori di muoversi all'interno di un bacino ampio e differenziato in termini di proposte culturali, metodi, linguaggi e strategie apprenditive, in un'ottica sempre più “glocale”.

5. Conclusioni

Di seguito, per concludere il nostro *excursus*, presentiamo sinteticamente due tipologie di ambiente di apprendimento virtuale che ben rappresentano, a nostro parere, il senso della “glocalizzazione formativa”, insistendo sulla convinzione che un approccio “glocale” alle tematiche educative abbia, sempre e comunque, la finalità (e la potenzialità) di realizzare una cornice etica, socialmente giusta e responsabile. Ovvero che contribuisca a situare l'apprendimento e l'insegnamento in uno spazio equo e inclusivo, incoraggiando gli insegnanti e gli studenti a esplorare prospettive locali e globali, per arricchire le reciproche esperienze di trasmissione-acquisizione di conoscenza e produzione culturale. La “glocalizzazione formativa”, in definitiva, è sempre riferibile “allo scambio rispettoso di ricchezza culturale tra studenti e insegnanti per informare e migliorare la pratica pedagogica, [educativa e formativa]” (Patel, Lynch, 2013, p 225).

Il primo esempio è il *Social Sciences and Humanities Open Cloud (SSHOC) Training Discovery Toolkit*³. Sviluppata nell'ambito del Programma Quadro dell'Unione Europea *Horizon 2020*, la piattaforma digitale rappresenta una risorsa per ricercatori, fornitori di servizi, gestori di dati e formatori nell'ambito delle Scienze sociali e umanistiche e mette a disposizione un vasto inventario di materiali didattici su una serie di argomenti, tra cui la gestione dei dati di ricerca, i dati FAIR, Open Science, la programmazione e la didattica.

Il secondo esempio è *Ranke*²⁴, una piattaforma didattica sulla critica delle fonti digitali sviluppata dal *Luxembourg Centre for Contemporary and Digital History (C²DH)*. Il suo scopo è quello di mostrare come la critica delle fonti possa essere applicata anche a quelle digitali, esplorando sia i vantaggi sia i limiti della tecnologia digitale rispetto all'affidabilità e all'autenticità dei bacini di conoscenza disponibili in rete. L'idea è quella di creare un ambiente visivamente attraente e giocoso, utilizzando brevi animazioni attraverso varie tecnologie (ad es. riconoscimento ottico dei caratteri, scansione e stampa 3D), quiz e compiti pratici.

Note

¹ Grazia Romanazzi è ricercatrice T.D.A presso l'Università degli Studi di Macerata.

² Tommaso Farina è dottorando di ricerca in "Formazione, patrimonio culturale e territori" (XXXV° ciclo) e cultore della materia in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso dei due autori. Nondimeno, Grazia Romanazzi è autrice dell'Introduzione e del paragrafo 1, Tommaso Farina è autore dei paragrafi 2, 3 e delle conclusioni.

³ SSHOC, <https://training-toolkit.sshopencloud.eu/entities/> (09/2021).

⁴ Ranke2, <https://ranke2.uni.lu/> (09/2021).

Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione: saggi scelti a cura di Peter Beilharz*. Roma: Armando.
- Carlino, A. (2020). *L'Italia ha il primato dei docenti più anziani d'Europa. Tutti i numeri*. Disponibile da: <https://www.tecnicaldellascuola.it/litalia-ha-il-primato-dei-docenti-piu-anziani-deuropa-tutti-i-numeri> [09/2021].
- Chiosso, G., Poggi, A. M., Vittadini G. (a cura di) (2021). *Viaggio nelle Character Skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Chistolini, S. (2004). *La pedagogia verso la società polisemantica. Il realismo dell'educazione*. Padova: Cleup.
- Desimoni, M. (2021). *Il confronto tra le coorti 2019 e 2021: le basi psicometriche. Nota metodologica*. Disponibile da: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Nota_metodologica_ancoraggio_primaria_2019_2021.pdf [09/2021].
- Eco, U. (2001). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Galli della Loggia, E. (2019). *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*. Venezia: Marsilio.
- Guerra, A. (2005). *La tecnologia nei processi di formazione e di aggiornamento. L'importanza dell'e-learning nella formazione continua*. Bari: Levante.
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o obbligo?* Bologna: Il Mulino.
- Istat (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del paese*. Disponibile da: <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Sintesi2020.pdf> [09/2021].
- Laurillard, D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2020). *D.M. 89/2020*. Disponibile da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto.pdf/41f43e-ab-5414-0bdb-9886-f50101ea49e6?t=1596813131361> [09/2021].
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L.G., Kardefelt-Winther, D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Firenze: Unicef.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Disponibile da: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) [09/2021].
- Patel, F., Lynch, H. (2013). *Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25, pp. 223-230.

- Pezzetti, L.A., Khanamiryan, H. (2020). Mobilitare l'innovazione, il benessere e la riqualificazione degli edifici scolastici dopo la pandemia. Verso un 'nuovo straordinario'. *FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città*, 52-53, pp. 189-197.
- Porcheddu, A. (2005). *Zygmunt Bauman. Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*. Roma: Anicia.
- Regni, R. (2002). *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*. Roma: Armando.
- Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21. La rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nella classe III della scuola secondaria di primo grado e dell'ultima classe della scuola secondaria di secondo grado. I risultati in breve delle prove INVALSI 2021. Disponibile a: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf [09/2021].
- Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Erickson.
- Rossi, P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Salomone, I. (2005). *Lezioni di Pedagogia interazionale. Verso una teoria pedagogica dell'interazione educativa*. Pesaro: Magma.
- Sarracino, V. (2011). *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*. Pisa: Edizioni ETS.
- Swyngedouw, E. (2004). Globalisation or 'Glocalisation'? Networks, Territories and Rescaling. *Cambridge Review of International Affairs*, 17, pp. 25-48.
- United Nations (2015). *The Sustainable Development Agenda*. Disponibile a: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> [09/2021].
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Entrepreneurial education: nuove prospettive di ricerca per l'educazione in età adulta

Letizia Gamberi¹

Keywords

Entrepreneurship, Entrepreneurial education, Alta Formazione

Abstract

Il contributo intende presentare i primi risultati di un progetto di ricerca, che ruota intorno alle categorie di entrepreneurship e di entrepreneurial education (Moberg et al., 2012), osservati da un punto di vista pedagogico (Jones, Iredale, 2010). L'educazione degli adulti appare ancora distante da queste categorie, ricondotte ancora troppo spesso ad una dimensione economicistica (Terzaroli, 2018). La ricerca, dunque, si fonda su una visione ampia dei temi e affonda le radici nel value creation approach (Bruyant, Julien, 2001), assunto come denominatore comune tra entrepreneurship e educazione. L'articolo evidenzia come l'entrepreneurship oggi ricopra un ruolo sempre più centrale per promuovere la costruzione proattiva dei progetti professionali e di vita dei giovani adulti (Boffo, 2018).

1. Introduzione

L'idea di inserire la categoria di *entrepreneurship* all'interno dell'ambito educativo ha riscosso un profondo interesse a partire dagli ultimi decenni (1980-ad oggi) (Hägg, Gabrielsson, 2019). Da qui la categoria di *entrepreneurial education*, ossia tutto ciò che ha a che fare (contenuti, metodi, approcci, strumenti, *learning outcomes*) con lo sviluppo di *entrepreneurial competences* all'interno di percorsi e programmi educativi e formativi. Ma cosa si intende con *entrepreneurship*? Il senso comune e il linguaggio ordinario rimandano ad un significato di *entrepreneurship* quale attività di creazione di una nuova impresa o start-up. Tali attività necessitano di competenze specifiche in ambito economico, finanziario e manageriale. Tuttavia, la letteratura (Moberg et al., 2014; Komarkova et al., 2015; Bacigalupo et al., 2016; McCallum et al., 2018) concepisce tale categoria non solo come un'attività ma anche come una competenza, ampliandone notevolmente il significato. Nello specifico, il lavoro di ricerca, qui presentato, intende adottare la prospettiva della Commissione Europea che concepisce l'*entrepreneurship* come una competenza trasversale, applicabile a tutte le sfere della vita:

from nurturing personal development, to actively participating in society, to (re)entering the job market as an employee or as a self-employed person, and also to starting up ventures (cultural, social or commercial)
(Bacigalupo et al., 2016, p. 6).

Le conseguenze dell'introduzione di tale categoria all'interno dell'educazione sono molteplici ed hanno condotto a numerosi effetti che vanno da aspetti connessi maggiormente all'ambito economico, quali la crescita economica, la creazione di posti di lavoro e il contrasto alla disoccupazione (Fayolle, Gailly, 2008, QAA, 2012, Mahieu, 2006); ad aspetti connessi all'ambito educativo, che riscuotono in questa sede l'interesse maggiore, quali lo sviluppo e la crescita personale, il miglioramento dell'uguaglianza e lo sviluppo di cittadinanza attiva (Jones, Iredale, 2010; Lackeus, 2015; McCallum et al., 2018). La prospettiva che il progetto di ricerca intende assumere è una prospettiva pedagogica seppur, come afferma Boffo (2018a, p. 7):

la categoria non affonda le proprie radici in una riflessione educativa, ha rapporti stretti con l'imprenditorialità che, notoriamente è lontana da trattazioni pedagogiche, non entra nella teoresi dei grandi padri della pedagogia del Novecento e non compare nei dibattiti su cosa sia l'educazione degli adulti, da una parte, e l'apprendimento permanente dell'altra.

Da ciò si evince che la ricerca qui presentata rappresenta un lavoro di tipo esplorativo per l'educazione in età adulta, in quanto non esiste in tale ambito un'ampia tradizione di studi legata a queste categorie. L'intento è, dunque, quello di ricostruire i punti di contatto tra approcci che, a primo avviso, appaiono distanti, ma che tra essi sono strettamente interconnessi. In particolare, gli approcci quali il *learning-by doing* di John Dewey (1951), l'*experiential learning* di David Kolb (1984), il *service learning* (Sigmon, 1994) e il *trasformative-learning* (Mezirow, 1997) sono ampiamente menzionati all'interno della letteratura, come contributi fondamentali per lo sviluppo di attività, programmi e iniziative volti a favorire la diffusione di una cultura dell'innovazione e della creatività. Dunque, emerge che "la prospettiva si ritrova appieno collocata nell'ampio spettro delle discipline pedagogiche con una declinazione inevitabilmente preponderante dell'educazione in età adulta" (Terzaroli, 2018, p. 383).

Le sfide incontrate da tali categorie, però, come ampiamente evidenziato dalla letteratura in materia (Pittaway, Cope, 2007; Mwasalwiba, 2010) sono molteplici e hanno a che fare soprattutto con una chiara definizione del campo, che ha portato alla necessità di costruire framework e tassonomie di riferimento per poter promuovere e diffondere l'*entrepreneurship* a tutti i livelli di istruzione, così come richiesto dalla Commissione Europea, che dal 2006 ha riconosciuto la notevole importanza dell'*entrepreneurship* quale competenza chiave per il *lifelong learning*.

Il contesto dentro cui si incardina il lavoro di ricerca è rappresentato dall'Alta Formazione, come attore protagonista per la formazione dei giovani adulti e per prepararli a fronteggiare le sfide di un mondo sempre più globalizzato, complesso e interconnesso (Morin, 2015). Il fine della nostra ampia riflessione è preparare i giovani adulti a costruire in maniera proattiva i propri progetti professionali e di vita e sviluppare le competenze trasversali necessarie per portare un valore aggiunto all'interno del mondo del lavoro partecipando all'innovazione dei contesti e dei processi (Boffo, 2018b).

Da qui l'importanza di fare ricerca su tali categorie all'interno del contesto universitario. Il contributo che l'Alta Formazione è chiamato a dare non deve ridursi all'azione imprenditoriale, ma piuttosto a quella educativa. Secondo tale visione, l'*entrepreneurial education* dovrebbe essere:

integrata e inserita in tutti i Dipartimenti, sostenuti da una visione dell'apprendimento lifelong. Ciò che prevale, però, è un modello che considera secondari i comportamenti e i valori volti all'iniziativa, all'imprenditorialità (e le relative metodologie di insegnamento/apprendimento da applicare), in vista dell'obiettivo prioritario dell'EE (ndr Entrepreneurship Education) della creazione d'impresa (Piazza, 2015, p. 79).

La ricerca, dunque, si colloca all'interno del dibattito italiano sul tema dell'imprenditorialità, che considera tale categoria come categoria chiave per la "trasf-formazione dell'agire lavorativo" (Costa, Strano, 2016; Morselli, Costa, Margiotta, 2014). Tale prospettiva prende le mosse dalle riflessioni di Marta Nussbaum e Amarthia Sen, in particolare dai loro studi sul modello del *Capability Approach* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). Infatti, la ricerca educativa che a primo avviso può apparire lontana da questa materia è chiamata a fornire il proprio sguardo, pedagogicamente orientato, volto a non lasciare che questi temi possano essere ricondotti solo a logiche di profitto, che sostengono un modello di istruzione finalizzato prettamente alla crescita economica. La lettura che la ricerca educativa può fornire tende ad un "paradigma dello sviluppo umano" (Nussbaum, 2011).

Il presente contributo intende presentare i risultati preliminari di un progetto di ricerca dottorale che ha preso avvio nel mese di novembre 2020. Attraverso una revisione narrativa della letteratura, l'obiettivo è quello di fare luce sul vivace dibattito internazionale e italiano sul tema, al fine di restituire una panoramica quanto più chiara delle categorie oggetto del progetto di ricerca e per facilitare una comprensione ampia del fenomeno. Due sono le parti sostanziali di cui si compone l'articolo. La prima parte si occupa di fornire il quadro teorico al lavoro di ricerca. La seconda parte, invece, offre il quadro metodologico finalizzato a tracciare le linee del disegno di ricerca che si intende perseguire.

2. Per definire le categorie di entrepreneurship e di entrepreneurial education

La comprensione profonda delle categorie oggetto di studio, delle loro definizioni, dei loro approcci e framework di riferimento si è posto come primo obiettivo del progetto di ricerca. Per rispondere in maniera esaustiva ad esso è stata realizzata una *narrative literature review* volta a fare una sintesi dei principali contributi presenti in letteratura sul tema.

Numerose revisioni sistematiche (Pittaway and Cope, 2007; Fayolle, Gailly, 2008; Mwasalwiba, 2010; Dal et al., 2016; Hägg, Gabrielsson, 2020; Moberg, 2020) e altrettanti contributi all'interno della letteratura di riferimento (Bruyant, Julien, 2001; Jones, Iredale, 2010; Lackéus, 2015; Morselli, 2016, 2018) si sono concentrate a dare una definizione chiara di cosa si intenda con *entrepreneurship*, sottolineando come solo in questo modo sia possibile arrivare ad una comprensione della categoria e delle sue implicazioni rilevanti per la società. Infatti, come sostiene Hytti (2002), è impossibile esaminare un campo di ricerca e di studio senza fornirne le sue definizioni. La definizione, in questo caso, è il punto di partenza per una piena comprensione del fenomeno preso in esame. Il dibattito sulla definizione di *entrepreneurship* ha assunto un notevole rilievo negli ultimi due decenni e si può riassumere in due prospettive fondamentali. La prima assume una prospettiva ristretta del termine che rimanda ad un significato di *entrepreneurship* quale attività di creazione di una impresa e sintetizzabile in diventare un imprenditore quindi *business focus* (QAA, 2012, p. 7). Tale prospettiva concepisce l'educazione all'*entrepreneurship* volta all'acquisizione di competenze specifiche in ambito manageriale, finanziario ed economico (QAA, 2012) e adotta il termine *entrepreneurship education*. Nel dibattito italiano è stata resa da Morselli con *imprenditorialità* e con *educazione all'imprenditorialità* (Morselli, 2016).

La seconda assume una prospettiva ampia e adotta la definizione della Danish Foundation for Entrepreneurship ossia:

Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social (Moberg et al., 2014).

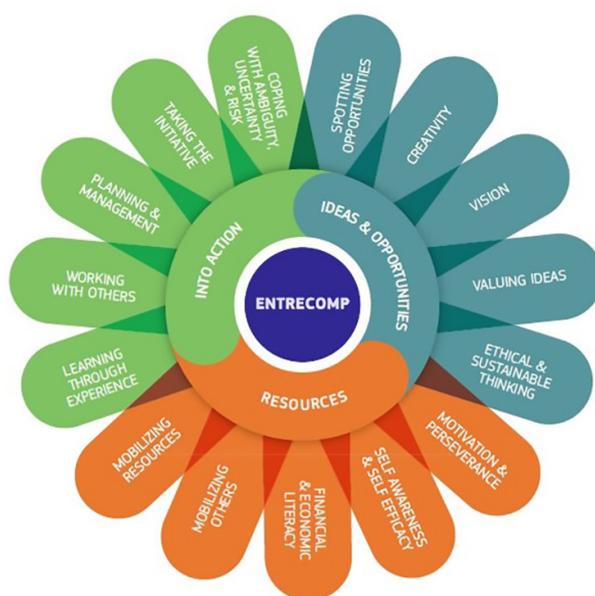
Dunque, pone al centro la creazione di valore e non di profitto e il destinatario della creazione di valore è l'altro. L'*entrepreneurship* in senso ampio, dunque, è relativa allo sviluppo personale, alla creatività, alla proattività e allo spirito di iniziativa, sintetizzabile in "diventare imprenditivo/intraprendente" (Lackéus, 2015, p. 9). In italiano è stata resa da Morselli con *imprenditività* (Morselli, 2016). Tale prospettiva, che il progetto di ricerca intende adottare, concepisce l'*entrepreneurship* più come un "fenomeno" (Davidsson, 2004), che definita dal suo contesto ed è stata assunta dalla Commissione Europea in primo luogo per includere la competenza di *entrepreneurship* tra le competenze chiave per il *lifelong learning*; in secondo luogo per sviluppare l'Entrepreneurship Competence Framework, che ha inteso produrre un quadro comune di riferimento di *entrepreneurship* a livello europeo per stabilire un ponte tra i mondi dell'educazione e del lavoro.

Da tali considerazioni, allora, emerge chiaro come l'*entrepreneurship* sia una competenza per la vita. Essere creativi, prendere iniziativa, mobilitare e coinvolgere gli altri, riconoscere le opportunità, credere in stessi e avere consapevolezza dei propri bisogni rientrano sotto il grande ombrello di questa competenza chiave, che risulta fondamentale in tutti gli ambiti personali e professionali (McCallum et al., 2018). Per riuscire ad acquisire un *mindset* caratterizzato da tali attitudini e competenze risulta necessario scoprire un atteggiamento proattivo, responsabile e impegnato nei confronti della vita e del mondo. L'approccio imprenditivo, dunque, pone l'accento sulla "formazione del sé alla ricerca di ciò che siamo, di ciò che possiamo fare bene: la connessione tra pensiero sul sé e azione del sé è ciò che ci permette di essere (Boffo, 2018a, p. 8)". *Enterprise education* è il termine che viene utilizzato quando ci si riferisce all'educazione all'*entrepreneurship* in senso ampio, tradotto in italiano da Morselli con *educazione all'impresa* (Morselli, 2016).

Martin Lackeus per superare la distinzione tra le due differenti prospettive ha suggerito di adottare *entrepreneurial education* come categoria per racchiudere insieme i due approcci distinti.

Grazie alla *narrative literature review* sono state poi individuate le principali tassonomie che declinano la competenza di *entrepreneurship* (Aff, Lindner, 2005; Rasmussen, Nybye, 2013; Lackeus, 2014; QAA, 2018) tra esse il progetto di ricerca adotta il modello *EntreComp* sviluppato dal Joint Research Centre nel 2016 che intende l'*entrepreneurship* come competenza che trattiene ulteriori 15 competenze trasversali. L'obiettivo della tassonomia è offrire uno strumento per "produrre una definizione comune di *entrepreneurship* [...] che possa essere assunta come riferimento per qualsiasi iniziativa che miri a promuovere e sostenere l'apprendimento dell'imprenditorialità (Bacigalupo et al., 2016, p. 7)".

Il lavoro del Joint Research Center, dunque, mira a porre le basi per costruire e diffondere una comprensione condivisa sull'*entrepreneurship* come competenza, per facilitare la discussione su questi temi e per promuovere e sensibilizzare l'attenzione sull'*entrepreneurial education* a tutti i livelli di educazione e formazione. Il modello si compone di quindici competenze, racchiuse in tre macro-categorie, attraverso cui si sostanzia l'*entrepreneurship: Ideas and opportunities, Resources, Into Action*. Ogni area include cinque competenze, che insieme costituiscono i blocchi fondanti dell'*entrepreneurship* come competenza.



EntreComp (Fonte: McCallum et al., 2018, p. 14)

3. Metodologia e disegno della ricerca

Come si è potuto constatare dal quadro teorico presentato, l'*entrepreneurial education* per la creazione e lo sviluppo di *entrepreneurial competences* risultano una tendenza in progressivo consolidamento nel panorama nazionale e internazionale. Quello che appare di interesse per la ricerca in ambito educativo, allora, è lo studio del contributo che le categorie presentate nel precedente paragrafo possono offrire ai giovani adulti inseriti nei percorsi universitari.

Attraverso l'analisi dei programmi di *entrepreneurial education*, dei servizi offerti, delle finalità e dei metodi, l'obiettivo è quello di comprendere quale sia l'impatto della partecipazione a tali percorsi sulle capacità e sulle prospettive di vita di tali soggetti.

Il coinvolgimento in tali attività ha un effetto sulla costruzione dei progetti professionali e di vita del soggetto? Da tale domanda scaturisce la necessità di andare ad indagare in primo luogo i programmi implementati dalle università che intervengono sull'*entrepreneurship*.

La ricerca intende adottare un approccio misto (Creswell, 2008; Teddlie, Tashakkori, 2009). Nello specifico, il disegno dei metodi misti include una strategia esplorativa sequenziale (QUAL-quant). Secondo questa strategia di ricerca, sono state pianificate le seguenti fasi. La comprensione delle categorie oggetto di studio, delle loro definizioni e delle tassonomie di riferimento si è posta come domanda della ricerca della prima fase desk e di revisione della letteratura, come illustrato nel paragrafo precedente.

La procedura di raccolta dei dati qualitativi e quantitativi mira a dare risposta a domande quali: Quali sono i processi di costruzione di *entrepreneurial competences* nei percorsi di Alta Formazione? Come si formano le *entrepreneurial competences* e attraverso quali percorsi, metodi e strumenti è possibile acquisirle? Come riuscire a valutare l'efficacia di tali azioni e l'acquisizione delle suddette competenze? Tali interrogativi accompagnano lo studio del livello di mappatura dei programmi di *entrepreneurial education* in Alta Formazione in Italia, che costituisce il primo livello di raccolta dati e di sviluppo del percorso di ricerca. Conseguentemente le domande pongono le basi per indagare le tendenze dei percorsi di *entrepreneurial education* in Alta Formazione e per analizzare quali *entrepreneurial competences* vengano sviluppate nei contesti dell'educazione formale universitaria, attraverso quali programmi e metodi esse vengono acquisite e se le competenze apprese coincidano con quelle che il mondo del lavoro ricerca. Infatti, il mondo del lavoro rappresenta un secondo contesto che la ricerca intende tenere in considerazione, in quanto attualmente risulta crescente la richiesta di *entrepreneurial competences* non solo nel processo di reclutamento, per potersi differenziare dagli altri candidati; ma anche nella pratica lavorativa per partecipare all'innovazione dei contesti e dei processi e generare valore per le organizzazioni e per se stessi (Lackéus *et al.*, 2020). Sempre più il mondo del lavoro necessita di professionisti intraprendenti, dotati di creatività, pensiero laterale, spirito di iniziativa, capaci di cogliere opportunità e ricoprire un ruolo attivo all'interno delle organizzazioni, elevando l'attività lavorativa come mezzo per il raggiungimento della personale realizzazione (Boffo, 2012).

Nello specifico, la raccolta dei dati qualitativi sarà effettuata attraverso un'intervista semi-strutturata, mentre la successiva fase quantitativa si baserà sulla elaborazione e somministrazione di un questionario autocompilato. Entrambe le fasi qualitativa e quantitativa coinvolgeranno i referenti scientifici dei programmi di *entrepreneurial education* emersi dalla mappatura e saranno seguite da una procedura di analisi assistita dal computer.

Il disegno esplorativo è appropriato per studiare un argomento emergente che, come detto, risulta poco indagato nell'ambito dell'educazione in età adulta.

4. Risultati attesi

In linea con quanto detto sopra, i risultati attesi del progetto di ricerca sono legati in primo luogo all'identificazione dei programmi di *entrepreneurial education* realizzati in Alta Formazione in Italia.

Tale mappatura vuole fornire alcuni primi elementi in risposta all'obiettivo di ricerca che verte sull'intento di analisi di approcci, modelli, tendenze innovativi per lo sviluppo di *entrepreneurship* a livello nazionale in Alta Formazione.

In Italia, l'*entrepreneurial education* si è sviluppata negli ultimi anni ed è ancora molto legata alla dimensione economica e quindi allo sviluppo di una nuova impresa. La presenza di corsi di *entrepreneurship* all'interno dell'istruzione superiore è un fenomeno recente, pressoché assente fino al 2004 (Iacobucci, Micozzi, 2010). I corsi di *entrepreneurship* sono principalmente presenti nei Dipartimenti di Economia e Ingegneria. Tuttavia, recentemente, le Università hanno aumentato la loro attenzione verso l'*entrepreneurial education* come supporto e parte della loro Terza Missione (Fiore et al., 2019). Ciò significa che l'Alta Formazione è chiamata:

a far acquisire agli studenti, oltre ad una necessaria cultura generale, utile alla crescita personale e all'apertura di nuovi orizzonti di pensiero anche quelle capacità e competenze che potranno poi utilizzare e trasferire nel proprio contesto lavorativo, apportando cambiamento e innovazione (Montefalcone, 2017, p. 38).

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

Da una primissima ricognizione è stato possibile evidenziare che all'interno del contesto italiano sono state sperimentate diverse forme di *entrepreneurial education*: alcune si realizzano all'interno dell'ambiente universitario mentre altre sono erogate da enti esterni rispetto all'università.

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

I Career Service e i Contamination Lab costituiscono degli interessanti casi di studio su cui la ricerca vuole soffermare la sua attenzione, quali contesti privilegiati in cui poter studiare e approfondire lo sviluppo di *entrepreneurial competences* nei giovani adulti.

In primo luogo, i Career Service sono stati individuati nelle università come:

gli strumenti più potenti per aiutare a colmare il gap tra formazione e mondo del lavoro, in quanto possono fornire un sostanziale contributo agli studenti in relazione alle capacità di gestione della carriera e al miglioramento della loro occupabilità (Montefalcone, 2017, p. 6).

Sono, dunque, percorsi educativi a supporto dello sviluppo di *employability* (Yorke, 2006), *entrepreneurial competences* e della transizione al lavoro dei laureati. In questa prospettiva, sono numerosi i Career Service italiani che includono all'interno della propria offerta formativa specifiche azioni per lo sviluppo di *entrepreneurship* e di intraprendenza, che prendono forme differenti.

Il Career Service dell'Università di Firenze, in particolare, risulta un interessante caso di studio, in quanto negli ultimi anni, insieme all'Incubatore Universitario Fiorentino, è stata messa a punto una filiera di servizi che si strutturano secondo la progressione, suggerita da Lackéus (2015, p. 8), che va dal *personal development focus* (Palestra di Intraprendenza) al *business focus* (Pre-incubazione).

Per quanto riguarda i Contamination Lab, si tratta di un programma nazionale finanziato dal Ministero dell'Università che ha preso avvio nel 2013 con un primo stanziamento di fondi, poi rafforzato e ampliato nel 2017 fino ad arrivare alla costituzione di 23 Contamination Lab sul territorio nazionale.

Nello specifico, si tratta di:

luoghi di impulso della cultura dell'imprenditorialità e dell'innovazione, volti a promuovere l'interdisciplinarietà, nuovi modelli di apprendimento e sviluppo di progetti di innovazione con una vocazione imprenditoriale e sociale, in stretta connessione con il territorio (MIUR, 2016b, p. 2).

Le pubblicazioni di Fiore et al. (2019a, 2019b, 2021), Secundo et al. (2019, 2020, 2021) rappresentano i primi risultati di un lavoro di ricerca sui Contamination Lab, su cui molto ancora può essere detto. In questa direzione, dunque, si indirizzerà una delle piste di ricerca del lavoro, volta ad indagare alcune specifiche dimensioni: strategia istituzionale dell'Ateneo, struttura e modello dell'offerta formativa del Contamination Lab, relazione tra Università e il mondo del lavoro e prospettive e sostenibilità future del programma.

5. Conclusioni

Il contributo ha consentito di tracciare le prime linee di un lavoro di ricerca, affrontando le numerose opportunità che l'*entrepreneurship* può offrire all'ambito educativo. Sono state discusse le principali definizioni fornite dal dibattito internazionale, ponendo l'accento sulla definizione ampia di tale categoria (*personal development focus*), di cui si avvale l'intero lavoro di ricerca.

La revisione della letteratura ha insistito molto nel sottolineare come sia necessario aumentare la consapevolezza sui temi presentati e come i differenti approcci pedagogici siano rilevanti per tutti gli studenti a tutti i livelli di istruzione. L'*entrepreneurial education*, allora, deve essere letta come motore per dotare gli studenti di attitudini e competenze per navigare (OECD, 2018) nell'incertezza del mondo di oggi, accentuata dalla recentissima pandemia. Dunque, rendere gli studenti capaci di "sapersela cavare", di cogliere le opportunità che si presentano loro lungo il cammino personale e professionale e di agire su di esse aprendo sentieri nuovi e battendo strade non ancora percorse.

L'impegno dell'educazione degli adulti all'interno dell'Alta Formazione sull'*entrepreneurial education* deve andare sempre più ad occupare una posizione di dialogo e confronto con discipline diverse per fornire la propria prospettiva pedagogicamente orientata. L'*entrepreneurial education* si configura, infatti, come uno dei tanti percorsi pedagogici, perché anche questo tipo di educazione agisce sull'aumento della libertà della persona, sul rafforzamento della sua capacità di cittadinanza attiva e la promozione di ambienti di apprendimento democratico (Jones, Iredale, 2010). Guardando ai modelli della Commissione Europea e del resto del mondo, l'educazione degli adulti in Italia deve lavorare per sostenere la creazione di una cultura imprenditoriale e imprenditiva, che pone lo studente e lo sviluppo delle sue competenze al centro e gli consente di acquisire il *mindset* necessario per affrontare le sfide del futuro. Pertanto, lavorare sull'*entrepreneurship* in educazione degli adulti è un tentativo di collegare l'Alta Formazione con il processo di creazione di valore per innovare la cultura, il contesto sociale, occupazionale ed economico (Terzaroli, 2018).

Rimangono ancora numerosi gli aspetti e le dimensioni da approfondire, che si configurano come obiettivi

dei prossimi mesi di ricerca. Quest'ultima continuerà a seguire da vicino il dibattito sui temi, approfondendo i contributi dei ricercatori che a livello internazionale e nazionale sono più attivi all'interno di questa discussione e soprattutto continuando a seguire il lavoro delle istituzioni europee, così come i progetti che sempre più numerosi stanno nascendo per diffondere un framework comune su queste categorie. Dalla ricerca, infatti, ci si aspetta che riesca a restituire una comprensione profonda dei percorsi formativi interdisciplinari degli studenti universitari legati all'*entrepreneurship*, di mappare le tendenze dell'Alta Formazione in materia e di intercettare modelli e approcci innovativi per lo sviluppo di *entrepreneurship*.

Note

¹ Letizia Gamberi, dottoranda di ricerca, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Email: letizia.gamberi@unifi.it

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Boffo, V. (ed.) (2012). *Glance at Work. Educational Perspectives*. Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V. (2018a). Per iniziare a parlare di intraprendenza. *Epale Journal*, 4, 6-10.
- Boffo, V. (ed.). (2018b). *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability. Dal Placement al Career Service*. Pisa: Pacini.
- Bruyat, C., & Julien, P.A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 165-180.
- Commissione Europea (2006). *European competencies for lifelong learning*. Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Costa, M., & Strano, A. (2016). L'imprenditorialità per la trasformazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 39, 19-31.
- Creswell, J. W. (2008). *Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. NJ: Pearson Education.
- Davidsson, P. (2004). *Researching entrepreneurship* (Vol. 5). New York: Springer.
- Fayolle, A., & Gailly B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593.
- Federighi, P. (ed.) (2018). *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Fiore, E., Sansone, G., & Paolucci, E. (2019). Entrepreneurship education in a multidisciplinary environment: evidence from an entrepreneurship programme held in Turin. *Administrative Sciences*, 9(1), 28.
- Fiore, E., Remondino, C. L., & Sansone, G. (2021). *Design e sostenibilità per la formazione imprenditoriale. L'esperienza del Contamination Lab Torino*. Milano: Egea.
- Hägg, G., & Gabrielsson, J. (2019). A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 829-861.
- Hytti, U., Kuopusjärvi, P., Vento-Vierikko, I., Schneeberger, A., Stampfl, C., & O'Gorman, C. (2002). *State-of-art of enterprise education in Europe. Results from the ENTREDU project*. Turku. Finland, Disponibile in: <https://bit.ly/3zj62C9> (03/01/2022).
- Iacobucci, D., & Micozzi, A. (2012). Entrepreneurship education in Italian universities: trend, situation and opportunities. *Education+ Training*.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52.
- Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., & Collado, A. (2015). *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. Final report*. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie Y. (ed.), JRC Working Papers, Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.

- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education – What, Why, When, How*. Paris: OECD Publishing.
- Lackéus, M., Lundqvist, M., Williams Middleton, K., & Inden, J. (2020). *The entrepreneurial employee in the public and private sector – what, why, how* (M. Bacigalupo Ed.). Lussemburgo: Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Mahieu, R. (2006). *Agents of change and policies of scale: a policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. Doctoral thesis, Umeå University.
- McCallum, E., Weicht, R., McMullan, L., & Price, A. (2018). *EntreComp into action-Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Joint Research Centre.
- Moberg, K., Stenberg E., & Vestergaard L. (2014). *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2012*. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.
- Moberg, K. (2020). *An epic literature review*. Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship - Young Enterprise. Disponibile in: <https://eng.ffe-ye.dk/media/791530/an-epic-literature-review-inkl-forside.pdf> (03/01/2022).
- Montefalcone, M. (2018). *Linee guida per lo sviluppo e il rafforzamento dei Career service*. Roma: ANPAL Servizi.
- Moreland, N. (2006). *Entrepreneurship and higher education: An employability perspective*. York: The Higher Education Academy.
- Morselli, D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria. *Formazione & Insegnamento*, XIV (2), 173-185.
- Morselli, D. (2018). La valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale. *Formazione & Insegnamento*, XVI(2), 419-432.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of Its objectives, teaching methods, and impact Indicators. *Education + Training*, 52(1), 20-47.
- Nussbaum, M. (2012). *Non per profitto*. Bologna: il Mulino.
- OCSE (2019). Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Italy, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/43e88f48-en>.
- Piazza, R. (2015). Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa. *Entrepreneurship Education, Initiative Guidance*. *Pedagogia oggi*, 1, 72-90.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International small business journal*, 25(5), 479-510.
- QAA (2012). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK Higher Education Providers*. London: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Secundo, G., Garavelli, C., Paolucci, E., Schiuma, G., Mele, G., & Sansone, G. (2020). Encouraging Entrepreneurial Competence Development in Italian University Students: Insights from the "Contamination Lab" Cases. In Passiante, G., *Innovative Entrepreneurship in Action*, Springer, Cham, 145-167.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Terzaroli, C. (2018). Sviluppare entrepreneurship per sostenere l'employability dei giovani adulti, in Federighi P. (a cura di), *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Presse, 379-390.
- Terzaroli, C. (2019). Entrepreneurship as a Special Pathway for Employability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2019(163), 121-131.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva: World Economic Forum.

La formazione dei professionisti dell'educazione per la prevenzione dei comportamenti antisociali nei giovani. Il progetto europeo DIVE IN¹

Valentina Guerrini², Maria Grazia Proli³

Keywords

Formazione continua, Disagio giovanile, Radicalizzazione, Blended-learning

Abstract

Il contributo focalizza l'attenzione sull'importanza della formazione continua per i professionisti dell'educazione in Europa, con riferimento a coloro che lavorano con i giovani, per prevenire e contrastare i comportamenti antisociali ed estremisti. Il tema appare particolarmente importante e urgente da affrontare poiché, come molte ricerche soprattutto a livello europeo dimostrano (UNESCO 2017a, 2019a, 2019b), l'incitamento alla radicalizzazione attraverso l'estremismo violento è aumentato negli ultimi anni in tutti gli Stati Europei ed extra europei ed è in stretta correlazione con l'utilizzo di Internet, dei social e nuovi media. Per questo, viene presentato il progetto europeo DIVE IN "Preventing violent radicalisation among young individuals in Europe by innovative training approaches", finalizzato alla costruzione e all'implementazione di un corso di formazione blended learning rivolto ai professionisti dell'educazione. I partecipanti, formati nella prima fase, sono divenuti formatori dei colleghi nella seconda fase. Questo ha permesso, alle istituzioni formative coinvolte, di creare percorsi formativi rispondenti ai loro bisogni con l'obiettivo di prevenire il disagio giovanile nella comunità.

1. Introduzione

Il problema dei comportamenti antisociali e violenti tra i giovani, fino ad arrivare ai percorsi di radicalizzazione, è un fenomeno in preoccupante crescita in gran parte dei paesi dell'Unione Europea (Unesco, 2019 a, b).

Dalla letteratura consultata e dalle ricerche condotte fino ad oggi (Brambilla, Galimberti & Tramma, 2019; Caparesi, 2019; UNESCO, 2019a, b) emerge che molteplici sono i fattori di rischio che predispongono i giovani a comportamenti estremisti come: la marginalizzazione, l'esclusione sociale, la mancanza di coesione sociale e dei propri riferimenti culturali, il fallimento e l'abbandono scolastico, il disagio e le difficoltà comunicative in famiglia e nel contesto dei pari. Da qui nasce l'impegno delle istituzioni formative e della ricerca pedagogica per costruire percorsi di prevenzione primaria, formare i professionisti dell'educazione e per intercettare precocemente i primi segnali di allarme tra i giovani.

Il tema della radicalizzazione è apparso abbastanza recentemente nella ricerca pedagogica e pone questioni complesse, la maggior parte degli studi è concorde sul fatto che per prevenire la radicalizzazione occorra assumere una prospettiva ecosistemica che includa elementi geopolitici e sovrastrutturali al livello macro, la struttura ambientale (ambiente familiare mass media e social media) a livello meso, la questione delle identità e delle soggettività a livello micro (Ruffion, 2018).

Il progetto Europeo DIVE IN ha come obiettivo primario la prevenzione dei comportamenti antisociali e degli estremismi violenti nei giovani che possono portare alla loro radicalizzazione attraverso la formazione di coloro che a vario titolo lavorano con i giovani (insegnanti della scuola secondaria, educatori, mediatori culturali, psicologi ed altre figure professionali).

Il gruppo di ricerca dell'Università di Firenze⁴, partner del progetto e coordinato dalla Prof.ssa Raffaella Biagioli, ha lavorato in sintonia con i partner per produrre materiale formativo (contenuti di studio, interviste, video, casi di studio) sul modulo Interculturalità e nella progettazione e realizzazione della prima e seconda fase di pilotaggio della formazione dei docenti della scuola secondaria.

La ricerca in questo progetto si è concentrata sui contenuti e sulle metodologie da utilizzare in un percorso di formazione rivolto ai professionisti che sono in stretto contatto quotidiano con gli adolescenti e i giovani, nonché sui loro bisogni formativi in riferimento ad alcune tematiche quali l'intercultura, internet, i gruppi sociali, la gestione dei comportamenti a rischio ritenuti fondamentali in questo percorso di formazione.

2. Derive antisociali e rischi di radicalizzazione nei giovani in Europa

La fragilità tipica degli adolescenti ha trovato nella radicalizzazione mediatica diffusasi negli ultimi quindici anni un terreno fertile di presa e di manipolazione. I comportamenti antisociali ed il fenomeno spesso indicato come "incitamento alla radicalizzazione verso l'estremismo violento" (o "radicalizzazione violenta") sono cresciuti negli ultimi anni e sono in stretta relazione con l'utilizzo di Internet, dei nuovi media e dei social media (Pasta, 2018; UNESCO, 2017a).

Negli ultimi anni, in particolare tra i giovani, è cresciuta la necessità di vivere forme di partecipazione civica che trovano nei social media nuove possibilità di espressione, è il caso di iniziative nate sulla rete o trasferite e potenziate in rete. Queste tendenze denotano l'esigenza dei giovani di conciliare individualismo e collettivismo (Bauman, 2008), di unire il desiderio di affermare la propria identità soggettiva, coltivando interessi personali, con l'urgenza di condividere sentimenti e senso di solidarietà, sentendosi parte di un "noi" all'interno di una dimensione comunitaria.

La formazione è il luogo della prevenzione primaria, occorre dotare gli insegnanti e gli altri professionisti dell'educazione e della formazione di strumenti critici per comprendere in profondità il fenomeno della radicalizzazione. Occorre formare gli stessi ad una dimensione relazionale in grado di leggere e rispondere ai molteplici segnali che un adolescente può inviare, come depressione, abbandono scolastico, esclusione sociale, dipendenza virtuale, che possono rappresentare l'anti-camera di comportamenti estremisti e violenti.

I comportamenti antisociali nei giovani

Le molteplici possibilità di sviluppo del sé, di libertà di esplorazione, di scelta di valori e di legami esistenti oggi, possono indurre, nello stesso tempo, un senso di disorientamento, una propensione all'individualismo, al relativismo e alla dissoluzione di legami soprattutto nei più giovani (Besozzi, 2009). I social network possono divenire terreno fertile per la propaganda, che fa leva sui vuoti esistenziali che possono presentarsi in età adolescenziale e sulle storie personali che, a questa età, sono ancora informi e inconsapevoli (Ulivieri Stiozzi, 2019). Infatti, nei giovani con disagio sociale vi è spesso un "non sapere di sé", un vuoto interiore, una mancanza di radici e del senso di appartenenza per cui intraprendere un percorso di radicalizzazione assume il significato di confrontarsi con le radici della propria storia, elaborare un senso del sé eterno e indistruttibile.

I comportamenti antisociali ed estremisti possono provocare nei giovani il bisogno di un "surplus identitario" che funziona come un "contenitore dello spaesamento, talvolta catturati da un discorso in cui la violenza si mette al servizio di un ideale di purezza e salvezza" (ivi, p. 72).

Nell'ambito degli sforzi volti a prevenire l'estremismo violento, il termine "radicalizzazione" è normalmente utilizzato per descrivere i processi attraverso i quali una persona adotta delle convinzioni o delle pratiche estreme rispetto a quelle nel corpo politico di riferimento in un dato momento storico al punto da legittimare l'uso della violenza. Il concetto chiave in questo caso è proprio il processo che porta ad abbracciare la violenza (Unesco, 2019a).

La radicalizzazione è un processo durante il quale un individuo vive trasformazioni cognitive che possono portare alla legittimazione della violenza e ad un suo possibile utilizzo per raggiungere obiettivi politici. Le ragioni alla base del processo sono molteplici e variabili da caso a caso, possono essere politiche, religiose, ideologiche, sociali, economiche o personali (Caparesi, 2019).

Nella società odierna, caratterizzata dalla mobilità, dalla fluidità e dalla coesistenza di molteplici differenze (etniche, culturali, religiose, di genere, di orientamento sessuale) diventa estremamente importante, soprattutto per le famiglie e coloro che lavorano a stretto contatto con i giovani, comprendere le dinamiche associative e partecipative dei giovani adolescenti e promuovere sempre la coesione sociale e il senso di appartenenza. Allo stesso modo, è necessario saper intercettare i primi segnali d'allarme di forme di esclusione sociale e devianza affinché non degenerino in comportamenti estremisti e affinché gli stessi giovani possano essere aiutati a inserirsi più armonicamente nella propria comunità.

Molte ricerche pedagogiche rilevano tra le "seconde generazioni" forme di disagio dovute proprio alla mancanza del senso di appartenenza, alle difficoltà nella costruzione della propria identità, derivanti da conflitti e difficoltà di integrazione tra la cultura di origine e quella di arrivo e la conseguente necessità di ricomposizione di una pluralità di esperienze (Bolognesi, 2018; D'Ignazi, 2008; Dusi, 2017; Fiorucci & Catarci, 2015; Guerrini, 2018; Silva, 2015, 2017).

Il ruolo della rete oggi assume una dimensione preponderante ed in rete l'estremismo politico e religioso assume varie forme. Tutti i discorsi estremisti hanno un punto in comune, ossia sono diametralmente opposti ai principi democratici della nostra società. Il mondo viene suddiviso in amici e nemici e i risentimenti nei confronti degli altri vengono fomentati (Pasta, 2019).

Dal documento Unesco "Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione" (2019b) emerge che il solo rafforzamento delle misure di sicurezza sia insufficiente per proteggere i propri cittadini dagli attacchi terroristici commessi da estremisti violenti se questo non si accompagna ad un lavoro educativo di prevenzione primaria. Gli sforzi volti a prevenire l'estremismo violento devono essere considerati attraverso un approccio olistico, in particolare valorizzando l'educazione alla cittadinanza globale e alla resilienza durante tutto l'arco della formazione, dall'infanzia all'università.

Investire nella formazione degli insegnanti e in generale dei professionisti della formazione è urgente e di fondamentale importanza, poiché la scuola spesso è il luogo dove si producono i processi di stigmatizzazione più insidiosi e sottili. Le violenze simboliche ed evidenti che avvengono nella quotidianità scolastica possono produrre, in un'ampia fascia di studenti, disaffezione verso la scuola e abbandono scolastico, con tutti i correlati psicologici e sociali che un'esclusione, protratta nel tempo, comporta.

Importanza della formazione degli insegnanti per la prevenzione del disagio giovanile

Come risposta ai diversi processi di radicalizzazione e all'evoluzione delle forme di estremismo violento, le Istituzioni (locali, nazionali, regionali e internazionali) chiedono sempre più un approccio multilivello che utilizzi le potenzialità dei giovani e dell'educazione/istruzione per prevenire tali comportamenti. Questo approccio è stato definito dall'UNESCO (2017b) come *Preventing Violent Extremism through Education* (PVE-E)⁵, esso riflette un più ampio cambiamento sociopolitico che si basa sul riconoscimento del primato della prevenzione rispetto alla repressione che sopraggiunge quando ormai il processo di radicalizzazione è avvenuto con le relative conseguenze. La prevenzione, agendo attraverso un approccio olistico, pone l'educazione come la via più sicura per evitare le derive estremiste, considerando i giovani non solo come vittime, o semplici destinatari di queste politiche, ma anche come agenti di cambiamento positivo. Per questo diviene indispensabile educare i giovani al saper comprendere autonomamente la realtà attuale al fine di saper

decodificare messaggi complessi, assumere un atteggiamento critico e costruttivo nel confrontarsi con punti di vista diversi e misurarsi con tematiche controverse che permettono di diventare persone consapevoli e pronte al rapporto con l'altro dal punto di vista cognitivo, socio-emotivo e comportamentale.

In questo contesto, e nel quadro dell'European Agenda on Security (Commissione Europea, 2015), anche l'Unione Europea ha iniziato a dare maggiore e più coerente enfasi al ruolo dell'educazione come strumento per prevenire la radicalizzazione e l'estremismo violento. L'Agenda ha definito un approccio condiviso per l'UE e i suoi stati membri, e ha sottolineato il ruolo dell'istruzione, la partecipazione dei giovani, e il dialogo interreligioso e interculturale nella promozione dei "valori comuni europei" in un approccio multi-agenzia e intersettoriale (Commissione Europea, 2015, p. 15).

L'educazione, specialmente attraverso il sistema formale della scuola, è uno dei processi attraverso i quali le comunità, come le nazioni, socializzano le loro giovani generazioni e quindi creano e mantengono la coesione sociale. Nel trasmettere quei valori e idee che la società considera importanti, l'educazione formale rafforza l'idea di un'identità collettiva, che comprende, ma si estende ben oltre, i programmi di cittadinanza (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD 2018).

La polarizzazione della società, la diffusione di movimenti estremisti e la radicalizzazione sono in aumento e l'esposizione dei giovani alla propaganda, alla disinformazione, al razzismo e ai discorsi di odio è aumentata (Alava, Frau-Meigs & Hassan, 2017). Gli insegnanti, che lavorano e interagiscono con i giovani quotidianamente, possono constatare in prima persona gli effetti e le conseguenze che le varie ideologie estremiste, diffuse anche online, possono avere sui giovani.

Nel giugno 2016, il Consiglio Europeo e i rappresentanti dei governi degli Stati membri hanno pubblicato un documento fondamentale sul ruolo dell'educazione dei giovani per prevenire e combattere la radicalizzazione violenta, in un approccio integrato e intersettoriale⁵, che coinvolga dal livello locale a quello europeo i vari settori e attori, tra cui l'animazione socioeducativa, le organizzazioni guidate da giovani e la scuola. Questa visione richiede l'attuazione di strategie diversificate, che vanno dalla prevenzione nelle fasi iniziali della radicalizzazione ad un intervento più mirato rivolto ad individui o gruppi specifici quando la radicalizzazione violenta si manifesta concretamente (Unione Europea, 2016, p. 2). Diviene allora fondamentale individuare le competenze necessarie ai professionisti dell'educazione per prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione nei giovani. In questa ottica, è necessario considerare che, oltre alle competenze psicologiche di ascolto, di comunicazione, di empatia, e a quelle specifiche metodologico-didattiche proprie del ruolo degli insegnanti, si rendono necessarie competenze interculturali (Muscarà, 2017; Portera, 2013; Reggio & Santerini, 2014) per comprendere le culture altre, ridurre i pregiudizi, cercare orizzonti condivisi, e promuovere la formazione di giovani disposti a confrontarsi con la diversità e a mettere in discussione stereotipi e luoghi comuni (Chiosso, 2009, p. 1).

Gli insegnanti, dunque, nel loro agire pedagogico, contribuiscono a trasformare l'individuo in soggetto consapevole capace di intraprendere esperienze e relazioni in maniera intenzionale e programmata (Biagioli, 2019). L'agire educativo in senso interculturale si costruisce su azioni complesse che interessano la scuola nella sua globalità, come luogo designato alla formazione di tutti e tutte, incluse le famiglie, non solo nei contesti multiculturali e multietnici: ciò "implica la riprogettazione dei curricula in chiave interculturale e il rinnovamento delle metodologie d'insegnamento, oltre che un ripensamento delle funzioni e degli spazi" (Biagioli, 2019, p. 115). Le pratiche degli insegnanti devono contribuire allo sviluppo di identità dialoganti, in modo da garantire una comunicazione interculturale di successo lungo le traiettorie della solidarietà e della giustizia sociale (Tarozzi, 2015).

La formazione e l'evoluzione professionale dei docenti, la realizzazione di comunità di apprendimento, le pratiche di cooperazione e la competenza comunicativa contribuiscono a migliorare la qualità dell'insegnamento e del processo di apprendimento di tutti gli studenti. Nella ricerca educativa la capacità degli insegnanti di riflettere sul proprio operare come "dimensione metacognitiva" della professione (Cornoldi, 1995) diviene l'occasione di ripensare al proprio agire educativo in relazione al contesto classe, valutando il proprio operato nella prospettiva del cambiamento di cui l'insegnante è "agente" principale (Losito & Pozzo, 2005). In questa dimensione di riflessione-azione gli insegnanti sono spesso portati a tornare sui propri passi per cercare nuove vie che portino al cambiamento, mutando il punto di vista sul proprio agire educativo e sulla vita del gruppo classe. Nell'azione educativa contestualizzata, la riflessione dovrà tradursi in azione e poi in analisi dei risultati ottenuti che diverranno punto di partenza per nuove riflessioni (Schön, 2006). Lo stesso mettere in discussione ciò che si fa, pone l'insegnante "professionista" nella doppia prospettiva della ricerca e della pratica professionale, ovvero quella dell'osservatore obiettivo della realtà indagata e attore del cambiamento.

Investire nella formazione dei professionisti dell'educazione può contribuire alla prevenzione del numero di azioni violente dovute agli estremismi di varia matrice, al razzismo, alla xenofobia, mediante la capacità dei professionisti formati nell'aiutare a combattere gli stereotipi, aumentare l'inclusione sociale, aumentare la consapevolezza riguardo alle modalità e ai contesti di diffusione delle ideologie estremiste e dei discorsi d'odio, offline e online. Attraverso la formazione è possibile migliorare la percezione dei fenomeni di radicalizzazione e favorire il legame e la sinergia tra gli attori locali.

3. Il progetto DIVE IN. Un esempio di formazione degli adulti per prevenire i comportamenti antisociali tra i giovani

Il percorso di formazione DIVE IN. Obiettivi, contenuti e metodologia

Il progetto europeo DIVE IN, finalizzato alla prevenzione della radicalizzazione, mira a supportare gli attori locali che lavorano con i giovani, valorizzando le loro conoscenze e capacità di prevenire e contrastare la radicalizzazione, con un'attenzione specifica alla radicalizzazione violenta.

Tale progetto ha avuto come obiettivo generale la costruzione e la sperimentazione di un corso di formazione *blended learning* rivolto a tutti coloro che operano con i giovani (insegnanti della scuola secondaria, formatori, educatori, mediatori interculturali, psicologi) nei paesi partner (Austria, Grecia, Italia, Spagna). È prevista anche l'attivazione di un centro di cooperazione online per gli attori locali, aperto anche ad altri Stati membri dell'UE, dove potranno essere condivisi gli esiti della formazione effettuata in uno spazio comune che favorisca il confronto e la cooperazione sui temi della prevenzione della radicalizzazione in Europa.

La ricerca ancora in atto si è sviluppata attraverso una metodologia di tipo qualitativo basata sull'utilizzo di focus group e di tipo quantitativo attraverso la somministrazione di questionari, sulla base dell'analisi dei bisogni dei professionisti dell'educazione in riferimento al tema della prevenzione dei fenomeni di radicalizzazione. Da una prima analisi di questi dati è emersa la necessità di approfondire i concetti relativi all'interculturalità in contesti sociali ed educativi e alla strategie comunicative in contesti multiculturali, di conoscere le modalità di gestione della diversità in ambienti di lavoro specifici; di comprendere gli aspetti psicologici del riconoscimento dell'identità, del senso di appartenenza, e della coesione sociale; di comprendere l'influenza dell'ambiente sociale; di conoscere i meccanismi di reclutamento e di radicalizzazione online; di conoscere strumenti e strategie per identificare i primi segni di radicalizzazione e per prevenire tali comportamenti nei giovani. Questi argomenti sono stati sviluppati all'interno dei cinque moduli formativi progettati tenendo conto della prospettiva che vede i partecipanti al corso apprendere in modo attivo all'interno di un contesto partecipativo dove l'individuo che apprende non acquisisce una quantità definita di conoscenze astratte che poi calerà in

altri contesti, ma acquisisce l'abilità di agire impegnandosi effettivamente nel contesto di riferimento (Lave & Wenger, 2006). Per questo motivo, il corso offre simulazioni e studi di caso di contesti di vita reali, basandosi su un approccio *bottom up*, dal basso verso l'alto.

Il piano formativo modulare, erogato in modalità *blended*, si è articolato in incontri online in modalità sincrona, e autoformazione in modalità asincrona attuata attraverso una piattaforma e-learning dedicata. Il corso è stato testato nei paesi partner in due fasi. La prima fase ha visto la formazione di professionisti dell'educazione che successivamente, attraverso un processo "a cascata", sono divenuti formatori di colleghi e altri attori locali che operano con i giovani in vari contesti. In particolare, in Italia, sono stati formati quindici insegnanti e un dirigente scolastico che sono poi divenuti formatori di quarantasei docenti attivi nelle provincie di Firenze, Livorno, Pisa e Arezzo.

Il fatto che ognuna delle cinque istituzioni scolastiche partecipanti al corso nella prima fase di pilotaggio condotto dal Gruppo di ricerca dell'Università di Firenze abbia riproposto alcune parti del corso nella propria realtà scolastica adattando contenuti e metodi alle esigenze formative del contesto, ha permesso un'ulteriore personalizzazione del corso e soprattutto ha reso la formazione più vicina ai bisogni della comunità professionale.

Dai questionari di gradimento somministrati al termine della formazione è emerso che la modalità *blended* ha favorito sia l'autoformazione in piattaforma, sia la creazione di interazioni e relazioni di cooperazione durante gli incontri in presenza. È stata sottolineata l'importanza del confronto avvenuto tra gli insegnanti in formazione e gli insegnanti formatori con esiti molto proficui, è stata inoltre evidenziata la necessità di una formazione continua sugli argomenti proposti.

La ricerca ancora in atto, volta a comprendere e valutare l'impatto formativo del corso sui professionisti dell'educazione, si è sviluppata attraverso una metodologia di tipo qualitativo basata sull'utilizzo di focus group e di tipo quantitativo attraverso la somministrazione di questionari.

I focus group sono stati utilizzati nella rilevazione dei bisogni formativi relativi al tema della ricerca nei paesi partner. Hanno partecipato professionisti dell'educazione che lavorano con i giovani, in Italia sono stati coinvolti insegnanti e dirigenti scolastici.

I focus group con esperti sono stati utilizzati per la validazione del modello di valutazione, di certificazione e accreditamento della formazione progettata. L'esito dei focus group condotti nei Paesi partner del progetto ha permesso di perfezionare la certificazione delle competenze attese e di predisporre un *Memorandum of Understanding* al fine di riconoscere la certificazione all'interno del partenariato.

La somministrazione di questionari di auto-valutazione prima e dopo la formazione ha consentito di rilevare l'efficacia della formazione attuata e la sua sostenibilità, inoltre attraverso alcune domande aperte è stato possibile raccogliere feedback dai partecipanti che hanno consentito il miglioramento dei moduli formativi progettati.

Training Center DIVE IN per la formazione blended learning dei professionisti dell'educazione

A partire dalla fine degli anni Novanta del Novecento, la *distance learning* ha contribuito a determinare – nella sua evoluzione – l'opportunità di passare da una fruizione passiva di contenuti, all'interattività propria delle strutture ipertestuali navigabili e dei laboratori virtuali, proposti in una modalità progettata nel rispetto delle caratteristiche dei soggetti in formazione e degli obiettivi formativi (Poli, 2020). La modalità *blended learning*, a partire dai primi anni Duemila, rappresenta, invece, l'opportunità di integrare la modalità della didattica in presenza con quella online: ciò comporta l'introduzione delle ICT all'interno dei metodi di apprendimento tradizionali in combinazione con diverse modalità di insegnamento, fondendo le opportunità

di socializzazione dell'aula "face to face" (F2F) con le possibilità di apprendimento assistito tecnologicamente dell'ambiente online. Tuttavia, *blended learning* non significa semplicemente inserire la tecnologia in un corso tradizionale, o utilizzare la tecnologia come *add-on* per insegnare un concetto difficile o fornire informazioni supplementari (Bonk & Graham, 2006), ma rappresenta la possibilità di un "apprendimento ibridato" (Ferrari, 2019) che consente di superare le barriere spazio-temporali favorendo livelli più alti di interazione tra discente e formatore/insegnante, tra discente e contenuto, tra discente e interfaccia del corso. Il blended learning, inoltre, facilita lo sviluppo di diversi tipi di interazioni e di incontri tra i partecipanti (Graham, Allen & Ure, 2005), offre alle comunità educative l'opportunità di personalizzare il proprio apprendimento utilizzando modalità di erogazione sincrona e asincrona per aumentare i livelli di interazione tra gli agenti coinvolti.

Nell'ottica della formazione blended learning il progetto DIVE IN ha sviluppato un *Training Center* articolato in cinque moduli formativi autonomi, che possono essere affrontati indipendentemente l'uno dell'altro e senza seguire un ordine cronologico predefinito, per un totale di sessanta ore di formazione *distance learning*.

Si riporta una sintesi degli obiettivi formativi che hanno orientato la progettazione dei moduli presenti nel Training Center DIVE IN (fig. 1)

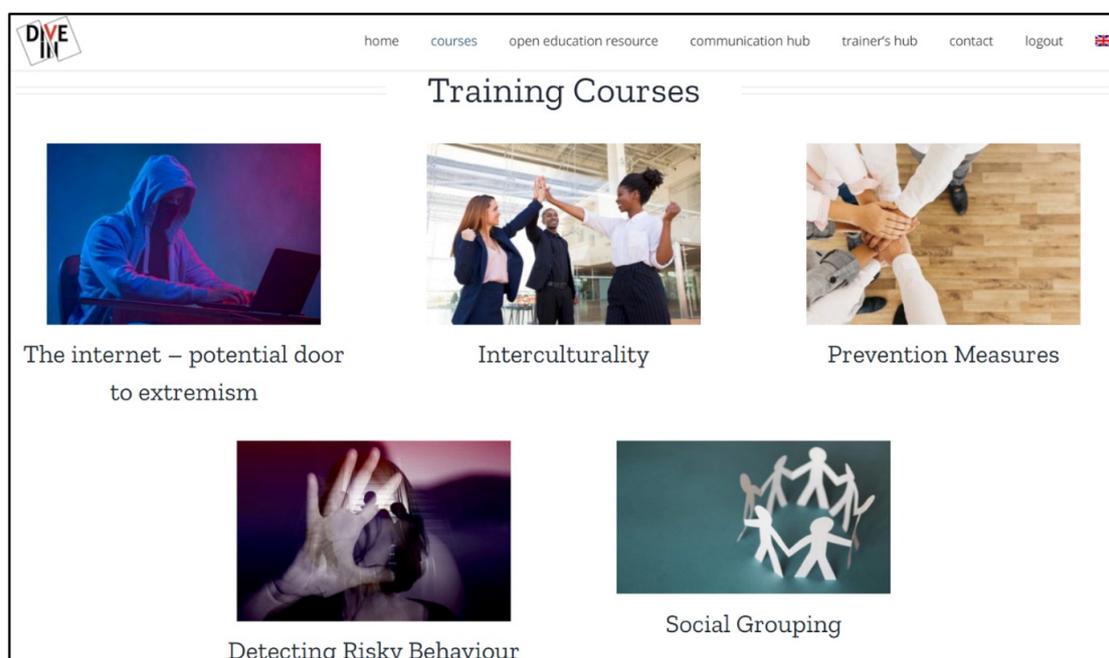


Fig. 1 – Homepage del Corso (nella versione non ancora resa pubblica)

Il modulo "The Internet" focalizza le criticità che un uso inadeguato della rete può comportare per i giovani divenendo una potenziale porta verso il terrorismo e un canale di comunicazione tra i gruppi estremisti. I riferimenti teorici e le metodologie proposti offrono l'opportunità di approfondire i meccanismi di reclutamento e di radicalizzazione online, e di migliorare la capacità di riconoscere i segni dell'estremismo presenti in rete.

"Interculturality" presenta una tematica trasversale poiché affronta la questione della differenza etnica e culturale da un punto di vista educativo e, in particolare, illustra come poter trattare la differenza nei contesti formativi. Le metodologie implementate hanno privilegiato l'approfondimento di strategie che favoriscono l'empatia e l'ascolto attivo in contesti multiculturali, richiamando concetti come l'intelligenza culturale e la sensibilità culturale.

Il modulo “Prevention Measures” è a carattere “operativo”, offre suggerimenti pratici su come elaborare attività e strategie per prevenire la radicalizzazione nella propria organizzazione, offre l’opportunità di mettere in pratica in forma progettuale ciò che è stato appreso nei precedenti moduli per costruire un piano/strategia di prevenzione nella propria organizzazione. Questa unità formativa offre l’opportunità di approfondire alcuni concetti chiave per elaborare una strategia attraverso metodi di ricerca per la raccolta dei dati e l’analisi del contesto, la declinazione degli obiettivi e la valutazione dell’impatto della stessa strategia nell’istituzione di riferimento.

“Detecting Risky Behaviour” è un modulo orientato a evidenziare i possibili segnali di rischio nei comportamenti e nella comunicazione tra i giovani attraverso il linguaggio verbale e non verbale, per comprendere come certi atteggiamenti possano degenerare in comportamenti violenti e di radicalizzazione.

“Social Grouping” presenta il tema dei gruppi sociali, dell’inclusione e dell’esclusione sociale e delle conseguenze che quest’ultima comporta soprattutto in riferimento ai rischi di comportamenti violenti ed estremisti di radicalizzazione. Sono evidenziati aspetti chiave per comprendere alcune interazioni sociali come l’influenza dei gruppi sui singoli individui nello sviluppo di comportamenti radicali. È stimolata la riflessione sugli aspetti psicologici del riconoscimento dell’identità, del senso di appartenenza e della coesione sociale. I partecipanti al corso, nella fase di pilotaggio, hanno appreso in modo attivo all’interno di un contesto partecipativo che ha privilegiato l’acquisizione delle competenze e delle abilità per poter agire nel contesto di riferimento. Per questo motivo, nel corso di formazione sono state offerte simulazioni e studi di caso, con un approccio dal basso verso l’alto, cercando di rispondere ai bisogni formativi emersi dalla rilevazione effettuata attraverso i focus group che hanno coinvolto un campione dei professionisti dell’educazione (insegnanti della scuola secondaria, educatori, psicologici, operatori socio-culturali ecc.).

4. Primi risultati e conclusioni

La modalità *blended learning* utilizzata per l’erogazione del Corso DIVE IN ha permesso la differenziazione dei materiali didattici e delle attività formative proposte attraverso l’uso di molteplici strumenti digitali. I Corsisti partecipanti alle due fasi di pilotaggio sono stati coinvolti in attività di studio e di *self-assessment* come valutazione formativa in itinere. Nella seconda fase del pilotaggio sono state coinvolte cinque scuole secondarie della Toscana (Provincia di Firenze, Livorno e Pisa) che hanno organizzato la formazione DIVE IN condotta dagli insegnanti che si sono formati nella prima fase e che sono divenuti formatori dei loro colleghi. In questa seconda fase sono stati formati quarantasei insegnanti che hanno ricevuto un certificato che attesta le competenze ottenute in relazione ai moduli formativi svolti da ciascuno.

Dai suggerimenti raccolti nei 42 questionari di autovalutazione finali somministrati agli insegnanti che hanno completato il percorso formativo, è emerso che la maggior parte dei partecipanti (circa l’80%) vorrebbe avere una formazione continua sui temi della prevenzione dei comportamenti antisociali e dell’interculturalità che sono considerati di grande attualità e fortemente necessari per le scuole in contesti multiculturali. Alcuni insegnanti (40%) hanno espresso il desiderio di migliorare la loro capacità di riconoscere e sostenere i giovani a rischio di radicalizzazione. Per quanto riguarda l’utilizzo del Training Center DIVE IN, la maggior parte degli insegnanti (85%) ha affermato che i materiali e le attività proposte sono stati facilmente accessibili e molto utili in riferimento alla loro professionalità.

Inoltre, dall’analisi dei 46 questionari di autovalutazione somministrati prima e dopo la formazione si è valutato un aumento generale delle conoscenze relative agli argomenti proposti con un miglioramento dal 25% al 50% a seconda degli argomenti di riferimento.

Gli insegnanti coinvolti hanno potuto esprimere anche osservazioni e suggerimenti attraverso alcune domande aperte, e dalle loro risposte è emerso che:

- è necessario migliorare la formazione e l'interazione tra gli insegnanti e gli altri professionisti che si occupano del disagio giovanile, e promuovere incontri con figure esterne al mondo della scuola in grado di affrontare queste tematiche da nuove angolazioni;
- è importante fornire ai giovani potenzialmente a rischio un sostegno e un ascolto che sia veramente empatico e non semplicemente professionale e burocratico, coinvolgendoli anche in attività di gruppo di tipo ricreativo, sportivo, teatrale;
- occorre evitare di imporre norme e principi di comportamento in modo astratto o coercitivo, e incoraggiare l'accettazione e la condivisione di norme, principi e valori, presentandoli come opportunità per aumentare le potenzialità di ogni individuo nel rispetto degli altri.

Molti commenti possono infine essere sintetizzati affermando che la scuola deve essere un modello di democrazia e tolleranza, e questo comporta non solo la formazione degli insegnanti, e l'elaborazione di attività didattiche che propongano una cultura non violenta, ma anche la creazione di spazi sicuri di ascolto e riflessione al suo interno dove i giovani possano convogliare le loro frustrazioni e preoccupazioni.

Note

¹ Il presente contributo è stato realizzato in maniera organica dalle autrici ma, ai fini dell'attribuzione delle authorship, Valentina Guerrini è autrice dell'abstract, del paragrafo 1, dei paragrafi 2.1 e 3.1; Maria Grazia Proli è autrice dei paragrafi 2.2, 3.2 e 4.

² Valentina Guerrini, PhD, Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Firenze

³ Maria Grazia Proli, dottoranda di ricerca, Università degli Studi di Firenze

⁴ Il gruppo di ricerca UniFi DIVE IN è composto dalla coordinatrice Prof.ssa Raffaella Biagioli, da Valentina Guerrini e Maria Grazia Proli entrambe assegniste di ricerca presso l'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento FORLILPSI.

⁵ [https://en.unesco.org/preventingviolentextremismthrougheducation\(07/2021\)](https://en.unesco.org/preventingviolentextremismthrougheducation(07/2021)).

Riferimenti bibliografici

- Alava, S., Frau-Meigs, & D., Hassan, G. (2017). *Youth and violent extremism on social media: mapping the research*. Paris, France: UNESCO.
- Bauman, S. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Besozzi, E. (A cura di) (2009). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci.
- Biagioli, R. (2005). *Educare all'interculturalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Biagioli, R. (2019). Alunni immigrati e scuola inclusiva. In R. Biagioli, G. Giudizi (A cura di), *Orizzonti linguistici e pedagogici per l'insegnamento. Il bilinguismo a scuola* (pp. 114-172). Reggio Emilia: Edizioni Junior-Bambini.
- Biagioli, R., Proli M. G., & Gestri S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*. Pisa: ETS.
- Bolognesi, I. (2018). Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati. In S. Ulivieri (A cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola* (pp. 193-202). Pisa: ETS.
- Bonk, C. J., & Graham C. R. (2006). *The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Brambilla, L., Galimberti, A., Tramma, S. (A cura di) (2019). *Educazione e terrorismo*. Milano: Franco Angeli.
- Caparesi, C. (2019). Prevenzione dei radicalismi tra prospettive e buone prassi. In M. Bombardieri, M.C. Giorda, S. Hejazi (A cura di), *Capire l'Islam. Mito o realtà*. Brescia: Morcelliana.
- Chiosso G. (A cura di) (2009). *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori.

- Commissione Europea (2015). European Agenda on Security. COM(185) 185 final.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- D'Ignazi, P. (2008). *Ragazzi Immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: Franco Angeli.
- Dusi, P. (2017). Appartenenza, appartenenze. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (A cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, (pp. 55-68). Pisa: ETS.
- Ferrari, S. (2019). "Mediamorfosi dell'e-learning". In P. C. Rivoltella e G. Rossi (A cura di), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 94-109). Milano-Torino: Pearson Italia.
- Fiorucci, M., & Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Guerrini, V. (2018). Le interviste agli adolescenti di seconda generazione a Firenze. Una riflessione pedagogica. In S. Ulivieri (A cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola* (pp. 245-269). Pisa: ETS.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Milano: Erikson.
- Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La Ricerca Azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*. Roma: Carocci.
- Muscarà, M. (2017). Professioni educative e contesti multiculturali. *Pedagogia Oggi*, Anno XV, n.° 2, 263-275.
- OECD/PISA (2018). *Global Competence Framework*. Available online: <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> (08/2021).
- Oggionni, F. (2016). (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali on line della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), 55-68.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Pasta, S. (2019). Conversazioni via social network con giovani autori di performances d'odio. Social network conversations with young online authors of hate speech. *Pedagogia Oggi*, 17(2), 369- 383.
- Portera, A. (A cura di) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Proli, M.G. (2020). *La formazione multimediale nella scuola multiculturale*. In R. Biagioli, M.G. Proli, S. Gestri (A cura di), *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti* (pp. 83-128). Pisa: ETS.
- Reggio, P., & Santerini, M. (A cura di) (2017). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Ruffion, A. (A cura di) (2018). *Méthodes d'intervention en prévention des radicalisation*. Paris: La Boite à Pandore.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli, Milano (Original work published 1987).
- Silva, C. (2015). *Lo spazio dell'intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Silva, C. (2017). Cittadinanza. In: M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (A cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 91-100). Pisa: ETS.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2019). *Adolescenza e radicalizzazione tra trauma sociale e fragilità individuale. Il caso della Francia*. In L. Brambilla, A. Galimberti, & S. Tramma, (a cura di), *Educazione e terrorismo* (pp. 63-72). Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (2017a). *Youth and Violent Extremism on Social Media*. Disponibile in: https://capve.org/components/com_jshopping/files/files_products/Youth_and_social_media_UNESCO.pdf [08/2021].
- UNESCO (2017b). *Preventing violent extremism through education: a guide for policy makers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2019a). *Guida per insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento*. Disponibile in: <https://www.cci.tn.it/content/download/142458/1925383/version/2/file/Guida+per+insegnanti+sulla+prevenzione+dell%27estremismo+violento.pdf> [08/2021].

- UNESCO (2019b). *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione. Guida per amministratori pubblici*. Disponibile in: [http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/Prevenirelestromismoviolentoattraversoeducazione.Guidaperamministratoripubblici%201.pdf](http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/Prevenire%20l'estremismo%20violento%20attraverso%20l'educazione%20Guida%20per%20amministratori%20pubblici%20.pdf) [08/2021].
- Unione Europea (2016). Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sul ruolo del settore della gioventù in un approccio integrato e intersettoriale per prevenire e combattere la radicalizzazione violenta dei giovani. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C/213.

Definire l'identità professionale del coordinatore dei servizi educativi: una ricerca esplorativa all'interno del territorio toscano

Debora Daddi¹

Keywords

Professionalizzazione,
Alta formazione, Competenze,
Terzo settore

Abstract

All'interno delle organizzazioni no profit presenti attualmente sul territorio nazionale, le imprese sociali rappresentano il 4,4%, ma il numero dei lavoratori impiegati in tale settore è pari al 53% (ISTAT, 2020). Questo risultato cela l'esistenza di una varietà di professionisti che progettano, coordinano, orientano, gestiscono e valutano servizi rivolti alla persona (Federighi, 2020). A tal proposito intraprendere una riflessione sulla figura professionale del coordinatore dei servizi educativi risulta di fondamentale importanza al fine di comprendere il rapporto tra l'Economia Sociale e i processi di Adult and Higher Education di tali professionisti. Alla luce di tale inquadramento, l'attività di ricerca mira a intercettare i coordinatori nei luoghi reali nei quali operano al fine di indagare le conoscenze e le competenze professionali raggiunte sia grazie al percorso di formazione sia sul campo, i bisogni formativi attuali e il potenziale valore di innovatività sociale che tali professionisti possono offrire nel terzo settore.

1. Introduzione

Il presente lavoro di ricerca nasce proprio con l'intento di intraprendere una riflessione in merito alla definizione del coordinatore dei servizi educativi, ossia un professionista di secondo livello che svolge il proprio lavoro all'interno del campo educativo manageriale, e, che come tale, quindi, necessita di un inquadramento ben preciso.

Nonostante il suo percorso di formazione sia ben delineato, la lettura delle attuali dinamiche del mondo del lavoro ci restituiscono una visione frammentata di tale professione, quasi come se essa fosse presente all'interno dei servizi educativi e formativi senza una rilevanza specifica.

Per affrontare il problema della professionalizzazione in un settore di attività in piena espansione come quello dei servizi alla persona erogati dalla vasta economia sociale, occorre mobilitare approcci integrati che tengano in considerazione non solo la sociologia delle professioni e le definizioni che essa offre, ma anche la formazione professionale, le attuali configurazioni del lavoro e del suo mercato, la legislazione² che regola le professioni coinvolte. Poiché se è vero che una figura professionale necessita di un inquadramento e di una definizione ben precisa, così come il suo percorso di professionalizzazione, è altrettanto vero che l'evoluzione e l'emergere di nuovi bisogni sociali e professionali, sottolinea l'esigenza di una "flessibilità professionale" tra conoscenze scientifiche, competenze tecniche e contesti di lavoro.

Yorks e Kasls (2002), infatti, definiscono la professionalità come "la capacità di saper vivere l'ambiente di lavoro come apprendimento di tutta la persona" (p.180).

In linea generale, i lavoratori impiegati all'interno delle imprese sociali sono pari al 53%. (ISTAT, 2020). Le cooperative sociali, nelle quali si collocano buona parte dei servizi socio-sanitari offerti ai cittadini, rappresentano uno dei contesti di maggior spicco del territorio nazionale.

L'aumento del numero di dipendenti in alcune strutture, a sua volta a causa dell'aumento di attività, di processi di fusione o di messa in rete, consente di differenziare e organizzare il lavoro in modo differente, dequalificando alcuni posti di lavoro e qualificando altri.

Tale fenomeno riguarda ancor più in particolare le funzioni intermedie, ossia quelle posizioni di supporto, che detengono, in parte, funzioni dirigenziali e di coordinamento (Abhervé e Dubois, 2009).

Perché si tratta di una professionalizzazione difficile? I recenti sviluppi osservati nei servizi alla persona mettono in luce molte situazioni inedite, opportunità e/o ostacoli per la professionalizzazione. Innanzitutto, quello della pluralità dei datori di lavoro coinvolti in un settore tradizionalmente dominato da organizzazioni non-profit dell'economia sociale, in secondo luogo il reinvestimento continuo del *know-how* acquisito attraverso l'esperienza personale dei dipendenti che prevede opportunità di sviluppo della carriera professionale in maniera ascendente (Abhervé e Dubois, 2009).

L'interesse del presente progetto è, infatti, quello di leggere il professionista sotto il punto di vista pedagogico, lavorando per dissodare le professioni che intercetteranno specifici contenuti, come quelli educativi. È necessario, quindi, che coloro che orientano il proprio lavoro per coordinare i luoghi della cura della persona siano preparati.

2. Il coordinatore dei servizi educativi: definizioni a confronto

Secondo la letteratura vigente, è possibile definire il coordinatore come un professionista di secondo livello che svolge il proprio lavoro all'interno del campo educativo manageriale (Federighi, 2021).

Per analizzare, quindi, la sua pratica educativa, si è reso necessario partire prima dalla chiarificazione della terminologia con la quale viene spesso inquadrato, identificando in linea generale, tre titoli che, in maniera differente, hanno qualcosa a che vedere con tale figura.

Il coordinatore educativo, facendo parte di quello che viene denominato "Management formativo", porta con sé un bagaglio di competenze riferibili ad aree disciplinari e di competenza diverse. Per tale motivo molta della letteratura in merito fa riferimento alla definizione di "Manager educativo", sconosciuta in Italia.

Egli è un *Manager* perché contribuisce attivamente nella prefigurazione e costituzione di un servizio, tenendo in considerazione quelli che sono gli aspetti economico-amministrativi relativi a tale progettazione. È un *Leader* perché guida, orienta e supporta un gruppo di professionisti nella realizzazione del percorso educativo creato, ed è un *Coordinator*, perché coordina il progetto, il servizio, le attività e le figure professionali che dentro vi operano.

Il coordinatore educativo si costituisce potenzialmente come una professione riferibile a ciascuna delle tre figure delineate sopra.

I principali studi che animano il dibattito riguardo tali terminologie sono da ricondurre principalmente all'area economica, nonostante, in realtà, il *leader* sia presente nel panorama delle professioni educative. Esso, infatti, rappresenta, più comunemente, la figura del Dirigente scolastico.

Perché risulta importante introdurre tale distinzione? Perché sempre di più, infatti, sono le professioni, soprattutto all'interno del panorama educativo, che stanno subendo, negli anni, un mutamento concettuale e teorico, e tra queste, il coordinatore dei servizi si pone nel mezzo tra le due definizioni, appunto, già note, ossia quella del *leader* e del *manager*, poiché necessita di conoscenze e competenze che si collocano al centro.

Il *leader* e il *manager*, sono due esempi di professionisti che operano all'interno di contesti formali per il primo e non formali e informali per il secondo, che hanno visto mutare la loro definizione e anche alcuni dei paradigmi di riferimento in un'ottica sempre più interdisciplinare (Becciu & Colasanti, 2013).

Alcuni studiosi considerano la *leadership* e il *management* come sinonimi e altri autori, invece, come quasi

opposti, fino a concepire l'idea di due funzioni distinte per il *leader* e per il *manager* (Bennis & Townsend, 1995; McBeath, 2007).

Il *Managing* è l'azione del *manager* di gestire, amministrare e dirigere attraverso l'assunzione di ruoli quali: Direttore, Dirigente o Gestore dell'amministratore (Bennis & Townsend, 1995), mentre la *Leadership* significa, invece, guida, abilità di dirigere, comandare, ma soprattutto di influenzare (Kotter, 2005; McBeath, 2007).

Nello specifico, la *leadership* rappresenta quel processo che influenza le attività e i comportamenti del singolo, o del gruppo di lavoro, al fine di conseguire gli obiettivi che caratterizzano una determinata circostanza e/o l'organizzazione stessa (Kotter, 2005, McBeath, 2007). Continuando sullo stesso filone di analisi, Alghathami (2014), più recentemente, delinea quelle che sono le principali distinzioni – riportate nella tabella di seguito - in merito al modo in cui il *leader* e il *manager* interpretano e rivestono il loro ruolo all'interno delle organizzazioni nelle quali lavorano.

IL MANAGER È COLUI CHE	IL LEADER È COLUI CHE
Fa un piano di azione	Segue una visione
Focalizza l'attenzione sulle cose	Focalizza l'attenzione sulle persone
Subordinati	Collegati
Dirige e coordina	Infonde fiducia e sviluppa
Guarda verso l'interno	Guarda verso l'esterno
Gestisce i cambiamenti	Crea i cambiamenti
Garantisce l'evoluzione	Persegue la rivoluzione
Migliora	Innova
Vive i singoli alberi	Vede la foresta
Vive nel presente	Progetta il futuro
Rifiuta i compromessi	Cerca i compromessi
Evita i conflitti	Utilizza i conflitti
Usa la sua autorità	Usa la sua influenza
Valuta la performance	Valuta il potenziale
Chiede la fiducia	Dà fiducia
Premia i risultati	Apprezza gli sforzi
Domanda "come"?	Domanda "perché"?

Tabella 1 – Distinzione tra l'agire del Manager e del Leader all'interno delle organizzazioni.
Fonte: Riadattata da Alghathami, 2014, fonte originale Lunenburg, 2011. Traduzione a cura dell'autore.

Da tale lettura è possibile compiere una riflessione in merito alle azioni che caratterizzano il ruolo professionale di entrambe le figure all'interno dell'organizzazione.

Quello che in questo contesto viene definito coordinatore educativo, inevitabilmente presenta delle caratteristiche che ritroviamo nel *leader* e altre che ritroviamo all'interno del profilo del *manager*, confermando così la sua duplice natura (educativa ed economica).

È importante però sottolineare e porre all'attenzione su quelle che sono le attività e i principi che ritroviamo all'interno della pratica del *manager* e del *leader*, alcuni tra i più rilevanti elementi sono: lavorare con e sulle persone, creare un clima di fiducia e rivolto allo sviluppo. Un professionista dell'educazione orienta il proprio lavoro verso la produzione di un cambiamento, credendo nel valore della trasformazione e del potenziale umano, agendo nel "qui e ora", ma progettando futuri interventi in un'ottica di implementazione continua volta all'innovazione dei servizi e delle organizzazioni.

Allo stesso tempo il *manager* si pone come una figura in grado di gestire i molteplici cambiamenti che il contesto dell'impresa genera (soprattutto se si parla di impresa sociale), attua piani organizzativi e gestionali e coordina i servizi.

È chiaro, quindi, che il coordinatore educativo si pone più o meno al centro, attuando azioni di *leadership* sia di *management*, senza perdere di vista il piano educativo-pedagogico.

È possibile dedurre che la molteplicità di nomi con cui esso viene definito (o non definito), è una diretta causa del perché essa sia una figura così sfuggente e poco delineata all'interno del campo educativo.

La breve analisi terminologica qui proposta si pone come piccolo tassello all'interno di una riflessione teorica che necessita di essere ampliata sia a livello teorico sia a livello culturale ed apre lo scenario all'ampio spazio dedicato alle conoscenze e competenze che tale professionista debba/dovrebbe possedere.

3. Le conoscenze e competenze del coordinatore: apprendimento, esperienza e contesto lavorativo

La letteratura ci restituisce come il coordinatore sia uno di quelle figure intermedie che costruisce le sue conoscenze e competenze all'interno del luogo nel quale è inserito.

A tal proposito proponiamo un breve excursus sul concetto di apprendimento all'interno dei contesti organizzativi, approfondendo il passaggio, ritenuto necessario, dall'agire educativo ad una pratica riflessiva, ossia come possa divenire un "professionista riflessivo" (Schön, 1999).

Gli studi e le ricerche in merito all'apprendimento adulto hanno avuto, nel corso degli ultimi decenni, un'accelerazione significativa a seguito delle trasformazioni radicali che hanno attraversato la società, le istituzioni, le organizzazioni e, quindi, le professionalità collegate. La qualità e la quantità di profili professionali richiesti da un mercato del lavoro in trasformazione (Loiodice, Plas & Rajadell, 2012) appaiono modificate internamente in termini di competenze, di expertise, di tempi e di luoghi, e tali cambiamenti presuppongono l'attivazione, a sua volta, di modalità di apprendimento sempre più contestualmente situate.

Le dinamiche della complessità che l'attuale panorama richiama, hanno mutato profondamente il rapporto informazione – conoscenza presente nelle realtà aziendali.

In tal senso, infatti, la concezione della conoscenza cambia, divenendo da oggetto a processo. Considerare quest'ultima come un processo, infatti, la colloca all'interno di un insieme articolato di discipline, teorizzazioni e metodologie che analizzano come essa si costituisce e circola all'interno di un determinato contesto. Tale ragionamento può essere ampliato per comprendere più nello specifico il legame che c'è tra apprendimento e contesto lavorativo. Il soggetto si trova all'interno dell'organizzazione, si nutre di rapporti continui e reciproci con l'ambiente e con le persone che ne fanno parte, alimentando la propria conoscenza e allo stesso tempo anche quella dei soggetti con cui si interfaccia e dell'organizzazione stessa.

Alla luce di quanto appena delineato è importante, all'interno dell'Educazione degli adulti, richiamare questo rapporto virtuoso presente tra teoria e pratica professionale, poiché l'acquisizione continua di conoscenze non può prescindere dalla sua attualizzazione all'interno di comunità di pratiche (che a loro volta sono produttrici di saperi e competenze) delineando così l'esperienza come fonte essa stessa di apprendimento (Biasin, 2015).

Secondo tale prospettiva, quindi, i processi di apprendimento in età adulta sono caratterizzati da una complessità di espressioni che le persone attribuiscono grazie al sistema nel quale sono coinvolti, sviluppando un modello di apprendimento circolare-esperienziale dove la riflessione rappresenta per gli adulti la possibilità e il mezzo con il quale dare significato all'esperienza vissuta e tale ragionamento coinvolge anche l'apprendimento (Kolb, 1984).

All'interno di questo scenario, quindi, l'outcome dell'apprendimento non è solo la conoscenza stessa, ma anche lo sviluppo di una capacità critico-riflessiva che renda il professionista in grado di riconoscere le pratiche e dia valore all'agire educativo (O'Neill & Marsick, 2009).

È con il contributo di Dewey (1949) che il nesso tra conoscenza ed esperienza rivela la sua natura educativa e riflessiva, dal momento che è proprio la capacità di apprendere dall'esperienza che forma e fonda il pensiero. A tal proposito egli pone in luce come

il pensiero (e il suo potere riflessivo) tragga origine dalla problematicità della situazione nella quale le persone si trovano ad agire e interagire, attivando un processo cognitivo che chiama "indagine" – che nasce dalla percezione di una difficoltà o da un dubbio a partire dal quale, sulla scorta anche dell'esperienza pregressa, vengono formulate delle ipotesi sottoposte poi alla verifica dell'esperienza, che le valida, le conferma o le rigetta (Dewey, 1949, pp. 93-96 in Biasin, 2015).

All'interno di tale modello, quindi, vediamo come l'osservazione riflessiva introduca il concetto di pratica riflessiva, un'azione professionale la cui base conoscitiva si radica nella continua riflessione sugli eventi che si verificano nell'operatività.

Mezirow (2003), infatti, sostiene che:

la riflessione, se opportunamente affrontata, permetterebbe una vera e propria illuminazione utile a reinterpretare la verifica della validità di ciò che si è appreso [...]. Essa è un processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo e le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato (p.106).

Tale processo implica il coinvolgimento del sentire, del percepire e del pensare l'agire educativo, valutandone la congruenza e l'efficacia.

Il concetto di riflessività dell'esperienza trova poi la sua completa interpretazione in Schön (1987), il quale orienta il pensiero riflessivo in maniera specifica all'interno dei contesti professionali, soprattutto in merito alle competenze che i professionisti, nella società della conoscenza, devono possedere (Biasin, 2015).

Egli sostiene che il professionista riflessivo si afferma proprio dove la competenza tecnico-scientifica non appare più sufficiente per governare la complessità (Biasin, 2015). La riflessione diventa terreno fertile di conoscenze solo se il professionista si lascia guidare da un atteggiamento di apertura che gli permette di passare da una "Theory-in-action", ovvero una elaborazione teorica che si sviluppa dall'azione educativa, a "Reflection-in-action", ovvero una riflessione che si attua nel corso dell'azione (Schön, 1999, p.6). Tale assunto riporta l'attenzione sull'importanza, per il professionista educativo (e quindi anche per il coordinatore) di convertire l'azione in competenza (da competenza agita a competenza educativa).

4. Lo sviluppo della ricerca

La domanda, le ipotesi e gli obiettivi della ricerca

Alla luce di quanto trattato fino ad ora, prende avvio un lavoro di ricerca empirica al fine di comprendere a fondo il ruolo professionale del coordinatore educativo, la rilevanza che egli detiene all'interno del contesto della cooperazione sociale.

Per tale motivo la domanda di ricerca principale che guida la pratica empirica si delinea come la seguente:

- Chi è il Coordinatore dei servizi educativi?

Essa rappresenta la punta dell'iceberg: la definizione di un professionista. Scoprire però chi sia il coordinatore apre lo scenario ad ulteriori interrogativi che mirano a comprendere a tutto tondo la figura professionale presa in esame. Da essa, infatti, si origina una riflessione volta a scavare più in profondità e che dà luogo all'identificazione di quesiti di ricerca specifici, quali:

- Quali sono le conoscenze professionali del Coordinatore?
- Quali sono le competenze professionali del Coordinatore?

Seguendo, quindi, il quadro teorico sviluppato nei paragrafi precedenti, volti a sottolineare come il coordinatore sia un professionista che, svolgendo il proprio mestiere all'interno di un duplice campo, educativo e manageriale, risulta chiaro che egli intrecci le sue azioni con aree di competenza diverse.

Per offrire, in una prima analisi, una risposta alle sotto-domande inerenti alle conoscenze e le competenze del coordinatore è ancora necessario ripercorrere sempre la letteratura in merito, fetta centrale della prima parte della tesi.

Alla luce di tale inquadramento teorico e in risposta alla domanda di ricerca sopracitata, si rende necessario accompagnare il lavoro teorico con quello empirico.

Le ipotesi, quindi, che si articolano dall'analisi della letteratura e alle quali la ricerca empirica cercherà di offrire una risposta, ruotano intorno a due concetti fondamentali, ossia che:

- Non ci sia una corrispondenza così diretta tra l'acquisizione di conoscenze e competenze professionali e il percorso di studi intrapreso, ma che esse si sviluppino grazie all'interazione con il contesto lavorativo nel quale il professionista si trova.
- Non esiste un toolkit di conoscenze e competenze del coordinatore che sia univoco e ben delineato.

L'attività di ricerca mira, quindi, a intercettare i coordinatori nei luoghi reali nei quali operano al fine di indagare le conoscenze e le competenze professionali realmente in possesso e quanto queste ultime siano state raggiunte grazie al percorso di formazione intrapreso e grazie all'attività sul campo.

L'obiettivo di tale studio è quello di analizzare la figura professionale del coordinatore all'interno di un contesto specifico, come quello delle Cooperative sociali e dei servizi rivolti alla persona.

L'impatto che la ricerca si prefigge, si inserisce all'interno di una visione più ampia che vede il legame stretto tra Università e mondo del lavoro: dar vita a professionisti che sappiano rispondere alle più emergenti sfide proposte dai contesti lavorativi con conoscenze e competenze adeguate e mirate.

Il contesto della ricerca

La crescita della domanda dei servizi sociali, educativi e occupazionali ha favorito il radicamento delle Cooperative sociali sul territorio italiano.

Da un'analisi dei dati dei Rapporti Istat-Euricse (2015; 2019) che vanno dall'anno 2013 all'anno 2015, si evidenzia come le Cooperative Sociali siano passate da 5.674 nel 2001 a 13.041 nel 2013. Questa sostanziale crescita

dimostra che le Cooperative sociali hanno attraversato gli anni della crisi reinventandosi continuamente e facendosi promotrici di politiche sociali.

Nell'ultimo decennio si sono susseguiti diversi tentativi di misurare le dimensioni del sistema delle imprese Cooperative italiane attraverso l'utilizzo di diverse fonti di dati, sia interne alle associazioni di rappresentanza sia di natura amministrativa.

I risultati ottenuti, anche se non sempre coincidenti, hanno fatto crescere l'interesse per una valutazione specifica del ruolo e della rilevanza economica e occupazionale della cooperazione in Italia.

In merito alla ricerca empirica, il campione di Cooperative sociali, all'interno del territorio toscano, preso in esame corrisponde a 60. In esse, successivamente, sono stati selezionati solo servizi rivolti ad una specifica tipologia di utenza, ossia gli adulti e gli adolescenti (dai 18 anni di età). Come è possibile vedere dalla tabella sottostante, i servizi principali di cui il target di riferimento fa parte sono servizi socio-sanitari, socio-educativi, di orientamento e inserimento lavorativo e accoglienza migranti.

REGIONE TOSCANA					
Contesto	n.	Area	n.	Tipologia di servizi	Tipologia di utenza
Consorzi	3	Nord-ovest, Centro e Sud-est	-	Servizi socio-sanitari Servizi socio-educativi Servizi di orientamento e inserimento lavorativo Accoglienza migranti	Anziani Adulti Adolescenti
Cooperative	60	Nord-ovest (Lucca, Pisa, Grosseto)	18		
		Centro (Firenze, Prato, Pistoia)	29		
		Sud-est (Siena e Arezzo)	13		

Tabella 2: Rappresentazione del campione selezionato.

La scelta di selezionare una specifica tipologia di servizi e di utenza non è casuale, ma ha rappresentato un passaggio cruciale nella definizione del disegno di ricerca. Quando ci si riferisce alla figura del coordinatore, spesso si allude alla professione del coordinatore pedagogico, quindi riferendosi ad un'area specifica di competenza che è quella dell'infanzia. In questo caso, l'interesse della ricerca mira proprio a porre in risalto l'esistenza di un altro professionista, il coordinatore dei servizi educativi, che, interfacciandosi con un gruppo di esperti in educazione (e non solo), gestisce servizi rivolti agli adulti e non ai bambini.

La metodologia della ricerca

Al fine di rispondere alla domanda di ricerca proposta, il contesto epistemologico nel quale si sviluppa la ricerca è di tipo ecologico-naturalistico; dunque, all'interno di una prospettiva metodologica nella quale osservazione ed elaborazione teorica procedono di pari passo in un processo di interazione e trasformazione continua (Mortari, 2012). L'utilizzo di tale prospettiva nasce con l'intento di rendere unicità all'oggetto indagato, richiedendo al ricercatore di adattare, modellare e trasformare continuamente il proprio impianto teorico sulla base dei dati e degli eventi che si manifestano. In particolare, tale ricerca di tipo naturalistico, si

svolge in un “setting naturale, ossia nei luoghi e nei modi secondo i quali il fenomeno ordinariamente accade” (Mortari, 2012, p. 61), mantenendo, quindi, sempre uno sguardo aperto su ciò succede intorno all’oggetto della ricerca. Tale impostazione delinea una epistemologia che considera il significato dei fenomeni come un processo risultante dal contesto: questa constatazione determina l’elevata complessità del processo di ricerca, in quanto le variabili e gli aspetti che emergono dalla raccolta dei dati non saranno chiaramente predefiniti; al contrario, lo sguardo del ricercatore deve porre l’attenzione a tutte le molteplici sfaccettature che potranno dare una più approfondita comprensione dell’oggetto studiato. Questa prospettiva acquisisce ancor più significato in una ricerca nella quale, come proposto fino a qui, la costruzione dell’impianto teorico in merito all’oggetto di ricerca non si delinea in maniera chiara e definita. Per questo motivo è nata la necessità di scegliere una metodologia di ricerca che potesse abbracciare l’analisi di più fenomeni, che integrati, permettono di comprendere a pieno la tematica affrontata. A tal proposito, per quanto concerne i metodi, la ricerca si compone di metodi qualitativi e quantitativi, definendo così, una metodologia mista *evidence based* (Federighi, 2011), in grado di cogliere e comprendere al meglio l’evento educativo al quale il ricercatore si rivolge. L’integrazione tra metodi qualitativi e quantitativi all’interno di tale ambito rappresenta una prospettiva di ricerca in grado di catturare, in maniera precisa, il tema in questione nella sua globalità. Pertanto, trattandosi di una ricerca a matrice ecologico-naturalistica, la mappa di lavoro non può essere precostituita, ma si delinea come dinamica e in continua definizione. Il mondo della ricerca è in continua evoluzione, così come gli approcci che cambiano e mutano per adattarsi velocemente alla complessità e alla comparsa di nuovi oggetti di indagine.

La parte quantitativa del lavoro di ricerca si costituisce come primo step e lo strumento di raccolta dati è un questionario semi-strutturato che si trova in attuale fase di definizione. Essa risulta di fondamentale importanza al fine di fornire una prima risposta alla domanda di ricerca qui proposta e, soprattutto, elaborare una serie di indicatori e categorie al fine di compiere un approfondimento qualitativo mirato (possibile grazie alla costituzione dell’intervista semi-strutturata come strumento di raccolta dati). In merito agli strumenti per la decodifica dei dati prevede il supporto di strumenti e software specifici, quali SPSS per l’analisi quantitativa e ATLAS.ti per l’analisi qualitativa. Per quanto concerne l’analisi e l’interpretazione dei dati di quest’ultima, essa si avvale del metodo della *Grounded Theory* (Glaser, 1992; Strauss & Corbin, 1990). A tal proposito, quindi, è stato scelto il metodo della *Grounded Theory* poiché esso utilizza “un set sistematico di procedure allo scopo di sviluppare una teoria derivata induttivamente rispetto al fenomeno indagato” (Mortari, 2012, p. 67), riflessione che si pone in linea, quindi, con lo scopo della qui presente ricerca. L’obiettivo ultimo del lavoro sarà quello di costruire una “teoria” in merito proprio a chi sia il coordinatore, creando una elaborazione teorica su di esso in maniera induttiva, grazie all’analisi dei dati forniti dalla ricerca stessa.

5. Conclusioni

Il progetto di ricerca qui presentato, seppur in uno stadio embrionale, si propone di colmare (seppur in piccola parte) il *gap* esistente in merito alle evidenze scientifiche che prendono in considerazione la figura del coordinatore educativo all’interno dei contesti della cooperazione sociale, offrendo un contributo utile per identificare il processo di professionalizzazione del coordinatore stesso.

L’impatto principale che la ricerca si prefigge di raggiungere è quello di creare un forte legame tra i percorsi universitari, la carriera professionale e i contesti lavorativi, riducendo, in primo luogo, il *mismatching* tra competenze e ruolo professionale, e, in secondo luogo, puntando a rendere i Corsi di Laurea Magistrali più multidisciplinari.

Note

¹ Debora Daddi, dottoranda di ricerca, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Email: debora.daddi@unifi.it

² Con particolare riferimento alla Legge 205, Comma 595, la cosiddetta Legge Iori, riguardo alla delineazione del percorso formativo e le aree di competenza dei professionisti dell'educazione e della formazione di primo (Laurea Triennale L-19) e secondo livello (Lauree Magistrali LM 57, 85, 50 e 93).

Riferimenti bibliografici

- Abhervé, M., & Dubois, P. (2009). La difficile professionalizzazione delle occupazioni nei servizi alla persona. *Sociologia del Lavoro*, 113, 124-144.
- Algahtami, A. (2014). Are Leadership and Management Different? A Review. *Journal of Management Policies and Practices*, 2 (3), 71-82.
- Biasin, C. (2015). Adulthood, reflection critical and transformative learning, EDA in contemporaneity. Theories, contexts and practices in Italy. *Metis – Modelli educativi. Temi, indagini e suggestioni*, 0-0.
- Becciu, M., & Colasanti, A. R. (2013). La Leadership educativa. *Rassegna CNOS*, 2, 103-120.
- Bennis, W., & Townsend, R. (1995). *Reinventing Leadership*. London: Judy Piatkus.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. (E. Codignola, Trad). Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1949).
- Euricse (2015). *Economia cooperativa. Rilevanza, evoluzione e nuove frontiere della cooperazione italiana*. Terzo Rapporto.
- Federighi, P. (2011). La ricerca evidence based in educazione degli adulti. *Pedagogia Oggi*, Vol. 1-2, 112-120.
- Federighi, P. (2021). *Chi sono i professionisti dell'educazione e della formazione. La classificazione come presupposto dell'identità e della mobilità*. In P. Federighi, V. Boffo, L. Fabbri, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione (pp. 9-26). *Quaderni di Economia del Lavoro*, 12, Franco Angeli.
- Gazzetta Ufficiale. (2017). Legge 205, Comma 595. Disponibile in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/12/29/302/so/62/sg/pdf> [30/09/2021].
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica (2018). *Istituzioni non profit, Struttura e profili del settore non profit inerenti all'anno 2016*. Disponibile in <https://www.istat.it/it/files/2018/10/non-profit.pdf> [30/09/2021].
- ISTAT Istituto Nazionale di Statistica (2020). *Censimenti permanenti l'Italia giorno dopo giorno. Istituzioni no profit. Anno 2018*. Disponibile in <https://www.istat.it/it/files/2020/10/REPORT ISTITUZIONI NONPROFIT 2018.pdf> [30/09/2021].
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica (2021). *Nomenclatura e Classificazione delle unità professionali*. Disponibile in www.professioni.istat.it [30/09/2021].
- Loiodice, I., Plas, P., & Rajadell, N. (a cura di) (2012). *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall (Original work published 1984).
- Kotter, J. P. (1999). *Ma cosa fanno, davvero, i leader*. In G. P. Quaglini (a cura di). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*. (pp. 17-29). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- McBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45, (3), 242-264.
- Merriam, S. B. (2002). *Introduction to qualitative research*. In S. B. Merriam (Ed.). *Qualitative research in practice* (pp. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2012). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- O'Neill, J., & Marsick, V. J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20(1-2), 19-24.
- Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. (A. Barbanente, Trad). Dedalo. (Original work published 1987).
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London:Sage.
- Yorks, L., & Kasl, E. (2002). Toward a theory and practice for whole-person learning: reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*. Vol. 52 no. 3, 176-192.

La relazione tra *employability* e *learning outcomes*: una traiettoria di ricerca prendendo come caso di studio i Corsi di Laurea Magistrale di area della formazione *non-teaching* dell'Università di Firenze

Dino Mancarella¹

Keywords

Processo di Bologna,
Istruzione superiore, *Employability*,
Learning Outcomes

Abstract

A partire dalla Conferenza di Bologna del 1999 (European Council, 1999), il sistema universitario europeo è stato protagonista di una radicale ristrutturazione (Perotti, 2010) che è andata nella direzione di: voler armonizzare l'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa; porre al centro del processo di apprendimento lo studente attraverso la programmazione per learning outcomes, con l'obiettivo di sostenere l'employability e di curare e aumentare la qualità dei corsi di studio. Anche l'università italiana è stata coinvolta in questo processo riformista (ANVUR, 2018; Decreto del Presidente della Repubblica, 2010) che ha preso avvio dalla fine degli anni Novanta del 1900 (Decreto Ministeriale, 1999). Il presente contributo si propone di evidenziare la stretta connessione tra employability e learning outcomes, tracciando una possibile traiettoria di ricerca per indagare questa connessione prendendo come caso di studio il Corso di Laurea LM 57/85 e LM 50 dell'Università di Firenze.

1. Introduzione

La Dichiarazione di Bologna (European Council, 1999) è stata enunciata da ventinove Ministri europei dell'istruzione superiore che intervennero al Convegno denominato *Space for Higher Education* che si tenne il 18 e il 19 giugno 1999 e affonda le sue radici nella Dichiarazione di Sorbona² sottoscritta il 25 maggio 1998 dai Ministri dell'educazione di Francia, Germania, Italia e Regno Unito, riuniti al fine di promuovere l'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa. A seguito di questo incontro vennero avviate una serie di riforme che diedero vita ad un meccanismo che prese il nome di Processo di Bologna. Diversi sono i temi che hanno avuto un particolare rilievo in questo processo, come ad esempio il richiamo alla libertà accademica e all'autonomia istituzionale come condizione necessaria per meglio rispondere alle esigenze della società e della conoscenza. Altro tema è la garanzia della partecipazione di docenti e studenti al governo dell'istruzione superiore. L'obiettivo è stato quello di offrire un'alta formazione di qualità che potesse: a) accrescere la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore (Curaj, Deca, & Pricopie, 2020); b) rispondere ai bisogni della società, del mercato del lavoro; c) sviluppare l'*empowerment* e l'*employability* delle persone (Wiepcke, 2009). Già nel Documento del 1999 viene fatto riferimento esplicito all'importanza della conoscenza quale elemento necessario per lo sviluppo delle società democratiche, stabili e pacifiche, ma nondimeno importante è la visione relativa alla costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione

superiore quale strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente (European Council, 1999). Per facilitare questi propositi sin dall'inizio è stato fatto riferimento esplicito a due elementi: il primo relativo all'apprendimento permanente dei laureati; il secondo all'adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità. Uno strumento che viene indicato funzionale a questo scopo, e quindi utile a favorire l'*employability* dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore, è il *Diploma Supplement*³. Anche nell'architettura generale dei corsi di studio si è potuto assistere ad un profondo cambio. Con il Processo di Bologna è stato adottato un sistema essenzialmente basato su tre cicli principali, rispettivamente di primo livello (di durata triennale), di secondo livello (il master) e di terzo livello (il dottorato). Per favorire la libera circolazione, l'accordo prevede la garanzia della spendibilità nel mercato del lavoro in un contesto europeo anche del titolo rilasciato al termine del primo ciclo⁴. Per quanto riguarda l'impegno a facilitare la mobilità degli studenti, è stato adottato un altro strumento, ovvero, il consolidamento di un sistema di crediti didattici sul modello del Sistema Europeo di Accumulazione e Trasferimento dei Crediti (ECTS)⁵ che prescindano dal contesto nei quali vengono acquisiti⁶, purché siano riconosciuti dalle università di accoglienza. Ed è proprio quest'ultimo aspetto che viene incentivato con altre misure, quali ad esempio il diritto di accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi per gli studenti. Un'attenzione particolare viene rivolta alla cooperazione europea che si sviluppa in diverse direzioni: la valutazione della qualità; lo sviluppo dei curricula; gli schemi di mobilità; i programmi integrati di studio, formazione e ricerca. Da questa premessa emerge quanto sia cruciale adottare uno strumento che consenta l'attuazione della comparabilità dei risultati tanto a livello internazionale quanto a livello nazionale, trasparenza (CEDEFOP, 2011) e la cooperazione tra paesi e istituzioni (European Commission Education and Culture, 2011). Per tale motivo viene adottato (European Parliament & Council of the European Union, 2008), all'interno del Processo di Bologna, il concetto di *learning outcomes* perché considerato l'approccio più funzionale nel modo di intendere e agire l'apprendimento, preferendolo all'impostazione tradizionale, che evidenzia gli input di tale processo. Tale approccio all'apprendimento, legato ai quadri di qualificazione, può portare diversi vantaggi: il datore di lavoro può gestire meglio le risorse umane; le persone vedono riconosciute e valorizzate l'intera gamma di abilità e competenze; la società si arricchisce delle conoscenze ed esperienze esistenti, evitando così sprechi e duplicazioni (Colardyn & Bjørnåvold, 2004). Una delle sfide cruciali in questo contesto è quindi quella di far emergere i *learning outcomes* sviluppati nei diversi contesti, ovvero in quelli formali, non-formali o informali.

2. *Learning outcomes* e *employability*

L'approccio per *learning outcomes*⁷ sottolinea come "un risultato di apprendimento sia sempre il punto di arrivo di un'azione costruttiva, in cui l'apprendimento si configura come un percorso di composizione del sapere e della realtà e non come un semplice dato da acquisire" (INAPP, 2018). Fra gli obiettivi perseguiti dal Processo di Bologna c'è quindi quello di: 1. mettere al centro del processo di apprendimento lo studente; 2. l'*accountability* dell'università; 3. la qualità dell'istruzione. Per realizzare il primo punto emerge l'esigenza di una profonda trasformazione strutturale della formazione superiore, in quanto "Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles" (European Council, 2009, p.4). In quest'ottica, infatti, la lente centrata sullo studente ricorda al docente di pensare al *learner* piuttosto che solo alla materia da insegnare (Darling-Hammond & Bransford, 2005), a differenza del modo tradizionale di progettare i corsi, chiamato *teacher centred approach*, nel quale al centro viene posto

il contenuto del corso. Con il *teacher centred approach*, infatti, gli insegnanti decidono il contenuto che intendono insegnare, pianificano come insegnare questo contenuto e poi valutano il contenuto. In sintesi, questo approccio si basa sull'input dell'insegnante e sulla valutazione in termini di quanto bene gli studenti hanno imparato/riprodotto il materiale insegnato (Schreurs & Dumbraveanu, 2014).

Per quanto riguarda il secondo punto ci si riferisce al concetto di responsabilità verso l'esterno realizzata non solo attraverso la comunicazione trasparente dei risultati della ricerca, ma anche dal trasferimento tecnologico, da una riflessione sulla sostenibilità delle iniziative intraprese e del loro peso sul bilancio dei singoli atenei (Da Caprile, Kovatz, & Tedesco, 2012). Ci sono, inoltre, altri due aspetti legati alla relazione *learning outcomes-accountability*. Da una parte la dimostrazione dell'eccellenza dell'istituzione all'interno di un mercato dell'istruzione superiore altamente competitivo e dall'altra la necessità di fornire strumenti di *accountability* affidabili per consentire agli stakeholder di esprimere giudizi sulla qualità delle università (Piazza, Di Martino, & Rizzari, 2021).

Per garantire la qualità dell'istruzione viene invece messa enfasi sui risultati di apprendimento, ovvero sul profilo di competenze acquisite in uscita dai percorsi di studi e sulle modalità didattiche e disciplinari con i quali i risultati sarebbero stati raggiunti⁸. Le competenze in corrispondenza con gli indicatori di Dublino⁹ hanno quindi assunto, rispetto all'offerta formativa, una nuova centralità (Boffo, 2020) e posto nuove sfide¹⁰. La progettazione del percorso formativo si basa su questi elementi, pertanto, ci deve essere un esplicito riferimento a tali descrittori e ai risultati di apprendimento è importante che siano pianificati e dichiarati in modo chiaro.

Facendo riferimento alla definizione secondo la quale i "learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate at the end of a period of learning" (Adam, 2006, p.2) si può osservare come in questo caso venga enfatizzata la connessione di questa categoria con altri costrutti, come ad esempio le abilità, la comprensione e gli attributi personali, che possono essere ricondotti al profilo professionale e che potrebbero consentire agli studenti che hanno terminato il loro percorso accademico di avere un più alto livello di *employability* e svolgere la loro mansione con maggior successo (Soares, Dias, Monteiro, & Proença, 2017). Considerati non dalla prospettiva del docente o di chi progetta ed eroga la formazione, ma dal punto di vista degli studenti, i *learning outcomes* diventano importanti in quanto "can improve student learning by strengthening the academic programs, which can improve employability" (Soares, Dias, Monteiro, & Proença, 2017, p.2).

Pertanto, è importante prendere in considerazione e definire anche la categoria employability. Il termine, tradotto in italiano, corrisponde alla parola "occupabilità" ed è un neologismo introdotto nell'ambito della strategia europea per l'occupazione per indicare la capacità degli individui di essere occupati o di saper cercare attivamente, di trovare e di mantenere un lavoro: l'occupabilità si riferisce dunque all'abilità nell'ottenere un impiego (un primo o un nuovo impiego) quando necessario, effettuando transizioni da una condizione di non lavoro o da una precedente, diversa occupazione ("Occupabilità", 2013).

Questo termine però può avere anche altri significati. Infatti, *employability* fa riferimento alla sua complessità (Yorke & Knight, 2006) e nella direzione di un processo legato al percorso educativo, dove lo studente sviluppa abilità critico-riflessive che lo migliorano e gli consentono di sviluppare le sue potenzialità (Harvey, 1999; Harvey, 2001; Yorke, 2006; Knight & Yorke, 2003). Per quanto riguarda il suo significato all'interno della cornice del Processo di Bologna si legge in un documento prodotto nel 2007 dall'Austrian Federal Ministry of Science and Research, utilizzato per spiegare the European Higher Education Area:

In the context of the Bologna Process, employability is defined as the ability to gain initial employment, to maintain employment, and to be able to move around within the labour market. Employability has been one of the main objectives of the Bologna Process from the very start. Each cycle of higher education should be relevant to the labour market. Further dialogue is needed between public and private employers, students, academics, higher education institutions and governments, especially related to first cycle qualifications in order to realise this goal fully (Austrian Federal Ministry of Science and Research, 2007, p. 8).

3. La ricerca Tuning e il sistema AVA

La categoria *learning outcomes*, come abbiamo visto, è in relazione con la qualità dei corsi di studio. Tuning¹¹ si è occupato proprio dell'importanza della qualità nel processo di progettazione o riprogettazione, sviluppo e attivazione dei corsi di studio ed ha sviluppato una metodologia per il miglioramento della qualità che coinvolga tutti gli elementi del percorso didattico. La ricerca Tuning ha consentito di sviluppare una profonda riflessione per comprendere meglio le competenze relative a determinati gruppi professionali e i punti di convergenza (González & Wagenaar, 2003) e comprensione comune fra le università europee¹² preservando però la ricchezza, rappresentata dalla diversità, di cui è caratterizzata l'educazione europea. Per consentire lo sviluppo di un sistema della formazione superiore trasparente, all'insegna del riconoscimento e di una maggior comparabilità dei titoli a livello internazionale, Tuning ha realizzato, in collaborazione con gli esperti di ENIC/NARIC, *The Tuning Guide* (Lokhoff, Wegewijs, Durkin, Wagenaar, González, Isaacs, Donà Dalle Rose, & Gobbi, 2010) uno strumento per facilitare la stesura del profilo di laurea (*Degree Profile*)¹³, dedicando un importante spazio a definire le Competenze e i *Learning Outcomes*¹⁴. Proprio alla ricerca di Tuning ha fatto riferimento la rilevazione coordinata a livello nazionale da ANVUR e promossa e condotta da Paolo Federighi dal 2017 al 2020 e denominata TECO-D (Fabbri, Torlone, 2018; Boffo, 2021). Tecco-D è un progetto che è parte del progetto TECO (TEst sulle Competenze) promosso dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) ed è nato con l'obiettivo a lungo termine di "fornire informazioni sugli esiti degli apprendimenti disciplinari all'interno di gruppi che hanno condiviso la definizione dei saperi minimi che dovrebbero essere raggiunti dagli studenti al termine del loro percorso di formazione triennale" (ANVUR, 2017a, p.5).

La rilevazione è stata coordinata a livello nazionale da ANVUR e il Gruppo di Lavoro TECO-D Pedagogia 1 ha ricevuto l'incarico (ANVUR, 2018b) di definire le conoscenze e competenze che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella Scheda Unica Annuale (SUA) del Corso di Studio di appartenenza.

Il progetto è centrato sull'elaborazione dei contenuti core del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell'educazione e della formazione appartenente alla classe L-19; alla fase di definizione dei contenuti core hanno preso parte docenti di dieci Corsi di Laurea di nove Università italiane. Ad essa hanno fatto seguito le seguenti fasi: definizione della prova, pre-test della prova, rielaborazione della prova, validazione finale della prova, somministrazione della prova agli studenti del primo e del terzo anno dei CdS della L-19 (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone, & Torre, 2019, p. 1).

Vista la stretta connessione esistente tra TECO e il sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento (AVA-ANVUR), acquistano importanza le schede SUA¹⁵, le schede compilate da ogni ateneo, che pongono al centro dell'attenzione i *learning outcomes* (Boffo, 2021). È proprio in queste schede, infatti, che si può rintracciare l'innovazione del sistema AVA-ANVUR, che si prefigge di lavorare sulla qualità, mettendo come base dell'architettura didattica dei corsi di studio proprio le competenze necessarie in uscita dai corsi di studio. Bisogna però sottolineare che nell'università esiste ancora uno scollamento tra i propositi espressi in queste schede e quanto in realtà succede nei corsi di laurea in quanto spesso l'impianto

didattico è basato sull'insegnamento della disciplina e quando si fa riferimento alle competenze, che siano quelle trasversali o quelle professionali, non viene proposta un'idea definita per sviluppare tali competenze (Del Gobbo & Boffo, 2021). Andrebbe fatto pertanto un ripensamento per quanto riguarda la programmazione dei corsi di studio in maniera tale che ci si discosti sia dalla pura trasmissione di nozioni, ma anche dal fornire semplicemente strumenti pronti all'uso al *learner* per perseguire l'obiettivo, ad esempio nel caso dei corsi di studio dell'educazione e della formazione LM 57/85 e LM 50, di consentire agli studenti "il progressivo sviluppo di competenze per ideare, progettare e realizzare interventi adeguati alla complessità dei contesti educativi e formativi" (Madriz, 2019, 196).

4. Conclusioni e possibili traiettorie di ricerca

Lo sviluppo del Processo di Bologna ha dato l'impulso per sviluppare una rivoluzione relativa alla programmazione dei Corsi di Laurea dell'università con l'introduzione dei *learning outcomes*. I motivi della loro introduzione sono molteplici, tra cui la necessità di garantire la qualità dei corsi di studio e l'intenzione di sostenere, coltivare e stimolare l'*employability*, intesa come categoria multidimensionale, un lifelong e lifewide fenomeno che è guidato dalla persona (Jackson & Bridgstock, 2021).

La categoria *employability* diventa quindi centrale e ha aperto un intenso confronto in merito allo scopo che dovrebbe avere l'istruzione superiore (Smith et al., 2018). I *learning outcomes*, nella maggior parte dei casi, sono stati inseriti attraverso un processo "calato dall'alto" al fine di rispettare criteri per l'accreditamento, obbligando gli istituti di istruzione superiore a rivedere i loro programmi di studio, determinando nei docenti la percezione di una riforma puramente formale (Del Gobbo, 2018). Inoltre, la necessità dettata da questo approccio di una più stretta collaborazione fra docenti ha determinato talvolta il diffondersi di un certo malumore dettato dalla percezione di veder messa in discussione la libertà accademica (Gaebel & Zhang, 2018). La sfida maggiore pertanto è quella di rendere operativi i *learning outcomes* per far dialogare sempre di più il sistema universitario con il contesto in cui è inserito, con una particolare attenzione per il mondo del lavoro (Piazza, Di Martino, & Rizzari, 2021).

Poiché c'è una maggiore attenzione e un maggior investimento da parte di studenti, istituzioni e governi verso l'*employability* come risultato chiave desiderato dell'istruzione superiore (Gaebel & Zhang, 2018) sono essenziali studi che dimostrano l'impatto dei corsi di studio sull'*employability* da diverse prospettive e con diverse coorti. In linea con questa premessa sarebbe interessante sviluppare una ricerca che si curvi all'interno del contesto universitario per studiare l'architettura dei Corsi di Laurea magistrale della formazione *non-teaching* di Firenze LM 57/85 e LM 50 e che si proponga di: 1. verificare se gli studenti che escono dai Corsi di Laurea LM 57, LM 85 e LM 50 effettivamente hanno acquisito i *learning outcomes* dichiarati nelle schede SUA; 2. Verificare se i *learning outcomes* sono stati ben formulati e rispondono alle attese del contesto; 3. verificare se coloro che si laureano hanno una maggiore *employability* rispetto a coloro che non intraprendono questo percorso; 4. entrare in possesso di elementi che potrebbero essere utili per disegnare in modo diverso l'architettura dei Corsi di Laurea in oggetto; 5. tracciare delle buone pratiche per formulare in maniera più efficace ed efficiente i *learning outcomes*.

Note

¹ Dino Mancarella, laureato in Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e Scienze pedagogiche. Dottorando all'Università di Firenze presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Settore Scientifico Disciplinare M-Ped/01.

² I quattro ministri dell'educazione condividevano la necessità di riconoscere nell'Europa non soltanto un'area che facilitasse gli scambi economici, ma anche che consentisse lo sviluppo della dimensione intellettuale e culturale. Nella Dichiarazione di Sorbona venne riconosciuta l'importanza e l'obbligo della formazione e dell'istruzione lungo tutto l'arco della vita. Il Sistema dell'alta formazione diviene, quindi, fondamentale affinché "a ciascuno siano offerte le migliori opportunità per individuare il proprio campo d'eccellenza" (European Council, 1998, p.1)

³ Il *Diploma Supplement* o Supplemento al Diploma è un documento allegato al titolo di studio finale, volto a migliorare la "trasparenza" internazionale e a facilitare il riconoscimento accademico e professionale delle qualifiche (diplomi, lauree, certificati ecc.): <http://www.cimea.it/it/servizi/il-sistema-italiano-di-istruzione-superiore/diploma-supplement.aspx> (Consultato il 08/09/2021).

⁴ Questa indicazione sottolinea l'interesse di facilitare la mobilità all'interno dell'Europa.

⁵ Il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (ECTS) è uno strumento dello spazio europeo dell'istruzione superiore per rendere più trasparenti gli studi e i corsi. Aiuta gli studenti a spostarsi da un paese all'altro e a ottenere il riconoscimento dei titoli di studio e dei periodi di studio all'estero. L'ECTS fa in modo che i crediti ottenuti presso un istituto di istruzione superiore siano conteggiati ai fini del conseguimento di un titolo per cui si segue un corso di studi presso un altro istituto. I crediti ECTS costituiscono un apprendimento basato sui risultati di un determinato percorso formativo e sul relativo carico di lavoro (European Commission, 2015).

⁶ È importante sottolineare che questa decisione consente l'estensione della possibilità di vedere riconosciute le attività relative alla formazione continua e permanente.

⁷ Nella didattica per competenze l'obiettivo è quello di orientare l'apprendimento da un *sapere* a un *saper fare*.

⁸ Ciò consente l'emergere di due fattori pienamente coerenti con lo spirito con cui è stata creata l'Area europea dell'istruzione superiore che è in relazione con la promozione della mobilità dentro il Continente europeo: la comparabilità dei percorsi di studio e la riconoscibilità dei titoli in uscita.

⁹ I Descrittori di Dublino sono un parametro europeo e consentono di definire le competenze di cui dovrebbe essere in possesso uno studente alla fine di ogni ciclo o livello. Un descrittore di livello include cinque componenti (*Knowledge and understanding; Applying knowledge and understanding; Making judgements; Communication; Learning skill*) che sono dimensioni profondamente interconnesse e declinate all'interno di una singola disciplina, campo di studio o settore professionale, in base al modo in cui l'apprendimento viene sviluppato in quello specifico ambito. (Sapienza Università di Roma Team Qualità, 2020).

¹⁰ La programmazione per *learning outcomes* ha messo coloro che disegnano i curriculum nell'istruzione superiore di fronte alla sfida di usarli "to view learning from the perspective of the learner, rather than the lecturer, and thereby to enrich the quality of learning experienced by undergraduate students" (Allan, 1996, pp. 104-105).

¹¹ *Tuning Educational Structures in Europe* è stato concepito nei primi anni del Duemila come un progetto indipendente di ricerca guidato dall'Università, coordinato da membri dello staff universitario di diversi paesi, per sostenere lo sviluppo del Processo di Bologna offrendo alle Università e agli Istituti di Alta Formazione un supporto alla implementazione della applicazione del Processo.

¹² "Thus, universities in Europe, which are often strongly decentralised in their decision-making structures, are facing in the Bologna reforms a particularly far-reaching institutional reform process, requiring an unusual effort of communication and orchestration on the part of institutional management. The right mix of guidance and outcome orientation on the one hand, and free reflection on the sense of the reforms in different disciplinary and transdisciplinary contexts, on the other, is needed in order to lead to sustainable change for the better" (Reichert & Tauch, 2003, pp. 23-24).

¹³ Il *Degree Profile* descrive competenze e *learning outcomes* che una persona acquisisce e sviluppa durante il percorso di studi. Ciò risulta utile per poter capire quali siano i contenuti e il livello di *expertise* che una persona acquisisce e cosa sarà in grado di fare al termine del percorso di studi che ha intrapreso.

¹⁴ “We distinguish competences from learning outcomes. This distinction is made to highlight the different roles of the most important players in the teaching, learning and assessment process: academic staff and students.[...] A competence — as we use the term — is a quality, ability, capacity or skill that is developed by and that belongs to the student.

A learning outcome is a measurable result of a learning experience which allows us to ascertain to which extent / level / standard a competence has been formed or enhanced. Learning outcomes are not properties unique to each student, but statements which allow higher education institutions to measure whether students have developed their competences to the required level” (Lokhoff, & al. 2010, p. 36).

¹⁵ “La scheda SUA è un documento funzionale alla progettazione, alla realizzazione, alla gestione, all’autovalutazione e alla riprogettazione del CdS raccoglie le informazioni utili a rendere noti i profili in uscita, gli obiettivi della formazione, il percorso formativo, i risultati di apprendimento, i ruoli e le responsabilità che attengono alla gestione del sistema di AQ del CdS, i presupposti per il riesame periodico del suo impianto, le eventuali correzioni individuate e i possibili miglioramenti” (ANVUR, 2017b, p. 15). Le schede SUA di tutti i Corsi di Studio universitari sono a disposizione di studenti, famiglie atenei e di tutti gli interessati e sono consultabili sia sul sito www.university.it che sul sito istituzionale dell’Ateneo.

Riferimenti bibliografici

- Adam, S. (2006). *An introduction to learning outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area*. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser, L. Wilson (eds), *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. Raabe, Berlin. B 2.3-1, pp. 1-24.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21:1, pp. 93-108, DOI: 10.1080/03075079612331381487.
- ANVUR (2017a). *Misurare le competenze nell’Università italiana*. Workshop, Roma, 4 aprile.
- ANVUR (2017b). *Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee guida*, 2017.
- ANVUR (2018a). *Self-Assessment Report*.
- ANVUR (2018b). *Delibera del Consiglio Direttivo n. 12/2018*.
- Austrian Federal Ministry of Science and Research (2007). *The European Higher Education Area*. [Brochure].
- Disponibile in http://ehea.info/media.ehea.info/file/Booklet/46/1/Bologna_booklet_588461.pdf [01.09.2021].
- Boffo, V. (2020). L’Università per le professioni educative e formative. *Quaderni di economia del lavoro*, vol. 112.
- Boffo, V. (2021). *Oltre la formazione. Università e professioni educative*. In G. Del Gobbo, P. Federighi, Professioni dell’educazione e della formazione, Editpress, Firenze.
- CEDEFOP (2011). *Lifelong guidance across Europe: Reviewing policy progress and future prospects*. Disponibile in <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6111> [01.09.2021].
- Colardyn, D., & Bjørnåvold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39, no. 1, pp. 69–89.
- Commissione Europea (2015). *ECTS Guida per l’utente 2015*. Disponibile in <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/da7467e6-8450-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Curaj, A. Deca, L., & Pricopie, R. (2020). *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Switzerland: Springer Nature.
- Da Caprile, M., Kovatz, S., & Tedesco, V. (2012). *Venere allo specchio. Valutazione, accountability, organizzazione delle Università*. Pisa: ETS.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J., (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers should learn and able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Decreto del Presidente della Repubblica (2010). *Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell’Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca* (ANVUR). 1 Febbraio, n. 76.
- Decreto Ministeriale (1999). “Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei”. 3 Novembre, n. 509.

- Del Gobbo, G. (2018). Potentialities of “Professional socio-pedagogical educator” Course for QA’ improvement in L-19 bachelor degree in the frame of the Bologna Process. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 126-141.
- Del Gobbo, G. & Boffo, V. (2021). Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell’educazione degli adulti. *Epale Journal, Educazione per il futuro: Epale Italia e le sfide dell’apprendimento in età adulta*, Giugno (9), pp. 20-30.
- Edmonds W. & Kennedy, T. (2017). *An applied guide to research designs* (2nd Edition). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage. <https://www.doi.org/10.4135/9781071802779>.
- European Commission. Directorate General For Education And Culture. (2011). *Using learning outcomes: European qualifications framework series note 4*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/17497>.
- European Council (1998). *Dichiarazione della Sorbona*. Disponibile in http://www.miur.it/0002univer/0052cooper/0064accord/0335docume/1381dichia_cf2.htm.
- European Council (1999). *The European Higher Education Area*.
- European Council (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April.
- European Parliament & Council of The European Union (2008). *Establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning - (2008/C 111/01)*.
- Fabbri, L. & Torlone, F. (2018). Education professionals’ training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 1-6. <https://doi.org/10.13128/formare-24680>
- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). *Framework. Tecod Pedagogia (Scienze dell’educazione e della formazione L-19)*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf> [25.07.2020].
- Gaebel, M., & Zhang, T. (eds.). (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research. Principles and Practice*. Cambridge University Press.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Pilot Project - Phase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Harvey, L., (1999). *Employability: Developing the Relationship Between Higher Education Employment*, Warwick University: Scarman House.
- Harvey, L., (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.
- INAPP (2018). *Indagine triennale sul trattamento delle competenze nella formazione iniziale: l’approccio per learning outcomes nella leFP Annualità 2018*. Roma. Disponibile in <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/592>
- Kahn, R. L. & Cannel, C. F. (1957). The dynamics of interviewing (tr. it. *La dinamica dell’intervista*, Marsilio, Verona, 1968).
- Knight P.T. & Yorke M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), pp. 3-16.
- Jackson, D. & Bridgstock, R. (2021). What actually works to enhance graduate employability? The relative value of curricular, co-curricular, and extra-curricular learning and paid work. *Higher Education*, 81, pp. 723–739.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., & Turner L.A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849208871>
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Donà Dalle Rose, L. F., & Gobbi, M. (2010). *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Madriz, E. (2019). Personalizzare la formazione: un sarto all’Università. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 11, n. 18, pp. 194-206.
- Morgan D. (2014). *Integrating qualitative and quantitative methods*. SAGE Publications, Inc. <https://www.doi.org/10.4135/9781544304533>.

- “Occupabilità”. (2013). In *Treccani. Lessico del XXI Secolo*. Disponibile in: https://www.treccani.it/enciclopedia/occupabilita_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/ [04/2021]
- Perotti, L. (2010). Riforme universitarie e processo di Bologna. *Polis*, fasc. 1, pp. 121–142. <https://doi.org/10.1424/31989>.
- Piazza, R., Di Martino, V., & Rizzari, S. (2021). Ripensare il curriculum a partire dai learning outcomes. Un’indagine esplorativa nel CdS-L19 dell’Università di Catania per sostenere processi di cambiamento. *Lifelong Lifewide Learning*, Vol. 17, N. 38, pp. 302 – 323.
- Ponce, O.A. & Pagan-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*. Vol. 1, No. 1, 111-135 ISSN 2373-5929.
- Reichert, S. & Tauch, C. (2003). *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*.
- Sapienza Università di Roma Team Qualità (2020). *Linee Guida Sapienza per la Compilazione della Matrice di Tuning dei CdS*.
- Schreurs, J., & Dumbraveanu, R. (2014). A Shift from Teacher Centered to Learner Centered Approach. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 4(3), 36.
- Soares, I., Dias, D., Monteiro, A., & Proença, J. (2017). Learning outcomes and employability: a case study on management academic programmes. *11th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain. 6-8 March*. ISBN: 978-84-617-8491-2 / ISSN: 2340-1079 doi: 10.21125/inted.2017 Publisher: IATED.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is, what it is not*. York: the higher education academy.
- Yorke, M. & Knight P. T. (2004). *Embedding employability into curriculum*. York: learning and teaching support network.
- Wiepcke, C. (2009). “Employability in the Bologna process: An area of tension between society, businesses and students”. *The International Journal of Learning*, Vol. 16/4, Melbourne: Common Ground Publishing.

Prevenzione e gestione dei conflitti generati dalla diversità religiosa nei luoghi di lavoro: ipotesi per uno strumento di rilevazione dei dati

Placido Antonio Sangiorgio¹

Keywords

Diversità religiosa, pluralismo, multiculturalità, *diversity management*, luoghi di lavoro; benessere aziendale

Abstract

La prevenzione e la gestione dei conflitti generati dalla diversità religiosa nei luoghi di lavoro, in Italia non è stata finora oggetto di uno studio approfondito, anche se il tema trova la sua collocazione ideale dentro l'ampio e complesso settore di studi del diversity management. Il punto di osservazione del fenomeno, da indagare per parte manageriale, è dato da alcuni indicatori: regolamentazione delle festività religiose e giorno di riposo settimanale; abito religioso e interessi datoriali; tempi, spazi e modalità di preghiera; cibi delle mense aziendali (scelta degli alimenti, tempi e periodi di digiuno). È, infatti, compito della direzione d'impresa favorire l'espressione religiosa, centrale per l'identità dei lavoratori. Questo contributo intende presentare, secondo alcuni tra gli studi europei più recenti (Institut Montaigne, 2021; Alewell and Rastetter, 2020) e un metodo tradizionale utilizzato dalle scienze sociali, un questionario in grado di rilevare come i dirigenti aziendali siano attenti alla diversità religiosa nei luoghi di lavoro e quanto tale attenzione faciliti la sostenibilità, l'inclusione e il benessere nelle moderne smart city in Europa.

1. Introduzione

La religione nei luoghi di lavoro è un fenomeno che richiede un'attenzione tutta particolare (Institut Montaigne, 2021: 96). Ciò dipende da una serie di ragioni a partire dalla questione terminologica. Definiamo, infatti, la religione come un "multidimensional construct" (Alewell and Rastetter, 2020:12), a cui si legano la religiosità, che include le manifestazioni della pratica collettiva e a seguire la spiritualità, legata più alla sfera individuale. Aspetti non sempre scindibili e tematizzabili nei luoghi di lavoro. Non a caso in Francia è molto utilizzata la locuzione inclusiva di *Fait Religieux*, che in Italia è stata proposta in "fattore religioso" (Ricciardi Celsi, 2015). Il tema, dunque, si inserisce nel più ampio quadro del "diversity management", ossia in quell'insieme di pratiche e politiche volte a valorizzare la diversità all'interno di un ambiente di lavoro; che sia diversità di genere, di orientamento sessuale, di origini etniche, di cultura, di credo religioso, etc. Infatti, se per molto tempo, la religione è stata vista come un affare privato, con una non sempre attenta considerazione dalla parte manageriale, recentemente il contesto è, progressivamente, mutato anche in virtù del riemergere di sentimenti e identità religiosi in Medio Oriente, Europa, Nord America e nell'Asia meridionale (Rapporto ISPI 2020). In un mercato del lavoro sempre più multiculturale, multietnico, religiosamente pluralistico al manager è richiesto di intervenire con sempre maggiore competenza su temi afferenti a questo specifico settore, al fine di creare un ambiente di benessere tra i lavoratori e in grado di facilitarne l'integrazione sociale, tenendo in conto l'emergere – a carattere internazionale - di una legislazione (con relativi interventi di precisazione

o anche anticipazione della magistratura) che pone vincoli organizzativi e gestionali al datore di lavoro, per evitare, quantomeno, condotte discriminatorie o lesive delle libertà fondamentali della persona. La legge tuttavia non basta, non sono sufficienti insiemi di norme per cambiare atteggiamenti, culture stratificate, condotte sedimentate. Così l'analisi sociologica diventa significativa, per comprendere la realtà e i punti sui quali incidere per accompagnare un cambiamento reale, oltre gli obblighi formali e i divieti. La dimensione giuridica è anche tenuta in conto per ricostruire casistiche reali e comprendere i vincoli di sistema in riferimento a condotte datoriali o personali del lavoratore di rilevanza per lo Stato e, dunque, non un mero fatto privato.

2. Stato dell'arte

Gli studi apparsi in Europa sulla diversità religiosa nei luoghi di lavoro hanno, per lo più, inquadrato il fenomeno in chiave antidiscriminatoria e legati soprattutto ai singoli Stati. Una serie di studi anglosassoni, invece, ha recentemente analizzato la questione presentando i risultati di ricerche condotte all'interno di aziende. In Germania il quadro risulta più problematico per via delle scarse evidenze empiriche (Alewell and Rastetter, 2020:9-10). In Francia dal 2013 il *Baromètre* dell'Institut Montaigne ha una grande risonanza nell'opinione pubblica ma la cui analisi richiede un'attenzione più articolata. In Italia gli studi in chiave di diversity management sul fatto religioso sono assai limitati. Il saggio di Franco Bentivogli (2005) resta il punto di partenza per un'analisi che inquadra il fenomeno da chiari punti di osservazione.

Non a caso il tema della religione è rilevante, per le sue molteplici valenze (identità, cultura, regole di vita, sfera valoriale) e interessa il mondo del lavoro, in quanto luogo quotidiano e significativo d'incontro, d'accoglienza, di conoscenza, di confronto, di integrazione (Bentivogli, 2005).

Le questioni relative al pluralismo religioso nei contesti sociali di lavoro si pongono sostanzialmente nell'ambito del lavoro dipendente e le problematiche propriamente legate alla prevenzione e gestione dei conflitti generati dalla diversità religiosa nei luoghi di lavoro, peraltro già presenti in diversi accordi aziendali, si riconducono soprattutto a determinati, ma non esclusivi punti di osservazione, quattro nel nostro caso.

3. Metodologia

Se il *Baromètre*, sopra citato, ha il merito di presentare un'analisi empirica sempre più articolata (Institut Montaigne, 2021) su un tema dall'interesse crescente (Fig.1) e che introduce negli studi due variabili significative: densità (esogena), disfunzionamento (endogena) è da tenere in conto che il punto di vista è circoscritto ai ruoli di vertice e non sono resi noti alcuni dati che chiarirebbero molto i numeri e contesti di rilevamento, le posizioni aziendali di chi risponde al questionario e soprattutto la formulazione del questionario stesso (a tal proposito i dati relativi al salario e non accettare disposizioni impartite da donne, si prestano a letture che possono andare oltre l'aspetto religioso).

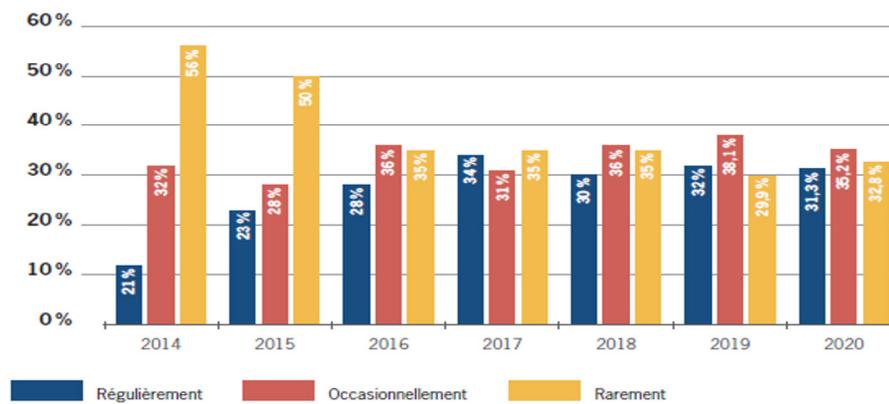


Figura 1. Evoluzione del Fait Religieux nell'impresa (Institut Montaigne, 2021).

Ai fini della nostra ricerca empirica che ha come oggetto il vedere se e come le aziende tematizzano la diversità religiosa nelle imprese e mettere a confronto i dati di Paesi europei di più antica tradizione immigratoria con il caso italiano, analizzando tutta una serie di questionari con scale validate che spaziano anche dal management aziendale al benessere nei luoghi di lavoro, lo strumento di rilevamento dei dati dovrebbe rispondere:

a) formulazione semplice e numero non eccessivo di domande (10 nel nostro caso) chiuse, aperte, scalari. Si tenga in conto, come peraltro il fatto religioso, in buona parte dei casi è "invisibile", si vuole quindi mantenere – per varie ragioni - nella sfera privata (Fig.2) e la sua non manifestazione, quanto l'esposizione, rimane nella libertà individuale;



Figura 2. Comportamenti osservati (Institut Montaigne, 2019).

b) scegliere punti di osservazione chiari, nel nostro caso come il management si pone davanti a:

- regolamentazione delle festività religiose e giorno di riposo settimanale;
- abito religioso e interessi datoriali;
- tempi, spazi e modalità di preghiera;
- cibi delle mense aziendali (scelta degli alimenti, tempi e periodi di digiuno).

c) riportare i dati relativi a somministrazione, campione, contesto.

È chiaro che i punti di osservazione, che dovrebbero in un certo senso entrare nella questione “a imbuto”, non sono gli unici e deve essere presente quanto in taluni contesti (spesso quelli con maggiore concentrazione di operai immigrati), l'imparità di genere e il dato salariale risultano chiavi di indagine.

In definitiva, si dovrebbe avere uno strumento in grado di restituire dati generali, che non indaga, quindi, in maniera strettamente analitica sulle questioni che spesso si presentano in modo più o meno particolare al datore di lavoro. Il fine è quello di una restituzione globale che mostri la considerazione manageriale di un aspetto che rientra tra le cause abbastanza diffuse dei conflitti aziendali (Workforce Europe Survey Report, 2019; Gregory, 2011).

4. Conclusione

In questi ultimi anni in Europa si è notato un sempre crescente interesse sul ruolo delle religioni nelle organizzazioni di lavoro e nei rispettivi contesti socio-istituzionali di riferimento (tale è la linea di un numero monografico in preparazione della rivista *Sociologia del lavoro*). I manager di impresa e i professionisti sono oggi chiamati a gestire in modo costruttivo le questioni religiose sul posto di lavoro (si tengano presenti i benefici relativi ai programmi di gestione della diversità e per l'inclusione, il contrasto alla discriminazione sul lavoro, le pratiche di coinvolgimento dei dipendenti e di welfare aziendale).

Riprendendo il tema della call per la sopracitata rivista Massimiliano Monaci e Laura Zanfrini sottolineano che il rapporto tra tradizioni, valori e atteggiamenti religiosi e comportamento economico e azione organizzativa muove dalle riflessioni di Max Weber e trova terreno fertile in ampi studi comparativi sull'etica economica delle religioni. La religione, si tenga presente, gioca ancora un ruolo chiave in molteplici sfere della vita sociale (ad esempio: famiglia, istruzione, politica) anche nel contesto del – variamente rappresentato e comunque controverso – processo di secolarizzazione/post-secolarizzazione delle società occidentali. A questo dobbiamo aggiungere la questione chiave dell'interazione quotidiana con le persone e le società non occidentali, dovuta sia all'interdipendenza globale tra economie e società, sia alla mobilità umana su scala planetaria.

Sebbene la religione rimanga una questione molto delicata da affrontare e indagare, è probabile che la scarsa attenzione dedicata al fattore religioso nella ricerca organizzativa sia dovuta principalmente ad alcune barriere endogene. Ad esempio, potremmo sostenere che un ruolo rilevante nello scoraggiare un focus sulla religione è stato svolto dalla sua percezione come un fenomeno troppo distante dalla realtà “razionale” e strumentalmente orientata agli obiettivi delle organizzazioni, in particolare nel caso delle imprese e in molti casi il lavoratore sembra più interessato a uno sviluppo professionale di carriera che all'affermare un suo orientamento di fede”.

Un'altra ragione che potrebbe aver portato a trascurare questo tema è rappresentata dalla concezione della religione e della fede come questioni private, o addirittura potenziali fonti di dogmatismo e conflitto quando trovano spazio (e vengono indagate) in contesti di vita pubblica come quelli in cui operano le organizzazioni di lavoro e al contempo evitare stigmatizzazioni e/o discriminazioni.

Infine, un'interpretazione radicale del concetto di “laicità” potrebbe aver portato all'espulsione della religione e della religiosità dalla sfera pubblica.

In realtà, oggi occorre interrogarci su questi temi. Guardando alla letteratura recente, emergono alcune nuove direzioni di analisi che, ad esempio, indagano questioni relative a: le organizzazioni religiose, i loro comportamenti e scelte strategiche; la religione e la spiritualità sul posto di lavoro nelle loro implicazioni per le pratiche di gestione del personale; il funzionamento e la gestione dei contesti organizzativi multi-religiosi; le pratiche e i cambiamenti innescati dalle diversità religiose nelle forze lavoro e in contesti organizzativi specifici (es. la scuola o i centri di accoglienza per richiedenti asilo).

Ancora, stando a Monaci e Zanfrini, pare sia giunto il momento di includere più sistematicamente la religione nello studio delle organizzazioni e del mondo del lavoro contemporanei. Tra i vari e articolati argomenti addotti, inerenti la sfera religiosa e il mondo del lavoro, appaiono affermarsi maggiormente quelli relativi all'intersezione tra la gestione e la performance delle organizzazioni e la fede religiosa di fondatori, imprenditori e manager; l'influenza delle componenti religiose dei contesti socio-istituzionali sulla vita dei lavoratori e sul funzionamento delle organizzazioni; l'influenza delle identità religiose (interne e/o esterne) sulla comunicazione organizzativa. Pertanto, la creazione di uno strumento per il rilevamento di dati che definiremo delicati, già per il solo fatto che la religione nel luogo di lavoro si pone come negoziazione (Hicks, 2003) ha già il limite di indagare Paesi e contesti che presentano legislazioni diverse (cosa che impatta in modo talvolta determinante nell'inquadramento più ampio del fenomeno), storie territoriali non amalgamate e aziende che presentano tipologie di attività economiche, soggetti giuridici, mission e posizioni sul fenomeno talvolta opposte. Sulla questione si spazia infatti: dalla negazione/rifiuto, alla tolleranza/lassismo, a quella di servizi/accomodamenti. Per quanto il tema sia di interesse diffuso non sempre è percepito come di notevole rilevanza sociale, nonostante la questione dello spazio della religione nel lavoro è l'immagine del posto che la religione ha nella società (Honorè, 2019). Analizzare come le imprese tematizzano la diversità religiosa nei luoghi di lavoro vuol dire facilitare la sostenibilità e l'inclusione, nonché il benessere sociale nelle *smart cities* d'Europa.

Note

¹ Placido Antonio Sangiorgio è dottorando in *Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro* presso l'Università degli Studi di Siena, pantsangiorgio@gmail.com

Riferimenti bibliografici

- Alewell D., Rastetter D. (2020). On the (ir)relevance of religion for human resource management and diversity management: A German perspective. *German Journal of Human Resource Management*. Vol. 34(1) 9– 31, pp. 9-31.
- Bentivogli, F. (2005). *Pluralismo religioso e mondo del lavoro*. In R. De Vita, F. Berti, L. Nasi (a cura di). *Democrazia, laicità e società multireligiosa*. Franco Angeli: Milano 2005, pp. 175-193.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Upper Saddle River NJ, Pearson Education, 2012 – IV.
- Gregory, R. F. (2011). *Encountering Religion in the Workplace. The legal Rights and Responsibilities of Workers and Employers*. ILR Press: Ithaca – London.
- Hicks, D. A. (2003). *Religion and the workplace: Pluralism, spirituality, leadership*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Honorè, L. (2019). *Why religion at work is still a problem in France*. Disponibile in: <https://www.linkedin.com/pulse/why-religion-work-still-problem-france-lionel-honor%C3%A9> [30.09.2021].
- Institut Montaigne (2021). *Religion au travail: croire au dialogue. Baromètre du Fait Religieux en Entreprise 2020-2021*. Disponibile in: <https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/fait-religieux-entreprise-franc%CC%A7ais-note.pdf> [30.09.2021].
- Institut Montaigne (2019). *Baromètre du fait religieux en entreprise*. Disponibile in: <https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/religion-au-travail-croire-au-dialogue-barometre-du-fait-religieux-en-entreprise-2019-etude.pdf> [30.09.2021].
- Rapporto ISPI (2020). *Lavori in corso. La fine di un mondo, atto II*. ISPI: Milano.
- Ricciardi Celsi, F. (2015). *Fattore religioso e lavoratori di religione islamica. Aspetti riguardanti la contrattazione collettiva e gli accordi sindacali*. In C. Cardia, G. Dalla Torre (a cura di). *Comunità islamiche in Italia. Identità e forme giuridiche*. Giappichelli: Torino, pp. 479-505.
- Workforce Europe Survey Report (2019). *The Workforce View in Europe*. Disponibile in: https://www.ilos-institut.de/downloads/2019_Workforce%20Europe%20Survey%20Report.pdf [30.09.2021].

Apprendimento informale e sviluppo della professione artigianale: il caso di “mastri birrai”

Andrey Felipe Sgorla¹

Keywords

Habitus, Professione artigianale, Lavoro artigianale, Pratiche lavorative, Apprendimento informale

Abstract

Lo studio è volto a comprendere come le pratiche di lavoro e le esperienze di Mastri Birrai, inizialmente realizzate come hobby nel loro tempo libero, hanno permesso lo sviluppo professionale, la costruzione di una nuova professione artigianale e il riconoscimento nel campo di lavoro. Nell'esperienza di fare birra lo sviluppo delle abilità e delle conoscenze è acquisito informalmente, dove l'apprendimento nasce nell'integrazione del lavoro con le routine quotidiane e nella collaborazione tra birrai, nello scambio di conoscenze, nell'indicazione delle attrezzature, nella scelta degli ingredienti, nello scambio di ricette e nell'organizzazione di festival della birra. La nozione di artigianalità è applicata da molti birrai artigianali come mezzo di espressione, di differenziazione e di identità professionale che intreccia racconti di abilità strumentale e passione per il lavoro.

1. Introduzione: il lavoro artigianale contemporaneo e il mercato della birra artigianale

L'industrializzazione ha segnato il passaggio da un modello di semplice cooperazione a uno di produzione coordinata e di proprietà capitalista. Questo ha comportato la ricostruzione della divisione del lavoro in compiti più isolati e specializzati, l'imposizione della meccanizzazione e la formalizzazione di un controllo più burocratico in un sistema di fabbrica. In contrasto con la “mano” alienata, l'artigiano era venerato come colui il cui lavoro era segnato dall'“impressione di piacere” (Morris, 2008, p. 21), e come colui che “vive nel e dal lavoro, che lo confessa e lo rivela al mondo” (Mills, 1956, p. 222, citato in Banks, 2010). Nel processo di proliferazione emergente delle industrie di servizi ad alta tecnologia e basate sul computer, con l'organizzazione del lavoro modellata che Ritzer (1995) definisce sui principi della “Mcdonaldization” – efficienza, prevedibilità, calcolabilità e tecnologia non umana – osserviamo una svolta verso la produzione su piccola scala che sembra, ad alcuni, indicare la rinascita di certe modalità di lavoro “pre-moderno” influenzate dall'artigianato (Banks, 2010).

Come ha osservato Sennett (2008), nel capitalismo contemporaneo, la produzione si basa sulla velocità, transazioni veloci e a breve termine, e scadenze e compiti che cambiano costantemente – un mondo, quindi, dove “l'artigianato diventa scomodo” (Sennett, 2006, p. 105). La rinascita dell'artigianato fondato sul desiderio caratteristico dell'artigiano di fare “un buon lavoro” – metodicamente, attentamente e lentamente – è chiaramente in contrasto con le richieste delle domande di produzione industriale contemporanea, ambienti in cui la necessità di rispettare le scadenze, entro i limiti di tempo e di budget, tende a prevalere sulle preoccupazioni per la qualità intrinseca e il “buon lavoro per il tuo bene”.

Nelle analisi di Rossel, Schenk e Weingartner (2021, p. 97), nelle società contemporanee, la cultura legittima può essere identificata dalla priorità dei criteri di autenticità che comprendono la produzione artigianale invece di

quella industriale, la contestualizzazione in un contesto locale o regionale e un'attitudine anti-commerciale, prendendo le distanze dal calcolo economico. Altre caratteristiche identificative sono un'attitudine artistica/estetica, l'enfasi sulla personalità individuale del produttore, le connessioni storiche e tradizionali di un prodotto, e il metodo di produzione artigianale (Carroll, 2015; Johnston & Baumann, 2007).

Il mercato della birra artigianale si inserisce nel contesto dell'ascesa dei mercati indipendenti e di industrie specifiche, come il caffè, il formaggio artigianale e i prodotti organici (Murray & O'Neill, 2012). Si sostiene che tale differenziazione era fondamentale per le nuove imprese per entrare nei mercati esistenti, dato che i consumatori stanno gradualmente cercando tipi speciali di prodotti, etichette speciali, birre prodotte localmente, sapori unici e ingredienti selezionati (Spracklen, Laurencic & Kenyon, 2013; Gatrell, Reid & Steiger, 2018).

In anni più recenti i birrifici artigianali hanno costruito un'identità collettiva e un discorso centrato sul senso di piccola produzione, indipendenza, creatività, alta qualità e di un'identità di opposizione in contrasto con i grandi birrifici che sono identificati dalla produzione di massa, bassa qualità, omogenea e senza sapore (Carroll, Dobrev & Swaminathan, 2002; Carroll & Swaminathan, 2000).

In questo articolo svilupperemo la costruzione di una professionalità artigianale attraverso quegli approcci teorici che hanno visto nell'apprendimento informale e nelle esperienze pratiche un dei processi più significativi per spiegare come si acquisiscono competenze complesse sia in ambito lavorativo che nella vita quotidiana.

2. Le professioni artigianali

Le professioni artigianali sono caratterizzate da flessibilità, creatività, piacere, scelte personali, in collegamento allo stile di vita personale e al gusto a livello di produzione e consumo (Sennett, 2008); inoltre, l'artigianato è associato a valori estetici ed è caratterizzato dalla realizzazione di oggetti funzionali che servono uno scopo utile (Becker, 1978). In contrasto con i processi di produzione automatizzati dove c'è un alto livello di certezza e standardizzazione del risultato, gli oggetti artigianali non possono essere predeterminati con precisione. L'artigianato consiste nel celebrare le imperfezioni associate all'esecuzione del pensiero a mano (Ullrich, 2004). La realizzazione di questi valori è intesa come dipendente dall'esperienza del creatore, le cui capacità "virtuose" sono il risultato di una pratica continua (Becker, 1978).

Secondo Ingold (2013), il fare rivela processi più ampi attraverso i quali le persone acquisiscono conoscenza. Lavorare con i materiali, sentirli, osservarli, ascoltarli e, quindi, prestare attenzione a ciò che possono insegnarci è rivelatore di ciò che impariamo in virtù della nostra apertura al mondo. Il fare, come concetto, è particolarmente sensibile ai processi non programmati e indeterminati attraverso i quali la pratica si qualifica e si sviluppa come un tipo di apprendimento mentre viene praticata (Ingold, 2013). Un *habitus* artigianale combina una comprensione sinestetica dei materiali con un'etica del fare bene un lavoro per il proprio bene, dove non c'è una rigida separazione tra la sfera del tempo libero e quella del lavoro, perché nella produzione artigianale il lavoro frequentemente si confonde con il tempo libero (Pais, 2014).

Ocejo (2017, p. 135) sostiene che le nuove professioni artigianali sono come una vocazione che dipende da un "senso dell'arte" che si basa sull'abilità tecnica, sulla capacità di comprendere e comunicare una "conoscenza specializzata". Il lavoro artigianale, pertanto, è una combinazione di abilità di produzione con la materialità degli ingredienti e l'identità locale, "un insieme di competenze, conoscenze e connessioni incorporate ed emotive al luogo e alla pratica" (Thurnell-Read, 2014, p. 48).

Gli artigiani imparano il loro mestiere attraverso l'esposizione a metodi di produzione tradizionali, a un esteso apprendimento pratico, e per tentativi ed errori (Adamson, 2007). Il lavoro degli artigiani è una pratica incorporata caratterizzata da qualità emergenti, questa pratica si svolge all'interfaccia della conoscenza e

dell'applicazione pratica (Atkinson, 2013), cioè quello che Sennett (2008, p. 9) ha descritto come "l'intima connessione tra la mano e la testa", e si sviluppa nell'applicazione delle abilità corporee, nella conoscenza tecnica degli strumenti, nelle tecniche, nelle capacità sensoriali allenate, nella conoscenza dei materiali e nelle preferenze stilistiche (Crawford, 2009).

Secondo Gherardi (2000, p. 61), partecipare a una pratica è un modo di acquisire conoscenza in azione, ma anche di cambiare o perpetuare quella conoscenza e produrre o riprodurre la società, quello che Bourdieu (1990) chiama senso pratico, partecipare a una pratica e imparare la logica di quella pratica.

In accordo con Gherardi (2000) quello che mantiene la pratica è il lavoro spesso invisibile di articolazione, cioè, le negoziazioni in corso sulla natura dei compiti e le relazioni tra gli individui in un'organizzazione, mediante decisioni prese da "molteplici punti di vista". Secondo Pais (2014) il dialogo tra lavoro manuale e il pensiero si esercita quotidianamente nel modo in cui le materie prime vengono preparate e lavorate nelle tecniche di produzione artigianale, come sperimentazione e in una "raccolta di conoscenze a portata di mano".

Secondo Gherardi e Perrotta (2014, p. 135) il sapere pratico propone l'idea che "il sapere è una realizzazione pratica situata nel contesto storico, sociale e culturale in cui si svolge". Le pratiche sono una serie di attività, riconosciute dai loro praticanti, che continuano ad essere ripetute, cioè praticate, definite come "modi di fare le cose insieme", e sostenute da processi sociali in modi eticamente, esteticamente ed emotivamente impegnati (Gherardi, 2000, p. 5).

In accordo con Paxson (2011), i produttori artigianali descrivono la tacita capacità di raccogliere e interpretare i dati sensoriali e applicarli praticamente come l'arte del fare. Tim Ingold (2000, p. 357) sostiene che "come in ogni arte, l'abile creatore ha un'idea di ciò che sta facendo, il cui movimento è continuo e sottilmente sensibile alle modulazioni del suo rapporto con i materiali". La sua pratica incorporata si muove attraverso la sensorialità, la valutazione soggettiva, le condizioni empiriche e le materialità che vengono manipolate nella creazione di una ricetta.

In questo modo, lo studio del fare come pratica profondamente materiale, sociale, spaziale e temporale presta attenzione ai luoghi e ai processi di produzione e, conseguentemente, al suo inserimento nel tessuto della vita quotidiana, come un processo vibrante di gioco, invenzione e improvvisazione creativa (Ingold & Hallam, 2007), il quale rivela processi più ampi attraverso cui le persone acquisiscono conoscenza in modo pratico (Ingold, 2013).

3. Il caso dei mastri birrai

I birrifici artigianali fanno parte di un'ondata di piccole "imprese birrerie artigianali" che inizialmente sono emerse negli Stati Uniti negli anni '70 e poi si sono diffuse in tutto il mondo (Carroll & Swaminathan, 2000; Elzinga, Tremblay & Tremblay, 2018; Pozner, Desoucey & Sikavica, 2014). Negli ultimi dieci anni il settore birrario italiano ha mostrato una rapida crescita e la diversificazione della produzione di birra (Aquilani, Laureti, Poponi & Secondi, 2015; Donadini & Porretta, 2017; Garavaglia & Swinnen, 2018). Secondo Faccioni e Viganò (2020, p. 83) la diffusione della birra artigianale è un fenomeno completamente nuovo, con l'apertura crescente di microbirrifici, in uno scenario economico avverso. Nell'anno 2000 c'erano 47 birrifici e nell'anno 2019, secondo European Beer Trends (2020), c'erano 874 birrifici in tutta Italia, cosa che rende la birra artigianale il fenomeno più significativo che si è verificato negli ultimi anni nel settore alimentare e delle bevande (Esposti, Fastigi, Orazi & Viganò, 2015a; Fastigi, Viganò & Esposti, 2018; Garavaglia & Swinnen, 2018).

In Italia esistono diversi tipi di aziende che producono birra artigianale, definita come "una birra prodotta da piccoli birrifici indipendenti, non sottoposta a processi di pastorizzazione e microfiltrazione in fase di produzione", in conformità con il decreto n. 154 del 28 luglio 2016 (art. 35). I microbirrifici possono essere divisi

nei seguenti tipi: (1) birrificio artigianale, che ha un'unità di produzione e le cui vendite sono principalmente fuori sede; (2) aziende di birra, che affittano le attrezzature e lo spazio da altri birrifici per produrre la propria birra; (3) birrifici che hanno un impianto di produzione e le cui birre sono distribuite principalmente sul posto (cioè in ristoranti o pub); (4) birrifici agricoli (Esposti, Fastigi & Viganò, 2017).

I birrifici artigianali promuovono i prodotti fatti dalla mano del Mastro birraio, rafforzano un forte senso d'identità con il luogo dove si trovano i loro birrifici, e identificano il luogo d'origine dei loro ingredienti e le regioni dove i loro prodotti sono venduti. Questi sono alcuni degli elementi che creano e promuovono un senso di autenticità, o l'idea di un prodotto pieno di integrità, unico, esclusivo e differenziato (Heying, 2010; Paxson, 2010).

La nozione di birra "artigianale" si fonda sull'idea di appartenenza a un profilo produttivo definito, che comporta la ricerca della riqualificazione della birra attraverso valori legati alla piccola produzione, all'indipendenza, alla creatività, all'alta qualità, alla varietà degli stili offerti, all'identità visiva e al posizionamento nel settore, in contrapposizione al grande produttore che è identificato da una produzione di scarsa qualità, omogenea e senza sapore (Callon, Meadel & Rabeharisoa, 2002; Carroll & Swaminathan, 2000). I birrifici artigianali hanno sviluppato e coltivato un'identità oppositiva, e hanno attratto un gruppo fedele di consumatori che condividono la loro identità sociale e si impegnano attivamente nel discorso di mercato che serve a rafforzare ulteriormente l'identità collettiva dell'industria della birra artigianale (Zelizer & Tilly, 2007).

Secondo gli studi di Thurnell-Read (2014; 2018) molti birrai artigianali nel Regno Unito hanno lasciato le loro carriere professionali per dedicarsi al lavoro artigianale nell'industria della birra. Questi professionisti erano motivati a trasformare il loro hobby in una carriera da birrai perché si sentivano insoddisfatti del loro lavoro precedente ed erano attratti dall'esperienza individuale di fare la birra a casa e quindi di produrre un prodotto tangibile, di avere il controllo del loro tempo, di usare il loro lavoro, di essere riconosciuti e valutati per il loro lavoro. Questo sentimento dialoga con l'argomento di Arvidsson, Malossi e Naro (2010), i quali suggeriscono che, in un'epoca in cui gli individui sono incoraggiati a cercare il piacere nella sfera lavorativa, il valore del lavoro è sempre più concepito in termini di identità, autonomia, flessibilità e stile di vita al posto di termini monetari.

Nella maggior parte dei casi trovati in letteratura, i birrai riferiscono che fare la birra in casa è stato determinante per il loro cambiamento di carriera. Così, fare la birra in casa è il punto di partenza per scoprire il piacere di fare la propria birra e, attraverso lo scambio di bottiglie, entrare nel circuito birrario, e partecipare a confraternite o associazioni di produttori di birra (Rodgers, 2017). Anche con l'espansione degli spazi di formazione formale, come corsi gratuiti, laurea, specializzazione e la creazione di scuole specializzate, la maggior parte dei mastri birrai, proprietari di un birrificio artigianale, come punto di partenza, continuano a fare la birra a casa con le pentole.

Studi recenti di Paxson (2012), Cope (2014), Thurnell-Read (2014) e Oejo (2017) offrono evidenze empiriche che i produttori artigianali sostengono i benefici del loro lavoro come incorporato, qualificato e autoespressivo, ma sottolineano anche l'importanza di come gli oggetti artigianali vengono comunicati. Il fare produce un'identità nel lavoro e stabilisce una relazione di vincolo tra il consumatore e il produttore, fondata sulle caratteristiche organizzative del birrificio come la missione, i valori, la specializzazione e la qualità (Bhattacharya, Rao & Glynn, 1995).

Narrare una buona storia sul prodotto offerto è di vitale importanza e significa che, come notano Smith Maguire Bain, Davies e Touri (2017, p. 33) nel loro studio sui produttori di birra artigianale, "queste storie sono sempre più della birra nel bicchiere", e che la legittimazione dei prodotti artigianali avviene attraverso rappresentazioni che allineano il gusto, l'autenticità, la pratica artigianale e le storie dei produttori artigianali.

4. L'apprendimento e l'*habitus* artigianale

Per Marsick e Volpe (1999), l'apprendimento informale nasce nell'integrazione del lavoro con le routine quotidiane, in modo non pianificato, non lineare e tacito, quindi, è un "apprendimento al di fuori di attività strutturate formali, centrate sulla classe, supportate dalle istituzioni" (Marsick & Watkins, 1990, pp. 6-7).

Per Svensson, Ellström e Åberg (2004), le competenze e le abilità possono essere sviluppate quando esiste un accordo efficiente tra l'apprendimento formale e informale, fornendo spazio per la creazione di conoscenze pratiche e teoriche.

Wenger (1998) afferma che uno dei motivi per cui le persone non percepiscono il proprio apprendimento sul lavoro è che gli elementi di apprendimento sono costituiti dalla pratica stessa, in cui l'apprendimento non è reificato come un obiettivo strano, alienato o come una attività speciale. I processi di apprendimento sono spesso difficili da percepire, valutare e misurare.

Questo apprendimento nasce nel tempo, nelle pratiche di lavoro, dall'impegno e si articola nel contesto lavorativo (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, 2000). Dal punto di vista dell'apprendimento situato, il contesto influenza anche il modo in cui gli individui imparano (Lave & Wenger, 1991) quindi, gli individui creano significati da situazioni che sperimentano, filtrando nuove impressioni, che sono influenzate da norme, culture e valori della società (Machles, 2003).

Dall'interazione degli individui nelle reti sociali e nelle organizzazioni, si formano gruppi che creano identità, condividono significati, tendono ad interpretare la realtà e ad imparare in modo simile (Lave & Wenger, 1991). La partecipazione è considerata un'importante fonte di analisi nella teoria dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, 2000).

Nella teoria dell'apprendimento situato, l'apprendimento informale avviene dall'interazione dei membri in una comunità di pratica. Lave e Wenger (1991, p. 98) definiscono la comunità di pratica come "un sistema di relazioni tra persone, attività e mondo, nel tempo e in relazione con altre comunità di pratica tangenziali e sovrapposte".

Nella prospettiva dell'apprendimento situato, l'obiettivo è esteso a un processo di analisi dell'apprendimento che non si limita agli aspetti cognitivi e comportamentali, ma comprende anche il contesto, la socializzazione, la formazione dell'identità e l'impegno nelle pratiche di lavoro (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

La competenza artigianale si sviluppa da un *know-how* pratico abituato che coinvolge conoscenze sia sociali che tecniche. Per capire la *techné* (la conoscenza pratica del fare), dobbiamo capire il tecnologo (artigiano, artista) come una persona impegnata in relazioni e inserita in gerarchie sociali. L'*habitus* artigiano, come suggerisce l'opera di Bourdieu (1977), è modellato da strutture istituzionali e persino economiche. Le forme artigianali e le disposizioni degli artigiani sono forgiate in relazione ad un mercato di consumo dinamico.

Nello sviluppare la nozione di *habitus*, Pierre Bourdieu ha preso in prestito termini legati all'artigianato – tatto, destrezza, *savoir-faire* – per capire come il mondo delle relazioni sociali permea il senso di auto-identità e possibilità di un individuo. Vale a dire, Bourdieu ha lavorato per capire come le norme sociali possono essere incorporate in visioni del mondo che possono essere vissute come realtà oggettiva. Per Bourdieu (1977), gli individui sono socialmente condizionati, ma non allo stesso modo; c'è spazio per l'improvvisazione individuale nelle nostre azioni e auto-rappresentazioni. Nella sua interpretazione, *habitus* nomina un senso riflessivo di azione strategica in circostanze contingenti.

L'*habitus* di Bourdieu (1977) è un sistema di disposizioni profonde, "fabbricato" da una socializzazione relativamente coerente e sistematica. Queste disposizioni inducono l'individuo ad integrare una certa visione del mondo legata alla sua posizione sociale. Le abitudini secondarie costruite negli ambienti scolastici

e professionali si aggiungono all'*habitus* primario costruito durante l'infanzia. *In questa prospettiva, una comunità di pratica è uno spazio per la costruzione dell'habitus di un gruppo professionale, come quello dei birrai artigianali che riproducono le loro disposizioni dall'inserimento in questa comunità.*

Una cultura dell'apprendimento non è la stessa di un luogo di apprendimento. Al contrario, è un modo particolare di comprendere un luogo di apprendimento come una pratica costituita dalle azioni, dalle disposizioni e dalle interpretazioni dei partecipanti. Ciò significa che una cultura dell'apprendimento non dovrebbe essere intesa come il contesto o l'ambiente in cui avviene l'apprendimento ma come rappresentativa delle pratiche sociali attraverso le quali le persone imparano. Infatti Lave e Wenger (1991, p. 35) dicono che: "l'apprendimento non si trova semplicemente nella pratica - come se fosse un processo indipendente che si trovava da qualche parte; l'apprendimento è parte integrante della pratica sociale generativa nel mondo vissuto".

Pratiche di apprendimento in luoghi inerenti a campi che sono costituiti attraverso il capitale simbolico, dove "gli agenti sociali dotati delle categorie di percezione e apprezzamento che permettono loro di percepire, conoscere e riconoscere, diventano simbolicamente efficienti, come un vero potere magico" (Bourdieu, 1988, p. 102). Pertanto, le pratiche di apprendimento sono costituite in luoghi in cui tali pratiche sono socialmente riconosciute e convalidate in un campo specifico (Bourdieu, 1986).

5. Conclusioni

Le nostre conclusioni sono nel campo delle ipotesi, poiché la ricerca è ancora nelle sue fasi iniziali e ci appoggiamo alla letteratura e ad altre ricerche per le note seguenti. La crescente popolarità della birra artigianale, e la sua associazione con l'autenticità, ha permesso ai birrai artigianali di usufruire di uno status di quasi celebrità, che si basa sulla loro professione e sulla loro connessione con il loro lavoro, le loro abilità e la cultura della birra.

Nel discorso che riguarda l'artigianato contemporaneo, la realizzazione di prodotti fatti a mano non solo fornisce un mezzo per generare reddito, ma conferisce anche benefici e riconoscimento ai produttori, in quanto permette lo sviluppo di competenze e sentimenti di orgoglio nel lavoro svolto (Sennett, 2008). In questo modo, l'artigianato comprende un insieme di processi lavorativi qualificati e materialmente specifici, come pure la mentalità che accompagna questo lavoro (Banks 2010; Carr & Gibson, 2016; Sennett, 2008).

Abbiamo identificato che la maggior parte dei birrai artigianali hanno inizialmente sviluppato le loro conoscenze in modo pratico e informale in una cucina o in un garage, come attività di tempo libero, che può essere considerata un'attività di "tempo libero serio" con l'impegno e la dedizione coinvolti (Rodgers & Taves, 2017).

I modi particolari in cui i birrai svolgono il loro lavoro diventano i dati chiave per teorizzare le loro esperienze, talenti, conoscenze e abilità. Parlando con i clienti, facendo nuove ricette, ricercando nuovi ingredienti o usando diversi strumenti, le emozioni dei birrai sono diventate chiaramente osservabili.

Le emozioni informano le ambizioni professionali di costruire una carriera in un modo di lavoro gratificante, ma anche mobilitare lo sviluppo di abilità corporee essenziali e di forme di conoscenza specializzata. Le abilità necessarie per essere un birraio non si sviluppano rapidamente o facilmente, perché si producono diversi stili di birre che richiedono ingredienti unici, e quando si usano nuovi ingredienti o si producono nuovi stili, sono necessarie nuove conoscenze e il risultato non è sempre prevedibile.

I sensi incorporati sono essenziali per la fabbricazione a mano, dove il duro lavoro e le abilità tattili sono i simboli predominanti della produzione di qualità. Usando le pentole, i birrai hanno trovato il modo di produrre birre uniche ed esclusive, offrendo birre senza difetti e secondo gli standard di qualità riconosciuti. In ogni fabbrica, la cucina, i serbatoi e l'impianto di imbottigliamento sono puliti con cura, gli ingredienti sono conservati in modo sicuro, ogni processo è rispettato, garantendo così che le birre escano senza difetti o aromi e sapori che non corrispondono allo stile prodotto.

La competenza artigianale si sviluppa pertanto da un saper fare pratico abituale che coinvolge sia la conoscenza sociale che quella tecnica. Per comprendere la techné (la conoscenza pratica del fare), dobbiamo comprendere il tecnologo (artigiano, artista, designer) come una persona impegnata nelle relazioni e incorporata nelle gerarchie sociali. L'habitus dell'artigiano, come suggerisce il lavoro di Bourdieu (1977), è modellato dalle strutture istituzionali, comprese quelle economiche. Le forme di artigianato e le disposizioni degli artigiani sono forgiate in relazione a un mercato di consumo dinamico, e per convenzioni sociali, economiche e culturali. In conclusione, per gli artisti, gli artigiani, i fabbricanti e gli etnografi, il compito di lavorare con i materiali viventi consiste nel "tessere le proprie linee di divenire nella trama dei flussi materiali che costituiscono il mondo della vita" (Ingold, 2011, p. 215).

Note

¹ Andrey Felipe Sgorla è sociologo, Master in Scienze Sociali. Dottorando in Apprendimento e Innovazione nei contesti sociali e di lavoro dell'Università di Siena

Riferimenti bibliografici

- Adamson, G. (2013). *The Invention of Craft*. London: Bloomsbury.
- Aquilani, B., Laureti, T., Poponi, S., & Secondi, L. (2015). Beer choice and consumption determinants when craft beers are tasted: an exploratory study of consumer preferences. *Food Quality and Preference*, 41, 2015, 214-224.
- Arvidsson, A., Malossi, G., & Naro, S. (2010). Passionate work? Labour conditions in the Milan fashion industry. *Journal for cultural research*, 14(3), 295-309.
- Assobirra. *Annual Report 2020*. https://www.assobirra.it/wp-content/uploads/2021/06/AssoBirra_AnnualReport_2020_giugno2021_DEF.pdf (27/06/2021).
- Atkinson, P. (2013). Blowing Hot: The Ethnography of craft and the craft of ethnography. *Qualitative Inquiry*, 19 (5), 397-404.
- Banks, M. (2010). Craft labour and creative industries. *International Journal of Cultural Policy*, 16 (3), 305-321.
- Becker, H.S. (1978). Arts and crafts. *American Journal of Sociology*, 83(4), 862-89.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de occidente*, (81), 97-119.
- Callon, M., Meadel, C., & Rabeharisoa, V. (2002). The economy of qualities. *Economy and Society*, 31, 2, 194-217.
- Carr, C., & Gibson, C. R. (2016). Geographies of making: rethinking materials and skills for volatile futures. *Faculty of Social Sciences - Papers*. 2203.
- Carroll, G. R. (2015). Authenticity: attribution, value, and meaning. In R. H. Scott & M. C. Buchmann (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences. An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 1-13). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Carroll, G. R., & Swaminathan, A. (2000). Why the microbrewery movement? Organizational dynamics of resource partitioning in the American brewing industry after Prohibition. *American Journal of Sociology*, 106, 715-762.
- Carroll, G. R., Dobrev, S., & Swaminathan, A. (2002). Organizational processes of resource partitioning. *Research in Organizational Behavior*, 24, 1-40.
- Cope, S. (2014). *Small Batch: Pickles, cheese, chocolate, spirits, and the return of artisanal foods*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Crawford, M. (2009). *The Case for working with your hands: or, why office work is bad for us and fixing things feels good*. London: Viking.

- Donadini, G., Porretta, S. (2017). Uncovering patterns of consumers' interest for beer: a case study with craft beers. *Food Research International*, 91, 183-198.
- Elzinga, K.G., Tremblay, C.H., & Tremblay V.J. (2018). Craft beer in the USA: strategic connections to macro and european brewers. In C. Garavaglia, & J. Swinnen (Eds.), *Economic perspectives on craft beer*. London: Palgrave Macmillan.
- Esposti, R., Fastigi, M., & Viganò, E. (2017). Italian craft beer revolution: do spatial factors matter? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 24 (3), 503-527.
- Esposti, R., Fastigi, M., & Viganò, E. (2015b). Il movimento italiano delle birre artigianali: il caso dei birrifici agricoli. *Agriregionieuropa*, 11 (43).
- Esposti, R., Fastigi, M., Orazi, F., & Viganò, E. (2015a). *The irresistible rise of craft breweries in Italy: magic out of nowhere or just another example of agro-food diversification?* 4th AIEAA Conference "Innovation, productivity and growth: towards sustainable agrifood production", 11_12 June, Ancona, Italy.
- European Beer Trends (2021). European Beer Trends: statistics report-2020 edition. <https://brewersofeurope.org/uploads/mycms-files/documents/publications/2020/european-beer-trends-2020.pdf> [29/06/2021].
- Fastigi, M., Viganò, E., & Esposti, R. (2018). The Italian microbrewing experience: features and perspectives. *Bio-based and Applied Economics*, 7 (1), 59-86.
- Garavaglia, C, & Swinnen, J. (Eds.) (2018). *Economic perspectives on craft beer: a revolution in the global beer industry*. London: Palgrave Macmillan.
- Gatrell, J., Reid, N., & Steiger, T. L. (2018). Branding spaces: place, region, sustainability and the American craft beer industry. *Applied Geography*, 90, 360-370.
- Gherardi, S. (2000). Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. *Organization*, 7(2), 211-223.
- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2014). Between the hand and the head: how things get done, and how in doing the ways of doing are discovered. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 9 (2) 2, 134-150.
- Heying, CH. (2010). *Brews to bikes: Portland's artisan economy*. Portland: Ooligan Press.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: essays on movement, knowledge and description* (1st ed.). London: Routledge.
- Ingold, T. (2013). *Making: anthropology, archaeology, art and architecture*. Abingdon: Routledge.
- Ingold, T., & Hallam, E. (2007). Creativity and cultural improvisation: an introduction. In E. Hallam & T. Ingold (Eds.), *Creativity and cultural improvisation* (pp. 1-24). Oxford, UK: Berg.
- Johnston, J., & Baumann, S. (2007). Democracy versus distinction: a study of omnivorousness in gourmet food writing. *American Journal of Sociology*, 113, 165-204.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Machles, D. (2003). Situated learning. *Professional Safety*, 48 (9), 22-28.
- Marsick V.J., Volpe M., Watkins K.E. (1999). Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era. *Advances in developing human resources*, 1(3), 80-95.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Mills, C.W. (1956). *White collar: the American middle classes*. New York: Galaxy.
- Morris, W. (2008). *Useful work v. useless toil*. London: Penguin.
- Murray, D. W., & O'Neill, M. A. (2012). Craft beer: penetrating a niche market. *British Food Journal*, 114 (7), 899-909.
- Ocejó, R.E. (2017). *Masters of craft: old jobs in the new urban economy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pais, J. M. (2013). O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. *Revista Brasileira de Sociologia* 1 (1), 107-128.
- Pais, J. M. (2014). As tramas da criatividade na produção artesanal da sociologia". In L.M. da S. Blass (Org.), *Imaterial e Construção dos Saberes* (pp. 45-66). São Paulo: Educ.
- Paxson, H. (2010). Locating value in artisan cheese: reverse engineering *terroir* for new-world landscapes. *American anthropologist*, 112 (3), 444-457.
- Paxson, H. (2011). The 'art' and 'science' of handcrafting cheese in the United States. *Endeavour*, 35(2-3), 116-24.

- Paxson, H. (2012). *The life of cheese: crafting food and value in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Pozner, J. E., Desoucey, M., & Sikavica, K. (2014). Bottle revolution: constructing consumer and producer identities in the craft beer industry. *IRLE Working Paper No. 118-14*.
- Ritzer, G. (1995). *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Rodgers, D. M., & Taves, R. (2017). The Epistemic culture of homebrewers and microbrewers. *Sociological Spectrum, 37* (3), 127-148.
- Rössel, J., Schenk, P., & Weingartner, S. (2021). The aesthetic moment in markets. In: A. Maurer (Hrsg.), *Handbook of Economic Sociology in the 21st century: new theoretical approaches, empirical studies and developments*. Wiesbaden: Springer.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*, New Haven, CT/London: Yale University Press.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin.
- Sennett, R. (2012). *O artifice*. Rio de Janeiro: Record.
- Smith Maguire, J., Bain, J., Davies, A., & Touri, M. (2017). Storytelling and market formation: an exploration of microbrewers in the UK. University of Leicester in the UK. In N. Chapman, J.S. Lellock, & C. Lippard (Eds.), *Untapped: Exploring the cultural dimensions of craft beer* (pp. 19-38). West Virginia: University Press.
- Spracklen, K., Laurencic, J., & Kenyon, A. (2013). Mine's a pint of bitter: performativity, gender, class and representations of authenticity in real-ale tourism. *Tourist Studies, 13*(3), 304-321.
- Svensson, L., Elltrom, P., & Anda Aberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning, 16* (8), 479-491.
- Thurnell-Read, T. (2014). Craft, tangibility and affect at work in the microbrewery. *Emotion, Space, and Society, 13*, 46-54.
- Thurnell-Read, T. (2018). The embourgeoisement of beer: changing practices of 'Real Ale'consumption. *Journal of Consumer Culture, 18*(4), 539-557.
- Ullrich, P. (2004). Workmanship: the hand and body as perceptual tools. In A.M. Fariello & P. Owen (Eds.), *Objects and meaning: new perspectives on art and craft* (pp. 198-215). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and social learning systems. *Organization, 7* (2), 225-246.
- Zelizer, V. A., & Tilly, C. (2007). *Relations and categories*. In A. B. Markman & B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation: categories in use* (pp. 1-31). Elsevier Academic Press.

Pluralismo commerciale, contatto e traiettorie di apprendimento in un quartiere ad alto tasso multietnico

Martina Capaccioli

Keywords

Pluralismo commerciale, Apprendimento trasformativo, Multicultura, Teoria del contatto, Quartieri multietnici

Abstract

Quali sono gli apprendimenti che si verificano in contesti cittadini che stanno transitando verso esperienze di pluralismo culturale? Quali sono i significati attribuiti alle differenze da parte di individui che condividono spazi e attività? Che ruolo giocano le pratiche commerciali? Come si configurano i rapporti fra commercianti storici e commercianti provenienti da altri paesi? Queste alcune domande che hanno fatto da sfondo ad una ricerca qualitativa in corso d'opera che intende analizzare quali sono gli apprendimenti incentivati dalle pratiche di contatto che vanno a configurare rapporti, comportamenti e interazioni tra commercianti con diversificati background etnico-culturali, i loro clienti e gli attori organizzativi delle associazioni di categoria. Partendo dal presupposto che favorire occasioni di contatto fra individui con background etnico-culturale diverso facilita lo sviluppo di un clima positivo di pluralismo e l'acquisizione di nuove prospettive di significato, sono state condotte delle osservazioni nei luoghi del commercio di un quartiere ad alta densità multiculturale di una cittadina del Centro Italia e interviste cliniche a commercianti provenienti da diverse parti del mondo e ad attori organizzativi delle associazioni di rappresentanza.

1. Introduzione

Sempre con più frequenza e densità è possibile incontrare servizi commerciali che presentano un'offerta internazionale dalle diversificate caratteristiche etniche. I commercianti provenienti da altri paesi sono divenuti, nel corso degli ultimi anni, sempre più visibili e presenti nelle città a livello nazionale. È dato consolidato che, sotto la spinta dei processi migratori, la multietnicità si sia costituita come fattore strutturalmente incorporato nella vita culturale, sociale ed economica delle comunità (Contini, 2017; Fabbri & Melacarne, 2020). Difatti, la comunità scientifica che si occupa di studiare i fenomeni legati alla multiculturalizzazione del commercio pone l'accento su come gli scenari commerciali urbani e lo stesso tessuto economico vengano rinnovati dal complessificarsi dei flussi migratori (Ambrosini, 2015; Briata, 2011; Sordilli, 2016) e da fenomeni come quello della "successione ecologica" che descrive il processo attraverso cui avviene il passaggio della titolarità delle imprese commerciali di imprenditori autoctoni, che cessano la propria attività, alla gestione da parte di commercianti con diverso background etnico-culturale (Ambrosini, 2011; Blanchard, 2011).

A sostegno della letteratura intervengono anche i più recenti dati statistici. L'XI Rapporto Annuale "Gli stranieri nel mercato del lavoro italiano" (2021), redatto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali afferma che, nell'anno 2020, il numero delle imprese appartenenti a cittadini Extra UE si attesta a 390.885 unità, pari al 12,5% del totale, registrando una crescita del +1,9% rispetto all'anno precedente. Il 42,2% degli imprenditori non comunitari si concentrano nel settore del commercio all'ingrosso e al dettaglio.

Se si richiama quella famiglia di studi empirici che descrivono le trasformazioni in atto nei luoghi e spazi urbani ad alto tasso multietnico, ci vengono restituiti scenari complessi e spesso contraddittori. Il riferimento è a quelle storie – ricavate dall'osservazione di arene cittadine in cui la multietnicità vi è incorporata e dalle narrazioni di chi quotidianamente vive l'esperienza della diversità – che descrivono dense forme di vita in

cui prospettive, rappresentazioni, norme, routine e pratiche si incontrano e scontrano (Alietti & Agustoni, 2013; Bellinvia, 2012; Della Puppa, 2017; Hiebert, Rath & Vertovec, 2015; Mantovan 2018; Ostanel & Fioretti, 2017; Pastore & Ponzo, 2012). In questo quadro, il commercio che si sviluppa in quartieri ad elevata presenza multietnica si costituisce come uno dei momenti che permettono di rilevare l'esperienza dell'incontro diretto con le differenze, generando occasioni di scambio tra modalità differenti di strutturare pratiche di vita e di lavoro, alle quali vengono attribuite ambivalenti chiavi di lettura (Fabbri & Melacarne, 2020). Le risposte che si manifestano rispetto alla presenza di esercizi commerciali "etnici", difatti, possono generare, da una parte, indifferenza, distanziamento, rifiuto, dall'altra dare luogo a forme negoziate di convivenza che nascono dal basso e che, non senza difficoltà, producono traiettorie di apprendimento tra persone con diversificati background culturali (Amiriaux & Fabbri, 2020; Fabbri & Melacarne, 2020; Fioretti, 2013; Mantovan, 2015).

Quali sono gli apprendimenti (o i disapprendimenti) che si verificano in contesti cittadini che da una dimensione familiare omologante stanno transitando verso esperienze di pluralismo culturale? Quali sono i significati attribuiti alle differenze da parte di individui che condividono spazi e attività? Come si configurano i rapporti fra commercianti storici e commercianti provenienti da altri paesi? Come si comportano i cittadini di un quartiere multiculturale rispetto alle attività commerciali gestite da imprenditori con diverso background etnico? E infine, quale è il ruolo delle associazioni di categoria nel creare network collaborativi?

È dentro questo sfondo che verrà presentata una ricerca in corso d'opera che si vuole inserire all'interno del dibattito che accomuna le riflessioni sul fenomeno della multiculturalizzazione del settore del commercio, sui nuovi scenari urbani che ne derivano e sulle diverse traiettorie di apprendimento legate a queste dinamiche. Oggetto di indagine sono quegli apprendimenti incentivati dalle pratiche di contatto che vanno a configurare rapporti, comportamenti e interazioni tra commercianti con diversificati background etnico-culturali, i loro clienti e gli attori organizzativi delle associazioni di categoria. Partendo dall'assunto che le aggregazioni informali di commercianti possono essere interpretate come sistemi di esperti portatori di saperi espliciti e impliciti, rappresentando così un campo privilegiato di rilevazione delle conoscenze prodotte, l'obiettivo dello studio, che si basa su di un impianto di tipo qualitativo, è quello di rilevare quali pratiche interculturali di contatto stanno nascendo all'interno di un quartiere ad alto tasso multietnico di una città di piccole-medie dimensioni del Centro Italia, nonché rilevare come i processi di multiculturalizzazione sono accelerati dai rapporti informali tra gli attori coinvolti e se e come le associazioni di categoria si stanno riconfigurando rispetto a questi.

2. Spazi multietnici di interscambio: tra occasioni di contatto e opportunità di apprendimento

La prospettiva adottata interpreta i servizi commerciali e i mercati come spazi multietnici di interscambio (Amin, 2002), entro i quali gli scambi, incentivati dalla particolare natura delle pratiche e delle transazioni commerciali, contribuiscono a facilitare occasioni di contatto e incontro. Attraverso la lente offerta dalla teoria del contatto (Allport, 1973; Levy Paluck, Green & Green, 2018; Pettigrew & Tropp, 2006), secondo la quale stereotipi e pregiudizi fra gruppi con caratteristiche differenti – in questo caso caratteristiche etnico-culturali – vengono ridotti in forza delle opportunità di contatto tra individui appartenenti a gruppi diversi, la stessa pratica commerciale viene intesa come metafora del contatto. In questo senso, in contesti urbani che non di rado fanno esperienza della convivenza con l'altro attraverso interpretazioni riduzionistiche, generalizzate, stigmatizzate (Bellinvia, 2012; Fabbri & Melacarne, 2020; Mantovan, 2015), guidate da un pensiero che categorizza attraverso dicotomie (noi-loro, italiani-stranieri e così via), si possono creare quelle condizioni per mezzo delle quali, entro una dimensione quotidiana (Colombo, 2020) e situata, gli individui

sono stimolati e attivati in processi di negoziazione e costruzione di inedite e più inclusive categorie con cui interpretare la relazione con l'altro.

La cornice teorica della ricerca si ancora, inoltre, a quel filone di studi sull'apprendimento adulto che si occupa di analizzare quali sono le condizioni affinché l'apprendimento produca trasformazione. Secondo la teoria trasformativa (Mezirow, 2003) gli individui interpretano le situazioni della vita quotidiana tendendo verso la riproduzione delle proprie abitudini e i propri schemi di pensiero, entrambi prodotti di elaborazioni non riflessive assimilate in modo inconsapevole. Queste prospettive e schemi di significato possono implicare valori dati per scontati, stereotipi, una limitata comprensione, processi di proiezione, minimizzazione o diniego (Fabbri, 2017; Mezirow, 2003), determinando le condizioni affinché i processi di ragionamento attivati dagli individui possano essere limitati da quelle che Mezirow definisce distorsioni del pensiero (Fabbri & Romano, 2017; Mezirow, 2003). La chiave interpretativa che ci offre la teorizzazione di Mezirow ci suggerisce che gli individui attribuiscono senso alle sfide poste dalla società multietnica attraverso vecchi schemi di significato (Fabbri & Melacarne, 2020), assimilati in contesti monoculari, omogenei e tendenti all'omologazione. Presupposti distorti possono così portare le persone a leggere la realtà in modo limitante e arbitrario: retoriche che veicolano messaggi come "gli stranieri non rispettano le nostre leggi" oppure "gli episodi di violenza sono aumentati a causa degli stranieri", parlare di marocchini, africani, indiani generalizzando aspetti di un'appartenenza culturale complessa e multidimensionale (Colombo, 2020; Pastore & Ponzo, 2012; Vetrovec, 2019) sono tutti esempi di distorsioni epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche (Mezirow, 2003).

Oggi le società hanno la necessità di sviluppare nuove strutture interpretative della realtà perché i modelli che fino ad ora hanno guidato l'agire degli individui non sono più sufficienti per abitare i contesti che strutturalmente sono divenuti multietnici.

Sono le prospettive e gli schemi di significato, gli assunti distorti e le precomprensioni tacite che determinano l'adozione di una forma di gestione del pluralismo etnico-culturale piuttosto che un'altra. La letteratura, infatti, ne individua vari modelli: assimilazione, cosmopolitismo (Appiah, 2007), pluralismo frammentato e interattivo (Alba & Foner, 2014), multiculturalità (Colombo, 2020; Kymlicka 2016; Meer & Modood, 2012) e intercultura (Cantle, 2012; Mantovani, 2008) sono tutte forme utilizzate come categorie analitico-interpretative e griglie descrittive per studiare le risposte proposte in merito alla gestione delle differenze culturali ed etniche, tramite uno spettro che va da una aspettativa di perdita dei tratti caratteristici della propria cultura di appartenenza e l'acquisizione di quelli tipici della cultura ospitante verso forme più negoziate.

Chiamando in causa la teoria trasformativa è, quindi, possibile pensare alle occasioni di contatto fra diverse appartenenze culturali ed etniche come momenti in cui stimolare e favorire quei processi di validazione delle premesse che portano all'acquisizione di forme di pensiero critico-riflessivo in grado di svincolare gli individui dalle influenze degli apprendimenti pregressi (Fabbri & Romano, 2017; Mezirow, 2003).

Se il pluralismo commerciale, inteso come l'insieme delle diverse pratiche, routine, norme, rappresentazioni commerciali che accomunano un territorio ad alto tasso multietnico, viene interpretato come dispositivo in grado di stimolare apprendimento tramite il contatto, allora questo si configura anche come occasione di conoscenza di nuovi e diversi punti di vista attraverso cui gli individui possono attribuire senso all'esperienza, riflettere sulle modalità con cui interpretano le differenze culturali e dirigere, conseguentemente, le proprie azioni. Dunque, "il contatto all'interno delle pratiche quotidiane è fonte di apprendimenti e disapprendimenti, informali, significativi o meno, quegli apprendimenti che nella prospettiva trasformativa possono generare tanto apertura e dialogo quanto chiusura e distanziamento" (Amiriaux & Fabbri, 2020, p. 12).

3. Il metodo

Considerato il framework teorico di riferimento, la ricerca si posiziona all'interno della famiglia delle metodologie qualitative (Creswell, 2012; Silverman, 2002).

Lo studio si avvale dell'analisi delle fonti secondarie su trend economico-statistici rispetto al numero di esercizi commerciali il cui titolare ha origini diverse rispetto a quella italiana, al suo paese di provenienza e alla tipologia di esercizio commerciale al fine di svolgere un'analisi che metta in relazione le tre variabili; osservazioni nel contesto di ricerca (Semi, 2010), accompagnate dall'utilizzo di note etnografiche (Silverman, 2002) e interviste semi-strutturate di tipo clinico (Creswell, 2012; Edwards, Holland, 2013).

Le informazioni ricavate dalle osservazioni andranno a ricostruire una mappa socio-materiale degli spazi e luoghi del commercio presi in esame.

I dati qualitativi, rielaborati per mezzo dell'analisi testuale del contenuto delle interviste trascritte ad verbatim, permetteranno di approfondire quanto emerso dall'osservazione e acquisire nuovo materiale empirico, finalizzato ad intercettare significati, costruzioni di senso e rappresentazioni dei partecipanti rispetto all'oggetto di indagine.

I partecipanti sono stati organizzati in tre categorie: commercianti con diverso background etnico-culturale; clienti fruitori dei servizi commerciali; attori organizzativi delle associazioni di categoria, portatori di interesse rispetto all'oggetto di indagine. Sono state incluse le tre categorie che potessero rappresentare il tessuto commerciale del quartiere di riferimento. Attualmente, sono state condotte N=5 interviste pilota a commercianti provenienti da Bangladesh, Tunisia, Marocco e Senegal e N=2 interviste ad attori organizzativi dell'associazione di rappresentanza. L'obiettivo è quello di raccogliere un numero eterogeneo di testimonianze che possano offrire le massime opportunità di analisi e di rappresentanza.

4. Narrazioni da un quartiere multietnico

Il quartiere entro cui si contestualizza la ricerca è situato in una città di piccole-medie dimensioni del centro Italia, la sua storia recente ci indica che negli ultimi 15 anni questo è stato soggetto al modificarsi repentino della composizione demografica dei suoi abitanti, divenendo l'emblema di tutti quei contrasti e di tutte quelle contraddizioni tipici degli spazi caratterizzati da un'elevata densità multietnica. A conferma di questo i più recenti dati Istat attestano che nell'anno 2019 i cittadini provenienti da altri paesi presenti nella provincia di riferimento ammontano a 36.006 (9% della popolazione totale), registrando un incremento del 8% rispetto al 2011 (Istat, 2021).

Le trasformazioni che hanno investito la popolazione del quartiere hanno apportato dei cambiamenti anche al suo tessuto commerciale. Infatti, il Rapporto annuale (2020) redatto dalla Camera di Commercio di riferimento, registra un incremento del 2.3% delle imprese etniche rispetto all'anno precedente di cui il 22,2% afferenti al settore del commercio (il secondo settore per rilevanza numerica).

Nonostante la narrazione dominante nell'opinione pubblica sia quella legata alla dimensione del degrado e della criminalità, attraversando le strade del quartiere è possibile osservare un quadro eterogeneo di servizi commerciali: negozi storici, ristoranti etnici e di cucina italiana, botteghe artigianali e negozi di abbigliamento affiancati da bazar, maxi-empori, negozi di ortofrutta, servizi di phone center e autolavaggio. Le diverse appartenenze etnico-culturali dei commercianti (italiana, pakistana, indiana, marocchina, rumena, egiziana e così via) visibili, per esempio, nelle insegne dei negozi, così come da alcuni dei prodotti in esposizione o dalle comunicazioni lasciate appese nelle porte d'entrata dei servizi, gli sciami di una clientela eterogenea che passeggia per le strade entrando e uscendo dai negozi, la varietà delle merci in vendita, danno vita ad

un tessuto movimentato e composito che ha già incorporato e sedimentato le trasformazioni tipiche del cambiamento multiculturale che caratterizza gli spazi urbani a livello nazionale e internazionale. Lo stesso utilizzo differenziato degli spazi apre a nuove aree d'incontro: se c'è chi presta attenzione a non oltrepassare il confine della soglia del proprio negozio c'è chi, estendendosi al di fuori di questo, dà origine a nuovi luoghi per la socializzazione.

È così possibile definire il quartiere, e le forme di commercio nate all'interno dei suoi confini, come un'arena sociale (Fabbri & Melacarne, 2020) in cui si dispiegano le traiettorie evolutive di questi spazi.

I primi risultati emergenti dalle interviste di tipo clinico condotte agli attori organizzativi dell'associazione di categoria intercettata e ai commercianti con diverso background etnico hanno permesso di individuare alcuni dei fattori che vanno a comporre il diversificato universo di significati che la comunità commerciale attribuisce a quello che in questa ricerca viene definito pluralismo commerciale.

I dati ricavati dalle interviste esplorative condotte agli attori organizzativi dell'associazione di rappresentanza hanno permesso di delineare una sorta di manifesto dell'associazione. Questo ha permesso di sottolineare in che modo vengono declinate le sfide emergenti attraverso l'esperienza di coloro che vivono quotidianamente le contraddizioni del cambiamento.

La prima informazione che si rileva è quella che attiene ad una dichiarata volontà di fornire un supporto ai commercianti con diverso background etnico-culturale rispetto all'assunzione di responsabilità nei confronti della normativa vigente. Affermazioni di questo genere, se accompagnate dall'idea e dalla percezione che parte dei "nuovi" concorrenti offre dei servizi dove le regole e la legislazione sono applicate in modo più flessibile, e che, dunque, siano legate all'associazione della figura del commerciante con diverso background etnico con i temi della contraffazione e dell'illegalità, rientrano a far parte di quelle che Mezirow (2003) definisce distorsioni del pensiero.

Altro punto nodale è la consapevolezza della necessità di un gruppo di rappresentanza dei commercianti con diverso background etnico-culturale – e di un leader che faccia da portavoce e da collante – che avanzi all'interno dell'associazione le proprie istanze, ponendosi in dialogo con quest'ultima.

Emerge, inoltre, chiara e definita la consapevolezza che il tessuto commerciale dell'intera città stia attraversando un passaggio etnico-generazionale, in cui gli esercizi che storicamente sono appartenuti ai commercianti storici della città siano soggetti ad un passaggio di testimone che non rispecchia più quello classico di padre in figlio ma che avviene tra etnie diverse.

Contemporaneamente agli attori organizzativi a livello associativo sono state ascoltate anche le prime voci dei commercianti provenienti da altri paesi. Questi ci raccontano le loro storie di migrazione, il loro ingresso in Italia, il supporto della propria comunità di riferimento – molti dei commercianti intervistati si conoscono personalmente e fanno parte della stessa rete socio-relazionale – ci parlano delle difficoltà riscontrate per aprire il proprio esercizio, spesso di tipo burocratico, dei loro lavori precedenti. Incontriamo il ragioniere, titolare di un'azienda informatica, che precedentemente ha lavorato per anni in un'azienda orafa e il parrucchiere che da dipendente investe nelle sue capacità imprenditoriali aprendo un proprio negozio. Ci raccontano delle loro merci, di come sono cambiate negli anni a seconda della tipologia di clientela, che adesso nella maggior parte dei casi include diverse appartenenze etnico-culturali che comprendono anche clienti originari della città. Descrivono anche quel senso di sfiducia e di abbandono che provano nei confronti delle associazioni e degli organi di rappresentanza e che ha portato a porsi in un atteggiamento di diffidenza.

Dalle prime tematiche emergenti si è, dunque, delineato uno scenario composito che esprime tutte le complessità su cui si affaccia una comunità divenuta strutturalmente multi-etnica e che sta apprendendo nuove forme di gestione del cambiamento.

Ad emergere è un modello basato sull'informalità (Fabbri & Melacarne, 2020) in cui le aggregazioni di commercianti si uniscono a partire dalla comunità di origine dando vita ad inedite modalità attraverso le quali strutturare le attività. Queste "gestiscono anche le politiche informali del commercio, creano network, saldano un legame fiduciario tra origine, commerciante e territorio, in una sorta di apprendistato sociale" (Fabbri & Melacarne, 2020, p. 35), senza, tuttavia, riuscire a trovare un terreno comune alle rappresentanze. Quello che la ricerca intende portare avanti è la ricostruzione di cosa sta accadendo al tessuto commerciale di un quartiere divenuto strutturalmente multietnico, approfondendo le strategie, che nascono a livello informale e istituzionale, volte alla gestione dei processi di trasformazione sociale che derivano dalla presenza della diversità nella vita quotidiana e quali sono gli apprendimenti insiti nel quartiere.

5. Conclusioni

A fronte di una letteratura empirica che evidenzia come i contesti ad alto tasso multietnico, a livello nazionale, sono accomunati da una narrazione generalizzata, che fa propri i modelli di riferimento assimilati in ambienti monoculturali (Amiroux & Fabbri, 2020; Fabbri & Melacarne, 2020; Mantovan, 2015), riproducendo interventi emergenziali e sporadici o azioni di esclusione, gli spazi urbani caratterizzati da un alto tasso multietnico divengono il terreno fertile per sperimentare, attraverso quelle occasioni informali di incontro, modalità efficaci di gestione dei pluralismi culturali. Intercettando le forme di contatto che avvengono quotidianamente in queste arene eterogenee, le pratiche commerciali possono essere interpretate come una metafora del contatto stesso. È attraverso le occasioni di contatto che gli individui possono accedere all'esplicitazione dei presupposti impliciti con cui interpretano le situazioni e guadagnare forme di pensiero prive di distorsioni. Associare la teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e la teoria del contatto (Allport, 1973; Levy Paluck, Green & Green, 2018; Pettigrew & Tropp, 2006) al fenomeno della multiculturalizzazione del commercio e ai nuovi scenari urbani multiculturali è sembrato convincente perché permette di evidenziare la necessità di acquisire apprendimenti che permettano di discostarsi dalle precomprensioni tipiche del pensiero stereotipato.

Guadagnare un pensiero critico-riflessivo permette di incentivare quelle pratiche inedite che emergono da un tessuto commerciale che strutturalmente si costituisce come multiculturale e che informalmente sta apprendendo a negoziare regole, routine, norme e attribuzioni di significato, guadagnando o riguadagnando un bagaglio di conoscenze pratiche che consentono di divenire competitivi, aprendo a traiettorie di internazionalizzazione del settore del commercio.

Note

¹ Martina Capaccioli è dottoranda in Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro, Università di Siena.

Riferimenti bibliografici

- Alba, R., & Foner, N. (2014). Comparing immigrant integration in North America and Western Europe: how much do the grand narratives tell us. *International Migration Review*, 48,1, 263-291.
- Alietti, A., & Agustoni, A. (2013). Confini, distanze e legami: territori di immigrazione in Lombardia tra segregazione, inclusione e conflitto. *Mondi Migranti*, 2, 91-106.
- Allport, G. W. (1973). *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia.

- Ambrosini, M. (2011). Tra sopravvivenza marginale e innovazione dell'offerta imprenditoriale: il caso delle attività indipendenti degli immigrati. *Sociologia del lavoro*, 122, 94-107.
- Ambrosini, M. (2015). L'imprenditoria immigrata in Italia: tra marginalità, adattamento e innovazione. In *L'integrazione delle comunità immigrate e l'imprenditoria straniera*, Associazione Neodemos, pp. 57-74.
- Amin, A. (2002). Ethnicity and the multicultural city: living with diversity. *Environment and Planning*, 34, 959-980.
- Amiraux, V., & Fabbri L. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational reflective practices*, 1, 5-17.
- Appiah, K. A. (2007). *Cosmopolitismo. L'etica in un mondo di estranei*. Bari: Editori Laterza.
- Blanchard, M. (2011). Fare mercato a Torino: carriere professionali e pratiche quotidiane degli ambulanti stranieri nei mercati rionali. *Mondi Migranti*, 2, 75-99.
- Bellinva, T. (2012). "Non siamo razzisti". Tolleranza zero e comitati securitari al quartiere stazione di Pisa. *Mondi Migranti*, 2, 185-199.
- Briata, P. (2011). La "normalità perduta dei luoghi del commercio etnico. Governo del territorio tra stereotipi e sperimentazioni. *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 42, 101-102, 32-53.
- Camera di Commercio Arezzo-Siena (2020). Rapporto Annuale.
- Cante, T. (2012). Interculturalism: for the era of globalisation, cohesion, and diversity. *Political Insight*, 4, 38-41.
- Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci.
- Contini, R. M. (2017). Oltre la retorica "unity in diversity": un dialogo critico tra multiculturalismo e interculturalismo. *Studi di sociologia*, 4, 319-336.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. Boston: Pearson.
- Della Puppa, F. (2017). Politiche escludenti e associazionismo immigrato in una banglatown del Nordest: il caso di Alte Ceccato. *Mondi Migranti*, 1, 57-76.
- Edward, R., & Holland J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* London: Bloomsbury Academic.
- Fabbri, L. (2017). Apprendimenti trasformativi per una società sostenibile. In P. Piccari (a cura di). *Società sostenibili e processi trasformativi*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, L., Melacarne, C. (2020). Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana. Il caso di un quartiere multietnico. *Educational reflective practices*, 1, 18-54.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.
- Fioretti, C. (2013). L'abaco degli spazi urbani dell'immigrazione. *Crios*, 2, 47-57.
- Hiebert, D., Rath, J., & Vertovec, S. (2015). Urban markets and diversity: Towards a research agenda. *Ethnic and racial studies*, 38, 1, 5-21.
- Kymlicka, W. (2016). Defending diversity in an era of populism: multiculturalism and interculturalism compared. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *Interculturalism and multiculturalism: debating the dividing lines* (pp. 158-177). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Levy Paluck, E., Green, S., & Green D. (2018). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3, 2, 129-158.
- Mantovan, C. (2015). Spazi contesi. Convivenza, conflitti e governance nei quartieri limitrofi alle stazioni ferroviarie di Padova e Mestre. *Studi sulla questione criminale*, 2-3, 43-64.
- Mantovan, C. (2018). "Bisogna eliminare subito le brutte facce!" Comitati "antidegrado" e cittadinanza urbana frammentata in alcuni quartieri multietnici del Veneto. *Mondi migranti*, 3, 59-77.
- Mantovani, G. (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Meer, N., & Modood T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33, 2, 175-196.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. (2021). XI Rapporto annuale "Gli stranieri nel mercato del lavoro in Italia" – Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali.

- Ostanel, E., & Fioretti, C. (2017). Immigrazione e co-progettazione locale nei piccoli comuni di Veneto e Lazio: tra perifericità e innesti di innovazione. *Mondi Migranti*, 1, 95-112.
- Pastore, F., Ponzo, I. (2012). *Concordia Discors. Convivenza e conflitto nei quartieri di immigrazione*. Roma: Carocci.
- Pettigrew, T. F., & Troop, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 5, 751-783.
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci Editore.
- Sordilli, R. (2016). "Imprenditoria etnica" e città emporio: teorie, epistemologie e rappresentazioni degli spazi del commercio e della migrazione a confronto. *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 47, 115, 5-26.
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42, 1, 125-139.

Oltre la resilienza nel lavoro sociale: pratiche, apprendimenti e trasformazioni a partire dall'esperienza della crisi

Antonella Cuppari¹

Keywords

Lavoro sociale, Riflessività sistemica, Resilienza, Crisi, Apprendimento trasformativo

Abstract

Il sociale è un campo di apprendimento privilegiato che, tuttavia, da diversi decenni si sta riducendo, a causa dell'ampliamento della dimensione politica, nei suoi aspetti di normatività, e privata, nella tendenza a rispondere individualmente a problemi comuni (Reggio, 2017). Ciò ha avuto delle ricadute anche nel lavoro sociale, che è stato caratterizzato da una progressiva burocratizzazione sia a livello nazionale (Berzacola & Galante, 2014) che internazionale (Parton & O'Byrne, 2000). D'altro canto, la crisi generata dalla pandemia da COVID-19 ha esacerbato la sensazione diffusa di essere entrati in un'era di grandi incertezze (Morin, 2020), in cui gli schemi di azione abituali risultano inadeguati. Essere resilienti, nel suo significato etimologico di "tornare alla forma originaria", rischia di limitare le potenzialità evolutive insite nell'esperienza della crisi (Morin, 2017/2016). Il presente contributo descrive una ricerca cooperativa realizzata in un sistema di servizi per adulti con disabilità in una provincia della Lombardia durante la pandemia da COVID-19. Essa ha coinvolto coordinatori, operatori sociali e responsabili pubblici in un processo di riflessività sistemica (Rigamonti & Formenti, 2020) che si è basato sulle pratiche di resilienza introdotte dai servizi durante la crisi. Gli apprendimenti vengono analizzati attraverso il costrutto teorico dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003/1991), messo in relazione con la teoria critica (Brookfield, 2012) e le teorie sistemiche e della complessità (Alhadeff-Jones, 2012).

1. Introduzione

L'educazione, lungi dall'essere una pratica rivolta unicamente agli individui, è irrinunciabilmente relazionale e sociale (Reggio, 2017). Essa è un'esperienza di apprendimento che si realizza non solo "nel mondo" ma "con il mondo", in una relazione dialogica e problematizzante (Freire, 2002/1970). Da questa prospettiva il lavoro sociale ha una forte valenza educativa; esso, infatti, ha sviluppato un patrimonio di pratiche e teorie fondate su azioni educative che hanno interagito con contesti operativi differenti. Tuttavia, la storia del lavoro sociale ha visto una progressiva burocratizzazione delle pratiche, sia a livello globale (Parton & O'Byrne, 2000) che nazionale (Berzacola & Galante, 2014), con un affermarsi di logiche di proceduralizzazione che hanno reso critiche le condizioni di lavoro degli operatori sociali così come la fruizione dei servizi da parte degli stessi cittadini (Reggio, 2017).

In Italia, nell'ambito dei servizi per l'inclusione sociale delle persone con disabilità, la pandemia da COVID-19 è arrivata in un momento storico, politico e culturale già critico. Da un lato, infatti, c'erano servizi per la disabilità definiti da norme di accreditamento regionali basate prevalentemente su una classificazione standardizzata dei bisogni (con riferimento a Regione Lombardia, si cita a titolo esemplificativo la D.G.R. 18334/2004 sui Centri Diurni Disabili o la D.G.R. 20763/2005 sui Centri Socio-Educativi), mentre dall'altro lato erano presenti segnali di un cambio di paradigma ponenti al centro i diritti di cittadinanza e la partecipazione sociale delle persone con disabilità (a titolo esemplificativo si cita la legge 3/2009 che ratifica la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità e la legge 112/2016 sul Dopo di Noi²).

L'arrivo in Italia della prima ondata pandemica ha creato uno stravolgimento dell'organizzazione ordinaria dei servizi, che si sono trovati costretti a chiudere le proprie sedi fisiche e a sospendere temporaneamente la propria attività abituale. Questo blocco dei dispositivi di organizzazione, se da un lato ha determinato delle rigidità, come per esempio l'intensificazione di alcune procedure a tutela della salute delle persone frequentanti i centri, dall'altro lato ha, in alcuni casi, favorito lo sblocco di virtualità fino a quel momento inibite. La crisi ha in sé una forza al contempo organizzatrice e disorganizzatrice. La sua radice etimologica "krisis" significa decisione, scelta: è il momento decisivo nell'evoluzione di un processo incerto. Al contempo la crisi si caratterizza per un aumento di disordine e incertezza che segue irregolarità e perturbazioni (Morin, 2017/2016). All'interno di questa complementarità cibernetica (Keeney, 1985/1983) la crisi può quindi costituire un'occasione preziosa di morfogenesi che va ad arricchire la qualità "elastica" e "adattiva" della "resilienza" la quale, pur reagendo anch'essa alle avversità di un evento incerto, tenta di ricostituire la forma originaria propria di un'organizzazione. Il portavoce dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) Enrico Giovannini ha proposto il concetto di "resilienza trasformativa" (Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili, 2020) per descrivere una resilienza che si basa sul superamento della tentazione di un ritorno al prima e che, al contrario, utilizza l'urto determinato dalla crisi come occasione per trasformarsi.

Il costrutto dell'apprendimento trasformativo può essere utile per analizzare questo processo e il cambio di paradigma che potrebbe generare. Nella teoria originaria di Mezirow (2003/1991), l'apprendimento trasformativo si riferisce "a quei processi attraverso i quali una persona trasforma le proprie cornici di riferimento (prospettive di significato, abitudini e atteggiamenti mentali) date per scontate, allo scopo di renderle più inclusive, aperte al cambiamento, riflessive e capaci di discriminare" (Mezirow, 2000, pp. 7-8). Il focus è posto sullo scoprire il contesto delle idee e dei sistemi di credenze che modellano il proprio pensiero, la loro natura, le loro origini e le loro conseguenze, nonché sull'immaginare prospettive alternative. In questo contributo l'apprendimento trasformativo viene messo in relazione sia alla teoria critica che alle teorie sistemiche e della complessità. Il punto di vista della teoria critica pone l'enfasi sulla trasformazione politica, finalizzata a creare forme economiche e sociali più democratiche e collettiviste attraverso processi di apprendimento sociale e politico (Brookfield, 2012). Dal punto di vista delle teorie sistemiche e della complessità, apprendere a trasformarsi richiede che ricercatori e pratici riflettano sistematicamente sulle dinamiche personali e istituzionali alla base di come la conoscenza viene creata (Alhadeff-Jones, 2010).

A questo scopo, la riflessività sistemica (Jude, 2018; Rigamonti & Formenti, 2020) può costituire una modalità di attraversamento della crisi e, nell'ambito del lavoro sociale, una via per decolonizzare l'immaginario (Colazzo, 2017). Tale forma di riflessività si basa su una interrogazione critica dei propri schemi di azione abituali e sulla presa di coscienza della relazione circolare tra strutture e discorsi istituzionali, giuridici, sociali e storici e delle loro cornici di significato. Essa consente di mettere in connessione vie diverse di conoscenza (Heron, 1996) e livelli micro (intrasoggettivo), meso (intersoggettivo) e macro (contestuale) e può favorire l'individuazione di spazi di emergente possibile (Pellegrino, 2019) in cui l'azione trasformativa può trovare legittimazione e vie di realizzazione.

Questa ricerca è parte di un percorso di dottorato executive che vede attiva una convenzione tra l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e la cooperativa sociale La Vecchia Quercia di Calolziocorte (provincia di Lecco, Lombardia). La ricerca ha costituito il centro di un piano articolato di ricerca e formazione che ha interessato i Servizi Sociali dell'Ambito Distrettuale di Lecco, il consorzio di cooperative sociali del territorio (Consorzio Consolida) e la cooperativa sociale La Vecchia Quercia e che porta per titolo "Ridisegnare i servizi per la disabilità ripensando i luoghi di vita, di cura e di accoglienza degli interventi per la disabilità e la domiciliarità"³. Essa ha coinvolto operatori sociali, coordinatori e responsabili istituzionali di una rete di servizi per adulti con

disabilità locali in un processo di riflessività sistemica a partire dalle pratiche di resilienza messe in atto dai servizi durante i mesi di crisi pandemica. Le domande che hanno orientato il processo sono state due: 1) Se e come è possibile sostenere il potenziale trasformativo di una crisi in un processo di innovazione di servizi per la disabilità? 2) A quali letture critiche il lavoro sociale dei servizi per la disabilità può aprirsi, attraverso l'esperienza della crisi?

L'uso di una metodologia di ricerca cooperativa ha permesso ai partecipanti di divenire al contempo comunità di ricerca (Heron & Reason, 2001) e di pratica (Wenger, 2006/1998) e di spostare il focus dalle competenze individuali degli operatori sociali alle potenzialità trasformative di un processo di apprendimento connotato come atto collettivo. La condivisione e la co-costruzione di un patto partecipativo hanno costituito un momento importante di negoziazione di significati intorno alle aspettative, alle domande e agli obiettivi di ricerca. La ricerca ha avuto un disegno emergente che si è definito progressivamente nell'interazione con il contesto. La validità della ricerca è stata garantita dal procedere ricorsivo di riflessione e azione e il processo è proseguito fino a saturazione, così come stabilito dai partecipanti/co-ricercatori. Il mio posizionamento complesso, al contempo inside e outside (Subedi, 2006), in relazione al mio essere parte della cultura indagata, ha reso necessaria un'attenzione rigorosa verso le assunzioni date per scontate presenti in me e nella comunità culturale degli operatori sociali di cui io stessa ero parte (Adams, Holman-Jones & Ellis, 2015). Nei prossimi paragrafi verranno descritte le tre fasi salienti, così come sintetizzate in tabella 1.

Periodo	Strategia di ricerca	Servizi coinvolti	Numero partecipanti
marzo-maggio 2020	Indagine esplorativa (interviste dialogiche, focus group, osservazione partecipante a tavoli di lavoro con referenti istituzionali)	3 Centri Socio-Educativi 1 Centro Diurno disabili 2 Servizi di Formazione all'Autonomia	6 coordinatrici di servizi per la disabilità 3 responsabili di cooperative sociali
ottobre 2020-febbraio 2021	Ricerca-formazione con operatori/trici dei servizi per la disabilità	3 Centri Socio-Educativi 4 Centri Diurni Disabili 2 Servizi di Formazione all'Autonomia 5 Comunità Socio-Sanitarie	41 operatori sociali di servizi afferenti a 4 enti gestori della provincia di Lecco
maggio-luglio 2021	Ricerca-formazione con coordinatori/trici dei servizi per la disabilità	3 Centri Socio-Educativi 4 Centri Diurni Disabili 2 Servizi di Formazione all'Autonomia 5 Comunità Socio-Sanitarie	14 coordinatori di servizi afferenti a 4 enti gestori della provincia di Lecco

Tabella 1 – Disegno di ricerca

2. Lo tsunami della crisi

Nella prima fase della ricerca (Cuppari, 2021a), in accordo con il consorzio di cooperative, i referenti istituzionali locali e la mia cooperativa, mi sono avvalsa di un campionamento a scelta ragionata (*purposive sampling*) e ho coinvolto sei coordinatrici di servizi per la disabilità in interviste dialogiche (La Mendola, 2009) e in un focus

group, per poter comprendere cosa stava accadendo nei servizi dal loro punto di vista a seguito del lockdown nazionale. Inoltre, ho intervistato tre responsabili di cooperative sociali locali, gestori di servizi per la disabilità, per poter cogliere dati utili a leggere la situazione anche dalla parte delle organizzazioni di Terzo Settore. Ho anche partecipato in qualità di osservatrice partecipante a due tavoli di lavoro che hanno coinvolto responsabili pubblici, responsabili di cooperative e coordinatrici di servizi. Le interviste, il focus group e i tavoli di lavoro si sono svolti a distanza, attraverso l'uso di piattaforme digitali di comunicazione e sono stati videoregistrati, in accordo con i partecipanti. Per l'analisi e l'interpretazione dei dati che sono succedute alla trascrizione del materiale narrativo, ho seguito un processo "a forbice": da un lato mi sono nutrita delle connessioni con alcuni costrutti teorici e metodologici e, dall'altro, della stretta interazione e co-costruzione di senso con i soggetti che, insieme a me, erano coinvolti nella ricerca.

L'arrivo della pandemia e le azioni che ne sono conseguite hanno generato nelle coordinatrici e nei responsabili di cooperativa un senso di confusione che ha interrotto l'ordinarietà. Tale arrivo è stato vissuto come una perturbazione che, nelle loro narrazioni, ha assunto la forma di uno "tsunami", di un "mare in tempesta", di un "uragano", di un "banco di nebbia" o di un "temporale". Di seguito, uno stralcio narrativo di una responsabile di cooperativa:

Come si fa? Qual è l'orizzonte della cooperativa adesso che lo tsunami ci ha investito? Come fare a creare un nuovo pensiero attorno al welfare e attorno al lavoro educativo? Come fare se certi paradigmi sono crollati ma non c'è già pronta una nuova cultura?

Tali domande possono essere viste come dei veri e propri "dilemmi disorientanti" (Mezirow, 2003/1991). La perturbazione generata dalla crisi aveva richiesto al sistema di servizi di confrontarsi con un problema che non si poteva risolvere secondo le regole e le norme del suo funzionamento e della sua esistenza corrente.

La crisi "appariva così come un'assenza di soluzioni" (fenomeni di irregolarità e disorganizzazione) idonea, pertanto, a suscitare una soluzione (nuova regolazione, trasformazione evolutiva)" (Morin 2017/2016, p. 45). Essa aveva creato una sorta di discontinuità (Greene, 1975), "un momento in cui le ricette ereditate per risolvere i problemi non sembravano funzionare più" (ibidem, p. 7).

3. Un cantiere di pratiche di resilienza

Le pratiche che stavano nascendo nei servizi come reazione alla crisi, emerse nel corso della prima indagine esplorativa, hanno fornito la motivazione necessaria ad avviare la seconda fase di ricerca. Tra ottobre 2020 e febbraio 2021, è stato quindi progettato e realizzato un percorso di ricerca e formazione⁴ che ha coinvolto 41 operatori sociali di servizi per la disabilità afferenti a quattro cooperative sociali della provincia di Lecco (Cuppari, 2021b). Il background formativo degli operatori sociali era diversificato (educatori professionali, animatori di comunità, arteterapeuti, psicomotricisti, operatori socio-sanitari), così come i ruoli professionali e i livelli di anzianità di servizio. Il percorso, realizzato in modalità on-line, ha previsto tre incontri con gruppi misti di 8-9 operatori, ripetuti su cinque edizioni temporalmente parallele. Nel primo e terzo incontro i gruppi erano i medesimi, mentre nel secondo incontro gli operatori sono stati assegnati a gruppi differenti per favorire la disseminazione delle pratiche.

L'obiettivo del percorso non era quello di tendere verso un modello specifico di innovazione del sistema di servizi ma, al contrario, permettere agli operatori di selezionare e narrare alcune delle pratiche di resilienza nate durante i mesi di crisi pandemica e da queste partire per una interrogazione critica e sistemica dei modelli educativi e culturali presenti negli schemi di azioni abituali. L'attività educativa dei servizi durante l'emergenza

ha avuto luogo in contesti non abituali, quali l'ambiente digitale, attraverso videochiamate o attività educative virtuali (visite virtuali ai musei del mondo, lettura condivisa con il coinvolgimento di volontari, sfide di cucina virtuali) e l'ambiente domestico (attività educativa al domicilio o nel contesto di residenza della persona, preparazione di kit di lavoro artigianale da fare in autonomia presso il proprio domicilio). Ciò ha permesso agli operatori di riflettere sulle pratiche date per scontate per aprirsi a nuove possibili interpretazioni del mandato educativo e sociale del servizio. Di seguito si riportano alcune di queste considerazioni:

Operatore 1. In questi mesi abbiamo dovuto uscire dalle porte del servizio (...). Abbiamo capito che non è detto che sia l'utenza a dover venire da noi ma che è possibile anche il contrario. In venticinque anni di esperienza non avrei mai detto che lo avremmo fatto.

Operatrice 2. Guardo queste pratiche come fossero un quadro. Richiedono di rimettersi in gioco, rimescolare competenze, ridefinire tempi e spazi, come nel caso delle attività a domicilio. Ci serve una nuova organizzazione con nuovi orari. Ci serve flessibilità.

Operatore 3. I nostri centri sono spesso costruiti su altre organizzazioni e la Regione chiede determinati standard. Il riferimento è il modello scolastico, per esempio gli utenti sono presenti o assenti, ma anche quello sanitario, per esempio i minutaggi. L'organizzazione in questi mesi in piccoli gruppi ha spostato la nostra attenzione dalle attività ai bisogni individuali. Quando la ripetitività soffoca o invece crea le premesse per una maggiore tranquillità delle persone?

La riflessività sistemica è stata qui intesa come via per far dialogare i livelli micro, meso e macro, in un procedere ricorsivo di auto-riflessività, riflessività condivisa ed epistemica (Rigamonti, Formenti, 2020). Le pratiche emerse nel corso degli incontri sono state il frutto di atti generativi messi in campo dagli operatori per far fronte all'incertezza di una situazione che aveva reso impraticabili molte delle modalità d'azione consuete (De Toni, 2020). Attraverso il dispositivo pedagogico della ricerca-formazione esse hanno potuto emergere dal magma indifferenziato dell'azione ed essere riconosciute come differenze pertinenti (Bateson, 2000/1972). Tali pratiche, adattandosi in una continua combinazione tra resilienza e perturbabilità alla situazione di crisi, hanno potuto diventare fonti e storie condivise di apprendimento.

Le riflessioni scaturite durante il percorso sono state raccolte all'interno di un documento collettivo, insieme ad una selezione di dieci pratiche resilienti che portavano con sé nuove cornici di senso sul lavoro educativo e sociale dei servizi. Tale documento è stato presentato al consorzio di cooperative sociali e ai referenti istituzionali locali.

4. Dalla resilienza a nuovi futuri possibili

Il documento prodotto nella seconda fase della ricerca è divenuto il punto di partenza per la progettazione e realizzazione di un percorso di ricerca e formazione con i coordinatori di questi stessi servizi, che si è realizzato tra maggio e luglio 2021. Obiettivo di questo percorso era quello di cogliere il potenziale innovativo delle pratiche selezionate dagli operatori sociali per attivare un ridisegno del sistema di offerta. Il processo ha seguito i seguenti passaggi: 1) condivisione di visioni e orientamenti con referenti pubblici territoriali in merito a nuove traiettorie di senso per i servizi per la disabilità, a partire dagli apprendimenti generati dalla crisi; 2) riflessione sistemica intorno alla funzione educativa e sociale dei servizi per la disabilità e individuazione di azioni trasformative; 3) condivisione delle proposte con i referenti pubblici per la loro integrazione all'interno dei Piani di Zona locali.

In particolare, la pandemia ha aperto alla possibilità di organizzare i servizi secondo logiche meno centripete, con forme organizzative meno centralizzate e maggiormente a servizio dei differenti bisogni portati dalle persone con disabilità e le loro famiglie. Sono stati ampliati e differenziati i luoghi dell'agire educativo e sociale, andando a includere, per esempio, anche gli ambienti digitali, domestici e comunitari. La crisi di una progettazione "a priori" ha dato alla stessa caratteristiche più fluide, aprendosi alla co-progettazione con le famiglie e alla personalizzazione. L'operatore sociale, infine, ha potuto sperimentare nella distanza fisica indotta dalla pandemia una maggiore vicinanza emotiva con la persona con disabilità e il familiare, lasciando intravedere posture relazionali nuove.

Le riflessioni e le proposte portate dai coordinatori sono state raccolte in un documento che è diventato oggetto di interlocuzione tra i referenti pubblici territoriali e Regione Lombardia. Nell'allegato 2 della D.G.R. 5320 del 4 ottobre 2021 di Regione Lombardia è possibile riconoscere una significativa apertura verso una maggiore flessibilità organizzativa dei servizi:

A partire da febbraio 2020 i Servizi semiresidenziali per la Disabilità si sono complessivamente organizzati e coordinati per far fronte all'emergenza sanitaria in atto, nel tentativo di tutelare le persone in carico e frequentanti i servizi e garantire, allo stesso tempo, interventi di supporto alla famiglia. (...) Per tutti è stata avviata un'attività a distanza e uno stare accanto alle famiglie e alle persone disabili secondo modalità nuove e inusuali (...). Queste modalità hanno permesso agli operatori di vedere competenze e risorse nelle famiglie e nelle persone poco percepibili nella quotidianità precedente il lock-down e di personalizzare la scelta degli strumenti, dei tempi e dei contenuti. (...) Oggi si palesa più che mai un'importante occasione di sperimentare una nuova riorganizzazione dell'offerta, attraverso la realizzazione di percorsi e progetti individuali in risposta alla diversificazione dei bisogni delle persone disabili (...). (ibidem, pp. 1-2)

5. Conclusioni

Secondo Morin (2017/2016) ogni evoluzione nasce sempre da eventi/incidenti, da perturbazioni che danno origine a delle devianze e tendenze che entrano in conflitto con il sistema e provocano disorganizzazioni e riorganizzazioni più o meno drammatiche e profonde, talvolta critiche. La crisi può quindi costituire un "microcosmo dell'evoluzione" (ibidem, p. 64), laddove si creano le condizioni affinché le forze disorganizzatrici e riorganizzatrici, le resilienze e le emergenze trovino vie trasformative verso un futuro emergente sociale (Pellegrino, 2019). Questo immaginario culturale sul futuro non è fatto solo di idee definite in forma razionale ma anche da una coabitazione tra paure e speranze (ibidem, p. 213). I meccanismi di resilienza messi in atto durante la crisi non portano automaticamente alla trasformazione: essi, al contrario, possono essere riassorbiti in un ritorno allo *statu quo*.

Se l'incertezza della crisi può essere vista come il tratto negativo della complessità, vi è tuttavia la possibilità di scoprirne anche i lati positivi. La promozione di modalità di pensiero complesso può costituire la premessa per una specifica forma di critica capace di aprire a forme di apprendimento trasformativo (Alhadeff-Jones, 2010; 2012) e cambiamento sociale (Brookfield, 2012).

Nella ricerca descritta in questo contributo, la riflessività critica e sistemica, promossa durante le diverse fasi del processo, ha permesso di trattare l'incertezza determinata dalla crisi pandemica e di concepirne il *complexus*. Essa si è inserita in un contesto storico e culturale specifico e ha interagito con i discorsi sullo sviluppo di quel territorio (De Rubertis, 2013). I dispositivi pedagogici della ricerca-formazione, fondati sulle pratiche di resilienza nate con la crisi pandemica, hanno creato le condizioni per "imparare ad imparare dal basso" (Freire & Macedo, 2008/1995), adottando una prospettiva che si è messa in dialogo con l'esperienza, l'imprevisto e la ricerca di soluzioni nuove, insieme ai colleghi, alle persone con disabilità e alle loro famiglie.

Se il superamento degli impedimenti indotti dalla crisi può essere ricondotto alla resilienza, la capacità di aprire a dilemmi disorientanti, di mettere in discussione gli schemi di azione abituali rivedendo le cornici di significato che orientano il lavoro educativo e sociale dei servizi, ha conferito alla ricerca una qualità trasformativa (Balzano, Cuppari, Michelotti & Marcelli, 2021), in un processo che, tuttavia, non può ancora ritenersi definitivamente concluso.

Note

¹ Antonella Cuppari è dottoranda in “Educazione nella Società Contemporanea”, XXXV ciclo, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” - Università degli Studi di Milano-Bicocca. Cooperativa Sociale “La Vecchia Quercia”, Calolziocorte (Lecco) - e-mail: a.cuppari@campus.unimib.it

² La legge 112/2016 “Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare”, detta anche legge sul “Dopo di Noi”, tutela i diritti delle persone con disabilità gravi rimaste prive di sostegno familiare e propone un piano personalizzato volto al benessere, l’inclusione sociale e l’autonomia di queste persone, evitando il ricorso a forme di istituzionalizzazione.

³ Il progetto è stato finanziato dal Fondo Paritetico Interprofessionale Nazionale (Fon. Coop.) – Avviso 42 Strategico “Sviluppo e innovazione del Terzo settore”, Piano Formativo R19A42-2019-0000810 “Connessioni: azioni per un welfare territoriale e partecipato”.

⁴ Il formatore che ha facilitato il percorso formativo e con il quale ho interagito in qualità di ricercatrice sia durante gli incontri con gli operatori sociali che nella fase di analisi e interpretazione dei dati, è stato Ennio Ripamonti, psicopsicologo e formatore, docente presso l’Università Cattolica di Milano e docente senior alla Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. È presidente della società di consulenza Metodi.

⁵ Anche in questo caso il percorso di ricerca-formazione ha visto la collaborazione con il prof. Ennio Ripamonti (vedi nota 4).

Riferimenti bibliografici

- Adams, T.E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography. Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Alhadeff-Jones, M. (2010). Challenging the limits of critique in education through Morin’s paradigm of complexity. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 477–490. DOI 10.1007/s11217-010-9193-8.
- Alhadeff-Jones, M. (2012). Transformative learning and the challenges of complexity. In E. W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice* (pp. 178-194). Jossey-Bass.
- Bateson, G. (2000). Verso un’ecologia della mente (Longo, G.O., trad. ita.). Adelphi. (Originariamente pubblicato nel 1972).
- Berzicola, L., & Galante, D. (2014). Leggere le criticità del fare cooperazione. In G. Girelli (A cura di), *Cooperare è un’impresa – promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione* (pp. 13-24). Milano: Franco Angeli.
- Balzano, V., Cuppari, A., Michelotti, R., & Marcelli, A.M. (2021). Modelling bottom-up territorial development within the framework of sustainable educational research: a ‘multivoice’ contribution concerning transformative, innovative, and participatory processes facing local sociocultural demands and special needs. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 1, 774-785. DOI: 10.7346/-fei-XIX-01-21_66.
- Brookfield, S.D. (2012). Critical theory and transformative learning. In E. W. Taylor, P. Cranton, & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice* (pp. 131-146). Jossey-Bass.
- Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 19-26. DOI: 10.1285/i9788883051333p19.
- Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili (2020). Pandemia e Resilienza – persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la COVID-19. In C. Caporale, A. Pirni (A cura di), *Pandemia e Resilienza – persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la COVID-19* (pp. 18-19). CNR edizioni.
- Cuppari, A. (2021a). Interagire con i discorsi di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 2, 40-49. DOI: 10.7346/-fei-XIX-02-21_04.

- Cuppari, A. (2021b). Attraverso la crisi: progettare contesti di apprendimento e trasformazione a partire da pratiche professionali di resilienza. *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 38, 206-219. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.573>.
- De Rubertis, S. (2013). Identità territoriale e progetti di sviluppo. Un punto di vista cibernetico. In T. Barini (A cura di), *Identità territoriali – Questioni, metodi, esperienze a confronto* (pp. 29-44). Milano: Franco Angeli.
- De Toni, A.F. (2020). Coronavirus: spazio all'azione. In M. De Simone (A cura di), *La complessità di un'epidemia. Un contributo a più voci* (pp. 14-16). Complexity Institute. <https://www.complexityinstitute.it/wp-content/uploads/La-complessit%C3%A0-di-unepidemia.pdf>.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editore. (Originariamente pubblicato nel 1970).
- Freire, P., & Macedo, D. (2008). *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*. Udine: Edizioni Forum (Originariamente pubblicato nel 1995).
- Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing*. McCutchan, Berkeley, CA.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: research into the human condition*. London, UK: SAGE Publications.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research. First edition* (pp. 179-188). SAGE.
- Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, 32:1, 45-57. DOI: 10.1080/02650533.2017.1291499.
- Keeney, B.P. (1985). *L'estetica del cambiamento*. (Menzio, A., trad. ita.) Casa Editrice Astrolabio. (Originariamente pubblicato nel 1983).
- La Mendola, S. (2009). *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. Milano: UTET Università.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad. ita.). Raffaello Cortina Editore. (Originariamente pubblicato nel 1991).
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2017). *Per una teoria della crisi* (M. Cerami, Trad.; 1. Ed.). Armando Editore. (Originariamente pubblicato nel 2016).
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus* (R. Prezzo, Trad.; 1. ed.). Raffaello Cortina Editore.
- Parton, N., O'Byrne, P. (2000). *Constructive social work: towards a new practice*. Basingstoke: MacMillan.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Ombre Corte.
- Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Franco Angeli.
- Rigamonti, A., Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>.
- Subedi, B. (2006). Theorizing a 'halfie' researcher's identity in transnational fieldwork. In *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 19, 5, 573-593. DOI: 10.1080/09518390600886353.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (R. Merlini, Trad.; 1. ed.). Raffaello Cortina Editore.

Educated for the Digital Transformation?! Students' Acquisition of Competences for Digital Learning and Teaching During and Past Pandemic Times

Jörg Schwarz, Therese Rosemann, Marie Rathmann¹

Keywords

Digital Literacy, Transformative Digital Competences, Higher Education, Learn and Work practices/organisation, Use of Digital Technologies, Multimethod Research, Longitudinal Intervention Study

Abstract

The article presents a current collaborative research project that aims to develop a model for teaching digital transformative competences in higher education for future professionals. The Hamburg sub-project presented here focuses on the everyday use of digital technologies its opportunity structures for acquiring digital literacy. Special attention is paid to self and work organization, for which digital technologies not only pose new challenges, but also offer new solutions. These issues are investigated in a multimethod empirical study that will accompany a student cohort over a period of three years. The first results that can be presented here consist of an examination of the experiences of students with the transition to a fully digitalised everyday study environment. They shed light on the question of which competences are important not only in the pandemic situation, but also in the upcoming digitalised future of learning and teaching.

1. Introduction

Although the digitalisation of education has been discussed for many years as a major trend and an important field of educational design, the Covid 19 pandemic has once again clearly demonstrated the potentials, but also the challenges, associated with distance learning in everyday life for both teachers and learners. At the begin of the crisis, European universities were in a relatively good starting position compared to many other educational areas and institutions, because they had already been working for many years on the development and expansion of their digital infrastructure – such as learning management systems – and had also been developing further education offers for their teaching staff, with both technical and pedagogical orientation (International Association of Universities, 2020).

Increasingly, however, we have to ask ourselves to what extent we may have attached too little importance to educating our students in how to work and how to learn digitally at the university: Not only do current international large-scale assessments, such as the latest ICILS study (European Commission, 2020), clearly show that the digital competences of adolescents throughout Europe still have significant potential for expansion, but also the feedback from students during the digital semesters must draw our attention to how we can prepare them even better for the digital future. Against this backdrop, we are currently conducting a research and development project² in which we are investigating the question of how students in non-

technical study programs acquire digital competences during their academic studies that they will need not only to master the study program itself, but also to deal with digital aspects of their later professional practice. In the following, we would first like to show in more detail why this research area is of central importance not only for the further development of the European higher education system, but also for those societal transformations that are to lead us into a successful digital future. On this basis, we will present the set-up of the research and development project “DigiTaKS*” and, in particular, describe its methodological approaches in more detail. Initial results are already available for the first research section, the needs analysis, which we will show in the fourth part of the article. We will present the findings to be derived from this in the concluding part of the paper.

2. Digital literacy of students in the mirror of research

Within the education system, higher education is an area that discovered the opportunities of digitalisation at a comparatively early stage. Digital systems have been implemented for research, administration and finally teaching over the past decades, so that many technical prerequisites (especially campus and learning management systems) were already available and established before the Covid 19 pandemic - even if the focus of digital systems in higher education teaching has so far tended to be on supplementing and supporting classroom teaching. Universities also offered courses on these systems and (to a lesser extent) on didactical questions connected with them for their teaching and administration staff.

This provided an important foundation on which higher education institutions could build to meet the challenges of the COVID-19 crisis and switch to a fully digitized teaching relatively quickly and without major problems (Dreyer, 2020). However, not only the technical infrastructure and the competences of the teaching staff are of central importance for the success of online learning – at least as crucial is the students’ competence to be able to deal with digital technologies and media in their everyday study. As far as this prerequisite is concerned, however, there seems to be little concern, as usually, the universities offer neither technical support nor courses on digital competence for their students. As ‘digital natives’, might be the common sense, they should get along pretty well with digital technology. But as far as empirical evidence goes, this assumption might not prove true.

2.1 Digital competences of students in higher education

In the USA, studies on digital literacy among students confirmed that “exposure does not equal understanding with regard to students’ daily interaction with digital technologies” (Murray & Pérez, 2014, 95). Even for the generation of the so-called ‘digital natives’, it cannot be assumed *per se* that students use digital media in a self-determined, creative, or even reflective way during their studies. Of course, we can see an effect corresponding to the generational stratification; the media socialization of digital natives is expressed, for example, in certain likes and dislikes of digital settings (Taipale, 2016). However, it is precisely this familiarity with digital media and technologies and the specific ways of using them that also poses a challenge, because their “private use of digital media does not necessarily translate into everyday university life” (Persike & Friedrich, 2016, p. 7). In addition, general school education does not seem to systematically reflect upon everyday media usage or even adequately prepare students for the competency requirements of studying in the digitalised world, as the assessments of students from Austria show (Janschitz et al., 2021, p. 25).

The view that general education schools do not adequately prepare students for the digital challenges is also supported by the findings of the ICILS study, which show an alarming rate of pupils who underperform in terms of digital literacy throughout Europe:

The underachieving pupils are comprised of pupils at level 1, who have a basic albeit limited understanding of computers and software, and pupils who fall below level 1. Below level 1, the pupils do not have a functional working knowledge of computers as tools and are unlikely to be able to create digital information products without substantial support and guidance. The share ranges from 63% in Italy to 15% in Czechia. In nine Member States, more than one third of the pupils performed below the level 2 threshold (European Commission, 2020, p. 12).

In addition, digital literacy is once again closely linked to different dimensions of social inequality: On the one hand, gender-specific differences can be found in such a way that female pupils perform better and are underrepresented in the groups of the underachieving pupils. On the other hand, the usual socio-demographic categories show a significant influence, as well the occupational status as the educational attainment of the pupils' parents are positively correlated to their performance. Likewise, a relevant influence could be detected for the migrant status and the language spoken at home (European Commission, 2020, p. 14).

For a successful study, however, not only the basic digital skills that should have been taught at school are required. Rather, the study programs at universities presents a new cosmos of challenges that arise from the digital requirements of the respective future professional field. These job-specific digital competences must also be taught at higher education institutions, especially if the future professionals are to have more than mere application competence: In responsible professional positions, they must be able to reflect on and actively shape the overall social transformation process of digitalisation within a specific professional field, thus acting as digital change agents for society. Given the societal function of the education system, this is likely to be particularly the case for students of adult education.

2.2 Digital literacies for future professionals

In order to be able to assume this role as digital change agents in their later professional fields, students need specific digital competencies. This necessarily raises the question of what we mean by digital competences. We decided to speak of "digital competences", because this term is at least clearly distinguished from a simplistic understanding of 'digital skills' and, moreover, is very common in the German discourse. But at the same time, our theoretical standpoint is strongly influenced by the concept of literacy. Therefore, we try to use both terms equally and synonymously, also acknowledging the character of the term 'digital literacy' as a "boundary concept" (Ilomäki, Paavola, Lakkala, & Kantosalo, 2016, p.655).

Without going into conceptual debates at length in this article, we would nevertheless like to emphasize that this conceptual horizon is about much more than the ability to operate a computer. Already in the classical definition by Paul Gilster, who popularized the term digital literacy as "the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers", we find an often neglected follow-up sentence in which he emphasizes that literacy means more than "simply being able to read; it has always meant the ability to read with meaning, and to understand. It is the fundamental act of cognition." (Gilster, 1997, p. 1).

The concept of digital literacy thus makes it possible to connect to the enlightened theoretical foundations of social and cultural science and directs our gaze away from generally applicable bodies of knowledge to be located in the subject towards the idea of a complex cultural capability that enables us to communicate adequately via digital technologies/media in concrete and varying social situations which accordingly can only be appropriately thought of in the plural (Pietraß, 2010):

Engaging in these situated practices where we make meanings by relating texts to larger ways of doing and being is engaging in literacy – or, more accurately, literacies, since we are all apprenticed to more than one. To grasp this point is to grasp the importance of understanding that “digital literacy” must also be seen as digital literacies. (Lankshear & Knobel, 2008, p. 7)

The cultural diversity of multiple literacies is contrasted with the attempt (not entirely without friction) to describe a hierarchical order of different ‘levels of literacy’. Such models are highly connectable to pedagogical target systems, which is why they are highly relevant for our question about the socially required competencies of future professionals. This can be shown by referring to Martin’s (2008) concise three-stage model of digital literacy: On the first level, the focus is an operational competence, which forms the necessary basis for higher level of literacy. With reference to the above presentation of the empirical findings on the digital literacy of the ‘digital natives’, we assume that most first-year students will have many competences on this level. But in Martin’s model, digital literacy genuinely starts with abilities in the area of a “professional / discipline application” that students will only learn about in the course of their studies. This second level comprises a “thoughtful usage” and a “contextually-appropriate application of digital tools”. But particularly important for students as future professionals and digital change agents will be the third level of digital literacy which addresses not only the ability to actively participate in shaping professional and social fields but also the importance of “critical reflection, of the understanding of the transformative human and social impact of digital actions” (Martin, 2008, p. 167).

Our research project is founded on the assumption that reflective participation in shaping the societal transformation processes that we refer to as digitalisation can only succeed if we actively support students, as future professionals in neuralgic societal fields of action, in acquiring the corresponding transformative digital competences. Also, employers name basic digital skills, the ability to learn digitally and to cooperate digitally as essential ‘future skills’ that are often insufficiently developed so far, so that there is an immense need for training and further education (Stifterverband, 2019). However, a systematic examination of the significance of digital media and technologies in professional fields is rarely found in non-technical study programs (Frohwiesser et al., 2020). Against the backdrop of this finding, we are focusing our efforts in the research and development project on the question of how students from non-technological degree programs acquire digital competences in the course of their studies and how they can be supported in this process by a systematic mix of different pedagogical measures.

3. Project research approach

The research and development project *DigiTaKS** examines the acquisition of digital literacy for students in non-technology-related study programs. It is focussing on *transformative* digital competences that the students need not only for their studies, but also for their future professional work, ultimately enabling them to act as digital change agents. On the one hand, in the context of the *DigiTaKS** project, transformative competences – as the highest level of competence – specifically means that the students master a creative, critical and innovative application of digital data and media. On the other hand, a problem-solving competence and application expertise as well as the reflected utilization of digital technologies for the optimization of one’s own ability to act, as well as for the optimization of organizational and societal processes are strived for (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017; see also: Mezirow, 2018). The understanding of digital literacy, specifically the transformative competence and the problem-solving competence, to which the project relates, is based on the European Digital Competence Framework for citizens (DigComp 2.1).

The sub-project, which is located at the Helmut Schmidt University / University of the Federal Armed Forces Hamburg, focuses on the (process-based) acquisition of transformative digital competencies that are identified beforehand and which are dependent on the organization of learning and working during one's studies of future leaders. Specifically, this means that at the beginning, in the context of digital learning and working during the studies, it is reconstructed how digital teaching is designed and implemented as well as how this is perceived by the students in terms of content and time. Moreover, the research will show which learning and working practices are linked to the organization of digital studies and how the incidental educational processes of digital competencies are linked to it.

For the purpose of this research, within the project, three cohorts of approx. 200 students, coming from three different study-programmes from non-technology-related areas, are equipped with hardware and software and will be subject to research for an average period of three years (see figure 1).

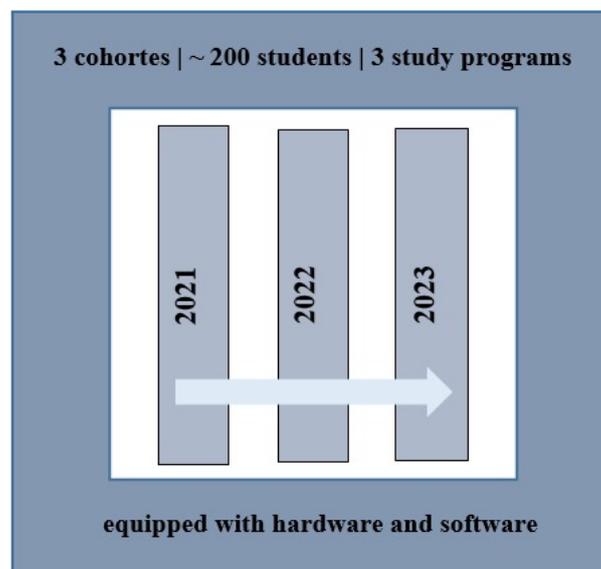


Figure 1: multimethod longitudinal intervention study

The project is a multimethod longitudinal intervention study and starts with a needs and requirements analysis (May 2021–October 2021). Here, various actors at the university were interviewed to reconstruct the needs of students and teachers concerning their usage of digital tools in everyday work and to evaluate which competencies students need for their study and future work. At the meso level, expert interviews were carried out with six lecturers and five military superiors to identify opportunities and challenges of digital teaching. Furthermore, a quantitative online survey with 45 lecturers was conducted to further describe the current forms of digital teaching. At the micro level, a group discussion was held with master's students enrolled in educational sciences, and 101 students were asked about their perception of the study conditions using an online questionnaire (Master thesis). In addition, evaluation data from 4.782 students from the past three digital trimesters (period: spring 2020 to spring 2021) enable a deeper insight into the design and study-related perception of digital teaching over time (see figure 2).

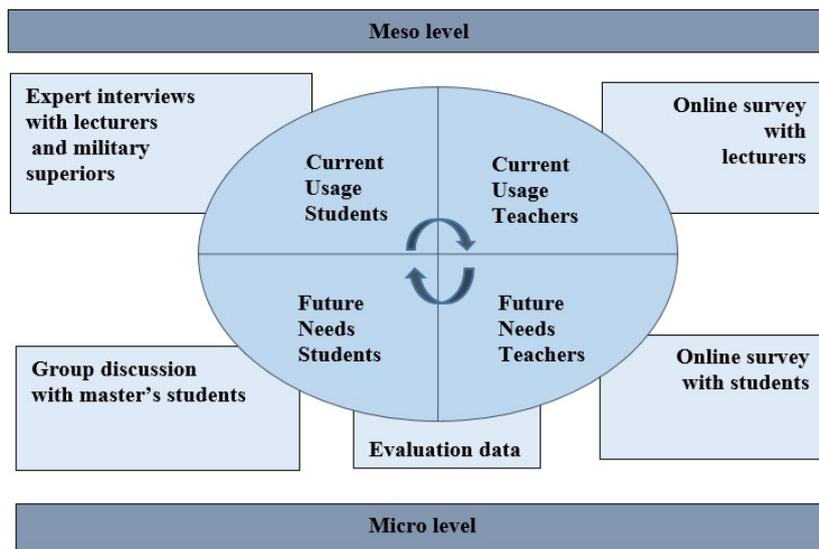


Figure 2: Needs and requirements analyses

Following the needs and requirements analysis, a usage and impact study will be carried out (October 2021 – December 2024). The results of this first analysis form the basis for the subsequent second study. This second part of the project has the following research question: How do students use (the provided) digital tools in their everyday work and (how) does this contribute to developing a transformative digital literacy? Various methodologies are used to address this question (see figure 3).

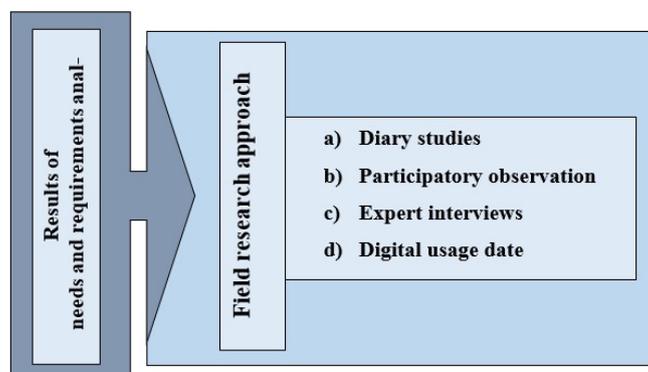


Figure 3: Usage and impact study

The focus of the following presentation of results is on the analysis of the longitudinal evaluation study. This serves to reconstruct the previous design of digital teaching in order to gain an in-depth insight into the digital everyday practices of the students for the usage and impact study and to work out future-relevant competencies.

4. Students' views on digital learning and teaching: First findings

4.1 Method

One objective of the needs and requirements analysis is to provide an in-depth description of digital higher education in humanities and social science over the course of the last three trimester. In order to analyse the previous design forms of digital learning and teaching, evaluation data of quality assurance and development

department from the Helmut-Schmidt-University used. The longitudinal study³ makes it possible to identify the design forms of distance learning and the subjective assessments of students for the period from the second quarter of 2020 (trimester FT 20) to the first quarter of 2021 (trimester WT 21). For the period of three trimesters (FT 20, HT 20, WT 21), a total number of 4.782 (FT 20 = 1413, HT 20 = 1664, WT 21 = 1705) evaluation questionnaires from bachelor and master students of the university were considered. Accordingly, the study makes it possible to identify peculiarities of the design and transformation of (digital) teaching at the beginning and on the course of the corona pandemic. The following research questions are the focus of the consideration:

- 1) What is the evaluation support performance of the lecturer?
- 2) How was higher online education in humanities and social science designed over the period of the trimesters?
- 3) How do student assess the scope of the teaching content and the time range for preparation and follow-up of the courses?

The support performance of the lecturer was recorded using three items. One item determines students' satisfaction with the provision of learning materials and two other items refer to the communication with the lecturer and the promotion of communication by the lecturer. Students were able to rate the extent to which they agreed with the statements on a scale of 1 (do not agree at all) to 5 (agree completely). The design forms of the online education were identified via the question: *In which form did the course take place?*. The following synchronous and asynchronous design formats are differentiated within the evaluation survey of the Helmut-Schmidt-University Hamburg:

- Synchronous design (e.g. live sessions without recording);
- Combination of synchronous and asynchronous design (e.g. live sessions with recording);
- Asynchronous design (e.g. audio commented slides, discussion forums assignments);
- Other design formats.

Synchronous distance learning formats offer direct opportunities for questions and interaction. In this forms, the teachers and learners are coordinated in terms of time (Murphy et al. 2011). Synchronous distance learning, on the one hand, promote student motivation because of the opportunities for interaction and discussion, but on the other hand, may be accompanied by various challenges due to technical issues, preventing students from participating in synchronous teaching and learning sessions (Lin & Gao, 2020).

In contrast, asynchronous distance learning characterized by a time-delayed transmission of content to the students without a direct exchange (Frey et al. 2021). However, supporting tools such as emails and discussion forums can be used to encourage interactions (Murphy et al., 2011). Asynchronous learning and teaching formats offer greater flexibility, allowing students to explore selected content in greater comfort. Nevertheless, self-organized learning can be accompanied by a sense of social isolation, as there is less interaction (Lin & Gao, 2020).

Two items were used to determine the workload of digital learning and teaching in terms of content and time. The scope of the teaching content of the courses is measured on a seven-point scale⁴ (1 = very low to 7 = very high). In addition, the average weekly time range of the courses in hours for the preparation and follow-up of the courses is measured.

4.2 First results

Evaluation of the support performance

The results of the mean value comparison show little differences between trimesters. Slight differences can be seen for the item *“The teacher encourages the active participation of the students in the seminar”*. Accordingly, the mean value increase from 3.4 (FT 20) to 3.8 (WT 21). It is reasonable to assumed, that interactivity was more strongly encouraged in the seminars as the trimester progressed. It is also possible that the feedback of the evaluation results to the lecturers led to changes in the design of the higher online education. The following table 1 provides the mean values for the three trimesters.

Item	FT 20	HT 20	WT 21
The teacher provides helpful materials to support learning.	4.1	4.1	4.0
The teacher encourages active student participation in the course.	3.4	3.7	3.8
The teacher is also available for mentoring outside of the seminar.	3.7	3.8	3.7
Note: 1= do not agree at all 5= agree completely			

Table 1. Mean values for the three trimesters

Design of digital courses over the three examined trimesters

The descriptive results indicate that at the beginning of the pandemic, work assignments (59 %), live sessions without recording (53 %) and audio commented slides (39 %) primarily used in digital teaching. In particular, live sessions without recording gain importance as the trimester progresses. The percentage of students attending live sessions increases from 53 % in the first trimester (FT 20) to 77 % in the last trimester (WT 21). It is conspicuous that work assignments are passed on students significantly less frequently in the course of the trimesters. The proportion drops from 59 % in the first trimester (FT 20) to 27 – 28 % in the subsequent trimesters. The decrease of work assignments could be due to student complaints. Accordingly, the results of expert interviews show that workloads of students increased because of the transition to digital teaching. Against this background, the percentage frequency of live sessions without recording increases from 53 % (FT 20) to 69 % (FT 21) in the third trimester. Figure 4 provides a summary of the forms of design used depending on the trimester.

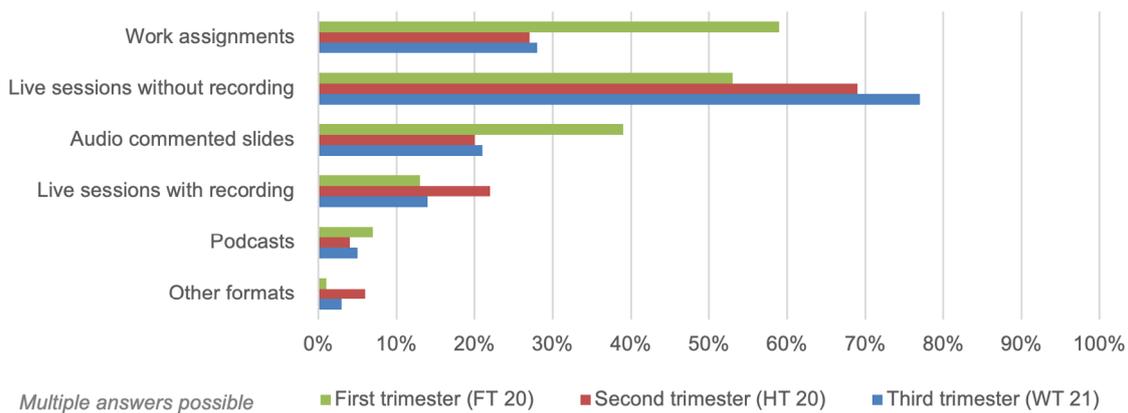


Figure 4: Design forms of digital teaching over the course of the trimesters (in percent)

Scope of the teaching content and the time range for preparation and follow-up of the courses

The perceived scope of the courses remains the same over the trimesters. The average value is 4.6. However, the average weekly time range for preparation and follow-up of the courses increases over the three trimesters. There is a slight increase in the average weekly time range for preparation from 4.0 (FT 20) to 4.3 (FT 21) hours for preparation and follow-up of the courses. It is possible that regular live sessions result in students having to invest more time in preparing for and following up on seminars. It is interesting that the time range of the courses is been described as less extensive as the trimester progress.

5. Conclusions

Overall, the results indicate that the design of digital learning and teaching is subjective to change as the trimester progress. The results show a shift in the design of the seminars from a more asynchronous format at the beginning of the pandemic to a more synchronous format in the last trimester. That could be attributed by the fact that the lack of technical equipment at the beginning of the pandemic resulted in greater use of work assignments. This assumption is backed up by the results of the mean comparison of the support from the lecturer. Thus, the lecturer increasingly promotes the active participation of the students in the course of the trimesters. It can be assumed that the active participation as well as the systematic mix of these different pedagogical measures of synchronous and asynchronous design supports students' acquisition of digital competences during their studies.

For the usage study, it can be conducted that live sessions and work assignments structure and guide students' daily lives. It is possible that the content already prepared by the lectures facilitates the learning process of the students. Thus, the results show moderate to high student satisfaction with the learning materials and moderate satisfaction with the communication. However, the weekly time for preparation and follow-up of the courses required increases somewhat as the trimester progress. At this point, it remains unclear, which specific activities comprise the preparation, which competencies facilitate the use of digital technology and what extent the participation in live events is included in the time estimate. In this sense, it can be assumed that students need more time for organization their learning and work around their preparation for their studies. Corresponding differences depending on the activity and the self-management competence in focus of work and time will thus be investigated in-depth in the usage study of the DigiTaKS*-Project. The development of the transformative digital competency model for study and work based on the European Digital Competence Framework, whereby particular importance attached to the students' ability to self-organize and communicate.

Notes

¹ Jörg Schwarz, Dr. phil., Dipl.-Päd., is a research associate at the Chair of Continuing Education and Lifelong Learning at Helmut Schmidt University / University of the Federal Armed Forces in Hamburg, Germany.

Email: joerg.schwarz@hsu-hh.de.

Therese Rosemann, is a research associate at the Chair of Continuing Education and Lifelong Learning at Helmut Schmidt University / University of the Federal Armed Forces in Hamburg, Germany. Email: rosemann@hsu-hh.de.

Marie Rathmann, M.A., is a research associate at the Chair of Continuing Education and Lifelong Learning at Helmut Schmidt University/University of the Federal Armed Forces in Hamburg, Germany. Email: marie.rathmann@hsu-hh.de.

² The research and development project “Digital key competences for study and work – DigiTAKS*” aims at the development of a model for transformative digital competence advancement for students in non-technical study programmes. The project is based at Helmut Schmidt University/University of the Armed Forces Hamburg, Germany and is being funded within the ‘dtec.bw’-program from 01/2021 until 12/2024.

³ The longitudinal study is a trend analysis because different people were interviewed at three times.

⁴ The scale expression of the item „The scope of the teaching content is...” was reduced from a seven-point scale to a five-point scale in HT 20. This effect of the scale change was adjusted in the presentation of results.

Bibliographical references

- Carretero, S, Vuorikari, R. Punie, Y. (2017). DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/38842.
- Dreyer, M. (2020, August 6). IT, Medien und digitale Lehre – Infrastruktureinrichtungen im Digitalsemester. Retrieved 16 August 2020, from Hochschulforum Digitalisierung – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter website: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/digitale-lehre-umfrage>.
- European Commission. (2020). The 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS): Main findings and implications for education policies in Europe. Luxembourg: EU Publications Office. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/584279>.
- Frey, D. & Uemminghaus, M. (2021). Innovative Lehre an der Hochschule. Konzepte, Praxisbeispiele und Lernerfahrung aus COVID-19. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62913-0>.
- Frohwieser, D., Gaaw, S., Hartmann, S., Jablonka, M., Lenz, K., Möller, J., & Winter, J. (2020). *Lehre in der Corona-Pandemie – Überblicksauswertung der zweiten Befragungswelle*. Dresden: Technische Universität.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy* (1st ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>.
- International Association of Universities. (2020). *Regional/National Perspectives on the Impact of COVID 19 on Higher Education*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf [09.01.21].
- Janschitz, G., Monitzer, S., Archan, D., Dreisiebner, G., Ebner, M., Hye, F. & Teufel, M. (2021). Alle(s) digital im Studium?!: Projektbericht der Steirischen Hochschulkonferenz zur Analyse digitaler Kompetenzen von Studienanfänger*inne*n. Graz: Graz University Library Publishing. <https://doi.org/10.25364/978-3-903374-00-3>.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). Introduction: Introduction Digital Literacies—Concepts, Policies and Practices. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 1–16). New York: Peter Lang.
- Lin, X. & Gao, L. (2020). Students sense of community and perspectives of taking synchronous and asynchronous online courses. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 169-179. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3881614>.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the “Digital Society”. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 151–176). New York: Peter Lang.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning* (pp. 114-128). London: Routledge.

- Murray, M. C. & Pérez, J. (2014). Unraveling the Digital Literacy Paradox: How Higher Education Fails at the Fourth Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 11, 85–100. <https://doi.org/10.28945/1982>.
- Persike, M., & Friedrich, J.-D. (2016). *Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive* (Arbeitspapier No. 17). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Retrieved from Hochschulforum Digitalisierung website: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_17_Lernen_mit_digitalen_Medien_aus_Studierendenperspektive.pdf [09.01.21].
- Pietraß, M. (2010). Digital Literacies. In B. Bachmair (Ed.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion* (pp. 73–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_5
- Stifterverband. (2019). *Für Morgen befähigen. Hochschul-Bildungs-Report 2020: Jahresbericht 2019*. Retrieved from <https://www.hochschulbildungsreport.de/2019/hochschulen-als-lernorte-fuer-future-skills> [09.01.21].
- Taipale, S. (2016). Synchronicity matters: Defining the characteristics of digital generations. *Information, Communication & Society*, 19(1), 80–94. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1093528>.

Temporal Aspects of Digital Teaching and Learning. Didactical Implications from a Continuing Higher Education Research Project

Jan M.A. Schiller¹

Keywords

Continuing higher education,
Teaching, Blended learning,
Time, Evaluation

Abstract

Continuing higher education has seen thorough digitalization for the last 15 years now. With blended learning emerging as a leading concept, it relies heavily on digital modes of teaching and learning. Recent results from the study "Bildung for an uncertain future" (forthc.), looking at non-traditional students in continuing higher education in IT-security, show numerous didactical success factors on programme and course level. With a special focus on temporal aspects like duration, sequence, scheduling and timeframes, the paper highlights key elements that can be transferred into current and future, digitally transformed higher education teaching, combining them with current, pandemic-accelerated developments in emergency remote teaching.

1. Introduction

To this day, pandemic-related *emergency remote teaching* is present in many universities.

It is meaningfully different from well-planned online learning experiences (Charles B. Hodges, Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust, & M. Aaron Bond, 2020). Online learning has been present in continuing higher education (CHE) programmes for over two decades now in Germany and many other countries as well. As a recent study show, temporal factors play a huge role in successful online learning on many different levels (Schiller, forthc.), that shall be presented here partly. The research question for this article is: What can be learned for online learning from decade-long established continuing higher education programmes, focussing temporal factors in detail?

To shed light on this, two key factors of CHE must be taken into account first: CHE mainly addresses the group of non-traditional students and uses blended learning widely (Bauer et al., 2020; Rahnfeld & Schiller, 2015; Wolter, Dahm, Kamm, Kerst, & Otto, 2015). In the underlying study for this article, non-traditional students were the major target group for CHE programmes under development, while blended learning was decided for as the didactical base concept. Both terms have some variety in practical implementation, thus a short overview over their character in the study shall be given first.

1.1 Non-traditional students

The concept of non-traditional students shows some variety in the international higher education discourse, as Wolter et al. (2015) show. They compare the results of different, international research examples and summarize five different, but sometimes unclear definitions: (1) underrepresented groups in higher education; (2) persons with unconventional, non-straight forward educational biographies, often marked by breaks and detours; (3) persons that entered higher education via special pathways and access routes, e.g. recognition of

VET qualifications; (4) freshmen above 25 years of age; (5) persons that study in flexible pathways, e.g. distance or part-time studies (cf. Wolter et al., 2015, p. 13). Independent from its explicit meaning, the term non-traditional students describes a condensed variety, in delimitation to an (implicit) homogeneity of 'traditional' student groups. For this paper, heterogeneity and diversity of non-traditional students are of primary interest, as they influence requirements of study programme formats, learning settings and tutoring (cf. Rahnfeld & Schiller, 2015; Schiller, Freiling, Benenson, & Massonne, 2019). These requirements are also strongly related to temporal factors, and key elements are prior experience and knowledge from practice in the field of study, advanced age and studying next to the job.

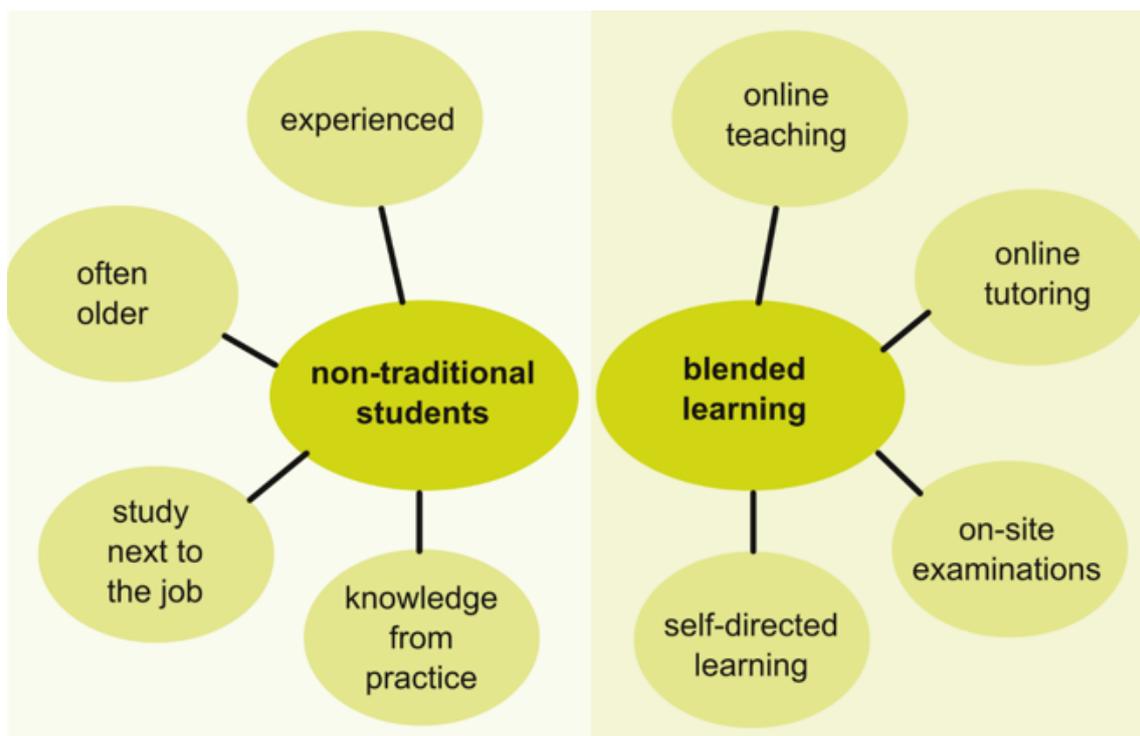


Figure 1: Aspects of non-traditional students and blended learning

1.2 Blended learning in CHE

Two major reasons can be found for the enhanced implementation of blended learning in CHE that combines elements of distance learning like self-directed learning with scripts and send-in tasks with newer elements of online teaching and tutoring accompanied by occasional on-site events, especially for examinations: Firstly, an increased geographic independency allows for a bigger potential target group outside of the regional vicinity of the university. Secondly, this is especially true for smaller universities outside of larger metropolitan areas (Schiller et al., 2019). On the other hand, the increased temporal flexibility of many blended learning settings provides for an improved compatibility with heterogenous time requirements within the participant group (Bernhard Christmann, 2020), although the effect has its limits as well (Bauer et al., 2020).

Taking non-traditional students and blended learning settings into account, the main research hypothesis at this point is: temporal factors play a role on macro (policy), meso (organisation) and micro (learning) levels. To inquire this, the study presented here uses a multi-step approach.

2. Methodology

In the study presented, different data sources and affiliated methods are used for the different levels of analysis. The differentiation of the levels follows the proposed structure by Lima & Guimarães, dividing between state intervention on the macro level, the organizational meso-level and the micro-level of individual actors (Lima & Guimarães, 2011, p. 12). The following figure illustrates the different steps and levels of analysis.

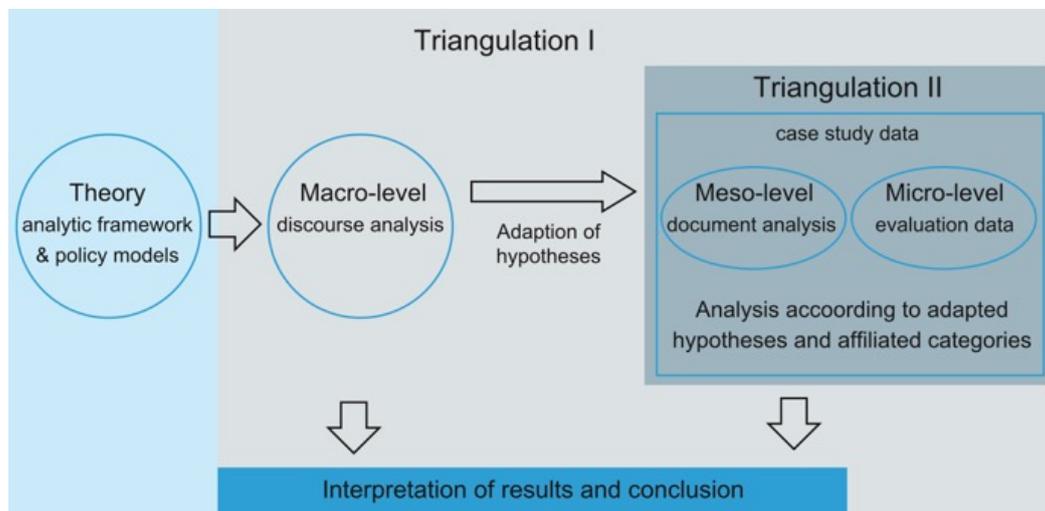


Figure 2: Steps and levels of analysis

In a first step, an analytic framework by Lima & Guimarães (Lima & Guimarães, 2011; Lima, Guimarães, & Touma, 2016; Schiller, 2018) presenting three different policy models is utilized to operationalize temporal factors influencing contemporary society onto the field of education in general. In this way, categories are deducted from theory discussion and further elaborated to refer to CHE in detail. Starting on the macro level, the following analysis of temporal factors in CHE consists of a dual triangulation. The first triangulation inquires the congruence or dis-congruence of the macro level on the one hand and the meso and micro-level on the other hand. Both sides not only refer to different types of data, but methods as well.

For the macro-level, a discourse analysis is carried out as content analysis of one document by an influential German CHE stakeholder (Wissenschaftsrat, 2019). Following a qualitative approach on content analysis, arguments are identified that related to the categories derived from theory discussion.

Based on the results of this discourse analysis, the hypotheses and affiliated categories are adapted to analyse a different sample of data that covers the meso and micro level. Here, numerous documents and questionnaire results from a research & development project in the field of IT-security CHE are analysed secondarily and triangulated against each other as well. On the meso level, content analysis is again used on documents from the development of CHE programmes. The research sample contains university regulations of the developed CHE programmes, strategic development documents, mission statements, contract drafts and competition/target group analyses.

On the micro level, descriptive statistics and evaluation research methods are used on data gained from hybrid questionnaires (consisting of quantitative and qualitative items) from the piloting phase of the programmes. The sample contains an overall 1215 cases from 56 survey waves in four different programmes. The six different questionnaires vary between short entrance surveys with 8 items to full evaluation surveys with over 90 items. Questions are raised on students' expectations and the evaluation of contents, teaching and tutoring, workload, didactics as well as demographic details.

Finally, the results from both triangulations are juxtaposed on their congruence or dis-congruence, interpreted and reflected on theoretical understandings regarding their temporal implications. For this paper, we focus on selected results from the study from all three levels in relation to the research question stated above.

3. Findings

In this section, the key findings for all three levels are presented, while the discussion and interpretation occur in Section 4. The main finding of the study in general is, that temporal factors play a considerable role for successful online learning on all analysed levels, with different implications on each level.

On the macro-level, rapid technological developments in the field of IT-security generally foster the need for continuing (lifelong) higher education even more than in other fields of work and education. Skills and contents both outdate in an increased pace compared to most spheres of society, amplifying temporal phenomena that can be observed for society as a whole. One of these phenomena is that predictions on future technologic advances as well as employment requirements focus on the near to middle future, as long-term predictions become more and more speculative. In the document analysed, the German Science Council (Wissenschaftsrat, 2019) highlights several effects and correlations in which CHE plays a key role.

One of the primary policy goals of RPL in Germany is to address a shortage of higher skilled labour (*Fachkräftemangel*), a prominent discourse scheme in German economic and education policymaking (Herberg, 2019, p. 4). The shortage can be addressed by replacement of the retired workforce or expansion of available skills in the active workforce. Exact predictions of the required expansion are nearly impossible to achieve even for the near future, as a variety of imponderables like development of the global economy, technological advances, etc., exist (Wissenschaftsrat, 2019, p. 25). At the same time, the required expansion makes up for most of the total required workforce especially in sectors with large growth potential and high need of academic skills (Wissenschaftsrat, 2019, p. 25). Thus, temporal factors like accelerated technological advances resulting in unpredictable future employment requirements and needs play an indirect, but important role in the formulation of educational policies (Schiller, Schmidt-Lauff, & Camilloni, 2017). CHE is seen as a tool to avert obsolescence of vocational knowledge and skills as “lifelong learning and an increased requirement of continuing education arise from the rate of change of content requirements with high skilled work as well as the needed updating of knowledge in the course of an educational biography” (Wissenschaftsrat, 2019, p. 9, own translation). CHE is intended as a means of prevention against outdated skills and knowledge inside the national workforce.

On the institutional meso level, the study showed that programme duration in CHE correlates strongly with different target learning outcomes. While BA and MA degree programmes aim for full qualification within the field of study, single- or multi-certificate modules spanning four to eight weeks aim at acquisition of specific skills and selected knowledge. The basis for this was traced to temporal factors within the macro-meso-relation. The increased pressure of constant technological advance increases the importance of the presence (learning) and future (gained or sustained employability) in contrast to the past (things once learned). The hypothesis in the study at that point was that educational policy thus would promote study programmes that aim at short-time competence gains. The findings on the meso level indicate a multi-faceted situation, dependent on the different study programme types. In the next-to-the-job BA and MA programmes, numerous different motivations could be observed within the participant group that related strongly to the part-time character, aiming at sustaining employability in the medium term. In contrary, the short certificate modules with four to eight weeks duration were focused on providing up-to-date competences for the highly volatile near future. Apart from the main outline of the different CHE study programmes, the module structure in each programme relied on different interpretations of a general blended learning concept. In the given figure for the BA

study programme below, the blended learning scenario stretches over one semester. Online phases (OP) and presence phases (PP) are distributed differently in each parallel running module in an attempt to avoid concentrated examination phases at the end of the semester. The timing of different learning type phases (online- and self-studying vs. teaching and examinations in presence) is the important temporal aspect on the meso level and coincides with overall programme structure planning.

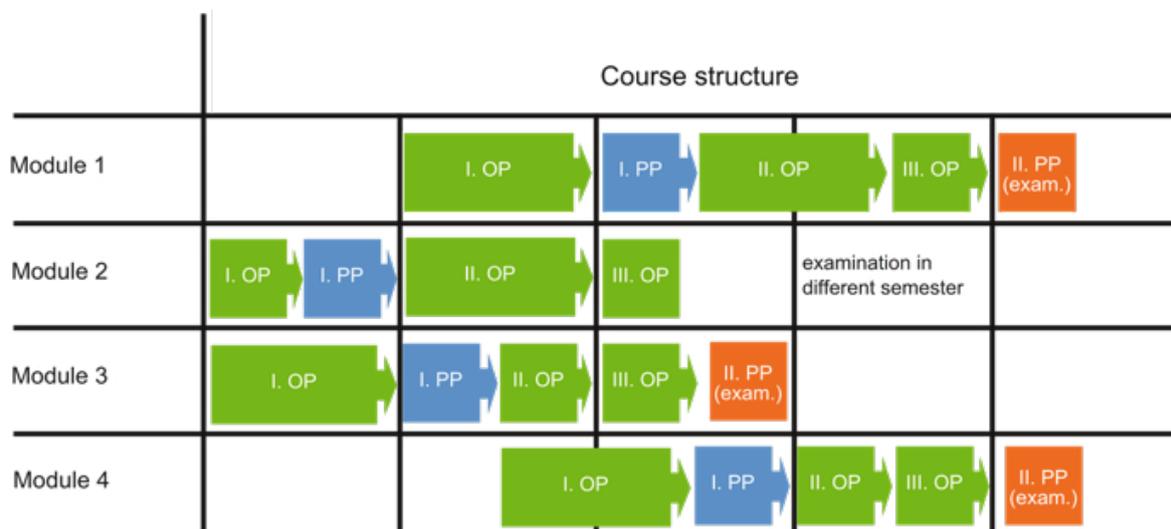


Figure 3: Arrangement of online and presence phases in the BA study programme of the case study (Rahnfeld & Schiller, 2015, p. 41, own adoption).

The evaluation result data shows several important factors are to be considered here regarding presence phases. First of all, presence phases have a high impact on student satisfaction, especially at the beginning of study programmes. Kick-off meetings in the study's programmes provided for opportunities for students to engage in informal exchange and to get to know each other, helping e.g. with the formation of informal learning groups that were continued online afterwards.

Also, in special courses without presence phases, questionnaire results with students showed that although 61% of students considered their learning advances without any presence phase good or very good, 46% stated that learning on-site together with other students is important for them. Only 6% strongly disagree on the importance of presence phases, and 63% would have liked to have a presence phase in every course. This correlates with recent findings about the problematic situation in pandemic emergency remote teaching concerning mental health and well-being of students (Farnell, Skledar Matijević, & Šćukanec Schmidt, 2021; UNESCO, 2021).

On the micro level of single courses, three temporal factors were identified in the study that have a particularly high impact on student success and satisfaction: consistency, rhythm, and matching of time resources.

Consistency of schedules is extremely important for part-time students with work and family obligations, as evaluation results showed. Online seminar dates, appointments and deadlines should be communicated right at the beginning of a course and should never be changed if possible. With multiple courses in parallel, consistent learning timeframes and appointments for online classes support students' time management efforts.

Rhythm relates to the balance of different learning phases, like self-directed learning from scripts, online teaching or classes, preparation and reflection. Evaluation results show that a weekly schedule of online classes (input-oriented teachings with professors) and online seminars (reflection and discussion with tutors), accompanied by pre-structured self-directed learning from scripts with affiliated tasks showed the best results in all study programmes evaluated.

The matching of temporal resources relates to the availability of learning time with students in comparison to the estimated workload scheduled for the course. Evaluation showed that there was a bias between estimated workload and real time invested by students to achieve learning targets in many courses in the study. While the weekly workload for all programmes was planned to 7-10 hours in total, students reported a range of 2-15+ hours needed to achieve learning targets across the different programmes. Prior learning and available competences of students were of high importance in this, as needed hours peaked especially in courses that required extensive basics. During the piloting of some courses, considerable deviations from the intended workload hours were observed. As a result, course contents were adapted to better fit the time resources available with students and the average reported real study time based on the evaluation results.

4. Discussion/Interpretation/Conclusions

There are several didactical implications for the teaching in higher education that can be drawn from these findings. In general, temporal factors should be taken into account in the planning and implementation of online teaching on all levels.

As this paper does not address policy making, but the practice of higher education teaching, the macro level has an indirect influence. It became clear that the accelerated technological advances influence not only the means of online teaching systems, but the content and rationale of academic training for occupations and employment as well. It seems most important to prepare students for ever-changing future technological developments and handling constant uncertainty in their own field of study as well as for their future professional career. This is especially true for future professional adult educators or future teachers.

On the meso level, the higher education organisation can address different student groups through digital formats and better support students with non-traditional backgrounds and pathways in higher education. Offering blended learning courses could support students who are not able, to whatever reason, to live in close proximity of university campuses or those who have to balance family duties with studying. Presence phases in blended learning have shown to be important, but the interpretation of results have to take into account financial costs for travelling for distant students as well. When universities slowly return to on-site courses - now that pandemic restrictions are slowly lifted - teachers could offer courses that use blended learning formats utilizing untypical schedules. As indicated in the findings, online learning can be strengthened by taking temporal aspects into account while planning course structures and distribute online phases and presence phases throughout the course duration in an appropriate way.

On the micro level, faculty and teachers in higher education can have a great impact on students' learning success by paying attention to the temporal factors consistency, rhythm and matching time resources. It seems most important for online learning courses that the needed time resources, dates and appointments are thoroughly planned ahead of the course start, providing students with a reliable schedule to plan their studying. Especially with part-time students, the course workload has to fit timeframes and work-learn-life-balance needs of students. Calculation of intended workload in hours for every learning activity throughout the course can strongly support student schedules, especially for planned self-directed learning activities or tasks. Evaluation of actual hours needed by students in comparison to intended hours is key to retain a strong consistency of schedules and learning advances of students through the course.

In conclusion, findings on temporal factors from continuing higher education can benefit online teaching in regular higher education when taken into account properly.

Notes

¹ Jan M.A. Schiller, research assistant. Helmut-Schmidt-University/University of the Federal Armed Forces Hamburg, Germany. Professorship for continuing education and lifelong learning. schiller@hsu-hh.de

Bibliographical references

- Bauer, R., Hafer, J., Hofhues, S., Schiefner-Rohs, M., Thillosen, A., Volk, B., & Wannemacher, K. (Eds.). (2020). *Vom E-Learning zur Digitalisierung. Mythen, Realitäten, Perspektiven*. Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215070>
- Bernhard Christmann. (2020). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 263–278). Wiesbaden: Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden. Retrieved from DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>
- Charles B. Hodges, Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust, & M. Aaron Bond. (2020, March 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Farnell, T., Skledar Matijević, A., & Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence: analytical report*. (European Commission, Y. Directorate-General for Education Sport and Culture, & PPMI Group, Eds.). Retrieved from https://op.europa.eu/publication/manifestation_identifier/PUB_NC0220607ENN
- Herberg, J. (2019). *Illusio Fachkräftemangel: Der Zwischenraum von Bildung und Wirtschaft in Deutschland und Nordkalifornien* (2. Auflage). Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24584-9>
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning: A critical introduction*. Opladen; Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- Lima, L. C., Guimarães, P., & Touma, N. (2016). Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: An analysis of national reports to CONFINTEA VI. In R. Egetenmeyer (Ed.), *Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School* (pp. 29–66). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rahnfeld, R., & Schiller, J. (2015). Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 1/2015, 26–51.
- Schiller, J. (2018). Werte und Einflüsse europäischer Bildungspolitiken. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 03/2018(Demokratiebildung), 224–234.
- Schiller, J. (forthc.). *Bildung für eine ungewisse Zukunft*. Bielefeld: WBV.
- Schiller, J., Freiling, F., Benenson, Z., & Massonne, W. (2019). Berufsbegleitendes Studieren an Universitäten: Ein Zukunftsfeld für die IT-Sicherheit. *Informatik Spektrum*, 42(1), 38–47. <https://doi.org/10.1007/s00287-019-01145-6>
- Schiller, J., Schmidt-Lauff, S., & Camilloni, F. (2017). Comparing temporal agendas of policies and institutions in (work-related) adult education. In R. Egetenmeyer & M. Fideli (Eds.), *Adult Education and Work Contexts: International Perspectives and Challenges. Comparative Perspectives from the 2017 Würzburg Winter School* (pp. 25–40). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- UNESCO. (2021). COVID-19: Reopening and reimagining universities, survey on higher education through the UNESCO National Commissions. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174>
- Wissenschaftsrat. (2019, January 25). Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Retrieved from <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In U. Elsholz (Ed.), *Beruflich Qualifizierte im Studium Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: wbv. Retrieved from https://www.wbv.de/download/shop/download/0/_/0/0/listview/file/-direct%406004491w/area/openaccess.html?cHash=f84fb19562b94ee55d0c527e24606d82

Lo smart working in prospettiva formativa. Il caso di ACI Informatica S.p.A.

Claudia Banchetti¹, Marina Slavutzky², Stefano Zordan³

Keywords

Competenze,
Formazione aziendale,
Smart working

Abstract

Il presente lavoro si inserisce all'interno degli studi di Pedagogia delle organizzazioni e del lavoro (Costa 2011; Rossi 2008) e presenta una ricerca empirica finalizzata a rilevare le esigenze formative emerse a seguito dell'adozione dello smart working all'interno di una azienda del settore ICT. L'impianto della ricerca è di tipo qualitativo. Sono state raccolte n° 6 interviste semi-strutturate e condotti n°2 focus group. I dati sono stati analizzati per aree tematiche (Braun & Clarke, 2006). Tra i risultati la rilevazione di esigenze di sviluppo professionale su aree trasversali e non tecniche-specialistiche.

1. Introduzione

L'emergenza sanitaria causata dalla diffusione pandemica del Covid-19 a partire da marzo 2020 ha richiesto l'individuazione di nuove modalità di lavoro per bilanciare la continuità delle attività amministrative ed economiche e la tutela della salute pubblica. I lockdown, resi necessari per contenere l'epidemia di Coronavirus, hanno generato esperimenti estesi senza precedenti, che "hanno infranto le mura di ogni tipo di ufficio fisico" (Butera, 2020). Il lavoro flessibile o remotizzato, talvolta definito "smart working", è stato riconosciuto idoneo alla fase emergenziale e ha pertanto visto un rapido incremento nella sua adozione su tutto il territorio nazionale. Secondo un recente rapporto dell'Istituto nazionale di statistica (ISTAT), il 90% delle grandi imprese (con oltre 250 dipendenti) e il 73% delle medie imprese (tra 50 e 249 dipendenti) ha introdotto o esteso la possibilità per i propri dipendenti di lavorare da remoto durante il periodo di emergenza sanitaria. L'Osservatorio sullo Smart Working del Politecnico di Milano aveva rilevato che prima della pandemia le grandi imprese che avevano adottato forme di lavoro flessibile erano soltanto il 50% del totale, con una media di uno, massimo due giorni a settimana. Per le PMI e le PA la percentuale era nettamente inferiore: il 12% per le prime e il 16% per le seconde. Nell'implementare o estendere questa pratica, le organizzazioni sono però state costrette a ripensare sia i processi produttivi, sia le modalità di gestione delle interazioni tra colleghi, sia le pratiche formative (Brino, Carreri, De Marchi & Di Maria, 2020). Questo trend, infatti, se ha da un lato accelerato processi di flessibilizzazione lavorativa già in atto – con ripercussioni anche sulle interazioni spaziali – ha anche, data la velocità della sua implementazione, reso evidenti le sfide sul piano relazionale e formativo ad esso connesse, nonché le lacune giuridiche che minano la sua implementazione.

Sul piano formativo è derivata una maggiore consapevolezza circa le dinamiche che regolano l'apprendimento all'interno di un'organizzazione e l'interazione tra "azioni intenzionali e sistematiche" (Rossi, 2011, p. 109) e modalità di apprendimento informali e meno esplicite, rese ancor più rilevanti dallo smart working. Se, da un lato, dunque, questo nuovo scenario ha evidenziato "il ruolo dei singoli come agenti dell'apprendimento e dell'innovazione organizzativi" (Ibid., p. 112) e delle loro esperienze come fonte di rinnovamento organizzativo e accresciuta adattabilità, dall'altro ha fatto emergere la necessità, da parte dell'organizzazione, di immaginare

nuove strutture in grado di supportare, incentivare, socializzare e istituzionalizzare la conoscenza prodotta a livello individuale.

Dalla prima indagine sullo smart working realizzata dalla Cgil e dalla Fondazione Di Vittorio svolta a maggio 2020 emerge che complessivamente, su un totale di 6170 persone rispondenti al questionario, il 60% degli intervistati vorrebbe proseguire l'esperienza di smart working anche dopo l'emergenza. Anche se questa modalità di lavoro è stata accolta in maniera generalmente positiva, come sottolinea Moussa (2021), è importante ricordare che questa è un percorso che può e deve essere perfezionato negli anni a venire in modo che ciascuna azienda ottenga il proprio modello ideale e progettato sul proprio contesto. È necessario quindi ripartire dall'ascolto dei lavoratori e dall'apprendimento delle esperienze positive e negative imposte dal lockdown, che possono essere un acceleratore del profondo cambiamento iniziato da tempo. (Butera, 2020). I trend formativi emergenti, spesso accolti dalle Academy aziendali, coniugano, dunque, una rinnovata attenzione alle origini multiple del sapere aziendale con la necessità di rafforzare ulteriormente la "sfera di contenimento" dei processi di apprendimento.

2. Il caso ACI Informatica

Il presente studio ha preso in esame il caso di ACI Informatica S.p.A, un'azienda italiana ad alta densità tecnologica con circa 530 dipendenti. Da sempre partner tecnologico dell'Automobile Club d'Italia, ACI Informatica ha una lunga storia iniziata agli albori dell'informatica italiana che la vede ad oggi protagonista nei grandi progetti di informatizzazione nell'ambito della Pubblica Amministrazione e con ACI nella gestione informatica della mobilità italiana. Le due anime produttive dell'azienda sono l'area dei Servizi Informatici (70%) e l'area dei Servizi non Informatici di supporto (30%).

L'azienda ha sempre mostrato un'attenzione e una cura verso i processi formativi dei propri dipendenti, per questo nell'autunno 2020 è nata ufficialmente l'Academy aziendale; l'implementazione della struttura di Academy è frutto di un processo avviato e maturato nel corso degli anni con e per i professionisti.

A causa delle misure contenitive del contagio da SARS-CoV-2 dal mese di marzo 2020 l'azienda ha posto la quasi totalità dei dipendenti (95%) in smart working. In questo nuovo scenario è cambiato il modo di lavorare e di conseguenza di formarsi.

La ricerca è stata svolta in seguito a un accordo sottoscritto tra l'azienda e l'Università degli Studi di Siena a ottobre 2020, con l'obiettivo di analizzare le eventuali modifiche nel fabbisogno formativo dovute alla nuova situazione di smart working. Da una prima analisi informale, sono emerse alcune criticità, come la tendenza a richiedere una formazione sempre più tecnica, in conseguenza dell'allentamento delle realtà relazionali del lavoro; l'incremento del divario tecnologico tra dipendente e dipendente, conseguenza dell'isolamento fisico; l'alterazione della percezione della realtà delle relazioni dovuta a una mancanza di "visual check/reality check" della relazione quotidiana e della comunicazione informale e fenomeni di isolamento aziendale, dovuti alla progressiva riduzione delle interazioni con i colleghi.

3. Metodologia

Il disegno di ricerca adottato è di tipo qualitativo che, secondo Creswell (2002), si distingue per le seguenti caratteristiche: l'esplorazione di un problema e lo sviluppo di una comprensione dettagliata di un fenomeno; la raccolta dati basata sulle parole di un numero ridotto di partecipanti per acquisire informazioni sulle loro esperienze e punti di vista; l'analisi dei dati attraverso descrizioni e temi e l'interpretazione di un senso più ampio di questi; l'elaborazione del report attraverso strutture emergenti e flessibili.

All'interno della più ampia categoria di ricerca qualitativa, è stato scelto l'approccio della Collaborative Management Research:

“un processo di inquiry emergente e sistematico, incorporato in una partnership tra gli attori con un interesse a influenzare un certo sistema di azione e ricercatori interessati a comprendere e spiegare tali sistemi. Il processo di Collaborative Management Research integra conoscenze scientifiche, metodi e valori con le conoscenze pratiche e modi di lavorare. Un obiettivo per la conoscenza generata attraverso il processo di collaborazione è che la conoscenza sia praticabile da coloro che in concreto intendono influenzare il sistema. Un altro obiettivo è che i ricercatori siano in grado di affermare che la conoscenza generata è scientificamente rilevante e utile per lo sviluppo del loro campo disciplinare” (Shani, Guerci, & Cirella, 2014, p. 15).

La proposta di svolgere una ricerca collaborativa è stata sin dall'inizio accolta con entusiasmo da parte della direzione e dal responsabile della formazione. Durante la ricerca, sono stati svolti infatti sei meeting di validazione in cui erano presenti il responsabile della formazione, il consulente esterno dell'azienda e professionisti coinvolti nella ricerca e tutte le decisioni, come la scelta del campione e l'elaborazione della traccia dell'intervista semi-strutturata, sono state condivise. La raccolta dati è avvenuta in due momenti principali: la realizzazione di sei interviste semi-strutturate e di due focus group. Entrambi sono stati organizzati in tre nuclei tematici: storia degli apprendimenti e delle pratiche; l'apprendimento incidentale (Covid-19); formazione.

Il campione è stato scelto in rappresentanza delle due grandi anime produttive dell'azienda: è stato composto da tre professionisti afferenti all'area dei Servizi Informatici (due intervistati di sesso maschile – tra cui un dirigente – e una di sesso femminile, tutti in età compresa tra i quaranta e i sessanta anni) e tre professionisti afferenti all'area dei Servizi non Informatici di supporto (un'intervistata dirigente di sesso femminile e due di sesso maschile, tutti in età compresa tra i quaranta e i sessanta anni). Dopo la definizione del campione, sono state svolte sei interviste individuali della durata di circa un'ora, sulla base di un percorso di indagine pre-strutturato. In seguito, sono stati realizzati due focus group di durata di 30 minuti ciascuno – uno con i tre professionisti afferenti all'area dei Servizi Informatici e uno con i tre professionisti afferenti all'area dei Servizi non Informatici di supporto.

Per analizzare i dati è stata utilizzata l'analisi tematica, in particolare l'approccio “sistematico” e “sofisticato” sviluppato da Braun e Clarke (Braun & Clarke, 2006). In questo contesto, per analisi tematica si intende una metodologia che consente di identificare e analizzare i pattern di dati qualitativi. L'analisi è servita a identificare e organizzare in maniera sistematica e per offrire informazioni sui temi attraverso un set di dati, che verranno descritti di seguito.

4. Risultati

L'utilizzo dell'analisi tematica ha consentito di organizzare i set di dati in quattro tematiche principali: l'alterazione della percezione della realtà delle relazioni dovute a una mancanza di visual check, l'incremento del divario tecnologico tra dipendente e dipendente, i cambiamenti nell'interazione tra colleghi e l'importanza della formazione.

Alterazione della percezione della realtà delle relazioni dovute a una mancanza di visual check

Per evitare delle incomprensioni dovute alla mancanza di un confronto face to face all'interno dell'azienda vengono attuate delle strategie comunicative, quali la scrittura di email brevi, concise e un preannuncio della e-mail stessa con una chiamata telefonica che ne anticipi il contenuto, per evitare errori comunicativi e fraintendimenti con il destinatario: “Io sono un fautore di due cose, la brevità nelle e-mail, ai miei colleghi lo

dico sempre ‘quando hai scritto una mail, riscrivila con metà delle righe’, seconda cosa, ‘aiutatevi sempre con delle emoticon, con dei segnali’ (Intervista n. 4).

Incremento divario tecnologico tra dipendente e dipendente, conseguenza dell’isolamento fisico

Emerge la necessità di mantenere e rafforzare il senso di appartenenza all’azienda, sia tra lavoratori esperti che novizi, specialmente in questo determinato momento in cui la maggior parte dei dipendenti lavora da casa:

Il senso di appartenenza che dobbiamo far sentire forte in questo momento che siamo tutti lontani, tutto quello che riguarda questi aspetti qui e che quindi va di pari passo con la comunicazione e con la necessità di chiarire, di trasmettere di ascoltare, di essere proattivi”. “È molto importante mantenere vivo il concetto, la pratica di organizzazione, di essere gruppo nonostante la distanza, di riuscire a non perdere quei contatti e quei legami con quelle relazioni operative che ci fanno sentire come parte di un tutto di qualcosa che c’è prima di noi, dopo di noi e che dall’interazione fa scaturire qualcosa che è un valore aggiunto rispetto a quello che può fare il singolo a casa, io a casa da solo (Intervista n. 5).

Dal mese di marzo 2020 solamente un’esigua percentuale di colleghi risulta essersi emarginata rispetto alle pratiche lavorative, è emerso che tali colleghi avevano già una partecipazione periferica ben prima dell’emergenza sanitaria dovuta a Covid-19 e che questa situazione ha solamente accentuato la loro marginalità.

Interazione tra colleghi

Agli inizi del mese di marzo 2020 la routine lavorativa è stata riorganizzata, così come la comunicazione tra colleghi. La comunicazione formale è stata sostituita con incontri telematici, scambio di mail, telefonate e messaggi su cellulare: “Prima magari ci si vedeva in una sala riunioni adesso ci si incontra in un meet virtuale” (Intervista n. 5). Le riunioni telematiche risultano essere sufficientemente esaustive per quanto concerne la comunicazione verbale, ma non lo sono per quella non verbale. Ciò che viene ottenuto in termini di relazione in un incontro faccia a faccia non è la medesima realtà di quello che viene ottenuto in un meeting di tipo telematico, in quanto la maieutica della comunicazione viene quasi del tutto azzerata. La riduzione delle interazioni face to face ha infatti rappresentato la maggior criticità:

La perdita più grande sono state le relazioni fisiche [...] dal punto di vista professionale noi eravamo già strutturati, avevamo colto tutti i benefici del mondo Google, cartelle e file condivisi, già il fatto di poter continuare a usufruire di queste ha reso meno distante la distanza fisica, abbiamo chiaramente cercato di sostituire, di compensare la mancanza fisica con una serie di video incontri, abbiamo un gruppo WhatsApp, manca tutto quello che è non verbale (Intervista n. 2).

La presenza in ufficio – almeno per alcuni giorni a settimana – è stata definita fondamentale affinché non venga perso il contatto fisico con il luogo, con il ruolo ricoperto e con i colleghi. Inoltre, è emerso che la presenza fisica in azienda, rispetto a quella “virtuale” stimola maggiormente il dialogo, il confronto tra professionisti e talvolta genera soluzioni più immediate: “È diverso fare la telefonata [...] c’era un contatto, c’era una presenza molto più immediata” (Intervista n. 5).

Gli spazi informali, come i corridoi e la macchinetta del caffè, sono stati riorganizzati in uno spazio virtuale, creato per comunicare in modo informale:

In questa stanza virtuale si entra per stare davanti alla macchinetta del caffè, io la mattina mi trovo lì dentro, se qualcuno parla di lavoro viene censurato, si parla di tutto [...] c'è chi entra, c'è chi non entra mai [...] c'è molta fluidità, molto divertente, un po' ha aiutato, c'è qualcuno che si è pure isolato, c'è qualcuno che è molto social, perché poi li puoi mettere le immagini (Intervista n. 4).

Formazione

La formazione è stata definita fondamentale, tutti gli intervistati ritengono che sia rilevante formarsi e aggiornarsi costantemente per mantenere un elevato profilo lavorativo. I sei intervistati affermano di avere una buona e aggiornata formazione di tipo tecnico (gestione software, strumenti e pacchetti) e di aver acquisito in parte una formazione nell'ambito delle competenze trasversali. È stato manifestato un interesse verso l'acquisizione e il consolidamento di determinate skill spendibili nella fase di gestione del lavoro a distanza, sia competenze prettamente tecniche che trasversali (Moussa, 2021):

Credo che ci siano sia degli aspetti tecnici, sia degli aspetti più di carattere relazionale e gestionale che vanno tutti sondati, come si gestisce una riunione, come si gestisca la comunicazione (Intervista n. 4).

Il passaggio dal lavoro in ufficio al lavoro da casa ha portato una riorganizzazione del modo di lavorare, è stata necessaria una riprogrammazione della giornata per raggiungere un buon work life balance, in modo da far combaciare le esigenze lavorative, personali e familiari; il lavoro è organizzato per obiettivi: "prima si timbrava il cartellino, adesso si lavora per obiettivi" (Intervista n. 6). A fronte di quanto affermato, gli intervistati hanno manifestato l'esigenza di acquisire competenze e conoscenze che conducano a un'ottima organizzazione del lavoro per obiettivi, come skill di time e project management

A volte mi capita di persone che si dedicano a fare un'attività che è di priorità tre mentre magari io sto aspettando la priorità zero, oppure in questo momento specifico in cui stiamo lavorando in un modo così diverso dal solito mi rendo conto che anche organizzarsi la giornata per una persona che magari non ha una professionalità già troppo consolidata [...] può essere disorientante avere tutta la giornata per stare da soli a casa (Intervista n. 1).

Inoltre, lo sviluppo di una buona leadership è ritenuto rilevante per trasmettere una buona motivazione ai colleghi, per gestire i conflitti che possono nascere, per la costruzione di un team building e sviluppare un'appropriata gestione delle risorse umane.

5. Conclusioni

La massiva diffusione dello smart working ha posto l'azienda davanti a singolari problematiche e sono sorti dei nuovi interrogativi riguardo al modo di pensare, progettare e fare formazione all'interno del setting organizzativo. A tal proposito, per ciascuna delle quattro dimensioni citate nel paragrafo precedente sono state individuate delle sfide formative. Per quanto concerne (1) l'alterazione della percezione della realtà delle relazioni, è stata individuata la necessità di approfondire l'utilizzo di diversi canali comunicativi (come si può comunicare, in che modo, dove e quando); (2) l'incremento del divario tecnologico tra dipendente e dipendente, la sfida riguarda il mantenimento e il rafforzamento del senso di appartenenza alla comunità

aziendale; (3) l'interazione tra colleghi, la riorganizzazione degli spazi, formali e informali, nell'era dello smart working è stata indicata come sfidante; (4) l'area della formazione, la sfida emergente è quella di accrescere le competenze di project management (organizzazione e pianificazione del lavoro, lavoro per obiettivi, priorità ai compiti assegnati). Per rispondere a tali sfide, sono stati elaborati due livelli d'intervento: il primo livello riguarda il gruppo di stakeholder interni all'organizzazione, il secondo si focalizza su interventi che coinvolgono la struttura di Academy aziendale. Per quanto concerne il primo livello – gruppo di stakeholder interni – sono state individuate due macro aree su cui lavorare. La prima, denominata “area delle competenze manageriali” mira all'elaborazione di strategie formative che consentano l'intercettazione di bisogni formativi non necessariamente tecnico-specialistici. La seconda area di sviluppo ha come obiettivo l'elaborazione di indicatori qualitativi e quantitativi che consentano di intercettare, e in futuro prevenire, processi di isolamento tra i professionisti. Nel secondo livello di intervento il focus si concentra su come costruire, progettare e pianificare una formazione per coloro che sono stati definiti “esperti”, ovvero professionisti che lavorano in azienda e già strutturati all'interno dell'Academy come docenti formatori. Tale intervento consentirebbe di formare dei mentori interni, con conoscenze e competenze che consentano di sostenere e supportare le persone nella gestione dei passaggi tra ruolo e modalità di lavoro presenza/distanza e a ripensare a quale nuova cultura organizzativa può gestire lo smart working.

Note

¹ Claudia Banchetti, dottoranda iscritta al XXXV Ciclo del Dottorato in Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di lavoro (Università degli Studi di Siena).

² Marina Slavutzky, dottoranda iscritta al XXXVI Ciclo del Dottorato in Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di lavoro (Università degli Studi di Siena).

³ Stefano Zordan, dottorando al XXXVI Ciclo del Dottorato in Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di lavoro (Università degli Studi di Siena).

Riferimenti bibliografici

- Argyris C., Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brino, V., Di Maria, E., De Marchi, V., & Carreri, A. (2020). Introduzione. Covid-19 e lavoro: sguardi interdisciplinari. *Economia e società regionale*, 2, 5-12.
- Butera, F. (2020). Le condizioni organizzative e professionali dello smart working dopo l'emergenza: Progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda. *Studi organizzativi*, 1, 141-165.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fabbri, L., & Bianchi, F. (2018). *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura*. Roma: Carocci.
- ISTAT (2020). Il mercato del lavoro 2020, tra cassa integrazione, smart working, e crollo delle ore lavorative. <https://www.istat.it/it/archivio/254023>
- Langè, V., & Gastaldi, L. (2020). Coping Italian emergency COVID-19 through smart working: from necessity to opportunity. *Journal of Mediterranean Knowledge-JMK*, 5(1), 163172. DOI: 10.26409/2020JMK5.1.10.
- Melacarne, C. (2020). La consulenza pedagogica nella prospettiva del professionalismo. *Quaderni di economia del lavoro*, 112, 69-81, DOI:10.3280/QUA2020-112006.
- Melacarne, C. (2021). *Narrative Inquiry, Fare ricerca con le persone e le comunità*. Carocci, Roma.

- Moussa, M. (2021). Il lavoro che cambia: smart working e digital transformation. In L. Selmo (A cura di), *Formazione, lavoro e tecnologia* (pp. 97-112). Milano: FrancoAngeli.
- Osservatorio Digital Innovation (n.d.). SMART WORKING. Il lavoro agile dalla teoria alla pratica. https://blog.osservatori.net/it_it/smart-working-cos-e-come-funziona-in-italia (09/2021)
- Osservatori Digital Innovation (n.d.). Smart Working. https://www.osservatori.net/it_it/osservatori/smart-working (09/2021)
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni*. Milano: Guerini & Associati.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa la formazione nei luoghi di lavoro* (Biblioteca di testi e studi Scienze dell'educazione). Roma: Carocci.
- Shani, A. B., Guerci, M., & Cirella, S. (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: il Mulino.

Psychological Effects of Covid-19 on University Students. Is there a Silver Lining?

Deborah R. Vivo¹, Gaspare Dalia²

Keywords

COVID-19, University students,
Stress level, Negative affect,
Positive affect, Anxiety levels

Abstract³

This study aims to evaluate the psychological effects of pandemic times on university students during the third wave of the COVID-19 outbreak in Italy in April 2021. On week five of quarantine (week commencing 7th April 2021), online psychological tests were administered to a sample of 69 university students, mean age 22.45 years old (SD = 1.803), 89.9% females. Students completed online psychological tests for the measurement of stress, affect, anxiety, and global distress (including common symptoms of anxiety and depression, and related aspects of life and social functioning). Our findings indicate that stress, anxiety, and global distress were moderate and therefore in the clinical range for most participants. Unexpectedly, whereas negative affect was found to be higher than average, positive affect was found to be within normal levels. We compared our findings with pre-pandemic studies, and we found statistically significant differences in all the variables considered, except for positive affect. This suggests that despite an overall psychological disfunction, our participants' positive affect, including interest, enthusiasm, excitement, etc., was not impaired. Therefore, this study suggests that although the pandemic may have a negative psychological impact on university students, there are still resources available for them to rely on for future challenges. Other implications include recommendations for universities to provide mental health services to students both during the pandemic and in the aftermath.

1. Introduction

Recent research indicates that, in addition to a global health crisis, the COVID-19 pandemic has also caused a mental health epidemic (Gao et al., 2020; Moszkowicz, Duboc, Dubertret, Roux, & Bretagnol, 2020; Qiu et al., 2020; Rajkumar, 2020; Wang et al., 2020). The most frequently reported psychological symptoms have included stress-related issues, anxiety, and depression (Araújo, de Lima, Cidade, Nobre, & Neto, 2020; Bansal et al., 2020; Qiu et al., 2020), as well as concerns about job, income, and security, compulsive behavior, fear of crowds, etc. (Zhou et al., 2020). Worldwide, there is now growing concern regarding the long-term psychological consequences of the pandemic (Wang et al., 2020). University students are a particularly vulnerable population to mental health issues (Huang, Nigatu, Smail-Crevier, Zhang, & Wang, 2018). Under normal circumstances, they experience significant stress throughout their studies as they struggle with several academic concerns, family problems, and issues relating to intimate and social relationships, finances, personal appearance, and personal health (Bemardon, Babb, Hakim-Larson, & Gragg, 2011; Chow, 2007; Cozzolino, Girelli, Vivo, Limone, & Celia, 2020; Özdemiir, 2008). Inevitably, they were negatively affected by the psychological implications of the COVID-19 pandemic (Araújo et al., 2020; Lima et al., 2020). During quarantine, students have been unable to access their training institutions. Moreover, for many studying away from home, it was impossible to travel back home to their families and were quarantined alone or with few housemates. Among the thousands of people who crowded train stations or jumped into their cars to flee South from Lombardy during the early stages of shutdown in Italy, many were university students, whose panic behavior, in some cases, was

conducive to spreading the COVID-19 virus all over the country (“Coronavirus, Esce La Bozza Del Decreto: La Fuga Da Milano - Video Tgcom24,” 2021). According to a news report (Willen, 2020), shortly after college shutdown, up to a third of college and university students in the U.S. faced fear, insecurity, a sense of loss, and mood swings. Social and affective isolation, homesickness, and academic pressures during quarantine may cause or worsen psychological symptoms due to stress and reduced autonomy (Zhou et al., 2020). Likewise, exposure to an overflow of alarming information from the media and loneliness may aggravate the adverse physiological consequences of stress, anxiety, and depression (Araújo et al., 2020; Zhou et al., 2020), thus causing increased psychological distress. Furthermore, the economic slowing caused by the business and industrial shutdown will soon affect students and parents’ ability to meet the deadlines for payment of tuition fees and other costs related to education (Araújo et al., 2020), which may result in increased worrying and a more pessimistic outlook on life. Another important issue relating to education is the unprecedented use of online and distance education, which may cause further stress especially in those who were not familiar with the tools being implemented and may therefore develop anxiety in their desperate effort to acquire knowledge in cyberspace (Araújo et al., 2020; Zhou et al., 2020). Not only undergraduates, but also students completing graduate programs feel overwhelmed by online courses, assignments, and seminars (“It’s a Nightmare’: How Coronavirus Is Wreaking Havoc on Students’ Exams | Education | The Guardian,” n.d.). Owing to the urgency of the matter, universities should develop policies that support students, teaching and administrative staff affected by COVID-19 consequences both now and in the future. The real challenges are not only there in the short term, but also, most importantly, in the long term. Experts say that the impact of the pandemic on education will probably last much longer after the coronavirus’s disappearance (Araújo et al., 2020). Universities must therefore consider different approaches to deal with the situation to make their users feel more comfortable.

The present study aims to evaluate the psychological effects of pandemic times on university students during the third wave of the COVID-19 in Italy in April 2021. Italy was the first European country to have a major outbreak of COVID-19 and has been particularly hit by the pandemic both socially and economically. In order to curb the spread of coronavirus infection, national lockdown and stringent restrictive measures were enforced multiple times over 2020 and the first half of 2021. On week five of quarantine (week commencing 7th April 2021), online psychological tests were administered to a sample of 69 university students, mean age 22.45 years old (SD = 1.803), 89.9% females. In line with current research on the psychological impact of the pandemic on university students, we hypothesized that the levels of stress, anxiety, and global distress in our sample of students would be in the clinical range. Moreover, we also expected to find lower positive affect and higher negative affect. The construct of stress refers to a person’s difficulties in coping with mental or emotional pressure (Black, 2017) the National Comprehensive Cancer Network’s recommended screening tool for distress among cancer survivors. The DT is a self-report tool that includes an overall distress rating (0--10). The acute stress response is related to a number of cognitive, affective, behavioral, and physiological reactions to stressors, which are influenced by cognitive biases and basal physiological states (Conklin, Crosswell, Saron, & Epel, 2019). When the stress level is in the clinical range, that is, it is higher than that expected in the general population, an individual may develop several physical and psychological symptoms, including skin diseases, gastrointestinal conditions, and mental problems that lead to a poor quality of life (Cozzolino, Girelli, Vivo, Limone, & Celia, 2020). Clinical anxiety is related to excessive nervousness, fear, apprehension, and a general propensity to worry. It alters how a person processes emotions and behaves, also causing physical symptoms. Whereas mild anxiety is generally vague and unsettling, severe anxiety might have a negative impact on day-to-day living

(Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1983). Global distress is a construct that refers to common symptoms of anxiety and depression, and related aspects of life and social functioning (Connell et al., 2007). Positive affect and negative affect are dimensions of the structure of affect that describe affective experience using mood terms that refer to the basic emotions. They are the affective, emotional components of psychological or subjective well-being. This study adds to the previous Covid-19 literature by exploring the dimensions of affect, which were not investigated in the studies reviewed. The results obtained from the online psychological assessment will be reviewed, summarized, and discussed.

2. Method

2.1 Sample

The sample included undergraduates from the Law faculty who attended an online course in Legal Clinics. Online education has become the rule since Italy's first lockdown in March 2020. Participants were recruited by self-referral during an online university class, for a total number of 69 subjects (out of 120 students enrolled in that), 89.9% females, average age 22.45 years old ($SD = 1.803$). The online survey collected information on demographic data and included a set of psychological tests. The online tests were anonymous to ensure confidentiality. All participants completed and returned an online informed consent form to the research.

Table 1 - Demographics of participants

Baseline characteristic	N	%
Gender		
Female	62	89.9
Male	7	10.1
Marital status		
Single	53	76.8
Married/partnered	16	23.2
Other	0	0
College Year attended		
First	0	0
Second	18	26.1
Third	4	5.8
Fourth	21	30.4
Last	26	37.7

Note. N = 69. Participants were on average 22.45 years old ($SD = 1.803$)

2.2 Instruments

The evaluation instrument was an online structured packet comprising five tests: the distress thermometer (DT; Jacobsen et al., 2005) and the perceived stress scale (PSS; Cohen et al., 1983) to evaluate stress; the state-trait personality inventory STAI-Y, form Y (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1983) to assess anxiety; the positive and negative affect schedule (PANAS; Watson et al., 1988), as a measure of affect; the Clinical Outcomes in Routine Evaluation 10 (CORE-10; Connell & Barkham, 2007) to evaluate global distress/well-being.

The DT is a one-item screening tool specifically designed to assess the construct of stress (Snowden et al., 2014). Respondents indicated their current level of stress on a 0-10 scale, where 0 = no stress and 10 = maximum stress. A cut-off score of four is widely agreed to indicate clinically significant distress (Donovan, Grassi, McGinty, & Jacobsen, 2014; Jacobsen et al., 2005; Snowden et al., 2014). The test-retest correlation coefficient is 0.80 (Tang, Zhang, Pang, Zhang, & Song, 2011), which suggests that the DT has acceptable reliability. Its sensitivity and specificity, as well as its positive and negative predictive value, are in the range of good overall accuracy (Donovan et al., 2014; Snowden et al., 2014). DT Cronbach's alpha was .87 in the present sample. We also used a lengthier measure of stress, the PSS. The PSS measures how a person's experience affects their feelings and their perception of stress, and includes ten questions about feelings and thoughts over the last month (Cohen et al., 1983a). Individual scores on the PSS can range from 0 to 40 with higher scores indicating higher perceived stress: scores ranging from 0-13 would be considered low stress; scores ranging from 14-26 would be considered moderate stress, and scores ranging from 27-40 would be considered high perceived stress (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983b). The PSS shows established acceptable psychometric properties (Lee, 2012). Internal consistency coefficients (Cronbach's alphas) for the PSS range from .84 to .86, and test/retest reliability is .85 (Deckro et al., 2002). PSS Cronbach's alpha values were .88 in the present sample. The state-trait anxiety inventory, form Y (STAI-Y) is a classic instrument to assess anxiety. It is a self report measure for current symptoms of anxiety and a generalized propensity to be anxious. It comprises two subscales, one that evaluates the current state of anxiety (state anxiety scale), and the other that measures relatively stable aspects such as confidence, general states of calmness, and security (trait anxiety scale). Scores for each subtest range from 20-80, with higher scores suggesting greater anxiety. A cut-point greater than 39-40 indicates clinically significant symptoms and cut-points are referred to each subscale (Boos et al., 2018). Internal consistency alpha coefficients range from .86 to .95 (Julian, 2011). The Italian normative data come from a large sample (2,304 subjects) from 16 to 60 years (Pedrabissi & Santinello, 1989). In the present sample, STAI-Y alpha coefficients were .93. The CORE-10 is a brief outcome measure consisting of 10 items drawn from the CORE-OM (a 34-item assessment and outcome measure). It explores global psychological distress as well as common symptoms of anxiety and depression, and related aspects of life and social functioning. A score of 11 indicates the lower boundary of the mild clinical range, with 15 as the moderate level, 20 as the moderate to severe level, and 25 or over as the severe level (Connell & Barkham, 2007). This scale has shown adequate internal consistency (Cronbach's alpha .91) and a correlation of .77 with the Clinical Interview Schedule Revised (Simpson, Guerrini, & Rochford, 2015). CORE-10 Cronbach's alpha values were .91 in the present sample. The positive and negative affect schedule (PANAS) is the most frequently used instrument to assess positive and negative affect. The positive affect scale measures enjoyable engagement (interested, enthusiastic, excited, active, determined, etc.). The negative affect scale measures unpleasant engagement and subjective distress (fear, anxiety, guilt, shame, etc.), (Terracciano, McCrae, & Costa, 2003). Respondents were asked to rate the extent to which they had felt specific positive (e.g., enthusiastic) and negative (e.g., nervous) emotions over the past few weeks (1= very slightly; 5=extremely). The reliability of the positive affect scale ranges from .86 to .90, the negative affect scale from .84 to .87 (Crawford & Henry, 2004). PANAS scales are internally consistent and have very good convergent and discriminant correlations with longer measures of the same mood factors (Watson et al., 1988). In the present sample, PANAS Cronbach's alpha values were .90 for the positive affect scale and .86 for the negative affect scale.

The tests were digitalized and made accessible to participants from Google Forms via a link that was shared in the post section of the web-based platform where the university course was hosted. All research procedures were carried out in accordance with the Helsinki Declaration as revised in 1989.

2.3 Analysis

An analysis of descriptive statistics was conducted to show the demographics and other selected characteristics of participants, as shown in Table 1. Each of the measures used in the study was scored based on its instruction manual and percentages and means were calculated. Independent t-test analyses were performed to determine whether there was a significant difference in the variables considered between pre-pandemic studies and the present study. Data were analyzed using PASW Statistics v.18.

3. Results

As shown in Table 1, 89.9% of the 69 university students in our sample were women, 76.8% were single; 37.7% were in their last year of university.

Tables 2 and 3 show the levels of stress in our sample of students during quarantine. 87% of participants reported clinical stress as measured by the DT (scores from 4 to 9), with maximum stress (a score of 10) being reported by 2.9% of participants. The proportion of moderate perceived stress as measured by the PSS (scores ranging from 14 to 26) was 47.8%, whereas high perceived stress (scores ranging from 27 to 40) was found in 44.9% of participants.

Table 2 - Levels of stress as measured by the Distress Thermometer

Stress Level (Cut-points)	Number	Percentage (%)
Normal stress (0-3)	7	10.1
Clinical stress (4-9)	60	87.0
Maximum stress (10)	2	2.9

Table 3 - Levels of stress as measured by the Perceived Stress Scale

Stress Level (Cut-points)	Number	Percentage (%)
Low perceived stress (0-13)	5	7.2
Moderate perceived stress (14-26)	33	47.8
High perceived stress (27-40)	31	44.9

Concerning anxiety, on the trait anxiety scale, 60.9% of participants reported mild anxiety and 31.9% moderate anxiety, compared with 73.9% mild anxiety and 18.8% moderate anxiety on the state anxiety scale, as shown in Tables 4 and 5.

Table 4 - Levels of anxiety as measured by the state anxiety scale

Anxiety Level (Cut-points)	Number	Percentage (%)
Normal (20-39)	4	5.8
Mild (40-50)	51	73.9
Moderate (51-59)	13	18.8
Severe (>60)	1	1.4

Table 5 - Levels of anxiety as measured by the trait anxiety scale

Anxiety Level (Cut-points)	Number	Percentage (%)
Normal (20-39)	5	7.2
Mild (40-50)	42	60.9
Moderate (51-59)	22	31.9

The measure for global distress (CORE-10), including common symptoms of anxiety and depression, and related aspects of life and social functioning, indicated a moderate level of global distress in 58% of participants and a severe level in 27.5% of participants (Table 6).

Table 6 - Number of students with different levels of global distress as measured by CORE-10

Stress level (Cut-points)	Number	Percentage %
Normal global distress (<10)	3	4.3
Mild global distress (11-14)	7	10.2
Moderate global distress (15-24)	40	58.0
Severe global distress (>25)	19	27.5

On the negative affect dimension, participants' mean score was 32.58 ($SD = 8.229$), indicating that their levels of guilt, irritability, shame, fear, etc. were above average. On the positive affect dimension, participants' mean score was 29.80 ($SD = 7.058$), showing that their positive emotions like enthusiasm, determination, interest, excitement, strength, and inspiration were in the normal range. Table 7 summarizes the means and standard deviations of the key variables of the study.

Table 7 - Means (standard deviations) of the key variables of the study

Constructs	N. N. completed (n = 69)	
	M	SD
Distress (DT)	6.23	2.080
Perceived stress (PSS)	24.58	6.897
Anxiety (state)	46.12	5.471
Anxiety (trait)	47.51	5.310
Global distress	20.42	5.758
Negative affect	32.58	8.229
Positive affect	29.80	7.058

3.1 Post Data Collection Analysis and Results

We compared our results with those of previous studies that collected data on the same variables in university student samples in non-pandemic times. As regards stress, in two studies (Cozzolino, Girelli, et al., 2020; Cozzolino, Vivo, et al., 2020) carried out before the pandemic, the DT was used to assess the level of stress in samples of undergraduate and graduate university students who completed pre-intervention assessments. In one of these studies (Cozzolino, Vivo, et al., 2020), including 159 subjects, we found a mean score of 4.86 ($SD = 2.18$), whereas in the other study (Cozzolino, Girelli, et al., 2020), including 306 subjects, the average score was 4.36 ($SD = 2.54$), compared with a mean score of 6.23 ($SD = 2.08$) in the present study. As for perceived stress, a significant difference can be seen between our findings and those of a study on 1,876 university students (Tavolacci et al., 2013) that found a mean PSS score of 15.9 ($SD = 7.22$), compared with a mean score of 24.57 ($SD = 6.89$) in the present study. Concerning state/trait anxiety, compared with a study carried out by Gorenstein et al. (1995), which found a mean state/trait anxiety score of 40.7 ($SD = 8.6$) in a sample of 260 university students, the present study found a mean state/trait anxiety score of 46.97 ($SD = 4.62$). A comparison with a study by Almeida (2014) on 1,968 university students, indicated that whereas 47.6% of participants in Almeida's study had mild state anxiety, 9.7% moderate anxiety, 73.9% of participants in the present study reported mild anxiety, and 18.8% moderate anxiety. Likewise, a recent study (Dias Lopes et al., 2020) carried out before the pandemic, indicated that, of 460 university students, 13.26% could be ranked as having a normal level of state anxiety, compared with 5.8% in the present study. Moreover, Sakin Ozen et al. (2010) found that 29.6% and 36.7% of 4,850 university students in their study had state and trait anxiety scores higher than 45 points, respectively, compared with 47.49% and 57.19%, respectively, in the present study. Furthermore, another study (Cunha et al., 2017) found a mean value of 30.79 ($SD = 7.62$) for positive affect, compared with 29.80 ($SD = 6.92$) in the present study, and a mean value of 15.68 ($SD = 6.30$) for negative affect, whereas the present study found a significantly higher mean value of 32.58 ($SD = 8.22$). Concerning global distress, Bewick et al. (2008) showed that 29% of $n = 1,129$ students reported clinical levels of global distress, eight percent of which were severe levels. These findings can be compared with those of the present study, which found that 95.7% of participants fell in the clinical range for global distress, 27.5% of which were severe levels. In another study (Simpson et al., 2015) participants were assessed prior to face-to-face treatment and videoconferencing treatment. The authors found a global distress mean score of 14.39 ($SD = 7.41$) and 15.69 ($SD = 6.06$), respectively, compared with 20.42 ($SD = 5.75$) in the present study. Independent t-test analyses were performed to determine whether there was a significant difference in the variables considered between the pre-pandemic studies selected and the present study.

Table 8 - Means and Standard Deviations of the study variables in pre-pandemic studies as compared to the present study

Study	Distress	Perceived stress	Anxiety (total)	Global Distress	Positive affect	Negative affect
Vivo & Dalia, 2021	6.23 (2.080)	24.57 (6.897)	46.97 (4.628)	20.42 (5.758)	29.79 (7.057)	32.57 (8.229)
Cozzolino, Vivo et al., 2020	4.86 (2.191)	-	-	-	-	-
Cozzolino, Girelli et al., 2020	4.39 (2.555)	-	-	-	-	-
Cuhna et al., 2017	-	-	-	-	30.79 (7.666)	15.680 (6.333)
Simpson et al., 2015	-	-	-	15.69 (6.066)	-	-
Tavolacci et al., 2013	-	15.90 (7.225)	-	-	-	-
Gorenstein et al. 1995	-	-	39.62 (8.622)	-	-	-

Table 8 shows the means and standard deviations of the study variables in pre-pandemic studies. It was hypothesized that there would be a significant difference between the two conditions (pre-covid and pandemic times) in all the variables considered. The results revealed statistically significant differences for stress [$t(242) = -4,884, p = .000$]; for perceived stress [$t(207) = -8.288, p = .000$]; for total anxiety [$t(115) = -5,958, p = .000$], for global distress [$t(108) = -3.939, p = .000$]; and for negative affect [$t(163) = -14.903, p = .000$]. No significant statistical differences were found for positive affect ($p > .05$).

4. Discussion

This study aimed to evaluate the psychological effects of pandemic times on university students during the third wave of the COVID-19 outbreak in Italy in April 2021. We hypothesized that the levels of stress, anxiety, and global distress in our sample of students would be in the clinical range. We also expected to find lower positive affect and higher negative affect. The study findings indicate that stress (as measured by two different scales), anxiety, and global distress were in the clinical range for most participants. Moreover, as expected, negative affect was found to be higher than average. These findings are in line with recent literature on the impact of COVID-19. Yet, contrary to our hypothesis, positive affect was found to be within normal levels. This result suggests that despite an overall psychological disfunction, our participants' positive affect, including interest, enthusiasm, excitement, etc., was not impaired by the constraints due to the pandemic.

Furthermore, statistical analyses were conducted to determine whether there was a significant difference in the variables considered between pre-pandemic times, as reported in five selected studies (Cozzolino, Girelli, et al., 2020; Cozzolino, Vivo, Girelli, Limone, & Celia, 2020; Cunha et al., 2017; Gorenstein, Pompéia, & Andrade, 1995; Tavolacci et al., 2013), and the quarantine period, as reported in the present study. These results revealed statistically significant differences in the expected direction for stress, anxiety, and negative affect, which support the possibility of a negative

psychological impact of pandemic times in our sample of university students. Yet, since no significant statistical differences were found for positive affect, this finding further indicates that the pandemic might not have affected our subjects' ability to experience positive emotions. Positive affect is a dimension of the structure of affect that is essential for psychological well-being. Therefore, this study suggests that although the pandemic may have a negative psychological impact on university students, there are still resources available for them to rely on for future challenges.

Other practical and clinical implications arising from these findings include considerations related to treatment provision. It is recommended for universities and training institutions to implement face-to-face and/or online counseling and stress-reduction programs both during the pandemic and in the aftermath (Berryhill et al., 2019; Bewick et al., 2008; Wind et al., 2020; Zhou et al., 2020).

This study has several limitations. First, since data were collected at a single point in time, it was not possible to determine whether the levels of reported psychological symptoms were caused by the pandemic. Secondly, our sample was small, and females were overrepresented, reflecting the typical demographics of the university course from which they were recruited for this study. In our future research we will do our best to include larger samples with a more balanced gender representation. Despite its limitations, this study adds to the previous Covid-19 literature by exploring the dimensions of affect, which were not investigated in the studies reviewed. The inclusion of the variable of affect has allowed us to identify a silver lining to the otherwise dismal picture of the psychological impact of the pandemic on university students.

5. Conclusion

Consistent with the study's hypothesis, pandemic times were associated with clinical levels of stress, anxiety, negative affect, and global distress in Italian university students during the third wave of COVID-19 in Italy in April 2021. Comparison with previous studies conducted before the pandemic suggests that the levels of stress, anxiety, and negative affect of the university students who participated in this study might have been negatively impacted by the current situation. Conversely, our findings also suggest that positive affect might not have been impaired by the constraints of quarantine and may be seen as a resource for university students to overcome the psychological consequences of the pandemic.

Conflict of Interest

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Data Availability Statement

The data that support the findings of this study are available from the corresponding author upon reasonable request.

Ethics Statement

Ethical review and approval were not required for the study on human participants in accordance with the local legislation and institutional requirements. The participants provided their written informed consent to participate in this study.

Notes

¹ Department of Legal Studies, University of Salerno. E-mail: dvivo@unisa.it

² Department of Political Science and Communication, University of Salerno

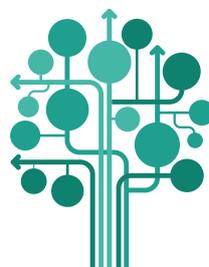
³ Author Contributions. Deborah R. Vivo designed and conducted the study, drafted the manuscript, and performed the statistical analyses. Gaspare Dalia helped conduct the research and provided scientific contribution. Both authors approved the final version of the manuscript and agreed to be accountable for all aspects of the work in ensuring that questions related to the accuracy or integrity of any part of the work are appropriately investigated and resolved.

Bibliographical references

- Almeida, J. S. P. (2014). A Saúde Mental Global, a Depressão, a Ansiedade e os Comportamentos de Risco nos Estudantes do Ensino Superior: Estudo de Prevalência e Correlação. (Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Nova, Lisboa, Portugal). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Nova, Lisboa, Portugal. Retrieved from [https://run.unl.pt/bitstream/10362/15722/1/Almeida Jorge TM 2015.PDF](https://run.unl.pt/bitstream/10362/15722/1/Almeida%20Jorge%20TM%202015.PDF).
- Araújo, F. J. de O., de Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B., & Neto, M. L. R. (2020, June 1). Impact Of Sars-Cov-2 And Its Reverberation In Global Higher Education And Mental Health. *Psychiatry Research*, Vol. 288. Elsevier Ireland Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>.
- Bansal, P., Bingemann, T. A., Greenhawt, M., Mosnaim, G., Nanda, A., Oppenheimer, J., Shaker, M. (2020). Clinician Wellness During the COVID-19 Pandemic: Extraordinary Times and Unusual Challenges for the Allergist/Immunologist. *The Journal of Allergy and Clinical Immunology: In Practice*. <https://doi.org/10.1016/j.jaip.2020.04.001>.
- Bemardon, S., Babb, K. A., Hakim-Larson, J., & Gragg, M. (2011). Loneliness, attachment, and the perception and use of social support in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43(1), 40–51. <https://doi.org/10.1037/a0021199>.
- Berryhill, M. B., Culmer, N., Williams, N., Halli-Tierney, A., Betancourt, A., Roberts, H., & King, M. (2019). Videoconferencing Psychotherapy and Depression: A Systematic Review. *Telemedicine and E-Health*, 25(6), 435–446. <https://doi.org/10.1089/tmj.2018.0058>.
- Bewick, B. M., Gill, J., Mulhern, B., Mulhern@leeds, B. J. A., Barkham, M., Barkham@sheffield, M. A., & Hill, A. J. (2008). Using electronic surveying to assess psychological distress within the UK university student population: a multi-site pilot investigation. In *E-Journal of Applied Psychology* (Vol. 4). Retrieved from <https://eresearch.qmu.ac.uk/handle/20.500.12289/845>.
- Boos, C. J., Bass, M., O'Hara, J. P., Vincent, E., Mellor, A., Sevier, L., ... Woods, D. R. (2018). The relationship between anxiety and acute mountain sickness. *PLOS ONE*, 13(6), e0197147. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197147>.
- Broglia, E., Millings, A., & Barkham, M. (2019). Counseling with guided use of a mobile well-being app for students experiencing anxiety or depression: Clinical outcomes of a feasibility trial embedded in a student counseling service. *Journal of Medical Internet Research*, 21(8), e14318. <https://doi.org/10.2196/14318>.
- Chow, H. P. H. (2007). Psychological well-being and scholastic achievement among university students in a Canadian Prairie City. *Soc Psychol Educ*, 10, 483–493. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9026-y>.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983a). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983b). Perceived Stress Scale. In *Journal of Health and Social Behavior*. Retrieved from www.mindgarden.com.
- Connell, J., & Barkham, M. (2007). CORE-10 User Manual, Version 1.1. In *CORE System Trust & CORE Information Management Systems Ltd*.
- Coronavirus, esce la bozza del decreto: la fuga da Milano - Video Tgcom24. (n.d.). Retrieved April 19, 2020, from https://www.tgcom24.mediaset.it/2020/video/coronavirus-esce-la-bozza-del-decreto-la-fuga-da-milano_15849788.shtml.
- Cozzolino, M., Girelli, L., Vivo, D. R., Limone, P., & Celia, G. (2020). A mind–body intervention for stress reduction as an adjunct to an information session on stress management in university students. *Brain and Behavior*, 10(6). <https://doi.org/10.1002/brb3.1651>.

- Cozzolino, M., Vivo, D. R., Girelli, L., Limone, P., & Celia, G. (2020). The Evaluation of a Mind-Body Intervention (MBT-T) for Stress Reduction in Academic Settings: A Pilot Study. *Behavioral Sciences*, 10(8), 124. <https://doi.org/10.3390/bs10080124>.
- Crawford, J. R., & Henry, J. D. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(3), 245–265. <https://doi.org/10.1348/0144665031752934>.
- Cunha, M., Duarte, J., André, S., Sequeira, C., Castro-Molina, F.-J., Mota, M., ... Coelho, M. (2017). Bem-estar em estudantes do ensino superior. *Journal of Education Technologies and Health*, 2(2), 21–38. <https://doi.org/10.29352/mill0202e.02>.
- Deckro, G. R., Ballinger, K. M., Hoyt, M., Wilcher, M., Dusek, J., Myers, P., ... Benson, H. (2002). The evaluation of a mind/body intervention to reduce psychological distress and perceived stress in college students. *Journal of the American College Health Association*, 50(6), 281–287. <https://doi.org/10.1080/07448480209603446>.
- Dias Lopes, L. F., Chaves, B. M., Fabrício, A., Porto, A., Machado de Almeida, D., Obregon, S. L., ... Flores Costa, V. M. (2020). Analysis of Well-Being and Anxiety among University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph17113874>.
- Donovan, K. A., Grassi, L., McGinty, H. L., & Jacobsen, P. B. (2014, March 1). Validation of the Distress Thermometer worldwide: State of the science. *Psycho-Oncology*, Vol. 23, pp. 241–250. John Wiley and Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/pon.3430>.
- Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., ... Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLOS ONE*, 15(4), e0231924. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>.
- Gorenstein, C., Pompéia, S., & Andrade, L. (1995). Scores of Brazilian University students on the Beck Depression and the State Trait Anxiety Inventories. *Psychological Reports*, 77(2), 635–641. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.2.635>.
- Huang, J., Nigatu, Y. T., Smail-Crevier, R., Zhang, X., & Wang, J. (2018, December 1). Interventions for common mental health problems among university and college students: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Psychiatric Research*, Vol. 107, pp. 1–10. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2018.09.018>.
- “It’s a nightmare”: how coronavirus is wreaking havoc on students’ exams | Education | The Guardian. (n.d.). Retrieved April 23, 2020, from <https://www.theguardian.com/education/2020/mar/25/its-a-nightmare-how-coronavirus-is-wreaking-havoc-on-students-exams>.
- Jacobsen, P. B., Donovan, K. A., Trask, P. C., Fleishman, S. B., Zabora, J., Baker, F., & Holland, J. C. (2005). Screening for psychologic distress in ambulatory cancer patients: A multicenter evaluation of the distress thermometer. *Cancer*, 103(7), 1494–1502. <https://doi.org/10.1002/cncr.20940>.
- Julian, L. J. (2011). Measures of Anxiety: State-Trait Anxiety Inventory (STAI), Beck Anxiety Inventory (BAI), and Hospital Anxiety and Depression Scale-Anxiety (HADS-A). *Arthritis Care and Research*, 63(SUPPL. 11), S467–S472. <https://doi.org/10.1002/acr.20561>.
- Lee, E. H. (2012, December 1). Review of the Psychometric Evidence of the Perceived Stress Scale. *Asian Nursing Research*, Vol. 6, pp. 121–127. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2012.08.004>.
- Lima, C. K. T., Carvalho, P. M. de M., Lima, I. de A. A. S., Nunes, J. V. A. de O., Saraiva, J. S., de Souza, R. I., ... Neto, M. L. R. (2020, May 1). The emotional impact of Coronavirus 2019-nCoV (new Coronavirus disease). *Psychiatry Research*, Vol. 287, p. 112915. Elsevier Ireland Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>.
- Mohr, D. C., Riper, H., & Schueller, S. M. (2018, February 1). A solution-focused research approach to achieve an implementable revolution in digital mental health. *JAMA Psychiatry*, Vol. 75, pp. 113–114. American Medical Association. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.3838>.
- Moszkowicz, D., Duboc, H., Dubertret, C., Roux, D., & Bretagnol, F. (2020). Daily medical education for confined students during COVID-19 pandemic: a simple videoconference solution. *Clinical Anatomy (New York, N.Y.)*. <https://doi.org/10.1002/ca.23601>.
- Özdemir, U. (2008). Correlates of loneliness among university students. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-29>.
- Pedrabissi, L., & Santinello, M. (1989). *Inventario per l’ansia di stato e di tratto (forma y)*. Firenze: Organizzazioni Speciali.

- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020, March 6). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, Vol. 33. BMJ Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>.
- Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 102066. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>.
- Sakin Ozen, N., Ercan, I., Irgil, E., & Sigirli, D. (2010). Anxiety Prevalence and Affecting Factors Among University Students. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 22(1), 127–133. <https://doi.org/10.1177/1010539509352803>.
- Simpson, S., Guerrini, L., & Rochford, S. (2015). Telepsychology in a University Psychology Clinic Setting: A Pilot Project. *Australian Psychologist*, 50(4), 285–291. <https://doi.org/10.1111/ap.12131>.
- Snowden, A., White, C. A., Christie, Z., Murray, E., McGowan, C., & Scott, R. (2014). The clinical utility of the Distress Thermometer: a review. *British Journal of Nursing*, 20(4), 220–227. <https://doi.org/10.12968/bjon.2011.20.4.220>.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. (1983). *The state-trait personality inventory STAI-Y, form Y*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists press.
- Tang, L.-L., Zhang, Y.-N., Pang, Y., Zhang, H.-W., & Song, L.-L. (2011). Validation And Reliability of Distress Thermometer in Chinese Cancer Patients. *54 Chin J Cancer Res*, 23(1), 54–58. <https://doi.org/10.1007/s11670-011-0054-y>.
- Tavalacci, M. P., Ladner, J., Grigioni, S., Richard, L., Villet, H., & Dechelotte, P. (2013). Prevalence and association of perceived stress, substance use and behavioral addictions: A cross-sectional study among university students in France, 2009-2011. *BMC Public Health*, 13(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-724>.
- Terracciano, A., McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). Factorial and Construct Validity of the Italian Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *European Journal of Psychological Assessment*, 19(2), 131–141. <https://doi.org/10.1038/jid.2014.371>.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>.
- Willen, L. (2020). Impact of coronavirus on higher education as campuses transition online. *The Hechinger Report*. Retrieved from <https://hechingerreport.org/tears-confusion-and-financial-woes-as-colleges-abruptly-end-semesters-and-send-students-home/>.
- Wind, T. R., Rijkeboer, M., Andersson, G., & Riper, H. (2020, April 1). The COVID-19 pandemic: The ‘black swan’ for mental health care and a turning point for e-health. *Internet Interventions*, Vol. 20, p. 10037. Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2020.100317>.
- Zhou, X., Snoswell, C. L., Harding, L. E., Bambling, M., Edirippulige, S., Bai, X., & Smith, A. C. (2020). The Role of Telehealth in Reducing the Mental Health Burden from COVID-19. *Telemedicine and E-Health*, 26(4), 377–379. <https://doi.org/10.1089/tmj.2020.0068>.



EPALE

Electronic Platform
for Adult Learning in Europe