



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Editoriale

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Editoriale / Vanna Boffo; Laura Formenti. - In: EPALE JOURNAL. - ISSN 2532-7801. - ELETTRONICO. - N. 5:(2019), pp. 4-5.

Availability:

The webpage <https://hdl.handle.net/2158/1216818> of the repository was last updated on 2020-11-22T15:39:25Z

Terms of use:

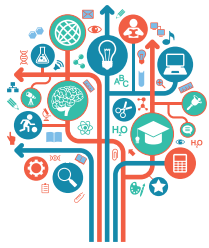
Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe

N. 5 Giugno 2019

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



La Formazione in Età Adulta: processi e strategie

a cura di Vanna Boffo e Laura Formenti

INDIRE
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

Direttori scientifici: Vanna Boffo e Laura Formenti

ISSN: 2532 - 7801 (online)

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:
www.erasmusplus.it/adulti/epale-journal

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), Paula Benevene (Libera Università Maria SS. Assunta), Martina Blasi (Indire - Epale), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessandra Ceccherelli (Indire), Luciano Cecconi (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), Marina De Rossi (Università degli Studi di Padova), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi Roma Tre), Gabriella Doderò (Università degli Studi di Genova), Daniela Ermini (Indire - Epale), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Marcella Milana (Università degli Studi di Verona), Università degli Studi di Verona), Caterina Orlandi (Indire), 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).

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Ufficio Comunicazione Indire

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 EPAL 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

© 2017 Indire - Italy

Indice

4 Editoriale

Vanna Boffo, Laura Formenti

RICERCHE

6 Riflettere per accogliere: cercare la bellezza nel lavoro con giovani adulti migranti

Silvia Luraschi e Gaia Del Negro

12 Valutazione ed employability: percorsi formativi e valorizzazione del capitale umano in Sudan

Marianna Colosimo

17 Formazione esperienziale nelle organizzazioni

Gaetano Fasano

23 Processi formativi per i volontari di protezione civile: il modello Anpas Nazionale

Angela Spinelli

29 Il miglioramento sul lavoro degli operatori dei pubblici esercizi della ristorazione commerciale: Un progetto di formazione

Giulia Messere, Sergio Mustica, Alessandra Millevolte, Paola Nicolini

34 #CUOREDINAPOLI: considerazioni pedagogiche su un'esperienza di formazione degli adulti, tra lavoro sul territorio, apprendimento cooperativo e Service Learning

Stefano Maltese

PRATICHE

40 Il senso di continuare a formarsi in età adulta. L'esperienza della formazione non formale dell'Università della terza età e del tempo disponibile del Trentino

Laura Antonacci e Alessandro Ceredi

46 Comunicare per esprimersi ed essere: la formazione letteraria dei discenti adulti passa attraverso la rete digitale

Mariadaniela Sfarra

50 Recensioni

Alessandrini, G. (a cura di) (2019). Sostenibilità e Capability Approach. Milano: FrancoAngeli, Maria Caterina De Blasis

Editoriale

Il tema che affrontiamo in questo numero *La Formazione in Età Adulta: processi e strategie* rappresenta un asse portante della ricerca e della formazione in *Adult Education*. L'intento era collocarsi in uno spazio di riflessione metacognitiva che potesse offrirci uno sguardo dall'alto per poter riconoscere luoghi, azioni, soggetti, pratiche di cittadinanza. Ci siamo chieste dove e come si declinasse la *formazione per gli adulti, con gli adulti, oltre l'età adulta*, quella formazione che rivestendosi di quotidianità permettesse alle donne e agli uomini di divenire, di cambiare, di trasformarsi. Ecco, appunto, la trasformazione, il cambiamento, il processo di un divenire altro da quello che ciascuno si percepisce in partenza. Ogni processo muta la forma umana di coloro che lo vivono e che lo creano. Era proprio il trasformare e il trasformarsi, il mutare e il divenire che ci interessava cogliere, seppure in una fotografia, come un obiettivo che ferma l'immagine.

Abbiamo raccolto idee innovative e pratiche avanzate arricchendo il nostro pensiero su cosa significhi fare formazione e farla con gli adulti e in età adulta. La domanda successiva, alla quale abbiamo provato a dare risposta, si è indirizzata verso il chiarimento sul senso e sul significato dell'azione educativa nei luoghi della formazione. Ancora oggi, la ricerca deve fornire un puntuale indirizzo su quali siano gli apprendimenti che possano esserci utili a *chiarire cosa voglia dire agire nei contesti educativi*. Che cosa è l'azione educativa, come si fa a definire un'azione realmente educativa?

I testi che proponiamo sono densi di queste domande e possono fornire, al lettore attento, alcune valide risposte.

A partire dal primo articolo di Luraschi e Del Negro, *Riflettere per accogliere: cercare la bellezza nel lavoro con giovani adulti migranti*, dove l'elaborazione verte sul potenziale riflessivo dell'utilizzo di una metodologia partecipativa, *embedded* ed estetica, di approccio femminista, nel lavoro di ricerca professionale con gli educatori e i coordinatori di servizi educativi rivolti a rifugiati e richiedenti asilo. Ci si pone il problema di quale sia la migliore *azione educativa* da praticare a livello micro/meso/macro per l'accoglienza dei migranti. Anche l'articolo di Colosimo, *Valutazione ed employability: percorsi formativi e valorizzazione del capitale umano in Sudan* si pone il problema delle azioni formative da svolgere per rendere/restituire/accompagnare i giovani adulti di uno stato complesso come il Sudan nel frastagliato cammino verso l'acquisizione di una consapevolezza del potenziale professionale.

Il testo di Fasano, *Formazione esperienziale nelle organizzazioni*, ci pone il problema di quali siano gli elementi distintivi della formazione esperienziale e quali i vantaggi di un'applicazione diffusa nelle organizzazioni. Il tema della formazione esperienziale si coniuga direttamente con la riflessione sull'azione educativa nei contesti di lavoro e come tale azione conduca ad un beneficio, potremo affermare, di prodotto e di processo. Laddove il processo riguarda proprio l'uomo, il professionista, il lavoratore nell'esercizio di un'azione individuale e, al contempo, condivisa, comunitaria. Un'organizzazione è sempre un

luogo di condivisione, di comunità, almeno quando si prende cura dei propri soggetti umani. Anche il mondo del volontariato, offrendo contesti di apprendimento informale/non formale, ci mostra un modello di riflessione sull'azione educativa nel testo di Spinelli *Processi formativi per i volontari di protezione civile: il modello Anpas Nazionale*, restituendoci un quadro macro in cui l'elemento partecipativo e le metodologie peer to peer sono state il fulcro della progettualità proposta.

Altri due progetti di formazione, l'uno inserito nell'articolo *Il miglioramento sul lavoro degli operatori dei pubblici esercizi della ristorazione commerciale: Un progetto di formazione* di Messere, Mustica, Millevolte, Nicolini e l'altro di Maltese, *CUOREDINAPOLI: considerazioni pedagogiche su un'esperienza di formazione degli adulti, tra lavoro sul territorio, apprendimento cooperativo e Service Learning*, ci consegnano altrettanti percorsi formativi dove il fulcro del processo risiede nella considerazione del professionista/lavoratore come persona umana che si forma e si autoforma nel momento della propria azione professionale che diviene, appunto, formativa/educativa, attraverso l'esercizio del lavoro.

Chiudono il numero alcune buone prassi squisitamente *formative*, condotte in contesti di apprendimento formale e per questo più strutturato, ma non meno denso di proposte e di innovatività metodologica e prassica per gli adulti. Antonacci e Ceredi presentano un articolo dal titolo *Il senso di continuare a formarsi in età adulta. L'esperienza della formazione non formale dell'Università della terza età e del tempo disponibile del Trentino*, mentre Sfarra presenta l'esperienza condotta in un CPIA delle Marche, *Comunicare per esprimersi ed essere: la formazione letteraria dei discenti adulti passa attraverso la rete digitale*. Entrambe le esperienze confermano quanto finora detto circa la ricerca sulle pratiche come modo per restituire il senso dell'agire nella formazione e attraverso la formazione al divenire soggetti/persone.

È un cammino che trova le sue radici in un tempo lontano, eppure attuale, dove più saperi si interrogano sul senso della centralità della persona nei percorsi di formazione. La raccolta di testi, pratiche, ricerche che porgiamo alla vostra attenzione ci pone quesiti antichi in forma innovativa, in nuovi contesti professionali e sociali. Segno che possiamo continuare a camminare e – come è negli obiettivi di questa rivista - interrogare la formazione e i suoi modi per il tempo futuro.

Vanna Boffo, Laura Formenti

Riflettere per accogliere: cercare la bellezza nel lavoro con giovani adulti migranti

Silvia Luraschi¹ e Gaia Del Negro²

Keywords

Rappresentazione estetica, Riflessività, Metodologia femminista

Abstract

L'articolo elabora una riflessione sul potenziale riflessivo dell'utilizzo di una metodologia partecipativa, embedded ed estetica di approccio femminista, nel lavoro di ricerca professionale con gli educatori e i coordinatori di servizi educativi rivolti a rifugiati e richiedenti asilo, al fine di ripensare a livello micro/meso/macro le pratiche di formazione/accoglienza con gli adulti migranti.

1. Soggetti Inaspettati: la ricerca formazione nell'accoglienza dei migranti

Nell'ambito dell'apprendimento permanente degli adulti, stiamo assistendo da alcuni anni al diffondersi di studi teorici e di ricerche sul campo che studiano l'accoglienza degli adulti migranti e si occupano dell'aggiornamento delle figure professionali e dei volontari, sia a livello internazionale (Fejes & Dahlstedt, 2017; Morrice, Shan & Sprung, 2017; Guo & Lange, 2015; Shan & Fejes, 2015;) che nazionale (Di Rienzo, 2018; Pastore, Scardigno & Manuti, 2018) al fine di valorizzare il capitale umano e culturale dei migranti e favorire, attraverso i propri studi e le proprie pratiche, giustizia e benessere sociale (GEM, 2018). Condividiamo qui alcune riflessioni sulle pratiche partecipative ed estetiche di ricerca/formazione con gli operatori, capaci di mettere in luce esigenze soggettive (livello micro), variabili di contesto (livello meso) e dimensioni collettive (livello macro).

"Soggetti Inaspettati" è una ricerca pedagogica dell'Università di Milano Bicocca finanziata dalla Fondazione Alsos, condotta da Silvia con un taglio partecipativo e sistemico con la direzione scientifica di Laura Formenti, finalizzata a mettere a fuoco la dimensione trasformativa dei processi di accoglienza dei richiedenti asilo (www.fondazionealsos.org). Partner della ricerca è il Consorzio Consolida che riunisce le cooperative da anni impegnate a realizzare le attività educative di accoglienza diffusa nelle provincie di Lecco e di Monza Brianza all'interno sistema ex SPRAR. Il titolo della ricerca, "soggetti inaspettati", prende spunto dal pensiero di Carla Lonzi, rappresentante di spicco del pensiero femminista degli anni 80, per compiere un sovvertimento epistemologico: i migranti, ma anche gli operatori, sono tutti soggetti inaspettati che possono prendere parola sulla propria condizione e sul proprio desiderio. Il salto presuppone i soggetti, migranti e operatori, quali esperti delle proprie vite e dei propri bisogni. Si tratta quindi di sperimentare una postura attiva di ricerca dei bisogni e delle soluzioni (Scardicchio, 2014). La finalità della ricerca-intervento è di ripensare la formazione nel senso non tanto della sistematizzazione di "buone pratiche" quanto piuttosto di un posizionamento degli operatori, nei confronti dell'altro e del proprio sapere professionale, più consapevole sul piano: pratico, teorico, cognitivo, estetico, etico, personale e sociale (Munari, 1993). La ricerca della durata di 18 mesi prevede di realizzare workshop riflessivi con richiedenti asilo e rifugiati, momenti d'incontro tra rifugiati e giovani nativi e attività di disseminazione sul territorio grazie all'ingaggio degli operatori ritenuti insider al campo di ricerca.

2. Il workshop: premesse teoriche di una postura attiva

In fase di avvio del progetto di ricerca, insieme abbiamo condotto, Silvia in quanto ricercatrice e Gaia a supporto della parte metodologica, un workshop compositivo a finalità riflessiva *embedded*, cioè incorporata (Formenti, 2018).

Per postura attiva o *embedded* intendiamo, infatti, un atteggiamento riflessivo nel presente, legato all'attenzione anche corporea ed emotiva (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006), che tenda attivamente verso l'osservazione di ciò che è strano, impertinente (Dallari, 2005), ossia: che provoca fastidio, palpitazione, tentennamento, furia, attivando un altro sguardo sull'esperienza. Ci identifichiamo quindi con l'idea del femminismo secondo la quale il corpo sensibile è luogo di conoscenza e ciò che è "personale è politico": non è pensabile né auspicabile separare corpo e mente, la ricerca di sé dalla formazione dell'altro – e viceversa. Da queste premesse discendono due implicazioni metodologiche: l'arte e il partire da sé.

La conoscenza estetica (Heron, 1996), come ad esempio del caso della tecnica del collage, supporta il pensiero associativo (Butler-Kisber, 2008) che va oltre al già pensato e verso l'intuizione, la percezione, l'emozione. Il collage non richiede particolari competenze artistiche e tuttavia si presta a sconfinare dalle proprie cornici di riferimento *guidati dall'istinto*, accompagnandosi alla scrittura di brevi testi riflessivi che ne esplicitino i significati (Biffi & Zuccoli, 2015). In un contesto professionale molto operativo (come quello delle cooperative), è particolarmente utile sperimentare la possibilità di rimandare un pensiero organizzato verso l'azione progettuale.

Il secondo punto metodologico è il partire da sé. Per sfidare l'asimmetria di potere tra ricercatore/formatore e soggetti (spesso 'oggetti') della ricerca/formazione, seguendo un'ispirazione femminista (Ramazanoğlu & Holland, 2002), scegliamo di posizionarci come ricercatori *dentro* alla analisi del materiale che raccogliamo (Formenti, Luraschi & Del Negro 2019). È questo un posizionamento etico: siamo "Soggetti Inaspettati", cioè attivati sul fare collegamenti con la nostra esperienza per scoprire le ineguaglianze (di genere, classe e razziali) presenti nella nostra società (Fraser & Honneth, 2007).

3. Un racconto interpretativo del workshop

L'oggetto dell'incontro, che si è tenuto a febbraio, è stata una riflessione sul significato della parola "accoglienza". L'inizio del 2019, infatti, è stato segnato dall'entrata in vigore del Decreto Sicurezza, con il nuovo bando di Capitolato per i servizi d'accoglienza e l'attuazione di tagli pesanti a tutti i servizi alla persona, a partire dal lavoro educativo e d'integrazione. La domanda sul senso dei servizi di accoglienza è quindi un tema particolarmente "caldo".

Il workshop, della durata di 3 ore, ha coinvolto 10 operatori del consorzio di tre diverse cooperative con formazione e ruoli professionali diversi: 5 educatrici e 1 educatore impegnati nei servizi della seconda accoglienza, un'assistente sociale, un'educatrice e un pedagogo con funzione di coordinamento di servizio e 1 coordinatore di progetto. Questa è stata la prima volta che sperimentavano insieme una pratica estetica a finalità riflessiva.

L'incontro è stato audio-registrato e trascritto. I dati raccolti sono stati da noi due, in seguito, analizzati in modo dialogico (ciascuna ha letto i testi e le trascrizioni, poi ci siamo confrontate), seguendo un'ispirazione di tipo auto/biografico (il dato è interpretato alla luce della biografia del ricercatore, Merrill & West, 2014) in una cornice di ricerca-azione con finalità riflessiva (Carr & Kemmis, 1986).

Abbiamo predisposto un setting informale con un tavolo e il materiale: fogli A3, riviste, forbici, colla. Il materiale scelto – delle vecchie riviste di Airone – nelle nostre intenzioni portava l'attenzione sulla dimensione spaziale, esplicita nella domanda di ricerca su come i migranti abitano lo spazio e quali spazi sono a loro riservati o preclusi. I partecipanti sono stati invitati a creare un collage per ciascuno che rispondesse alla domanda: che cosa è per me l'accoglienza nei percorsi di giovani adulti migranti? Assegnato un titolo all'opera, ciascuno ha messo per iscritto

cosa c'era nel collage e cosa rappresentava e lo ha condiviso con un compagno, poi nel gruppo allargato. Nell'analisi dei testi autobiografici prodotti e della conversazione in gruppo a partire dai collage, ci guidano le seguenti domande:

- Che cosa raccontano gli operatori sul proprio lavoro con i migranti?
- C'è una dimensione di scoperta (dimensione formativa) attivata grazie ai linguaggi *embedded* dell'arte?

Gli operatori, nonostante il clima di stress organizzativo, sono stati al gioco e hanno preparato i collage e condiviso nel gruppo le loro riflessioni. Il coordinatore di progetto, che si occupa di raccordare e curare le relazioni tra i servizi di diverse cooperative e le istituzioni territoriali, Sandro, ha raccontato una metafora ambientale spiazzante che ha generato attenzione e dibattito nel gruppo:

[...] nel mio collage, che ho chiamato l'amuleto, ho messo questa foto di questo vecchietto, che praticamente, non si capisce dalla foto ma si legge nell'articolo, usa una conchiglia di mare, come richiamo per i cervi nel bosco. È stato capace di non di buttare via la conchiglia, o di dire non serve più perché qua sono in montagna. Eppure non la usa per sentire il mare e dire: cacchio che bello quando ero al mare, ma la riutilizza [...].

Durante il dibattito i partecipanti hanno condiviso d'intravedere nella metafora le ambiguità e le contraddizioni del loro lavoro quotidiano. Abbiamo quindi trovato interessante soffermarci sul racconto di Sandro per interrogare a livello micro/meso/macro una rappresentazione che sembrava evocativa, in questo gruppo, delle pratiche di accoglienza con gli adulti migranti:

A livello micro, la metafora della conchiglia ci rimanda alle competenze non riconosciute del migrante, ovvero alle sue capacità di accedere a risorse "altre", lontane, in un diverso contesto sociale; questi saperi di chi viene da un altro luogo, quanto sono riconosciuti dal migrante stesso e dagli operatori?

A livello meso, ossia della relazione tra gli operatori e con i migranti, la conchiglia capace di richiamare i cervi per noi evoca la capacità dell'educatore (e del migrante) di stare in una situazione dinamica, dove azioni e reazioni sono multidimensionali e qualcosa di più grande del nostro pensiero sempre ci sfugge (metaforicamente "i cervi"). Nel lavoro educativo, sviluppare la capacità d'improvvisare insieme (Gamelli, 2016) richiede di allentare il bisogno di controllo e programmazione per stare nel presente, grazie all'ascolto corporeo (Luraschi & Formenti, 2016) di quello che l'altro ci porta e ci evoca con la sua presenza. Quali altri aspetti di sé sono preclusi agli operatori medesimi nel loro lavoro e nelle loro vite?

A livello macro, la metafora della conchiglia ci invita a chiederci chi possano essere i cervi nel mondo sociale contemporaneo. Nel film della regista ungherese Ildikó Enyedi, *Corpo e Anima* (2017), due persone molto sole, fanno lo stesso sogno in cui due cervi si inseguono nel bosco. Sfuggendo all'isolamento delle loro vite segnate da corpi silenziati e sofferenti, troveranno in questa immagine un linguaggio per amarsi. Al senso comune che vede la migrazione come un problema e un'emergenza, sfugge forse oggi la sensibilità per riconoscere che tutto è interconnesso (Morin, 2001).

Ampliando il discorso, la metafora della conchiglia ci suggerisce di pensare a come ci ha influenzato incontrare nuove persone e cornici di significato, che all'inizio sembrano estranee. Lo stesso forse vale sia per i servizi d'accoglienza che stanno cambiando e che si trovano davanti alla sfida di non gettare via quello che hanno imparato i loro operatori nell'incontrare l'altro da sé. Silvia continuerà per tutto l'arco della ricerca a incontrare il gruppo di operatori per continuare il dibattito sul tema verificando presso di loro le ipotesi espresse in questo articolo.

4. Conclusioni per una collaborazione autentica

L'allestimento consapevole di setting estetici attiva pensieri riflessivi divergenti e connessioni inedite (Leavy, 2017), anche "strane" nell'immediato, ma stimolanti, come nel racconto della conchiglia, per interrogarsi sul senso delle proprie esperienze e saperi nell'accoglienza dei migranti.

Sarà interessante per Silvia osservare se e come si modificano le posture professionali degli operatori in relazione ai colleghi, ai migranti e al termine "accoglienza" a seguito del coinvolgimento nel progetto di ricerca. Per noi, si tratta quindi di uscire da un'ottica di ricerca e formazione lineare, per sperimentare un metodo partecipativo ispirato alle pratiche femministe. Non si tratta di applicare un metodo predefinito, ma di comprendere, insieme agli operatori, in modo più integrato e complesso (Formenti, 2017), come farsi domande autentiche che sfidano cioè i luoghi comuni sul lavoro coi migranti e aprono a rivalutare la dimensione evolutiva del vivere gli spazi dentro e fuori i centri d'accoglienza.

Note

¹ Silvia Luraschi, Ph.D – Assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca.

² Gaia Del Negro, Ph.D – Borsista di ricerca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Riferimenti bibliografici

- Biffi, E., Zuccoli, F. (2015). Comporre conoscenza: il collage come strategia meta-riflessiva. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 2-15, 167-183.
- Butler-Kisber, L. (2008). Collage as inquiry. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 265-276). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London & Philadelphia: The Palmer Press.
- Contini, M.G., Fabbri, M. & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello: educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte e narritività. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.
- Di Rienzo, P. (2017). Terzo settore e nuove frontiere lavorative. Il ruolo delle competenze strategiche. *Epale Journal*, 3, 6-10.
- Fejes, A. & Dahlstedt M. (2017). Popular education, migration and a discourse of inclusion, *Studies in the Education of Adults*, 49:2, 214-227
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Formenti, L. (2018). Complexity, adult biographies and co-operative transformation. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.) *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, 191-209.
- Formenti, L., Luraschi, S., & Del Negro, G. (2019). Relational aesthetics: a duoethnographic research on feminism. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), 123-141.
- Fraser, N., Honneth, A. (2007). *Redistribuzione o riconoscimento? Una controversia politico-filosofica*. Milano: Meltemi.
- Gamelli, I. (2016). *Il sapere del corpo*. Milano: IpocPress.
- GEM, Global Education Monitoring (2018). *Migration, displacement and education. Building Bridges, not walls*. Report: <https://en.unesco.org/gem-report>.
- Guo, S. & Lange, E. (Eds.) (2015). Transnational Migration, Social Inclusion, and Adult Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 146. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage Publication.
- Leavy, P. (2017). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guildford Press.
- Luraschi, S., & Formenti, L. (2016). Il sistema che orienta: pratiche partecipative e linguaggi estetici nella scuola. *Riflessioni Sistemiche*, 14, 102-116.
- Merrill, B. & West, L. (2014). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Lavis: Apogeo.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari per l'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morrice, L., Shan, H. & Sprung, A. (2017). Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults*, 49:2, 129-135.

- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini e associati.
- Pastore, S., Scardigno, F., Manuti, A (2018). *Migranti, rifugiati e università. Prove tecniche di certificazione*. Milano: Franco Angeli.
- Ramazanoğlu, C., Holland, J. (2002). *Feminist methodology. Challenges and choices*. London: Sage.
- Scardicchio, A. (2014). About reliability of joyful learning. From Isomorphism between Knowledge and Play to “Neurodidactics Skills” of Trainers. *Encyclopaideia*, 18(38), 52-66.
- Shan, H. & Fejes, A. (2015) Skill regime in the context of globalization and migration. *Studies in Continuing Education*, 37:3, 227-235.

Valutazione ed employability: percorsi formativi e valorizzazione del capitale umano in Sudan

Marianna Colosimo¹

Keywords

Formazione, Valutazione, Partecipazione

Abstract

Il presente contributo intende illustrare una breve sintesi degli esiti dell'azione valutativa di efficacia della formazione erogata in modalità blended nel progetto INSO del CAP Uniba, che ha inteso sviluppare nei giovani studenti universitari del CCST di Khartoum (Sudan) e di altre università sudanesi, le competenze necessarie per promuovere processi di employability attraverso la formazione continua e in un'ottica di Life Long Learning. La metodologia educativa innovativa adottata e le strategie istituzionali proposte dall'intervento formativo, hanno contribuito a migliorare nei beneficiari la propria percezione di autoefficacia lavorativa, quale leva decisiva per favorire, in un Paese difficile come il Sudan, un maggiore employability e una gestione più efficace del capitale umano.

1. Introduzione

L'Italia, negli ultimi anni, ha mostrato una particolare attenzione al tema dell'internazionalizzazione del sistema universitario e si configura tra i primi Paesi a promuovere la creazione dello "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" (EMN, 2012). Oggi uno studente internazionale su dieci nel mondo è africano, ma sempre più numerosi sono i giovani che rimangono in Africa a studiare. Per permettersi un'educazione avanzata, tuttavia, i talenti africani tradizionalmente espatriano². In Sudan, in particolare, significativa è la presenza di alcune istituzioni educative di particolare rilevanza, come il Comboni College of Science and Technology (CCTS) di Khartoum, che costituisce per i giovani sudanesi un'importante istituzione accademica per la promozione di un'istruzione e formazione di qualità. Tuttavia, la scarsa innovazione di metodi educativi, ha reso nel tempo i giovani universitari sudanesi carenti di competenze per trasformare la loro conoscenza e i loro progetti in proposte spendibili in ambito lavorativo. Alla luce di ciò, al fine di colmare i *gap* esistenti in un settore importante come quello dell'istruzione in età adulta, è emersa la necessità di sostenere la formazione, in particolare la formazione universitaria. In stretto raccordo con il Ministero dell'Educazione Superiore e della Ricerca Scientifica della Repubblica del Sudan e il Comboni College, l'Università degli Studi di Bari-CAP e l'IRISS-CNR hanno realizzato il progetto INSO - "Innovazione nella società: percorsi formativi e valorizzazione del Capitale Umano in Sudan", un percorso formativo rivolto ai giovani universitari sudanesi, titolari di laurea particolarmente qualificata (BSchHonours) o di laurea triennale (Intermediate Diploma) del CCTS e di altre università sudanesi, che si è proposto di sviluppare le competenze necessarie a promuovere una più stabile integrazione nel mercato del lavoro. La sfida in atto che il CAP Uniba e l'IRISS-CNR hanno inteso promuovere è stata quella di offrire ai giovani studenti sudanesi la possibilità di apprendere in modalità *blended* contenuti didattici su temi importanti quali la costruzione di micro-imprese, la sostenibilità organizzativa, il marketing e il management, i social network e le dinamiche relazionali, le tecniche di ricerca del lavoro e i social media per le micro-imprese, per sviluppare un maggiore employability. L'utilizzo della metodologia *blended learning* non ha rappresentato per la formazione degli studenti alcun ostacolo, poiché «nell'ambito della formazione degli

adulti, il modello *blended* sembra essere particolarmente adeguato perché può andare incontro alle esigenze di flessibilità, personalizzazione, varietà, autoregolazione e apprendimento di gruppo, individuati come i più importanti fattori in un percorso di apprendimento» (Delfino et al, 2006, p. 386; Ausburn, 2004). «Secondo Garrison e Kanuka (2004), il *blended*, infatti, incoraggia lo sviluppo del pensiero critico e dell'apprendimento di livello superiore, confidando sulle capacità di apprendimento auto-regolato dei partecipanti, più facilmente possedute da un pubblico di studenti adulti» (Delfino et al, 2006, p. 386). Tali presupposti, dunque, hanno costituito le basi teoriche di riferimento per definire e attuare una sperimentazione metodologica efficace e innovativa di tipo partecipativo.

2. Il progetto INSO e la valutazione dell'efficacia della formazione

Secondo approcci teorici sviluppatasi negli ultimi decenni, dalla valutazione *basata sulla teoria alla valutazione realistica*, la partecipazione degli attori sociali assume un valore fondamentale per comprendere i meccanismi sociali che influenzano il successo o l'insuccesso di un programma³. La partecipazione in valutazione può rivelarsi utile perché è la sola in grado di creare un contesto di fiducia reciproco che consente di ottenere informazioni più in profondità e favorire i presupposti per un "uso" della valutazione e dei suoi risultati. La valutazione partecipata mette in circolo le idee con tecniche e procedure opportune e induce al confronto reciproco⁴. «Quando le persone sono partecipanti attivi, soggetti della ricerca, invece che oggetti di studio, infatti, sono più favorevoli a contribuire al disegno complessivo del progetto» (Altieri, 2009, p. 157), ad utilizzare i risultati della ricerca e contribuire alla comprensione delle implicazioni di tali risultati (Altieri, 2009; Zani, 1996). «La partecipazione attiva di soggetti sociali, che transitano dal ruolo di osservati al ruolo di protagonisti, pertanto, è elemento costitutivo» (Altieri, 2009, p. 157) per un corretto funzionamento del programma. In virtù di quanto affermato, si è inteso valutare l'efficacia della formazione erogata nell'ambito del Progetto realizzato, attuando un processo partecipato "nel corso dell'azione formativa", che ha reso i soggetti valutati costantemente informati e attivi dello stesso processo di valutazione realizzato nella fase attuativa.

La ricerca condotta ha comportato la costruzione di un questionario strutturato somministrato online ai destinatari della formazione, che ha inteso confrontare gli obiettivi attesi dal Progetto con i risultati ottenuti, soffermandosi su tre criteri valutativi: soddisfazione degli studenti in merito all'utilità del corso (*customer*), valutazione dell'apprendimento in termini di autopercezione (*self assessment*) e trasferibilità - impatto sulla carriera lavorativa dei giovani studenti sudanesi. Variabile trasversale di analisi è stata l'analisi del contesto territoriale dei destinatari della formazione, analizzata attraverso domande che hanno messo in gioco la partecipazione degli studenti alla stessa valutazione. La ricerca valutativa ha inteso approfondire inizialmente il livello di soddisfazione degli studenti relativo all'utilità del corso svolto e conoscere i cambiamenti più importanti prodotti sulla propria formazione, nonché la percezione dell'apprendimento, in termini di miglioramento delle competenze, abilità e capacità acquisite. Infine, ci si è proposti di comprendere come i partecipanti fossero in grado di trasferire quanto appreso nella propria realtà accademica e professionale ed analizzare aspetti significativi del proprio contesto territoriale, in termini di possibili miglioramenti e aspettative di carriera.

3. Valutare la formazione in età adulta: una sintesi dei risultati del processo attuativo

Le attività formative promosse dal Progetto INSO sono state svolte tra il 2017 e il 2018 presso il CCST a Khartoum (Sudan) attraverso workshop erogati in forma *blended learning*, mediante l'utilizzo di una piattaforma e-learning MOODLE gestita dal CAP Uniba e dall'IRISS-CNR. Gli studenti coinvolti nel Progetto sono stati 103 (il 68,67% degli studenti previsti).

Nell'ambito dell'azione valutativa compiuta, è stato somministrato un questionario strutturato di valutazione

nel mese di Dicembre 2018, che ha coinvolto 34 studenti dell'età media di 23 anni. Rispetto al numero iniziale dei 103 studenti sudanesi previsti dal Progetto, si è registrata, una significativa diminuzione degli studenti partecipanti per questioni tecniche di accesso ai mezzi informatici. Tuttavia, gli studenti coinvolti in questa fase hanno mostrato una particolare attenzione e partecipazione alla collaborazione richiesta, come si evince dal completamento delle risposte fornite nei questionari e dai suggerimenti proposti dagli stessi studenti. Analizzando nel dettaglio i titoli di studio al termine del percorso formativo intrapreso, ben 26 partecipanti su 34, al momento della compilazione del questionario, erano già in possesso del titolo di studio, avendo conseguito la Laurea nel 2018. Esattamente la metà dei partecipanti alla ricerca ha origini sudanesi. Il 68% degli studenti, inoltre, vive nella stessa città di origine (il Sudan o Sud Sudan). Gli esiti della ricerca condotta hanno permesso di far emergere come il percorso formativo promosso dall'Università di Bari abbia contribuito a migliorare per 16 studenti su 34 la percezione del contesto in cui vivono. Nello specifico, per sette di loro il Progetto ha aiutato a cambiare il modo di pensare e gestire le cose, come afferma uno studente: *"Grazie alle conoscenze acquisite in più campi, il Progetto mi ha aiutato a comprendere meglio ciò che mi circonda e a cambiare il modo di pensare e di gestire le cose"*; per altri sette, grazie alle conoscenze acquisite in diversi campi e settori professionali, il progetto ha aiutato ad avere maggiore consapevolezza di ciò in cui si crede: *"Il percorso mi ha reso consapevole dei mie valori e di quelli del contesto in cui vivo"*, mentre per cinque studenti il percorso formativo intrapreso ha favorito una maggiore acquisizione di competenze utili in ambito lavorativo: *"Mi ha permesso di acquisire le conoscenze e competenze necessarie a gestire meglio la mia carriera lavorativa"*, ed in particolare per quattro studenti *"Ha contribuito a migliorare la conoscenza relativa al tema dello sviluppo sostenibile"*. Esattamente la metà degli studenti partecipanti ha dichiarato di trascorrere il proprio tempo studiando e lavorando, ma per dodici studenti su trentaquattro sembrano molto sviluppate anche delle forme di auto-apprendimento: *"Leggo e mi documento facendo ricerche nei miei settori di interesse (es. informatica)"*, sostiene uno studente, mentre un altro ribadisce: *"Trascorro la maggior parte del mio tempo in progettazione grafica o disegno manuale e digitale"*. L'attività formativa svolta si è rivelata determinante anche nello sviluppo di settori come quello informatico, come ribadito: *"Mi impegno a costruire un progetto software e ad imparare sempre più sull'ingegneria del software, per migliorare me stesso e pianificare il mio futuro, soprattutto perché mi sono appena laureato"*, riuscendo ad ampliare le proprie conoscenze su temi importanti di sviluppo di carriera: *"Ha contribuito a migliorare la conoscenza relativa al tema dello sviluppo sostenibile"* e applicare nella propria vita quanto appreso: *"Mi ha permesso di applicare con maggiore facilità le conoscenze acquisite nella società"*.

Ben 19 studenti su 34 hanno affermato di aver avuto la possibilità di utilizzare abbastanza le conoscenze apprese in alcuni esami universitari o esperienze lavorative, in particolar modo nelle attività di marketing, di cui una parte di loro già si occupa nel proprio Paese.

Significativo è anche il risultato ottenuto in termini di percezione degli studenti sul livello di apprendimento acquisito dal corso, dove è emerso che il 71% degli studenti ha dichiarato di aver migliorato al termine della formazione la propria percezione di autoefficacia lavorativa; inoltre, 31 studenti su 34 hanno affermato che il Modulo Didattico relativo alle "Tecniche di ricerca del lavoro" potrà aiutarli concretamente a trovare l'occupazione desiderata. Per il 62% dei partecipanti, infine, il Comboni College di Khartoum ha inciso in maniera rilevante sul proprio percorso di crescita personale e professionale, a fronte anche del fatto che, come nove studenti hanno dichiarato:

"Offre un'istruzione di qualità e l'acquisizione di conoscenze utili nella vita, ma anche la partecipazione a programmi educativi come il Progetto INSO".

4. Conclusioni

La ricerca valutativa realizzata ha posto in evidenza come la metodologia di lavoro blended adottata nel corso del Progetto INSO ha prodotto una costante attivazione da parte dei soggetti coinvolti nella formazione. Si è trattato di un processo che li ha resi attivi sin dall'inizio del percorso formativo, dal momento in cui sono stati chiamati a conoscere il funzionamento della piattaforma informatica utilizzata (gestendola per tutta la durata del corso), alla frequenza delle attività formative e all'azione conclusiva di valutazione, in cui ci si è posti l'obiettivo non solo di acquisire i learning outcomes (attraverso la creazione di mappe concettuali riassuntive degli argomenti didattici affrontati) ma anche e soprattutto di partecipare ad un'azione valutativa trasversale all'attuazione per riconoscere e mettere in trasparenza, insieme agli attori, l'efficacia percepita della formazione erogata.

I partecipanti alla formazione, dunque, hanno avuto la possibilità di interagire costantemente con i docenti e i tutor per l'intera durata del Progetto, ponendo quesiti, dubbi ed eventuali perplessità, anche sulla stessa fase valutativa.

Ne consegue l'importanza di continuare a puntare sulla formazione in età adulta come leva strategica per il cambiamento, a favore di uno sviluppo condiviso in grado di ridurre lo spreco di capitale umano della risorsa migrante.

Note

¹ Marianna Colosimo, Collaboratrice a contratto del CAP – Centro di Servizio per l'apprendimento permanente dell'Università degli Studi di Bari per le attività di formazione e ricerca.

² Cfr. <https://ilbolive.unipd.it/it/content/lafrica-che-non-ti-aspetti-e-nelle-universita>

³ Cfr. <https://valutazione.blog/valutazione-partecipata/>

³ Cfr. <https://bezzicante.files.wordpress.com/2014/06/perchc3a9-la-valutazione-c3a8-migliore-se-c3a8-partecipata.pdf>

Riferimenti bibliografici

- Altieri, L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Franco Angeli, Milano, p. 157.
- Ausburn, L.J. (2004). *Course Design Elements Most Valued by Adult Learners in Blended Online Education Environments: an American Perspective* in *Educational Media International*, 41 (4), p. 386.
- Delfino, M., Manca S., & Persico D. (2006). *Armonizzare la componente online e in presenza in un corso blended per insegnanti* in Andronico, A., Aymerich, F., & Fenu, G. (a cura di), *Didamatica 06. Atti*, Università di Cagliari.
- EMN – European Migration Network (2012). *L'immigrazione degli studenti internazionali in Italia*. Centro Studi e Ricerche IDOS. Roma consultabile al sito
- https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/whatwedo/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/immigrationstudents/14b_italy_national_report_international_students_april2013_final_it.pdf
- Zani, B., & Palmonari, A. (1996). *Manuale di psicologia di comunità*. Il Mulino, Bologna.
- <https://ilbolive.unipd.it/it/content/lafrica-che-non-ti-aspetti-e-nelle-universita>
- <https://bezzicante.files.wordpress.com/2014/06/perchc3a9-la-valutazione-c3a8-migliore-se-c3a8-partecipata.pdf>

Formazione esperienziale nelle organizzazioni

Gaetano Fasano¹

Keywords

Formazione esperienziale,
Creatività, Linguaggi,
Facilitazione, Training

Abstract

Quali sono gli elementi distintivi della formazione esperienziale e quali i vantaggi di un'applicazione diffusa nelle organizzazioni?

Questo breve saggio si propone di fornire alcuni elementi metodologici e suggerire strumenti per accrescere l'efficacia della formazione prendendo ispirazione da una buona prassi formativa sulla "Gestione dei gruppi di lavoro" che si è aggiudicata il premio AIF Adriano Olivetti 2018-2019 per la formazione esperienziale².

1. Fondamenti concettuali. Il formatore comunica quello che il partecipante alla formazione comprende

Quel che una persona vede, ascolta, percepisce in una data occasione è unico per quella persona e non sarà esattamente lo stesso per chiunque altro sia nello stesso tempo e luogo (Korzybski, 1958)³.

Rapoport aggiunge:

"Qualsiasi comunicazione è un problema di traduzione delle emozioni in parole e coinvolge, nel suo senso più ampio, non tanto la ricerca di parole che corrispondano ad altre parole, quanto esperienze che corrispondono ad altre esperienze."⁴

Se, come accade nel corso d'incontri di formazione, oltre all'esigenza di comunicare teorie e assunti legati a vari temi vi è la necessità di comunicare una propria esperienza, si accresce la complessità della comunicazione stessa, poiché si utilizzano parole e frasi legate al vissuto personale che non hanno lo stesso esatto significato per gli altri e che non corrispondono comunque fedelmente all'esperienza cui si vuole fare riferimento. Questa problematica è spesso presente nella formazione aziendale in cui il confine tra teoria e pratica è particolarmente sfumato.

2. Progettazione e metodologia di un percorso di formazione per adulti

Nel 1984 Kolb ha pubblicato un libro⁵ in cui esprime essenzialmente il principio per cui ciascuno impara attraverso la scoperta e l'esperienza. Egli sostiene che l'esperienza incide sulla conoscenza e poi sulla consapevolezza in forma di *apprendimento personale*.

La sua teoria sull'apprendimento esperienziale (o sperimentale) ha come caratteristica principale di fornire un modello olistico del processo di apprendimento poiché modello multi-lineare dello sviluppo degli adulti, coerente con ciò che fanno, come apprendono, crescono e si sviluppano in modo naturale.

La formazione non è un processo auto-indotto per cui, nello spazio formativo, tutto ciò spinge all'inversione dell'approccio tradizionale di progettazione di tipo deduttivo (esposizione della teoria e successiva analisi di casi di esempio e/o esercitazione in aula) in un processo di tipo induttivo (esercitazione/simulazione in aula, riflessione partecipata, concettualizzazione, nuova esercitazione/simulazione con applicazione dell'esperienza), come mostra la figura di seguito.

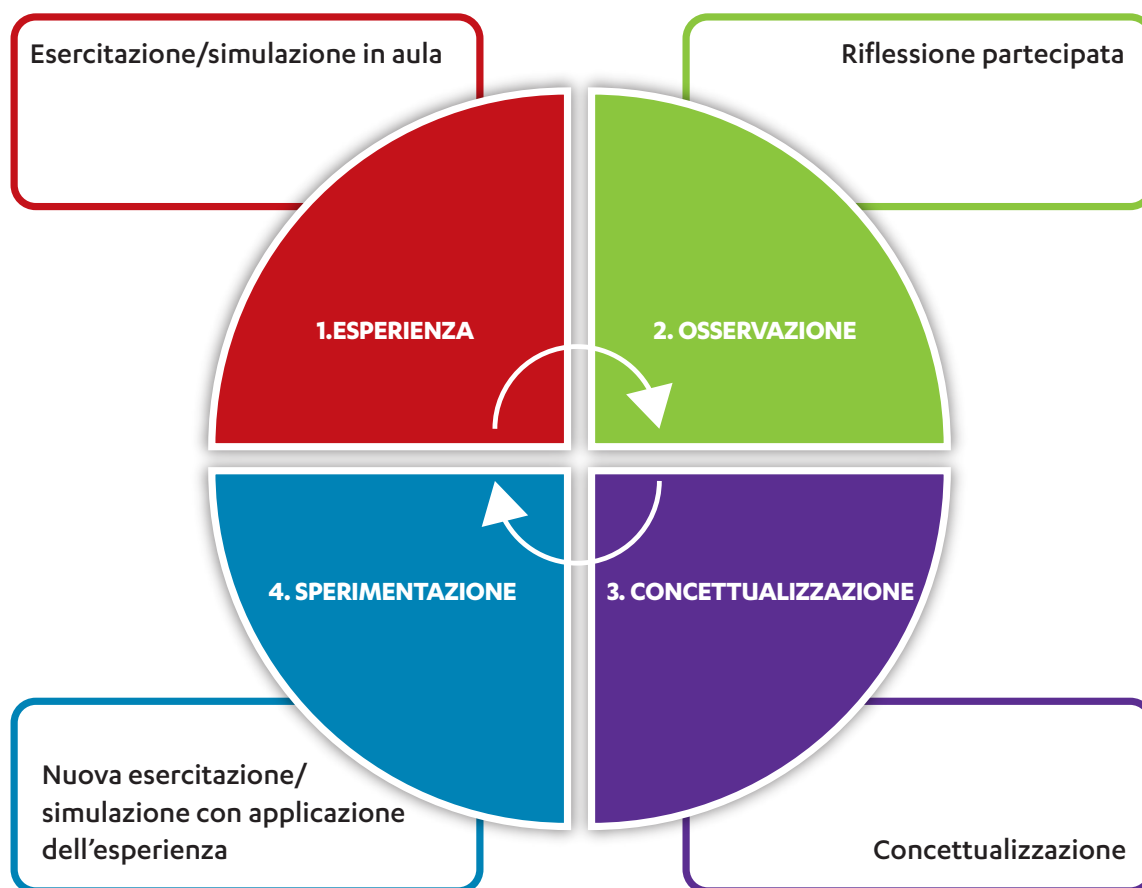


Figura 1. Possibile ciclo della Formazione Esperienziale.
Fonte: Propria elaborazione.

Nel modello esperienziale non si può infatti imparare semplicemente guardando o leggendo, per imparare efficacemente l'individuo, il gruppo o l'organizzazione deve effettivamente fare. Inoltre non solo è decisivo il tipo di comunicazione adottata dal formatore (verbale, non verbale e paraverbale), ma si considera che per imparare ad essere utili, la maggior parte delle persone ha bisogno di collocare la nuova conoscenza in un contesto che le sia pertinente.⁶

A questo impianto comunemente utilizzato la buona prassi in esame ha aggiunto alcune innovazioni ricorrendo a strumenti di animazione creativa per l'apertura del confronto e la ricerca d'idee e soluzioni originali, e a mezzi diversi di suggestione sensoriale (visiva, cinestetica, auditiva). La gestione creativa dei gruppi e l'adozione di diversi linguaggi appaiono del tutto funzionali a rafforzare due fattori cardine del percorso esperienziale: la *riflessività* e la *partecipazione*.

In generale la riflessività ha bisogno di essere stimolata, alimentata e mantenuta nel tempo, affinché il suo ruolo, spesso relegato ai margini dell'esperienza formativa, possa riprendere posizione e restituire alla formazione il suo giusto valore, senso e significato. Ciò richiede di attuare l'esercizio di riflessione rimanendo nell'azione, comprendendo il proprio modo di relazionarsi con gli altri, le dinamiche che si innescano e gli stimoli che l'ambiente restituisce, non sempre in modo chiaro e ordinato. Lo spazio formativo a tal fine deve essere un luogo di incontro, di dialogo e di riflessione.

La partecipazione invece, si misura con il confronto diretto sui temi trattati con gli altri partecipanti tale da mettere in comune le esperienze, condividere le problematiche relazionali vissute in prima persona, trovare soluzioni nuove e richiede la partecipazione di tutti in modo equilibrato e inclusivo.

È necessario assicurare forme di inclusione costruttiva e la valorizzazione delle critiche, aiutare le persone a rendere accessibili e comprensibili i diversi punti di vista. Per far ciò è bene fare ricorso agli strumenti della facilitazione di gruppo, creando l'ambiente e le condizioni migliori per una produzione ampia e piacevole di idee da condividere e selezionare per giungere a concettualizzazioni generali partecipate.

3. La struttura. Mettersi in gioco per cambiare le proprie abitudini

Il tipo di formazione descritto è comunemente definito *training*, una metodologia che prevede l'utilizzo del gioco e della cosiddetta "Simulazione giocata" (es. *Role Play*) come mezzo di apprendimento esperienziale, che diventa strumento essenziale per far sì che le persone siano libere di esplorare le proprie e le altrui dinamiche, di rischiare pur rimanendo in una situazione adeguatamente protetta.

Dopo l'esperienza di gioco sono aperti spazi di confronto di gruppo per condividere quanto emerso sia sul piano del vissuto personale sia su un piano relazionale e di interazione con l'altro (dall'esperienza alla consapevolezza - Bruner, 1999).

Il gioco, in questo senso, rappresenta un'esperienza di sorprendente valore in ambito formativo giacché diviene la via privilegiata per comprendere i legami tra restrizione e responsabilità, tra regolarità ed episodio; esso ha quindi effetti non solo sulla sfera affettivo-motivazionale dell'interazione comunicativa, ma in primo luogo e in modo particolare, sulla sfera cognitiva poiché composto da un insieme di regole e di limiti che delimitano uno spazio all'intero del quale si compiono e si sviluppano le azioni e le interazioni, si predispongono e si realizzano le diverse strategie.

La riduzione delle regole e la varietà dei linguaggi accrescono le potenzialità della formazione in virtù di maggiori possibilità di situazioni personali e professionali, incoraggiando la discussione e la riflessione nel dopo-gioco (o *de-briefing*), dedicato a riflettere e a identificare insieme ciò che è accaduto nel corso dello svolgimento del gioco e quale ne sia il senso.

In questa fase il compito del *trainer* non è quello di fare una lezione o fornire soluzioni, ma di ottimizzare lo sviluppo delle idee e degli scambi tra i partecipanti, incoraggiandoli a riflettere sulle loro esperienze (Marcato et al. 2017).

La drammatizzazione invece può essere utilizzata per lavorare sulla trasformazione dei conflitti realmente vissuti dai partecipanti. In questo caso si può ricorrere al Teatro Forum che stimola i partecipanti non attori della scena interpretata dai colleghi, a diventare protagonisti della trasformazione dei conflitti rappresentati, così da raccogliere idee e strategie creative che possono essere poi utilizzate da tutti i partecipanti nella vita reale (Boal, 1977). Per ricondurre a concettualizzazioni più oggettive e neutre le diverse interpretazioni raccolte, il *trainer* può fare ricorso ancora una volta alle tecniche più diffuse di condivisione a uso di facilitatori e animatori di gruppi di lavoro (Es. Dell'Aquila, Jaowi, 2013).

Il ciclo di formazione esperienziale che se ne ricava utilizza strumenti diversi, molti dei quali presi da percorsi di animazione creativa, che possono essere scelti in base all'argomento da trattare alle preferenze del *trainer*, agli stimoli metacomunicativi che si vogliono dare, al tipo di stile di apprendimento che si vuole tenere (Cfr. Barbe Burke, 1979). A titolo di esempio sono citati nella figura sottostante alcuni strumenti che possono essere sostituiti e arricchiti da ciascun *trainer*, con altri aventi caratteristiche e finalità coincidenti con gli obiettivi della formazione che si intende proporre.

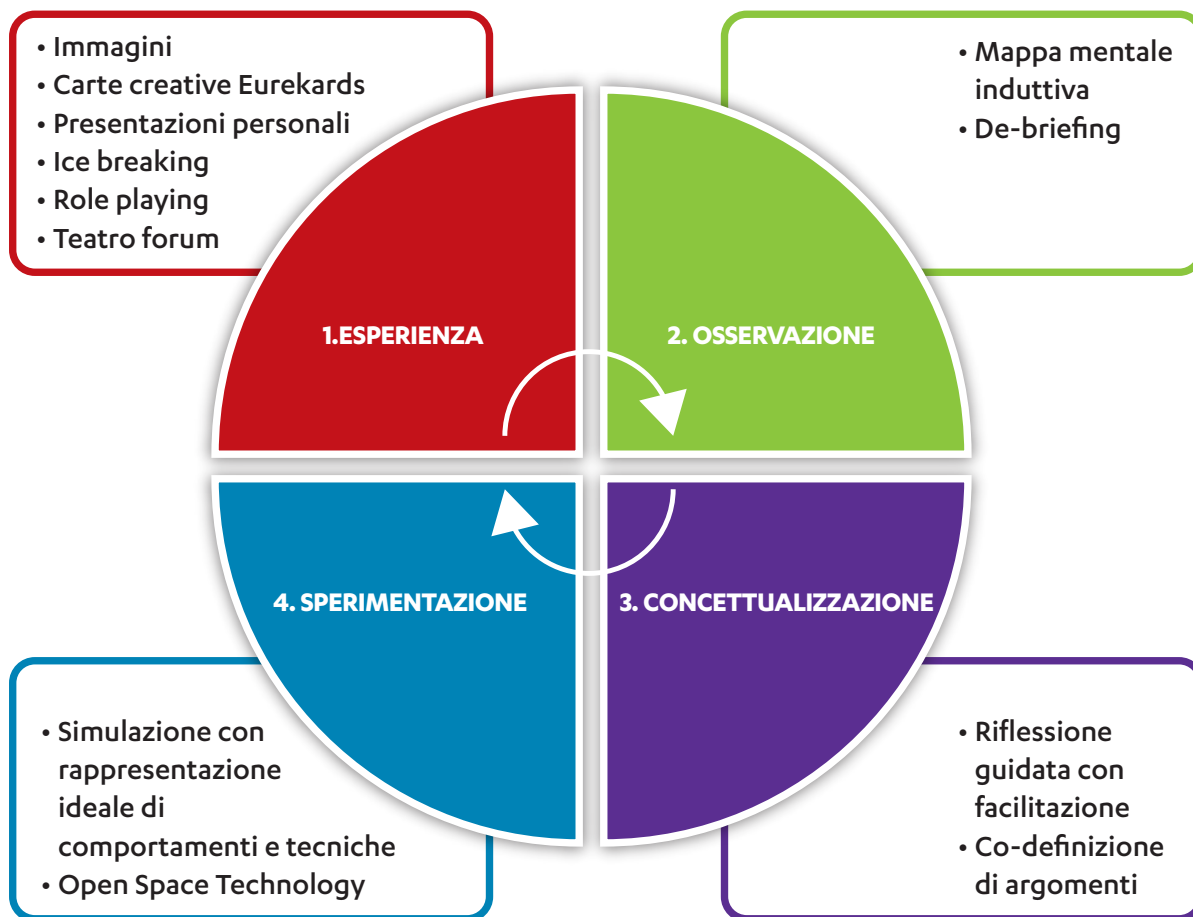


Figura 2. Il ciclo della formazione esperienziale creativo.
Fonte: Propria elaborazione.

4. Diversi linguaggi per differenti letture del mondo

Accanto ai linguaggi formalizzati si possono abbinare suggestioni tratte da esperienze più vicine all'immaginario e alla sensibilità del partecipante alla formazione (video, racconti, foto, musica, pittura ecc..), così da evocare più aspetti e momenti della propria esperienza personale.

La vista impone un ordine concettuale alle informazioni provenienti dal mondo esterno, così come un significato e una organizzazione dei dati raccolti.⁷

In ambiente formativo le immagini possono essere impiegate per lavorare sui processi di comunicazione interpersonale e per attivare una dinamica di osservazione esterna sulle effettive modalità verbali e non verbali avviate nell'atto del comunicare.

Ciò con l'obiettivo di allenare i partecipanti a leggere i vari livelli della comunicazione e di condividere la premessa che *"non si può comunicare [...] e neppure si può dire che la comunicazione ha luogo soltanto quando è intenzionale, conscia, o efficace"* (Watzlawick et. al., 1971, p. 40).

La funzione del disegno non si discosta molto da quella riferita all'uso dei video, il merito al *Visual Thinking* (Cipriani, 2015), ma aggiunge un elemento di tipo interpretativo sul sé. Si tratta di uno strumento che gioca sul duplice livello della comunicazione e dell'interpretazione, per cui è particolarmente idoneo ad essere adoperato nella fase esperienziale e, nel dopo-gioco, in quella di osservazione e concettualizzazione, come stimolo alla riflessione.

La musica ancora consente, in una fase di gioco, di sostituire il linguaggio verbale per tradurre attitudini e caratteristiche personali spesso nascoste o poco evidenti. Essa ha anche una funzione aggregativa che si riflette

sul livello di relazione tra le persone nell'ambiente di lavoro e diventa un pretesto per stimolare processi aggregativi attraverso il linguaggio noto difficilmente praticato nel quotidiano, ancor di più in gruppo.

La cinestetica è una forma di comunicazione non verbale, vale a dire del linguaggio di relazione definitivo nella meta-comunicazione, che lascia emergere in modo inconsapevole aspetti profondi del sé che la persona non ha intenzione di esprimere o in alcuni casi di cui non ha neanche la consapevolezza. Si può quindi far ricorso a fasi di gioco che consentono, attraverso il linguaggio del corpo, di esprimere opinioni e idee e di verificare le reazioni degli altri partecipanti, ad esempio nei giochi legati alle metodologie di ascolto attivo.

5. Conclusioni

La formazione esperienziale è efficace nella pratica e raggiunge risultati migliori rispetto alla formazione classica. L'adozione di strumenti diversi, quali quelli descritti brevemente in queste pagine, può per altro ricreare situazioni simili a quelle che favoriscono, specie attraverso l'esperienza della simulazione giocata, l'apprendimento personale. Si può, come visto, riprodurre il ciclo esperienziale in maniera funzionale alla formazione che si intende proporre, con esiti molto efficaci per il trainer e i partecipanti.

Rilevante in tal senso il ruolo del *trainer* con competenze prossime a quelle di coach e facilitatori.

Le valutazioni di impatto della buona prassi in oggetto testimoniano che, oltre ad una crescita personale e professionale con l'applicazione quasi naturale di quanto appreso, si ottiene l'effetto non trascurabile del miglioramento del rapporto con i colleghi (cfr. Annual 2018-19 Premio Adriano Olivetti, p. 76).

Questo tipo di formazione, oltre che sulla conoscenza dei temi trattati, può avere effetti anche sulle dinamiche relazionali e accrescere le *soft skills* incidendo, nel tempo, sul benessere lavorativo e organizzativo e creando una cultura partecipata del lavoro in azienda.

Note

- ¹ Gaetano Fasano, Ricercatore INAPP (ex ISFOL) Istituto Pubblico di Ricerca affiliato RUIAP.’
- ² Premio Adriano Olivetti, Edizione annuale 2018-19, p. 76
- ³ Tutto ciò è avallato dalle Neuroscienze poiché definiscono il cervello come organo di azione (generatore della propria realtà) e non di rappresentazione (che coglie cioè la realtà per come è).
- ⁴ In George Doris, Korzybsky and general semantics, 1983, p. 143.
- ⁵ Kolb, D., *Experiential Learning: esperienza come fonte di apprendimento e sviluppo*, 1984.
- ⁶ Se non si riesce a contestualizzare la nuova conoscenza in una situazione nota e utile della propria vita è molto plausibile che l’apprendimento venga dimenticato rapidamente.
- ⁷ Percezione visiva e pensiero interagiscono, influenzandosi l’un l’altro. Se percezione e pensiero fossero due processi distinti, la comprensione sarebbe di fatto impossibile (Ravazzani et. al., 2015).

Riferimenti bibliografici

- Amicucci, F., & Gabrielli, G. (a cura di), (2015). *Boundaryless learning. Nuove strategie e strumenti di formazione*. Franco Angeli.
- Annual 2018-19 Premio Adriano Olivetti, AIF.
- Arnheim, R. (1974). *Il pensiero visivo*. Einaudi.
- Ausubel, D. P. (1995). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Franco Angeli.
- Barbe Burke, W. et al. (1979). *Teaching through modality strengths: concepts and practices*. Colombus.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell’empatia*. Vita e pensiero.
- Boal, A. (1977). *Il teatro degli oppressi. Teoria e pratica del teatro latinoamericano*. Feltrinelli.
- Bruner, J. S. (1999). *Verso una teoria dell’istruzione*. Armando.
- Capranico, S. (1997). *Role playing. Manuale a uso di formatori e insegnanti*. Raffaello Cortina Editore.
- Cipriani, E. (2015). *Il linguaggio universale delle immagini: il Visual Thinking nell’E Learning* in Ravazzani, S., Mormino, S. & Moroni, C. (2015). *Valorizzare la diversità nella formazione e nell’apprendimento. Teorie ed esperienze*. Franco Angeli.
- De Sario, P. (2006). *Il facilitatore dei gruppi. Guida pratica per la facilitazione esperta in azienda e nel sociale*. Franco Angeli.
- Dell’Aquila, I. & Jaoui, H. (2013). *Sessantasei tecniche creative per formatori e animatori*. Franco Angeli.
- De Luigi, R. (2013). *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*. Franco Angeli.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson Education.
- Korzybski, A. (1958). *Science and Sanity: An introduction to Non – Aristotelian Systems and General Semantics*. Institute of GS.
- Marcato, P., Del Guasta, C & Bernacchia, M. (2007). *Gioco e dopogioco. Con 48 giochi di relazione e comunicazione*. La Meridiana.
- Ravazzani, S., Mormino, S., & Moroni, C. (2015). *Valorizzare la diversità nella formazione e nell’apprendimento. Teorie ed esperienze*. Franco Angeli.
- Watzlawick, P., Beavin, J, & Jackson, D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana: studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Astrolabio.

Processi formativi per i volontari di protezione civile: il modello Anpas Nazionale

Angela Spinelli¹

Keywords

Formazione degli adulti, Anpas Nazionale, Modello formativo

Abstract

Il contributo presenta il lavoro svolto dall'Anpas nazionale (Associazione nazionale pubbliche assistenze) nella formazione dei volontari impegnati nelle attività di protezione civile in cui l'elemento partecipativo e le metodologie peer to peer sono state il fulcro della progettualità.

1. La formazione degli adulti nelle organizzazioni ad alta affidabilità

Anpas nazionale è un'organizzazione a rete di secondo livello che raccoglie in un movimento di volontariato organizzato 923 pubbliche assistenze su tutto il territorio nazionale. Una delle principali attività che svolge riguarda la partecipazione al sistema nazionale di protezione civile sia come diffusione della cultura della sicurezza e della prevenzione in tempo ordinario, sia come attivazione di uomini e mezzi in caso di emergenza comunale, regionale o nazionale. I volontari che aderiscono ad Anpas sono più di 86.000 e i soci circa 342.000; su tutto il territorio nazionale i dipendenti sono circa 3.700 e 8000 i mezzi (per interventi di protezione civile; attività di emergenza/urgenza e servizi sociali).²

Alla luce di queste caratteristiche, dal 2014, Anpas si è impegnata – attraverso progetti finanziati dal Dipartimento di protezione civile – nella formazione dei volontari per innalzare il livello di preparazione culturale, le competenze operative, la capacità di resilienza individuale e organizzativa. I macro-obiettivi di questo tipo di formazione sono: pianificare le attività di intervento, contenere i possibili errori e – allo stesso tempo – garantire un margine di flessibilità e rispondenza all'inatteso per consentire al sistema di continuare a funzionare anche in situazioni impreviste e imprevedibili, come nel caso del manifestarsi di eventi altamente improbabili, definiti in letteratura dalla teoria del *cigno nero*.³

Una caratteristica essenziale di queste attività è la necessità di svolgersi in *organizzazioni altamente affidabili* (*HRO – High Reliability Organization*), capaci cioè di praticare forme organizzative che consentono di ridurre la difficoltà delle prove che sostengono e rendere più veloce il processo di ripresa (Taleb N. N., 2014).

Queste peculiarità organizzative, insieme ad un approccio di tipo andragogico ed esperienziale, sono state le caratteristiche che hanno orientato la progettualità formativa a livello macro e micro.

2. Il modello formativo

Il cuore teorico del modello formativo elaborato può essere sintetizzato come segue:

- Assunzione delle caratteristiche psico-sociali dell'adulto per la progettazione di formazione co-costruita secondo il paradigma socio-costruttivista (Alberici, 2002; Knowles, 2002; Carletti, Varani, 2005; Johnson & Johnson, 2005);
- Formazione principalmente esperienziale, secondo il modello di D. Kolb finalizzata a promuovere competenze riflessive in azione (Kolb, 1984);

- Visione dell'organizzazione come *learning organization* (Alessandrini, 2016).

A partire da questi presupposti l'offerta formativa è stata progettata e organizzata con un modello "a cascata" fra pari: la grande risorsa di un'organizzazione di volontariato di queste dimensioni, infatti, è costituita dalle persone che la compongono e che la fanno vivere. La crescita e lo sviluppo personale e tecnico dei volontari è la condizione essenziale anche della crescita organizzativa e del miglioramento delle prestazioni tecniche, comprese quelle svolte nelle attività di emergenza.

Il primo livello di formazione, promossa su scala nazionale, riguarda la preparazione metodologico-didattica e specialistica, per le attività tecniche di pertinenza, dei volontari che diventeranno a loro volta formatori. Questo primo passaggio è progettato per formare i volontari al loro futuro ruolo di formatori: consiste, cioè, in una preparazione metodologica e al ruolo per dotarli delle competenze necessarie a facilitare i processi di apprendimento degli altri volontari. Le attività di formazione-formatori sono svolte in due residenziali intensivi per la durata complessiva di 32 ore. A questa prima fase segue la preparazione tecnico-specialistica legata al ruolo o attività di protezione civile svolta nella propria associazione. Questo secondo momento formativo, organizzato sempre in formula intensiva e residenziale, ha durata variabile in base al tipo di profilo in uscita: da 16 ore di base ad un massimo di 32.

Il secondo livello, promosso a livello regionale, è condotto dai volontari formatori che hanno superato il percorso precedente e si svolge in modo capillare e in base ad un'analisi dei fabbisogni formativi nelle singole associazioni e comitati regionali.

A fare da anello di congiunzione, l'elaborazione partecipata dei programmi formativi che si esplicano in Kit - costituiti da attività e materiali didattici, strumenti di analisi, valutazione e monitoraggio - utilizzati su tutto il territorio nazionale, che garantiscono un'offerta formativa omogenea e un livello di preparazione monitorato in ingresso e in uscita.

L'impianto valutativo è costituito da 3 azioni principali:

1. Il sistema di orientamento e selezione in ingresso composto da attività propedeutiche online (studio e prove selettive) superate le quali si accede al colloquio motivazionale. Il colloquio è condotto sulla base di categorie che riguardano le esperienze precedenti, la disponibilità e la possibilità di ricoprire il ruolo per cui ci si candida, nonché l'aderenza al profilo in ingresso declinato per ciascun corso.
2. Valutazione degli apprendimenti in ingresso, in itinere e finale, e dunque con valenza formativa e sommativa. Le prove in ingresso e finali sono comparate a fine corso e interpretate anche alla luce dei questionari di gradimento.
3. Questionari di gradimento dei corsi con una valutazione dei docenti, dell'impianto didattico (informazioni preliminari, tempi e spazi, materiali didattici); e un'autovalutazione sulla corrispondenza rispetto alle aspettative, al contributo dato al gruppo, ecc.⁴

A garanzia della qualità del processo di primo livello è prevista, in ingresso, una fase di orientamento e selezione centralizzata per assicurare un *assessment* iniziale rispettoso delle aspettative e caratteristiche delle persone e una corretta collocazione rispetto ai profili in uscita delineati negli obiettivi formativi (il *job profile* delle organizzazioni *profit*).

Costitutivi di tale approccio sono stati i seguenti punti (Spinelli, 2013):

- La formazione è un percorso partecipato;
- Come le altre attività e servizi di pubblica assistenza è caratterizzata da una forte dimensione etica;

	CASCATA 1					CASCATA 1					CASCATA 1		
	Op. colonna mobile nazionale	Resp. Cucina	Resp. Logistica	Resp. Campo	Op. Segreteria e sala operativa	Op. categorie fragili	Psicologi emergenza	Comunicatori	Op. nuclei di valutazione	Valutatori unità cinofile	Op. attività assistente con animali	Op. colonna mobile nazionale	Resp. Associativi e Op. Centri di coordinamento
N. CANDIDATI	120	35	50	48	66	64	27	46	143	32	47	77	103
N. NON SUPERATA SELEZIONE (NO FAD)	69	14	27	24	35						18	38	48
N. IDONEI NON SELEZIONATI						4	3	10	48		0	8	21
N. NON IDONEI						35	6	21	47	14	6	11	10
N. AMMESSI	51	20	23	24	32	25	18	25	48	17	23	26	25
N. RITIRATI											5	0	0

Figura 3. Le cascate formative di protezione civile.

Fonte: Propria elaborazione.

La valutazione degli apprendimenti evidenzia uno scarto tra conoscenze in ingresso e in uscita sintetizzato, a titolo di esempio e per ciascun corso, come segue:

RISULTATI IN INGRESSO	RISULTATI IN USCITA	DIFFERENZIALE
PRIMO FINE SETTIMANA		
8,2 (su 10)	8,8 (su 10)	+0,5
SECONDO FINE SETTIMANA		
6,9 (su 10)	9,8 (su 10)	+2,8
SECONDO FINE SETTIMANA		
14,1 (su 18)	15,8 (su 18)	1,7

Figura 4. La valutazione degli apprendimenti.

Fonte: Propria elaborazione.

Per il corso Operatori di colonna mobile, su un campione di 3840 corsisti su tutto il territorio nazionale, la media dei risultati in ingresso è stata 9,8/15 in ingresso e 12,1/15 in uscita. L'utilizzo dei dati individuali, invece, è ad uso dei docenti per le azioni didattiche compensative.

I dati del monitoraggio sono utilizzati dallo staff tecnico per avere informazioni di processo. La tendenza generale è una soddisfazione molto alta per il corpo docente; per le metodologie utilizzate e per l'attivazione dei gruppi. Mentre le informazioni ricevute prima del corso, pur avendo una media sufficiente, hanno picchi verso l'alto (buona informazione) o verso il basso (cattiva informazione) riferibili ai singoli volontari e/o ai territori di provenienza.

A livello territoriale l'impianto valutativo è simile: il meccanismo di selezione in ingresso, se previsto dal corso, ha le stesse modalità; la valutazione degli apprendimenti invece è più spostata su un orientamento quantitativo e sommativo; mentre rimane uguale il questionario di gradimento in uscita. Con la Cascata formativa 3 la somministrazione del questionario è digitale.

- La formazione tra pari e collaborativa è l'approccio metodologico più adeguato per diffondere e costruire conoscenza e alimentare la crescita culturale;

- Le attività riconoscono – prima di ogni altra cosa – il valore in termini di conoscenze e competenze dei partecipanti alla formazione, rispettandoli e valorizzandoli;
- Lo scopo ultimo della formazione è rendere capace (capacitare) il partecipante di svolgere in modo consapevole, preparato e autonomo il ruolo per cui è stato formato, nel rispetto di tutte le componenti del movimento.

La pratica formativa che è stata elaborata sulla base di queste premesse ha privilegiato la dimensione esperienziale e sociale della formazione e i metodi induttivi di elaborazione della conoscenza. La scelta è stata dettata dalla volontà di recuperare le esperienze pregresse dei partecipanti e di aiutarli, durante il periodo della formazione, a svolgere un'attività di apprendimento guidata, ma riflessiva e attenta alla costruzione del gruppo e al lavoro in *team*, essenziale per le attività di protezione civile e per un movimento che ha carattere nazionale. Le scelte metodologiche sono state dettate da riflessioni di natura formativa, in stretta relazione all'orizzonte valoriale che determina l'identità associativa di Anpas nazionale:

“Pensare e agire la formazione in questa prospettiva è questione di potere: tanto più un'associazione è in grado di autodeterminarsi, lasciando pari libertà e alimentando la capacitazione dei suoi associati, tanto più gestirà il potere in una forma di co-responsabilità, prossima ad una democrazia partecipativa.” (Spinelli, 2016, 28)

3. Risultati

Seguendo questo modello partecipato, incentrato sulla formazione di formatori e sulla capillare diffusione dell'offerta formativa tra pari, dal 2014 ad oggi, sono stati svolti corsi per la formazione di formatori nelle seguenti specializzazioni:

- Operatore di colonna mobile nazionale;
- Operatore di logistica;
- Operatore di cucina;
- Operatore di categorie fragili;
- Operatore centri di coordinamento;
- Responsabile associativo di protezione civile;
- Valutatore di unità cinofile.

Molto importante è il corso base di preparazione agli interventi di emergenza in un campo di protezione civile Anpas (Operatori di colonna mobile nazionale); questo corso è il primo livello per accedere ad eventuali percorsi di specializzazione successivi e, ad oggi, conta 79 formatori; 300 corsi svolti e un totale di circa 6.500 volontari formati. Con lo stesso modello, il corso per la preparazione degli operatori di categorie fragili, con 24 volontari formatori, ha all'attivo 235 operatori formati, di cui 215 hanno superato il corso. Gli altri corsi, alcuni dei quali attualmente in fase di testing, contano numeri più esigui anche in base alle reali necessità di impiego delle diverse specializzazioni.

La valutazione degli apprendimenti prevede una selezione in ingresso e in uscita per tutti i corsi nazionali, mentre per quelli territoriali la valutazione è selettiva solo per alcuni corsi e determinata dal livello di specializzazione richiesto.

Il monitoraggio, invece, è svolto su tutti gli eventi per avere dati riguardanti il gradimento dell'offerta formativa e, ad oggi, ottiene punteggi molto alti anche in merito alle metodologie formative adottate.

4. Conclusioni

Con il medesimo impianto di formazione formatori Anpas nazionale ha progettato, pianificato e svolto la formazione istituzionale, che ha un taglio meno operativo e più interno alla *mission* del movimento e alla sua identità e visione valoriale (corso “Essere Anpas”). Il modello formativo è stato poi adottato anche per i corsi che non hanno uno sviluppo a cascata, ma che comunque utilizzano metodi partecipativi di costruzione del sapere organizzativo come leva per la generazione di nuova conoscenza, per il sostegno alla motivazione degli adulti e al riconoscimento delle loro esperienze pregresse, per diffondere la cultura del volontariato e dei valori costituzionali su cui si fonda.

Pur essendo, quella descritta per la formazione di protezione civile, un’attività esercitata in modo volontaristico la preparazione necessaria per svolgerla efficacemente è altamente specializzata e “professionalizzante”, non nel senso che si svolge come attività lavorativa, ma nel senso che è necessario operare con conoscenza e competenza. Questo fa del modello formativo elaborato un meccanismo ben integrato all’impianto organizzativo di Anpas Nazionale e al sistema di protezione civile nazionale.

Note

¹ Angela Spinelli, Scuola Istruzione a Distanza – Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

² Il Bilancio sociale dell'associazione nazionale è consultabile al link:

<https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ausc%3Ac8b110e-9824-4c56-9bfa-d55fae33935>

² I dati in ingresso, per le tre cascate formative di protezione civile sono i seguenti:

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Carocci. Roma.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Carocci. Roma.
- Carletti, A. & Varani A. (a c. di) (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Erickson. Trento.
- Johnson D. W., & Johnson R. T. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo*. Erickson. Trento.
- Knowles, M. (2002). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Franco Angeli. Milano.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.
- Spinelli A. (a c. di). *Io insegno, io apprendo. Manuale teorico – pratico del formatore nazionale Anpas*, consultabile sul sito <http://www.anpasnazionale.org/component/content/article/4-formazione/1227-formazione-ioinsegno-ioapprendo.html>
- Spinelli, A. (a c. di) (2016). *La formazione nel volontariato fra realtà e possibilità*. Franco Angeli. Milano.
- Taleb, N. N. (2014). *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*. Il Saggiatore. Milano.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Raffaello Cortina Editore. Milano.

Il miglioramento sul lavoro degli operatori dei pubblici esercizi della ristorazione commerciale: Un progetto di formazione

Giulia Messere¹, Sergio Mustica², Alessandra Millevolte³, Paola Nicolini⁴

Keywords

Lifelong learning, Miglioramento, Formazione adulta

Abstract

Il contributo si propone di descrivere i contenuti e i risultati parziali di un percorso di formazione tutt'ora attivo destinato ad operatori, responsabili e direttori dei punti vendita di una grande catena ristorativa del centro e nord Italia.

La formazione è stata rivolta, ed è tutt'ora in fase di realizzazione, a un contesto di oltre mille destinatari ed ha avuto ad oggetto il tema del miglioramento del benessere psicologico sul lavoro, sia come singoli soggetti che nell'ottica del team working. Il progetto, portato avanti dal Laboratorio delle Idee di Fabriano a partire dal 2017, ha fornito una visuale dell'approccio al lavoro nella ristorazione commerciale e spunti per un'idea di formazione continua del lavoratore in quanto persona.

1. Introduzione: Il progetto e la formazione al miglioramento continuo nei pubblici esercizi della ristorazione commerciale

Il progetto di formazione descritto si basa sull'approccio del *lifelong learning* (Checcucci, Cusmai & Rosetti, 2011) inteso come miglioramento delle competenze di tipo formale, non formale e informale del singolo soggetto destinatario della formazione nell'ambito della formazione adulta (Oliva, 2010). È stato utilizzato il concetto di *doppia spendibilità* del miglioramento, intendendo con questa formula una visione del lavoro che migliora la persona attraverso il miglioramento delle sue capacità lavorative (Labidee, 2018).

All'interno del percorso hanno preso forma lo sviluppo delle competenze e la necessità di personalizzare la formazione a seconda delle tipologie di destinatari. In quest'obiettivo, la formazione si è caratterizzata soprattutto come percorso "a spirale", adattando i concetti formativi ad ogni ruolo della scala organizzativa dell'azienda, permettendo un confronto tra i vari "gradi" della sua organizzazione senza rischiare di far "scadere" i rapporti nelle logiche classiche dei contrasti lavorativi, ma favorendo la consapevolezza e il senso di responsabilità reciproca, a tutti i livelli.

2. Il contesto

L'azienda destinataria della formazione, avviata nel 2017, si declina in oltre sessanta punti vendita comprendenti 16 ristoranti *free flow*⁵, 24 caffetterie, 12 gelaterie e 14 pizzerie al taglio e d'asporto (pizzerie), dislocate in sei regioni italiane (Lombardia, Piemonte, Veneto, Emilia-Romagna, Abruzzo e Marche).

Per quanto riguarda i ruoli lavorativi, nell'azienda si distinguono: i direttori, i responsabili di canale (uno per ciascuna tipologia di servizio), i direttori punti vendita; i capi partita, i capi personale, e gli operatori, divisi per mansione (operatore – sala; operatore – bar, ecc.).

3. Destinatari e metodologia della formazione

La formazione ha coinvolto il totale delle figure presenti nell'azienda (circa mille), compresi i responsabili a tutti i livelli. La metodologia adottata ha visto tre modalità di svolgimento della formazione: le aule didattiche, in presenza e con contenuti sia teorici che laboratoriali; i *training on the Job*, basati su osservazioni dirette sul posto di lavoro da parte dei formatori; i colloqui personali *one-to-one*, condotti con ciascun operatore – responsabile – direttore di punto vendita.

Per ciascuno di questi momenti formativi sono stati predisposti degli strumenti specifici a seconda dei temi trattati, suddivisibili in: strumenti di lavoro/formazione (questionari di ingresso e di uscita, schede per lavori di gruppo, materiali visivi e multimediali); strumenti di monitoraggio del miglioramento (le cosiddette "schede di autovalutazione del miglioramento"); relazioni dei formatori.

4. Contenuti della formazione

La formazione realizzata (e tutt'ora in corso nella sua seconda edizione) nasce dall'esigenza da parte dell'azienda di *connettere sullo stesso piano formativo* e nell'ottica del *lifelong learning*, le varie figure che caratterizzano la sua organizzazione aziendale, partendo dal riscontro di problematiche di varia natura che influiscono sulla fluidità del servizio e di conseguenza sulla qualità del prodotto (sia percepito che erogato), quali l'approccio psicologico al lavoro, al rapporto con la clientela, al lavoro di gruppo e al rapporto con i responsabili (Cappetta, 2018). Per ciascuna di queste problematiche è stato sviluppato un percorso che, riconnettendo gli aspetti personali del singolo operatore a quelli delle dinamiche di gruppo e aziendali, ha avuto l'obiettivo di fornire ai partecipanti gli strumenti per un miglioramento soggettivo, di gruppo e aziendale nel complesso.

Il tema del miglioramento continuo

Nella prima edizione del percorso sono stati introdotti alcuni temi che sono alla base del concetto di miglioramento continuo, il quale è a sua volta la finalità principale dell'approccio della formazione che si basa sul *lifelong learning*.

Ai partecipanti è stato presentato il concetto della *doppia spendibilità* del lavoro: a partire da un'indagine in aula sulle maggiori problematiche riscontrate, è stato approfondito il superamento di tali difficoltà, ponendo un filo conduttore fra il miglioramento nella vita professionale e quello nella vita personale, da intendersi come un reciproco apporto positivo di conoscenze e competenze, così da rafforzare la motivazione alla partecipazione e al cambiamento.

In una seconda fase sono state introdotte sei competenze trasversali (*soft skills*), o strumenti del miglioramento, utili al rafforzamento personale sul lavoro e nella vita quotidiana: la comunicazione, il *problem solving*, il lavoro di gruppo, l'empatia, la resilienza, la capacità di ascolto. Per ciascuno di questi strumenti sono state realizzate attività pratiche in gruppo. Al termine di questa fase, ogni discente ha ricevuto una *scheda del miglioramento* suddivisa in tre "settori", paragonati a tre diversi tipi di "clienti" (ove per cliente è stato opportuno in aula definire *colui/colei che richiede la soddisfazione di un particolare bisogno*): il cliente "io" (relativo all'atteggiamento/comportamento/presenza fisica ed esteriore sul lavoro); il cliente "noi" (relativo al gruppo di lavoro); il cliente "lui/lei" (relativo al rapporto con il cliente, compresa comunicazione e relazione).

Il training on the job

Il *training on the job* si è svolto all'interno dei luoghi di lavoro, prestando particolare attenzione alle caratteristiche degli spazi e dei tempi di lavoro.

Le osservazioni hanno riguardato tanto l'atteggiamento personale di ogni partecipante sul luogo di lavoro, quanto gli aspetti specifici dell'organizzazione tecnica e le relazioni interpersonali durante il servizio.

Colloqui one to one

In quest'ultima fase della formazione vi sono stati colloqui individuali di breve durata con i singoli operatori, in cui i partecipanti hanno consegnato le schede di autovalutazione ed hanno avuto modo di riportare un loro *feedback* sul loro personale livello di consapevolezza.

La scheda e il confronto su di essa, infine, hanno avuto lo scopo di individuare l'obiettivo di miglioramento continuo sul quale ciascuno avrebbe lavorato nei mesi successivi.

5. Analisi dei dati

All'interno delle aule, lo strumento di miglioramento più rilevato è stato quello del lavoro di gruppo (seguito da comunicazione, capacità di ascolto, *problem solving*, empatia e resilienza). Per quanto riguarda il piano soggettivo, sono emerse diverse problematiche, riconducibili alla difficoltà di mettersi in discussione, di confrontarsi con i colleghi e con i responsabili, di comunicare in modo efficace. Sono state sottolineate la mancanza di tempo (o la non efficace distribuzione dei tempi di lavoro) e la mancanza di competenze tecniche coerenti come elementi di stress, ansia, incertezza. Inoltre, all'interno delle aule, le attività incentrate sulla scelta delle competenze trasversali (strumenti di miglioramento) da parte dei partecipanti, ha permesso un confronto con le problematiche più rilevanti riscontrate nel corso della formazione. In questo modo, la formazione ha avuto la possibilità di associare, ad ogni difficoltà rinvenuta, uno strumento idoneo su cui lavorare di caso in caso (il *problem solving* per le difficoltà tecniche, la comunicazione per le problematiche relazionali, ecc.) Per quanto riguarda la scheda del miglioramento, emergono alcuni dati significativi riscontrati nei partecipanti⁶: le scheda analizzate riportano un punteggio, fra 1 e 10, di 4,9 relativamente alle domande inerenti alla percezione di se stessi sul luogo di lavoro, mentre emerge al contrario (con una media di 8,5) un punteggio positivo negli items relativi all'ascolto del cliente, alla predisposizione al cambiamento a seconda delle richieste, alla pazienza, alla prontezza nell'affrontare i cambiamenti) per poi rilevare successivamente, in sede di colloqui, tutta una serie di affermazioni concernenti insicurezza e mancanza di autostima che non corrispondevano effettivamente ai livelli di consapevolezza espressi nella scheda.

6. Conclusioni

Il percorso descritto in questa sede è stato sviluppato con l'obiettivo di declinare i concetti inerenti al tema della formazione sul miglioramento continuo e il *lifelong learning* in un contesto della ristorazione commerciale, al fine di rilevare problematiche, punti di forza e possibilità di sviluppo di un'idea di formazione che, a partire dal singolo operatore/lavoratore, possa apportare miglioramenti complessivi all'interno dell'azienda nel suo complesso.

Al fine di raggiungere quest'obiettivo, nell'azienda destinataria della formazione sono stati coinvolti tutti i ruoli e le figure lavorative, nell'intento di tracciare un percorso comune per il miglioramento aziendale che parta dal miglioramento del singolo in una prospettiva di miglioramento complessivo di tutta la struttura organizzativa. In questa trattazione ci si è limitati all'analisi della formazione svolta sugli operatori (essendo quella sui responsabili ancora in corso), nell'obiettivo di poter restituire un quadro complessivo dei possibili percorsi di formazione sul miglioramento che possano apportare uno sviluppo e un miglioramento all'azienda stessa. In questo quadro, emergono aspetti rilevanti della modalità con cui i singoli operatori percepiscono sé stessi e il loro ruolo all'interno dell'azienda. L'analisi dei dati delinea, in generale, una conferma di quanto spesso si osserva nelle dinamiche di lavoro di gruppo, ovvero una costante mancanza di consapevolezza sui propri limiti, di riconoscimento dei propri errori e di difficoltà di confronto per risoluzioni positive dei conflitti.

Su questo versante sono stati fatti approfondimenti e sollecitazioni alla riflessione, sia a livello individuale che

di gruppo nelle aule successive, così come è stata fatta leva anche nelle formazioni ai responsabili e ai direttori di punto vendita, individuando nel miglioramento del lavoro di gruppo (inevitabilmente connesso con il miglioramento delle condizioni personali di ciascun singolo) il volano per il miglioramento complessivo dei vari ambienti di lavoro (Bonini, 2002).

I colloqui si sono conclusi con l'individuazione di un singolo o più obiettivi di miglioramento e con alcuni suggerimenti pratici da parte dei formatori che hanno indirizzato i discenti verso l'utilizzo di uno o più degli strumenti (o competenze) del miglioramento analizzati in aula, per favorire il miglioramento specifico individuato come obiettivo in uno o più versanti del lavoro di ognuno.

Nel quadro dei risultati raggiunti sul versante della formazione agli operatori (che andranno integrati con quelli inerenti alla formazione ai responsabili e direttori) emergono prospettive di sviluppo innovative sui percorsi di formazione nella ristorazione commerciale, soprattutto per ciò che concerne il rapporto triangolare tra operatore-azienda-cliente (Cornacchia, 2018).

In questa direzione, il *Laboratorio delle Idee* ha sviluppato, come seconda fase di formazione (tutt'ora in corso) un percorso incentrato sul tema della *Lean Organization* e del *Lean Thinking*, nell'ottica di un adattamento dei contenuti per ogni figura aziendale coinvolta nella formazione, dall'operatore al direttore di punto vendita (Egea, 2018).

In questa prospettiva, è ipotizzabile la struttura e la promozione di una modalità formativa che potrebbe essere definita "inclusiva", all'interno delle aziende, per cui ogni singolo ruolo/figura aziendale possa ricevere, attraverso la formazione, gli strumenti per sviluppare un percorso di consapevolezza e di miglioramento lavorativo (sia sul piano tecnico che su quello psicologico) declinabile a tutta l'organizzazione aziendale, nei contesti della ristorazione commerciale.

Note

- ¹ Giulia Messere, Dottoranda di Ricerca in Human Science – Università degli studi di Macerata
- ² Sergio Mustica, Direttore Laboratorio delle Idee Srl – Fabriano
- ³ Alessandra Millevolte, responsabile formazione Laboratorio delle Idee Srl – Fabriano
- ⁴ Paola Nicolini, professore associato di Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università degli studi di Macerata.
- ⁵ I ristoranti free flow si sviluppano intorno ai classici self-service, caratterizzandosi come luoghi di ristorazione con isole separate in cui vi sono “le varie preparazioni (primi, secondi, contorni, dessert, bevande...)” dove il cliente può spostarsi liberamente senza seguire la colonna e il percorso predefinito” (Galeazzi, 2009).
- ⁶ La raccolta dei dati sulle schede di autovalutazione del miglioramento è stata effettuata attraverso un campionamento randomizzato sul totale delle schede raccolte, in un campione di 100 rilevazioni. Le percentuali ottenute sono state rilevate mediante la media matematica sulle risposte date ad ogni item della scheda, in un punteggio da 1 a 10.

Riferimenti bibliografici

- Bonini, M. C. (2002). *L’orientamento nell’educazione degli adulti. Analisi del contesto e prospettive di sviluppo*. Franco Angeli. Milano.
- Cappetta, R. (2018). *Apprendimento non-stop. Integrare politiche pubbliche e aziendali sulla formazione per conciliare benessere e produttività*. Ed. Egea.
- Checcucci, P., Cusmai, M., & Rosetti, L. (2011). *Paradigmi emergenti di apprendimento e costruzione della conoscenza*. Roma. Isfol. Disponibile in http://isfoloa.isfol.it/jspui/bitstream/123456789/1423/1/Isfol_FSE160.pdf
- Cornacchia, M. (2018). *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*. Franco Angeli. Milano.
- Galeazzi, O. (2009). *La ristorazione commerciale*. Disponibile in <http://www.salabar.it/node/120>
- Lab. idee, (2018). *Accogliere e farsi accogliere. Percorso per l’inserimento dei lavoratori nei pubblici esercizi*. Laboratorio delle Idee. Fabriano.
- Oliva, A. (2010). *Il lifelong learning e l’educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*. In Associazione TREELLE, I quaderni Treelle, quaderno n. 9, dicembre 2010. Genova.

#CUOREDINAPOLI: considerazioni pedagogiche su un'esperienza di formazione degli adulti, tra lavoro sul territorio, apprendimento cooperativo e Service Learning

Stefano Maltese

Keywords

Apprendimento degli adulti,
Service Learning, Arte relazionale

Abstract

Il contributo propone una lettura pedagogica, in termini di apprendimento degli adulti, dell'esperienza artistico-relazionale #CUOREDINAPOLI portata avanti da diversi anni dall'Accademia di Belle Arti in contesti territoriali particolarmente complessi del tessuto urbano. Attraverso le categorie dell'intervento sul territorio, dell'apprendimento cooperativo e del Service Learning, si intende offrire spunti di riflessione circa una pratica didattica e di intervento innovativa e di forte impatto partecipativo.

1. Un'esperienza rivoluzionaria

#CUOREDINAPOLI è stata, ed è, un'esperienza straordinaria nel senso più letterale del termine, non solo perché ha prodotto una serie di eventi artistici, comunicativi e culturali che, nel corso degli ultimi anni, hanno coinvolto e mobilitato artisti, studenti, turisti e abitanti di territori complessi del centro di Napoli, attraverso una grande *scultura antropologica relazionale* che è andata componendosi all'interno del tracciato cittadino e che si è alimentata delle relazioni tra i vari soggetti che hanno contribuito, costantemente, a sostenerla. È un'esperienza stra-ordinaria anche, e soprattutto, perché parte da un presupposto prospettico fondamentale: entrare nell'ordinario per evidenziarlo, rivitalizzarlo, cambiarne il punto di vista senza stravolgerlo. I territori di azione interessati dall'operazione artistica promossa dagli studenti e i docenti del Laboratorio di Nuove Tecnologie dell'Arte dell'Accademia di Belle Arti di Napoli, infatti, sono quelli che, pur essendo al centro, solo geografico della città, ne rappresentano, spesso, delle periferie culturali, dove il senso estetico, ma anche quello relazionale, assume forme e connotati specifici e peculiari che non possono essere alterati ma vanno prima di tutto compresi, accolti e poi investiti di nuovi significati. L'azione artistica si è sviluppata in dieci mesi ed è stata realizzata mediante il coinvolgimento attivo, dall'ideazione all'organizzazione alla realizzazione, di un gruppo di più di cento artisti, tra studenti e docenti.

Gli studenti hanno abitato il territorio interrogandolo, dialogando e stringendo relazioni con gli abitanti per intercettare desideri e bisogni di un realistico miglioramento.

Così sono nate le diverse operazioni che hanno portato, tra le altre cose, a dipingere di rosso le crepe dei palazzi più vecchi proprio per non nasconderle ma evidenziarne la storia; a creare degli *avatar* personalizzati con i volti dei commercianti che le hanno, poi, esibite fuori alle loro attività a sottolineare l'impegno di ciascuno a sentirsi protagonista del cambiamento "mettendoci la faccia"; alla rivalutazione di oggetti abbandonati che, attraverso una nuova denominazione, hanno composto le opere d'arte di un "museo a cielo aperto"; alla tavola finale sotto le stelle che è stata lo scenario poetico di una cena condivisa.

Questo intento trasformativo della prospettiva esistente basterebbe a definire #CUOREDINAPOLI un'esperienza

anche profondamente pedagogica ma è possibile coglierne ulteriori declinazioni formative e di apprendimento già a partire dal tema scelto per l'ultima edizione conclusasi a maggio 2019: *"una rivoluzionaria presa di coscienza"*. Il riferimento pedagogico al pensiero di Paulo Freire sulle svariate possibilità e opportunità di apprendimento e formazione in età adulta, proprio grazie, e attraverso, il processo di coscientizzazione come chiave di accesso a un cambiamento *rivoluzionario*, si fa ancora più concreto ed evidente nella pratica della partecipazione attiva che fa da architrave per tutto il processo che conduce all'evento finale. Processo che è possibile leggere attraverso tre grandi lenti di ingrandimento pedagogiche particolarmente significative proprio per l'apprendimento degli adulti: l'alleanza con il territorio, l'apprendimento cooperativo e informale e il *Service Learning*.

2. La pedagogica alleanza con il territorio

Il primo pensiero-azione "rivoluzionario" messo in campo da #CUOREDINAPOLI è rappresentato dall'interpretazione del territorio in cui operare come un macro *contenitore di significati eterogenei* già esistenti che l'arte può avere solo il compito di rendere maggiormente visibili, amplificandone, appunto, la presa di coscienza. Il territorio dei quartieri spagnoli di Napoli scelto per l'ultima edizione (così come quelli limitrofi delle edizioni precedenti) rappresenta una realtà urbana complessa, in buona parte anche per le visioni stereotipate che, nel bene e nel male, ne sono state prodotte negli ultimi anni.

Si tratta a prima vista, come è noto, di un'area tra le più disagiate e intensamente popolate della città, socialmente problematica, caratterizzata da precarietà e degrado, poco integrata nel tessuto urbano, emblema delle contraddizioni della città contemporanea ma che l'intervento artistico ha inteso, fin dalla sua progettazione, trasformare in una rete attiva di condivisione e di partecipazione, in grado di generare una commutazione di capacità, competenze e conoscenze, allo scopo di trasformare la coscienza dei soggetti coinvolti. Questa rinnovata lettura del contesto è stato il punto di partenza per costruire un percorso di appartenenza comune "dove sia possibile legare la costruzione della "conoscenza" alla costruzione di "senso" (fare/rielaborare esperienze, costruire significati, accogliere l'altro, delineare scelte, trasferire i propri saperi a nuovi contesti, risolvere problemi reali, misurarsi con differenti punti di vista)" (Azzalli, Bertacci, Betti, 2013, p.17). Attraverso un *segno*, il cuore, *che amplifica* il senso di riappropriazione del territorio e della città si è dato modo di far "conoscere e recuperare la filosofia del progetto, cercando di non superare il limite fra restauro e ricostruzione interpretativa" (Aragona, 2012, p.203). L'utilizzo del segno da parte dei cittadini è entrato nel tessuto sociale come *hashtag per raccontare e raccontarsi*, e ha mostrato il suo valore pedagogico di radicamento ancora più profondo dei legami creati nel tessuto relazionale, sociale e urbano del territorio.

Il lungo processo di condivisione e scambio, che è stato scandito dalla realizzazione dei dispositivi artistici e relazionali, cui si è fatto breve cenno in precedenza, ha trovato la sua naturale convergenza in un evento festivo finale che ha tramutato i quartieri spagnoli in centro vibrante di elaborazione di visioni e di pratiche indirizzate al rinnovamento del territorio, di sperimentazioni e di soggettività destinate a mescolarsi in un complesso flusso di energie, dimostrando sul campo che "l'esperienza relazionale è un processo intrinseco alle pratiche artistiche, che però nella dimensione interattiva diventa progettuale, ovvero consapevole, manifesto e determinante, a partire dal concepimento stesso dell'idea artistica. La relazione non è più solo condizione dell'attività artistica ma sua materia prima. Il coinvolgimento del pubblico nell'ambiente interattivo diventa strutturale, consustanziale all'opera non più semplicemente un evento occasionale predisposto o desiderato" (Balzola, Rosa, 2011, p.17).

L'apprendimento attraverso la *"rivoluzionaria presa di coscienza"* è stato, dunque, una consapevolezza e un'intuizione capaci di sovvertire azioni, direzioni e modi di pensare. Un piccolo gesto (come quello di pulire i vicoli in vista della festa, ad esempio) è potuto diventare un esempio seguito da altri e ha potuto imprimere un segno positivo nell'intero assetto del quartiere.

Nel contesto dell'apprendimento degli adulti la formazione che ha luogo assumendo lo scambio relazionale con il territorio, ha un notevole impatto pedagogico a un duplice livello: in ambito formale ha permesso agli studenti di contribuire allo sviluppo e messa a punto di alcune soft skills, quali ad esempio le capacità di leggere e analizzare il contesto in termini di bisogni e potenzialità, e, su un versante più informale, per gli abitanti del quartiere una maggiore apertura alla novità e una proficua rivalutazione della loro realtà quotidiana anche in termini di resilienza.

3. Apprendimento attraverso la cooperazione

Provando a intrecciare la filosofia di #CUOREDINAPOLI con il pensiero pedagogico di Martha Nussbaum (2012) si approda all'ulteriore consapevolezza che per migliorare la società anche l'arte può offrire le occasioni educative per far *florire* alcuni tra i principi fondamentali della coscienza critica e le qualità dell'umanità come la comprensione degli altri, l'empatia, la solidarietà. Per fare questo, la metodologia con cui è stato condotto il laboratorio che ha portato alla realizzazione della scultura relazionale ha messo in evidenza la necessità di integrare i modelli didattici tecnico-artistici con innovative sensibilità pedagogiche, capaci di formare gli artisti secondo la dimensione dell'apprendimento cooperativo (Ellerani, 2013), per renderli protagonisti attivi in un campo lavorativo sempre più complesso e in crisi; urgenza pedagogica manifestata attraverso la scelta di trasferire, anche fisicamente, il laboratorio didattico all'interno del territorio in cui si intendeva operare, per contribuire alla formazione di uno sguardo articolato e orientato all'impegno condiviso tra soggetto e comunità. È stato, così, possibile costruire un ambiente di apprendimento multidimensionale che, secondo la prospettiva del Capability Approach, ha vissuto la tensione a diventare "ecosistema di apprendimento capacitante" (Ellerani, 2017), attento alle relazioni e promotore di innovazione sociale, generativo di opportunità culturali e artistiche.

Abitanti del quartiere e commercianti, dal canto loro, hanno rappresentato una componente importante del progetto entrando a far parte a pieno titolo della comunità di apprendimento che si andava, così, formando, apportando, con la loro diretta partecipazione in modo attivo e spontaneo, un contributo determinante perché l'evento realizzato non risultasse possibile in quello stesso modo in qualsiasi altro luogo, facendo perdere ogni traccia di anonimato o stereotipia. Evento che ha rappresentato solo lo spunto per tutti i membri di questa nuova comunità di interessarsi del proprio quartiere, attraverso la realizzazione di prodotti così tanto personalizzati da generare un passaggio da quell'arte definita, nelle prime edizioni del progetto, *sight specific* a una ancor più strutturata dalle relazioni che si venivano a creare e che ha preso la denominazione e le caratteristiche di un'arte *people specific*, cioè centrata sulle persone, sulle loro storie e sulle loro specifiche modalità di funzionamento all'interno del contesto territoriale, per dirla ancora con Nussbaum.

Rivoluzionaria, in termini di apprendimento, è stata, in questo caso, la consapevolezza di essere soggetti che attraversano luoghi, relazioni e storie e che apprendono a essere parte di un flusso, i cui elementi si influenzano tutti reciprocamente.

4. Rivoluzionarie strategie di Service Learning

L'obiettivo didattico e di apprendimento di superare le divisioni all'interno del laboratorio tra studenti e insegnanti e tra le diverse discipline coinvolte nel progetto collettivo è stato amplificato dal superamento nella comunità tra lo spazio chiuso dell'Accademia e il più ampio, variegato e complesso spazio del territorio, tanto da poter attribuire al progetto stesso molte delle componenti relative alla metodologia del *Service Learning*, in particolare quelle maggiormente rispondenti alle caratteristiche dell'apprendimento degli adulti.

Interpretare in chiave pedagogica le strategie didattiche del progetto alla luce di quelle proprie della metodo-

logia del *Service Learning* permette di esplicitare e rendere evidente, la duplice possibilità, già ben documentata in letteratura (Speck, Hoppe, 2004, Furco 2011; Selmo, 2014 Mortari, 2017); di offrire agli studenti come soggetti-protagonisti, a pieno titolo e in ogni fase del progetto, e all'Accademia come istituzione aperta al territorio, tanto una opportunità concreta della messa in pratica dei principi pedagogici dell'apprendimento attivo, mediante un dispositivo di ricerca di matrice deweyana, quanto quella di sostenere e aggiungere contenuto al mandato educativo della formazione artistica, in riferimento alla crescita personale di giovani adulti. Aver promosso e realizzato questa dinamica e fruttuosa apertura ha avuto diverse ricadute formative. Per l'apprendimento in età adulta non basta, infatti, sapere di più per comprendere meglio:

“L’accento non è posto sull’aggiunta di nuovi vissuti o sull’integrazione di contenuti più aggiornati bensì sulla capacità dell’adulto di reinterpretare un’esperienza remota in base ad un inedito set di significati” (Biasin, 2016, p. 58).

In questo il *Service Learning* si sposa bene con le caratteristiche specifiche dell'apprendimento degli adulti grazie alla sua connaturata e poliedrica apertura che consente di proiettarne i contenuti oltre il contesto formale dell'insegnamento, oltrepassando la tradizionale separazione tra gli ambiti dell'apprendimento formali, non formali e informali. Quello di #CUOREDINAPOLI è risultato essere un implicito modello pedagogico che ha sollecitato, attraverso la struttura assimilabile al *Service Learning*, l'incontro dei soggetti provenienti da tanti contesti territoriali differenti con la comunità scelta per l'intervento, che è diventata più vicina, locale e territoriale proprio grazie al lavoro e alla presenza costante e si è dimostrata come lo spazio più adatto ad apprendere come migliorare le proprie competenze artistiche da un lato e anche la propria visione di qualità di vita dall'altro, specie quando ci si è dovuti confrontare con disagi e criticità, che hanno avuto il ruolo di implementare le potenzialità di apprendimento, perché hanno richiesto capacità di collaborazione, dialogo e scambio di visioni.

In termini più squisitamente pedagogici si può affermare una posizione molto vicina a quella espressa da Mezirov (2000; 2003) nella sua teoria dell'apprendimento trasformativo quando afferma, appunto, il potenziale di apprendimento del dilemma disorientante, quella situazione inedita che è possibile sperimentare e che diventa fonte di apprendimento solo se calata in una difficoltà posta dal confronto con la realtà, tra la teoria e la prassi. Mezirov non è l'unico pedagogista che è possibile prendere come riferimento per l'esplicitazione dei legami, impliciti e non, tra la metodologia del *Service Learning* e quella adottata dal laboratorio di Nuove Tecnologie dell'Arte. Ritorna ancora forte la presenza del pensiero di Freire nella sua definizione di educazione come emancipazione.

“L’educazione problematizzante” risulta, infatti, l’intenzionalità sottesa alla specifica pratica di Service Learning trattata, nella misura in cui consente l’accesso a “una nuova forma mentis in cui attraverso il dialogo vengano in essere i principi di responsabilità e condivisione utili alla costruzione di una società democratica reale attraverso l’impegno concreto di ognuno” (Freire, 1997, p.132).

Il metodo attivo, dialogico e partecipato proposto da Freire ha trovato la sua naturale esplicitazione all'interno del costante confronto verificatosi nel laboratorio: quando teoria e azione trovano il loro spazio di compresenza l'esperienza è occasione di apprendimento.

Porre su un piano di parità di importanza tanto l'attività di insegnamento da parte dei docenti quanto l'attività di apprendimento da parte degli studenti, verifica quella reciprocità della relazione educativa posta alla base della formazione democratica degli adulti in cui

“Entrano così in gioco vari aspetti, che non riguardano solamente una conoscenza esaustiva della disciplina insegnata e della didattica, ma si riferiscono anche alla dimensione comunicativa, relazionale e organizzativa dell’attività dell’insegnante [...] l’interazione tra docente e studenti deve basarsi sul mutuo rispetto e sul riconoscimento del percorso di apprendimento che ognuno, nella propria individualità e all’interno della classe, sta sperimentando” (Concina, 2016, p.22-23).

La dimensione del rapporto formativo si è, così, trasformata da quella unidirezionale che, nella didattica più tradizionale, congiunge individualmente lo studente e l’insegnante, in una biunivoca e ricorsiva che delinea un circolo virtuoso di collaborazione e reciprocità.

Il superamento della distanza tra l’apprendimento che avviene all’interno delle aule scolastiche e la realtà assume, attraverso la lettura freiereiana, una più chiara dimensione sociale e politica molto cara al progetto #CUOREDINAPOLI; così come per il pedagogista brasiliano l’educazione deve essere intesa come fattore di trasformazione migliorativa, per tutti i protagonisti del progetto ciò avviene attraverso l’arte messa al servizio degli “oppressi”, di coloro, cioè, che abitando in territori complessi hanno bisogno “liberarsi” riconoscendosi. Gli studenti coinvolti nell’esperienza di #CUOREDINAPOLI hanno promosso, secondo la logica del *Service Learning*, non solo un servizio per la comunità ma anche *attraverso* la comunità perché avvenuto sempre mediante una progettazione partecipata e condivisa. In questa prospettiva l’attività di apprendimento si è trasformata dall’essere un percorso individuale in un processo essenzialmente sociale che ha permesso di coltivare, contemporaneamente, competenze sociali, conoscenze artistiche specifiche e sviluppo intellettuale. Uno dei risultati del percorso di ricerca che ha accompagnato l’ultima edizione del #CUOREDINAPOLI è rappresentato dalla ricostruzione delle basi pedagogiche su cui si fonda la proposta di *Service Learning* realizzata che, in questa sede, è possibile sintetizzare per punti: l’importanza attribuita all’esperienza diretta come fonte di apprendimento; il protagonismo come requisito primo per la partecipazione al progetto; il rapporto tra Accademia e mondo esterno; la responsabilità sociale della formazione artistica; il valore riconosciuto al dialogo e all’incontro tra visioni differenti e, dunque, della democrazia come mezzo e fine dell’apprendimento. #CUOREDINAPOLI diventa, allora, la metafora pedagogica del cuore pulsante di una comunità allargata perché coinvolge la comunità esterna a cui è indirizzato il prodotto artistico, ma anche perché propulsore di nuove forme di collettività in cui l’apprendimento degli adulti è funzionale alla socializzazione e la socializzazione funzionale a un migliore apprendimento, stimolando anche conflitti cognitivi ed esperienziali che danno accesso a una continua crescita intellettuale e interpersonale. Il termine comunità acquisisce, quindi, significazioni multiple: è riferito alla comunità prossima e territoriale, che diventa soggetto partner del progetto, ma si amplia perché quest’ultima, insieme alla comunità del laboratorio (costituita da studenti, docenti e altri partner istituzionali), contribuisce a generare un più ampio concetto di *comunità educante* (Tramma, 2015) volta al miglioramento trasformativo (Biasin, 2016).

Per concludere si può riconoscere *rivoluzionaria* la consapevolezza acquisita dal progetto nel corso delle varie edizioni che *ogni cosa esiste in relazione l’una con l’altra* ed è questa relazione che può influenzare e trasformare le dinamiche.

Note

¹Stefano Maltese, Dottore di ricerca in Scienze pedagogiche e psicologiche, Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Napoli Federico II.

Riferimenti bibliografici

- www.cuoredinapoli.net
- Aragona, S. (2013). *Costruire un senso del territorio. Spunti, riflessioni, indicazioni di pianificazione e progettazione*. Roma: Gangemi editore.
- Azzalli, F., Bertacci, M., & Betti, F. (2013). *Curricolo e paradigma ecologico. Progettare la formazione con un approccio olistico e relazionale*. Trento: Erikson.
- Balzola, A., & Rosa, P. (2011). *L'arte fuori di sé. Un manifesto per l'età post-tecnologica*. Milano: Feltrinelli.
- Biasin, C. (2016). Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis Speciale EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia 2015*, 06/2016. Disponibile in: <http://www.metisjournal.it/metis/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/750-adultita-riflessione-critica-e-apprendimento-trasformativo.html> [27/06/2019].
- Concina, E. (2016). L'insegnante efficace: definizioni e caratteristiche nella ricerca educativa. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, Numero 2, Volume 16, anno 2016, pp. 20-31.
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, XI, 4, 2013, pp. 17-31.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Teramo: Centro Lisciani di Formazione e Ricerca.
- Freire, P. (1997). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Furco, A. (2011). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *The international journal for global and development education research* (0): 71–76. Disponibile in: <http://educacio-cp89.webjoomla.es/wp-content/uploads/03-Furco-1-English.pdf> [27/06/2019]
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (A cura di). (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Selmo, L. (2014). *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del Service Learning*. Milano: Unicopli.
- Speck, B. W., Hoppe, S. L. (Eds.). (2004). *Service-learning: History, theory, and issues*. Westport, CT: Praeger.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.

Il senso di continuare a formarsi in età adulta. L'esperienza della formazione non formale dell'Università della terza età e del tempo disponibile del Trentino.

Laura Antonacci¹ e Alessandro Ceredia²

Keywords

Educazione degli Adulti, Partecipazione,
Progettazione partecipata dell'offerta
formativa, Territorialità diffusa,
Partnership pubblico-privato

Abstract

L'articolo affronta il tema della formazione non formale presentando l'esperienza quarantennale dell'Università della Terza Età del Trentino, la cui mission è la formazione, la presa di coscienza e l'autonomia della persona, a qualsiasi ceto, fascia di reddito o di istruzione essa appartenga.

1. Premessa

L'azione dell'Università della Terza Età e del Tempo Disponibile del Trentino si colloca all'interno della prospettiva dell'apprendimento permanente considerato come uno degli elementi fondanti per uno sviluppo sociale, culturale ed economico armonico delle società moderne. È nel "Libro Bianco su istruzione e formazione" (Cresson, 1996) che si gettano le basi per un apprendimento lungo l'intero arco della vita indirizzando gli sforzi dell'Unione Europea "verso una società conoscitiva", nella quale "non si smetta di apprendere e insegnare per tutta la vita" (Cresson, 1996, p. 5). Un ulteriore importante documento che definisce l'apprendimento permanente, è la Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del Giugno 2002, che lo definisce come

"Qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale" (2002/C 163/01 n.11, p.2).

È in questo senso che esso viene riconosciuto, nel contesto delle politiche comunitarie, come un elemento centrale, irrinunciabile nella spinta verso la competitività e la crescita economica. Accanto a questa dimensione prettamente economica, un'ulteriore caratteristica riguarda più da vicino la prospettiva dalla quale si vuole guardare in questo scritto l'educazione permanente. Uguale importanza ha infatti per l'UE la dimensione della cittadinanza attiva che si collega al

"Tema della coesione sociale e in definitiva nutre la realizzazione delle aspirazioni personali degli individui. Parliamo quindi di apprendimento permanente come di una strutturazione complessa dell'apprendere che a sua volta si articola nelle tre dimensioni dell'apprendimento (formale, non formale e informale) dislocabili lungo l'intero arco di vita del cittadino (life long learning). Nel 2012, a livello italiano, tale prospettiva educativa viene recepita come "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale" (Legge 92/2012, art. 4 c. 51).

Partendo dalla definizione di apprendimento ora descritta si vuole presentare, nei prossimi paragrafi, l'esperienza dell'Università della Terza Età del Trentino che si inserisce a pieno titolo nell'ambito dell'apprendimento non formale.

2. L'esperienza della formazione non formale dell'Università della terza età e del tempo disponibile del Trentino

L'Università della Terza Età e del Tempo Disponibile del Trentino (UTETD) è stata fondata nel 1979 nell'ambito della Scuola Superiore Regionale di Servizio Sociale, prima realtà italiana di questo genere. Nata da un'intuizione del Professor Pietro Nervi e prendendo ispirazione dall'esperienza avviata dal Professor Wellas dell'Università francese di Tolosa, si è caratterizzata fin da subito come modalità innovativa di intervento a favore della popolazione anziana con l'obiettivo di dare risposta ai bisogni specifici che quest'ultima incontrava nel suo vivere quotidiano.

Fin dalla sua fondazione è stata prevista la diffusione sul territorio aprendo delle sedi nei comuni del Trentino. L'azione dell'UTETD si inseriva in uno scenario dove l'allungamento dell'aspettativa di vita aveva portato a uno scardinamento di importanti elementi del vissuto individuale, che riguardavano principalmente la gestione del tempo e il conseguente rischio di impoverimento relazionale.

Il disagio nasceva dalla difficoltà dell'anziano di comprendere la propria identità, e quindi di agire in modo soddisfacente, per carenza di strumenti di analisi e di elaborazione dovuta alla scarsa scolarizzazione, alla sclerotizzazione e obsolescenza delle informazioni apprese, alla bassa capacità di autoapprendimento, alla difficoltà nel trasferire informazioni/competenze da un contesto all'altro, alle scarse occasioni di riflessione. La conseguenza era duplice: da un lato si creava un effetto di estraniamento dalla realtà e dall'altro si verificava un'assunzione acritica di modelli sociali stereotipati con l'illusione di sentirsi partecipi (Girardi, 1998).

Alla luce di questa situazione si rendeva necessario favorire l'acquisizione di strumenti culturali più adeguati al conoscere, imparare a gestire situazioni e realizzare il cambiamento della personalità. Per raggiungere questo obiettivo l'adulto/anziano aveva bisogno di strumenti per comprendere la realtà e comprendere sé stesso.

Il progetto culturale che ne derivò era caratterizzato dalla consapevolezza che un sapere che non incontra la vita del singolo e della comunità, trasformandola, rischia di diventare esercitazione fine a sé stessa o mero passatempo.

Il progetto culturale, rivisto e aggiornato all'inizio degli anni '90 alla luce delle trasformazioni sociali e al mutamento delle caratteristiche dei frequentanti, è stato arricchito e consolidato nell'impianto scientifico, contenutistico e metodologico ponendosi come un sistema evoluto di educazione degli adulti. In quegli anni veniva allargato il bacino di utenza abbassando l'età di iscrizione a partire dai 35 anni con l'obiettivo di offrire un'opportunità di formazione a una popolazione più vasta.

Oggi la peculiarità che distingue l'Università della Terza Età e del Tempo Disponibile del Trentino poggia su cinque punti:

- La presenza di un progetto culturale strutturato;
- La diffusione sul territorio;
- La costruzione partecipata dell'offerta formativa;
- Un corpo docente con competenze specifiche nella formazione non formale;
- Un sistema condiviso che vede pubblico, privato e volontariato collaborare per la riuscita del progetto.

3. Il progetto culturale

L'obiettivo primario del progetto culturale dell'Università della Terza Età e del Tempo Disponibile è la formazione, la presa di coscienza e l'autonomia della persona, a qualsiasi ceto, fascia di reddito o di istruzione essa appartenga. Le aree formative e di approfondimento rappresentano una vasta e qualificata offerta, utile per prendere coscienza della storia, della filosofia, dell'arte, della scienza, della politica, delle reti di comunicazione dei popoli, delle potenzialità che il proprio corpo acquisisce grazie all'educazione al movimento.

Questa Università punta dunque, in primo luogo, a rendere possibile a ogni persona che la frequenta la realizzazione del proprio progetto, attraverso il quale ognuno intende crescere nel benessere psicologico, intellettuale, relazionale e fisico, scegliendo liberamente ambiti, percorsi e tempi.

Nel 2005, nel corso di una riflessione sull'esigenza di dare un respiro più ampio e interdisciplinare al progetto formativo, è emersa in modo chiaro la necessità di riconoscere all'ambito educazione motoria la giusta collocazione e considerarla a tutti gli effetti parte integrante del progetto culturale in quanto strumento, al pari delle altre discipline, di promozione della persona. È per la natura di un progetto così articolato e integrato che questa Istituzione merita la denominazione di Università della persona.

4. La diffusione sul territorio

Oggi le sedi sono 78 a fronte dei 175 Comuni del Trentino, un'organizzazione volta a soddisfare le esigenze proprie di una regione alpina caratterizzata da una tradizione autonomistica e dove convivono diverse culture, anche linguistiche. Allo stesso tempo, la diffusione sul territorio facilita la partecipazione delle persone che vivono in comuni distanti dal capoluogo e permette di strutturare percorsi specifici che tengono conto di esigenze e di risorse locali nella convinzione che l'educazione degli adulti sia un diritto fondamentale per lo sviluppo della qualità della vita culturale e sociale dei singoli, della collettività e della comunità locale.

5. La costruzione partecipata dell'offerta formativa

A partire dagli anni 2000, nelle 78 sedi periferiche è stato introdotto il metodo della programmazione partecipata delle attività formative, che prevede una serie di incontri annuali, alla presenza degli iscritti e degli amministratori locali, finalizzati alla definizione e all'organizzazione delle attività per realizzare uno degli obiettivi fondamentali del progetto culturale UTETD: quello di dare la possibilità alle persone di scegliere con consapevolezza il percorso formativo da intraprendere.

Accolta all'inizio con un certo scetticismo, la "programmazione partecipata in plenaria" si è rivelata strategica quale occasione di confronto, condivisione, stimolo e valorizzazione dei frequentanti. Dare la possibilità di scegliere con consapevolezza il percorso formativo da intraprendere ha avuto come immediata conseguenza un incremento degli iscritti e della frequenza e si è rivelato uno strumento adeguato a rendere la persona realmente protagonista perché ascoltata, considerata e investita di un ruolo preciso. Il risultato della mediazione tra bisogni formativi, desideri e aspettative dei partecipanti dà luogo a un vero e proprio "progetto di sede" descritto dal piano didattico che riporta le attività, i contenuti, le peculiarità dei docenti e tutte le informazioni utili per conoscere cosa l'UTETD rappresenta e offre in quello specifico territorio.

6. Il docente UTETD e l'educazione non formale

Insegnare in un contesto non formale come quello dell'UTETD richiede la disponibilità a mettere in campo competenze e abilità articolate che insieme decretano il successo dell'intervento formativo o, al contrario, ne sanciscono l'insuccesso. Poiché all'Università della Terza Età e del Tempo Disponibile non si viene per ottenere

un titolo di studio o un attestato che certifichi formalmente delle competenze, ma per il bisogno di conoscere e per il piacere di apprendere, il docente non ha mezzi per “forzare” la frequenza, ma può contare solamente sulla reale efficacia della sua azione educativa.

Posto che l’adulto è disponibile a imparare solo ciò che considera importante, che il pubblico dell’UTETD è estremamente eterogeneo per istruzione, esperienze professionali e vissuto personale, il ruolo del docente è strategico. È colui che, sul campo, interpreta il progetto culturale sviluppandolo in maniera funzionale al raggiungimento degli obiettivi che si prefigge.

Il docente UTETD è uno studioso attento e curioso della sua disciplina, costruisce la proposta culturale insieme ai discenti consapevole delle loro caratteristiche (diverse da sede a sede), utilizzando un atteggiamento empatico che gli consente di adattarla e renderla accessibile a tutti. Proposte originali, contenuti attendibili e pluridisciplinari, linguaggio adeguato, utilizzo di strumenti didattici efficaci e un metodo che incoraggi la partecipazione attiva valorizzando l’esperienza, sono gli elementi che, congiuntamente alla capacità di ascolto e al profondo rispetto per le persone e per le loro idee, ne sosterranno la determinazione a intraprendere e soprattutto continuare il loro percorso di crescita.

Anche nell’ambito dell’educazione motoria l’azione formativa del docente deve incoraggiare l’acquisizione di un atteggiamento per il quale le risorse e i limiti personali non costituiscano preclusione alle attività, ma diventino il punto di partenza per sviluppare e sperimentare modalità di apprendimento individuali che mettano il soggetto nella condizione di riappropriarsi della corporeità e migliorare la qualità della propria vita.

7. Il sistema condiviso

Se l’educazione permanente viene intesa come fondamento per la realizzazione della persona e mezzo per migliorare le condizioni di vita, è necessario mettere in atto strategie per garantire l’accesso all’educazione e alla formazione a tutti i cittadini. Nel caso dell’UTETD, l’accessibilità è stata resa possibile grazie al concorso di più attori che, condividendo un obiettivo comune, contribuiscono a vario titolo alla sua realizzazione. Gli attori coinvolti sono:

- Le Amministrazioni comunali e le Comunità locali di valle, che attivano i corsi sul loro territorio mettendo a disposizione strutture e finanziamenti;
- Un corpo docente (350) selezionato e valutato sulla base di titoli di studio, competenze specifiche, originalità delle proposte formative, efficacia didattica;
- Le agenzie culturali del territorio;
- Il sistema scolastico che mette a disposizione spazi didattici;
- I referenti di sede, frequentanti che a titolo volontario collaborano per l’organizzazione sul territorio.

Tale rete di attori è gestita dalla sede centrale dell’UTETD, un’area della Fondazione Demarchi già Scuola di Servizio Sociale, poi Istituto Regionale di Studi e Ricerca Sociale, ora ente strumentale della Provincia autonoma di Trento.

8. I numeri

ISCRITTI	DI CUI NUOVI ISCRITTI	FEMMINE	MASCHI
6689	1009 (15%)	5533 (80,3%)	1156 (19,7%)

Tabella 1: Iscritti per genere a.a. 2018-2019 - Trento e Sedi periferiche
Fonte: Propria elaborazione

L'Università della Terza Età e del Tempo Disponibile del Trentino è donna: l'ottanta per cento degli iscritti infatti appartiene al genere femminile.

La sede periferica più piccola conta 15 iscritti e la più numerosa 356, nell'anno accademico 2018-2019 nella città di Trento gli iscritti sono stati 1553.

Numero corsi attivati nella sede di Trento

67 corsi di cultura attivati per un totale di 1110 ore di lezione e 7070 partecipanti

34 laboratori per un totale di 1087 ore e di 606 partecipanti

55 corsi di educazione motoria per un totale di 1340 ore e di 589 partecipanti

Numero corsi attivati nelle sedi periferiche

740 corsi culturali attivati per un totale di 1680 ore

163 corsi di educazione motoria attivati per un totale di 1900 ore

Le caratteristiche sopra descritte hanno fatto dell'UTETD un progetto che in quarant'anni ha saputo ramificarsi sul territorio proponendo una modalità educativa coinvolgente che, come dimostrano i numeri, è molto apprezzata dagli iscritti, dalle amministrazioni locali coinvolte, dalle realtà culturali e di volontariato presenti sul territorio. È in questo senso che l'UTETD si può considerare un luogo di sperimentazione e di implementazione di quella formazione non formale lungo l'intero arco della vita, elemento che è assieme metodo e prospettiva educativa.

Note

¹ Laura Antonacci, Responsabile area Università della Terza Età e del Tempo Disponibile presso la Fondazione Demarchi.

² Alessandro Ceredi, Ricercatore presso la Fondazione Franco Demarchi.

Riferimenti bibliografici

- Cresson, E. (1996). *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*. Bruxelles. Commissione Europea.
- Demetrio, D. (1998). *Manuale di educazione degli adulti*. Bari: Laterza.
- Florenzano, F. (a cura) (2003). *L'educazione per tutto l'arco della vita*. Roma: EDUP.
- Girardi, G. (1998). *L'Università della terza età e del tempo disponibile del Trentino: un'esperienza di educazione degli adulti* in: Annali dell'Istituto Regionale di Studi e Ricerca Sociale. Trento, 1, pp. 7-15.
- Scaglia, A. (2014). *Formazione e solidarietà culturale, sociale e politica* in: La vita è sempre in avanti, periodico dell'UTETD, n.13, pp. 3 – 4.

Comunicare per esprimersi ed essere: la formazione letteraria dei discenti adulti passa attraverso la rete digitale

Mariadaniela Sfarra¹

Keywords

Lifelong learning, Tecnologie digitali,
Buone pratiche

Abstract

La formazione permanente, secondo Biondi (2017), "dovrebbe essere una realtà scontata poiché sembra ovvio che l'apprendimento si protragga lungo l'arco intero della vita", in quanto oggi la realtà lavorativa è cambiata e si rende necessario essere al passo con i tempi. Per evitare di cadere in nuove forme di analfabetismo, è imprescindibile nutrire di continuo la competenza comunicativa che permette di comprendere e interpretare ciò che si ascolta o si legge in un contesto, favorendo l'espressione di sé. Un modo interessante può essere lo studio della letteratura tramite l'uso critico della rete e dei social network, che aprono delle vere finestre sul mondo.

1. Premessa

Nella Raccomandazione del Consiglio sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze, elaborata dall'Unione Europea nel 2016, si legge che PIAAC, un Programma dell'OCSE, "indica che gli adulti con una padronanza più elevata delle competenze alfabetiche [...] tendono a conseguire maggiori successi nel mercato del lavoro" (p. 1). Questa indagine si concentra sulla fascia di età della popolazione europea compresa tra i 16 e i 65 anni, di cui circa un terzo con livelli bassi di competenza "ha meno probabilità di partecipare a pieno titolo a una vita economica e sociale fondata sulle tecnologie digitali. Essi corrono un rischio maggiore di disoccupazione [...] ed esclusione sociale" (Unione Europea, 2016).

Da qui si evince l'importanza della formazione continua in età adulta come unico antidoto per arginare "l'analfabetismo di ritorno", così definito dal dizionario Treccani (2012):

"Espressione riferita a quella quota di alfabetizzati che, senza l'esercitazione delle competenze alfanumeriche, regredisce perdendo la capacità di utilizzare il linguaggio scritto per formulare e comprendere messaggi"
(<http://www.treccani.it/vocabolario/>)

Accanto a questo fenomeno si colloca l'*analfabetismo funzionale*, che riguarda chi è incapace di ricostruire ciò che ha ascoltato o letto.

La Raccomandazione (2016) evidenzia la necessità da parte degli stati membri di attivare percorsi di miglioramento, al fine di facilitare il *lifelong learning* attraverso l'uso della rete digitale.

L'innalzamento della competenza comunicativa, tramite la letteratura e il digitale, è stato il centro di due iter formativi, descritti di seguito, attuati per i discenti adulti del percorso di secondo livello dell'ITS Aterno-Manthonè di Pescara, in linea con gli obiettivi strategici di Europa 2020 (Unione europea, 2016).

2. Recensioni di testi letterari ad opera di studenti adulti, pubblicate sul sito www.libriamociascuola.it e sugli annessi canali social

Tornare sui banchi di scuola da adulti è indubbiamente una scelta coraggiosa da parte di chi, in passato, ha sperimentato l'abbandono scolastico: sono proprio il condizionamento della precedente esperienza, la motivazione e il bisogno di conoscenza (Knowles, 1984) che definiscono le caratteristiche di apprendimento in età adulta.

Per evitare di ripetere errori passati, *"appare cruciale il ruolo del docente, come facilitatore e moderatore dei processi di costruzione della conoscenza"* (Cinganotto, 2018, p. 52). Nell'esperienza condotta, lo studio letterario è risultato entusiasmante in quanto congiunto con l'uso della rete. Dalle fasi di lettura, analisi e sintesi di opere e brani letterari noti si è passati alla rielaborazione personale, sia orale che scritta. Studenti di varie classi si sono impegnati nella produzione di descrizioni delle trame e di interessanti recensioni, esprimendo originali opinioni e riflettendo in modo critico sui testi.

La forte motivazione è stata trovata nella possibilità di vedere pubblicati i propri lavori sul sito www.libriamociascuola.it e sui relativi canali social (Facebook e Twitter), che avrebbero dato agli studenti adulti visibilità, gratificazione e riconoscimento sociale per il traguardo conquistato. L'esercizio formativo, veicolato da un format da compilare, consisteva nel riuscire a essere chiari e accattivanti nell'esposizione per suscitare la curiosità della lettura di quei testi in altri potenziali lettori, promuovendo le buone pratiche di lettura.

Appare utile citare qualche esempio dei lavori pubblicati, che analizzano alcuni classici della letteratura fino a testi di autori contemporanei.

Un saggio analizzato è *Etica per un figlio*, di Savater, filosofo spagnolo, a opera di Maria De Grandis (2019). Interessante è la riflessione sul rapporto padre-figlio che non ha il carattere di superiorità, ma di confronto di pensiero, sulla possibilità di cercare una via per imparare ad avere fiducia in sé stessi.

Il tema suscita un'inevitabile identificazione nell'autore del saggio, che scrive: "come essere umano, il figlio ha la libertà di sbagliare, che è la possibile conseguenza delle proprie scelte" (<http://www.libriamociascuola.it/II/?p=10999>).

Un argomento profondo, che induce a guardarsi dentro, come anche l'analisi del brano *L'ennesima, ultima sigaretta*, tratto dal romanzo *La coscienza di Zeno*, di Svevo, nel quale l'autore della recensione, Di Domenico, evidenzia il tema dell'inetitudine che "rende l'uomo passivo di fronte alla vita [...]. L'uomo per antonomasia è vizioso, cerca piaceri infiniti in una vita finita" (<http://www.libriamociascuola.it/II/?p=11105>).

Di Domenico tocca temi etici nevralgici: il senso delle proprie scelte e degli stili di vita che esprimono l'essere di ognuno.

Sulla linea dell'etica si colloca anche il contenuto espresso da Liberato (2019), circa la novella *"Il treno ha fischiato"* di Pirandello. Viene evidenziata la follia come forma di libertà mentale, che appare al protagonista, il ragioniere Belluca, l'unica via per riconquistare sé stesso e uscire dalla quotidianità asfittica che lo opprimeva. Secondo Liberato, la novella presenta "un riscontro tangibile con l'uomo contemporaneo, poiché anche nel nostro tempo ci si dimentica facilmente di quale profumo abbia la vita e quante siano le piccole cose che ci rammentano di esser vivi" (<http://www.libriamociascuola.it/II/?p=11045>).

Un'interessante analisi di un testo recente, *Bianca come il latte, rossa come il sangue*, di D'Avenia, da parte di Albani (2019), tocca il tema della cosiddetta "adultescenza", o adolescenza prolungata, che oggi porta molti a fuggire dalle responsabilità di tipo familiare, di coppia e di altro tipo. Il protagonista è un sedicenne, innamorato di una ragazza malata di leucemia, che si pone come esempio di maturità visto che sceglie di restarle a fianco comunque. La riflessione che emerge dalle condivisioni sui social è che viene dipinto uno spaccato della realtà odierna di innegabile verità.

Rimanendo sull'attualità, si colloca la recensione del testo *Sotto il burqa*, di Ellis, a opera di Irimia (2019). Il suo

scritto tocca la difficile realtà delle donne in Afghanistan, donne che “non hanno gli stessi diritti degli uomini, come: andare a lavorare, poter studiare, guidare” (<http://www.libriamociascuola.it/II/?p=11053>). Un’interessante affinità elettiva è vista da Irimia con il film “La sposa bambina”, che tratta lo stesso argomento, cioè le donne senza diritto di parola, come riflessione trasversale sul contenuto tra campi diversi.

I passaggi, qui solo accennati, di alcuni lavori danno un’idea della corposità delle argomentazioni toccate, coerenti con il tema dell’adulto che sceglie, che sbaglia, che cerca se stesso, risultate coinvolgenti per gli autori delle recensioni e per gli altri studenti e utenti del sito che le hanno lette, condivise e commentate sui social network.

3. Flash mob per la lettura collettiva de “L’infinito” leopardiano, realizzazione di un video e condivisione tramite canali social

Il 28 maggio 2019 si è svolto un grande evento in tutte le scuole italiane aderenti al progetto 200 – *duecento Infinito*, voluto dal MIUR e da Casa Leopardi. Gli studenti di tutte le scuole d’Italia erano invitati a recitare i versi della lirica *L’infinito* per celebrare il bicentenario della sua stesura. Simbolica la data scelta, il 28: il due stava per la ricorrenza dei 200 anni e l’otto rovesciato per il concetto matematico di infinito. Ogni istituzione scolastica è stata lasciata libera di scegliere l’ambientazione della lettura. Vincolante era, invece, la registrazione di un video che documentasse la realizzazione dell’iniziativa da condividere tramite i canali social della scuola, utilizzando l’hashtag #200Infinito e la menzione delle pagine del MIUR e di Casa Leopardi. Ogni videoripresa era aperta e chiusa da un passaggio di palla, come un testimone simbolico passato ad altra scuola per dare l’idea di continuità dell’evento nazionale. Il flash mob pescarese è visibile su Youtube all’indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=rvcHeZro5kc>

Da un quadro storico-letterario introduttivo, a cura della docente [lezione frontale?], i discenti adulti sono stati guidati nell’approfondimento critico del messaggio dell’opera. Un’interessante analogia con il proprio vissuto è stata da loro trovata circa il concetto di “sieve”, che ostacolava lo sguardo di Leopardi, con l’abbandono scolastico e con difficoltà di diversa natura ad esso connesse. Nella lirica, la forza dell’immaginazione apriva al Poeta spazi senza limiti *di là di quella*, così gli studenti hanno interpretato di poter andare oltre i propri blocchi, tornando a frequentare le lezioni, alla ricerca del desiderato riscatto personale e culturale.

Il luogo scelto per il flash mob è stato il Ponte del Mare di Pescara, con la consapevolezza che la *sieve* dei discenti fosse interiore. Dal Ponte, lo sguardo è aiutato nella ricerca dell’infinito dalla spaziosità del mare e dai monti in lontananza, la Maiella e il Gran Sasso.

I lettori hanno recitato ognuno un verso dell’idillio, mentre gli altri studenti, insieme alla Dirigente Scolastica, ai Docenti e ai passanti, sono rimasti in un attento ascolto sul finire della fila.

Hanno partecipato studenti sia autoctoni che non e questo ha valorizzato il lavoro ancora di più, in quanto la lirica è stata un collante per condividere realtà e aspettative diverse all’insegna dell’inclusione. Ecco che i limiti descritti da Leopardi sono diventati per gli studenti un’opportunità di superamento e di riconoscimento, mettendosi alla prova in pubblico. La condivisione social del video ha ampliato il pubblico, come si rileva dall’elevato numero di visualizzazioni.

4. Conclusioni

I percorsi formativi descritti hanno guidato gli studenti a esporsi in pubblico, alla conquista dell’autostima, all’apprezzamento sociale. Entrambi hanno richiesto la lettura e l’approfondimento dei testi, ma anche la risonanza con i vissuti, i valori e le esperienze degli studenti. Entrambi i percorsi sono stati occasioni per esprimersi con creatività. L’utilizzo della rete digitale per la diffusione delle iniziative realizzate ha superato il confine dello spazio-scuola, moltiplicando le possibilità di confronto con gli altri, proponendo lo studio della letteratura come fonte di fascino e libertà dell’immaginazione.

Note

¹ Mariadaniela Sfarra, docente di Discipline letterarie, Percorso di Istruzione di 2° livello per Adulti, ITS Aterno-Manthonè di Pescara. Consulente Indire per il miglioramento scolastico. Email: daniela.sfarra@gmail.com

Riferimenti bibliografici

- Albani, C. (2019). *Parola ai giovani lettori: "Etica per un figlio"*. Disponibile in: <http://www.libriamociascuola.it/II/?p=10979>.
- Biondi, G. (2017). *Formazione permanente (lifelong learning)*, Enciclopedia Treccani. Disponibile in: http://www.treccani.it/magazine/webtv/videos/Int_Biondi_lifelong_formazione_permanente.html
- Cinganotto, L. (2018). *Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long life-wide*. In Benedetti, F. (A cura di). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. Firenze: Indire, p. 52.
- De Grandis, M. (2019). *Parola ai giovani lettori: "Etica per un figlio"*. Disponibile in: <http://www.libriamociascuola.it/II/?p=10999>.
- Di Domenico, A. (2019). *Parola ai giovani lettori: "L'ennesima, ultima sigaretta"*. Disponibile in: <http://www.libriamociascuola.it/II/?p=11105>.
- Unione europea. (2016). *Raccomandazione del Consiglio sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti*. Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN) (19/12/2016).
- Enciclopedia Treccani, (2012). *Analfabetismo di ritorno. Lessico del XXI secolo*, Disponibile in: http://www.treccani.it/enciclopedia/analfabetismo-di-ritorno_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/.
- Irimia, A. (2019). *Parola ai giovani lettori: "Etica per un figlio"*. Disponibile in: <http://www.libriamociascuola.it/II/?p=11053>.
- ITS Aterno-Manthonè di Pescara, (2019). Video della lettura collettiva 200 – duecento *Infinito*. Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=rvcHeZro5kc>.
- Liberato, I. (2019). *Parola ai giovani lettori: "Il treno ha fischiato"*. Disponibile in: <http://www.libriamociascuola.it/II/?p=11045>.
- MIUR. (2019). *28 maggio - Celebrazioni per il bicentenario de "L'infinito" di Giacomo Leopardi*, Nota n. 1665 del 17 aprile 2019. Disponibile in: http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wpcontent/uploads/2019/04/m_pi.AOODGSIP.REGISTRO-UFFICIALEU.0001665.17-04-2019.pdf.
- Savater F. (2007) *Etica per un figlio*. Laterza Editore.

Book Reviews

Sostenibilità e Capability Approach.

Alessandrini, G. (a cura di) (2019).

Milano: FrancoAngeli

Maria Caterina De Blasis¹

Nel mese di luglio 2019, la Presidenza del Consiglio dei Ministri ha dato il via alla cabina di regia "Benessere Italia" che avrà il compito di sostenere, potenziare e coordinare le politiche e le iniziative del Governo per il benessere equo e sostenibile e per l'attuazione degli impegni sottoscritti con l'Agenda ONU 2030. È evidentemente in crescita anche in Italia, quindi, l'attenzione ai diciassette goal presentati nel 2015 dalle Nazioni Unite. Diciassette obiettivi che superano l'idea di sviluppo sostenibile come questione meramente ambientale e affermano, invece, una visione integrale e integrata delle diverse dimensioni della sostenibilità.

Una lettura originale del tema è stata recentemente affrontata nel volume pubblicato per la casa editrice FrancoAngeli con il titolo "Sostenibilità e Capability Approach" curato da Giuditta Alessandrini, professore senior del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre.

Il libro, che prende le mosse da un seminario promosso dal Network di Ricerca "Dimensioni pedagogiche e formative del Capability Approach", tenutosi nell'Ateneo romano lo scorso novembre, raccoglie i contributi di 26 autori che hanno proposto un confronto dialettico tra la sostenibilità e il framework teorico di Amartya Sen e Martha Nussbaum.

Quattro le sezioni in cui è articolata l'opera: "Il contesto della formazione professionale dei docenti"; "Lo sviluppo delle competenze nel mondo del lavoro"; "Strategie di welfare e dimensioni etico-politiche della sostenibilità"; "Ricerche", in cui si dà spazio ai lavori di giovani assegnisti, dottori e dottorandi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre.

Le tematiche affrontate nel volume fanno riferimento soprattutto a due dei diciassette obiettivi dell'Agenda ONU 2030: il quattro, dedicato all'istruzione di qualità, e l'otto, rivolto invece alla buona occu-

pazione e alla crescita economica. Due goal legati a doppio filo che rappresentano una mappa fondamentale attraverso cui leggere, interpretare e dunque "apprendere il futuro".

Scopo del libro, come sottolineato dalla stessa curatrice, è infatti proprio quello di "proporre una mappatura degli studi relativi al Capability Approach e alla formazione nel contesto europeo con particolare riguardo alle inferenze possibili con il tema dell'Agenda 2030 sulla sostenibilità" (Alessandrini, 2019, p.20). È così quindi che viene avviata una discussione, anche in ottica intergenerazionale, sulla sostenibilità e sulla responsabilità politica e intellettuale che la pedagogia può rivestire in merito a questa tematica.

Il *Capability Approach* diviene allora, in campo pedagogico, un'appropriata chiave di lettura capace di promuovere una sostenibilità integrale che riguardi sì l'ambiente, ma soprattutto le donne e gli uomini che lo abitano e che, con le proprie *capacità in azione*, possono praticare delle scelte consapevoli ed esercitare i propri diritti fondamentali.

La dimensione educativa e formativa è quindi essenziale per lo sviluppo (sostenibile) umano anche perché, come scrive ancora Alessandrini, "cultura della sostenibilità ed educazione sono tutt'uno" (Alessandrini, 2019, p.23).

L'approccio sviluppato e promosso da Sen e Nussbaum, con la sua *Pedagogia implicita*, viene dunque proposto quale paradigma che possa contribuire a creare nelle istituzioni scolastiche, ma anche tra i formatori, una cultura della sostenibilità che non sia utopia, ma prospettiva concreta.

Avanzando l'idea di poter mettere a confronto i temi della sostenibilità e del *Capability Approach*, la curatrice del volume, grazie anche ai contributi di chi ha voluto far propria la stessa sfida, ha tracciato gli elementi comuni alle due "visioni" in una riuscita schematizzazione, estremamente utile per chi si è confrontato – o desidera confrontarsi – con le opere di Sen e Nussbaum ed è interessato alla promozione della sostenibilità in campo educativo e formativo. Alessandrini individua cinque dimensioni condivise da entrambi i paradigmi e le descrive come: la consapevolezza che lo sviluppo economico non si iden-

tifici *tout court* con lo sviluppo umano; la proposta di una visione di contrasto alla diffusione di un approccio allo sviluppo inteso solo in termini *mercantistici* e funzionalisti; il primato dell'attenzione al bene comune; il rifiuto di una visione individualistica e privatistica del sapere e, infine, la forte attenzione alla salvaguardia della dignità di ogni individuo.

“Sostenibilità e *Capability Approach*” non si presenta, dunque, come un testo teorico o astratto, ma propone interessanti spunti concreti che, dalla scuola al lavoro, passando per le *policy*, restituiscono un discorso originale e innovativo sul tema dello sviluppo sostenibile, potando con sé anche le parole chiave del *Capability Approach*: libertà, responsabilità, partecipazione, inclusione, dialogo, dignità. Una sorta di grammatica, quindi, per aiutare il lettore ad apprendere e a parlare il linguaggio del futuro che, per far fronte e non soccombere alla complessità, deve far leva su una necessaria, impegnata e concreta sostenibilità che sia casa per lo sviluppo umano, la cura per l'ambiente e la giustizia sociale.

Note

¹ Dottoranda di Ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre, Email: mariacaterina.deblasis@uniroma3.it.



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe