

PLURAL PERSPECTIVES
I Manuali

Teorie, metodologie e
pratiche della
RICERCA

a cura di
Vanna Boffo
Caterina Benelli

**AUTO-
BIO-
GRAFICA**

per le professioni
educative, scolastiche,
culturali e di cura

ANTHOLOGY DIGITAL PUBLISHING

PLURAL PERSPECTIVES

Serie "I Manuali"

Direttrice / Editor

Caterina Benelli, *Università degli Studi di Napoli Federico II*

Comitato scientifico / Scientific Board

Marta Bosi, *docente*, Marianna Capo, *formatrice, docente Università degli Studi di Napoli Federico II*, Giulia Clemente, *coordinatrice pedagogica*, Marialisa Ermini, *psicoterapeuta, formatrice*, Monica Gijon Casares, *docente, Universitat de Barcelona*, Paola Guarducci, *psicologa*, Cristina Innocenti, *psicoterapeuta*, Maria Rita Mancaniello, *docente, Università degli Studi di Firenze*, Sara Moretti, *docente, formatrice*, Roberto Pecorale, *docente, formatore*, Alan Pona, *docente, formatore*, Teresa Ramunno, *docente, formatrice*, Luca Salemmi, *attore, formatore*, Isabella Tozza, *formatrice, progettista*, Andrea Valzania, *docente, Università degli Studi di Siena*.

PLURAL PERSPECTIVES

La collana editoriale *Plural Perspectives*, diretta da Caterina Benelli, nasce per tracciare i percorsi di **analisi**, di **azione** e di **restituzione** su storie di vita e spazi *ai margini*.

Sito web

<https://anthologydigitalpublishing.it/collana/plural-perspectives/>



Teorie, metodologie e pratiche
della ricerca auto-bio-grafica per le
professioni educative, scolastiche,
culturali e di cura

a cura di

Vanna Boffo
Caterina Benelli

ANTHOLOGY DIGITAL PUBLISHING

2024

Vanna Boffo, Caterina Benelli (a cura di)

Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura

© 2024 Authors per il testo

© 2024 Anthology Digital Publishing per la presente edizione



Questa opera è rilasciata secondo i termini della licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (**CC BY 4.0**). La licenza permette di condividere con qualsiasi mezzo e formato e di modificare l'opera, a condizione che ne sia menzionata in modo adeguato la paternità, sia fornito un link alla licenza e sia indicato se siano state effettuate delle modifiche.

Progetto grafico Anthology Digital Publishing, Montemurlo, Prato.



L'edizione digitale online è pubblicata ad **Accesso Aperto** su <https://anthologydigitalpublishing.it>

Anthology Digital Publishing | via Fratelli Buricchi 8 | 59013 Montemurlo, Prato
<https://anthologydigitalpublishing.it> | info@anthologydigitalpublishing.it

1a edizione 2024

ISBN 979-12-80678-38-6 [**print**]

ISBN 979-12-80678-39-3 [**online**]

Stampato per Anthology Digital Publishing, da PRINT ON WEB Srl, via Napoli 85, 03036 Isola del Liri (Fr), per conto di Pde Srl | **Printed in Italy**

Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura / Vanna Boffo, Caterina Benelli (a cura di) — 1. ed. — Montemurlo, Prato: Anthology Digital Publishing, 2024. — 310 p.; 24 cm. — (Plural Perspectives; 6). — ISBN 979-12-80678-38-6.

URL <https://anthologydigitalpublishing.it/book/teorie-metodologie-e-pratiche-della-ricerca-auto-bio-grafica-per-le-professioni-educative-scolastiche-culturali-e-di-cura/>

DOI <https://doi.org/10.57569/979-12-80678-39-3>

SOMMARIO

INTRODUZIONE

Uno sguardo poliedrico al testo	
<i>Vanna Boffo e Caterina Benelli</i>	IX

PARTE PRIMA

Teorie e metodologie della ricerca auto-bio-grafica	1
---	---

CAPITOLO 1

Educazione degli adulti, cura, storie e comunità locali e digitali	3
--	---

Narrazione e ricerca autobiografica	
<i>Fabio Togni</i>	3

Le biografie nei colloqui per la rilevazione della domanda di formazione dei talenti	
<i>Francesca Torlone</i>	29

CAPITOLO 2

Metodi e strumenti per la ricerca autobiografica, biografica e narrativa	49
--	----

Epistemologia, metodo e strumenti nella ricerca biografica e autobiografica	
<i>Giovanna Del Gobbo, Francesco De Maria e Daniela Frison</i>	49

CAPITOLO 3

Ecologie narrative tra dimensione internazionale e interculturale	67
---	----

Leggere la natura per imparare a scriverla e a difenderla. Dall’eco-narrazione, alla <i>green autobiography</i>	
<i>Duccio Demetrio</i>	67

I metodi narrativi per la sostenibilità inclusiva. La formazione nei processi di <i>engagement</i> comunitari	
<i>Glenda Galeotti</i>	77

SOMMARIO	v
----------	---

CAPITOLO 4	
Storie, memorie, comunità e territori	93
Processi di narrazione e costruzione di comunità nella storia sociale dell'educazione. I luoghi come testimoni	
<i>Luca Bravi e Stefano Oliviero</i>	93
Andar per storie: per un'etica delle biografie	
<i>Caterina Benelli</i>	107
 PARTE SECONDA	
Pratiche della ricerca auto-bio-grafica	121
Facilitare i processi formativi per la promozione del benessere e il supporto personalizzato degli <i>Adult Learners</i> : una figura professionale innovativa in Alta Formazione	
<i>Debora Daddi, Dino Mancarella e Chiara Clemente</i>	123
 CAPITOLO 5	
Area socio-territoriale	143
Le narrazioni per il dialogo intergenerazionale e lo sviluppo delle comunità territoriali	
<i>Glenda Galeotti</i>	143
Prendersi cura delle memorie della comunità. Scrittura autobiografica e dialogo intergenerazionale in biblioteca	
<i>Cristina Bartoli</i>	153
Il facilitatore nel gruppo di scrittura autobiografica	
<i>Lisa Bellini</i>	165
Narrazioni, comunità, <i>employability</i> : turismo esperienziale per lo sviluppo sostenibile	
<i>Tessa Della Lunga</i>	173
Effetti della lettura nella relazione tra genitori e adolescenti e analisi personali sulla professione del libraio a seguito di una ricerca di tipo intergenerazionale	
<i>Elena Gerbino</i>	185
 CAPITOLO 6	
Area educativo-formativa	195
La formazione auto-biografica	
<i>Caterina Benelli</i>	195

Prendersi cura dei volontari e delle volontarie: il caso Sheep APS Onlus <i>Sara Aurigi</i>	201
Uno studio esplorativo sul ruolo di assistente educativa e tutor formativo: una ri-generativa postura professionale nel lavoro di cura tipicamente femminile <i>Samantha De Zanet</i>	209
La relazione e la cura: il benessere all'interno del gruppo di lavoro <i>Alessandra Manfredi</i>	217
Il Metodo Narrativo come processo di formazione personale e professionale. Ricerca con i partecipanti alla scuola estiva della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari <i>Maria Zaffira Secchi</i>	225
CAPITOLO 7	
Area socio-sanitaria	237
Curare la narrazione e la narrazione che cura <i>Fabio Togni</i>	237
I verbali del mercoledì. La scrittura professionale dell'educatore in un contesto sanitario: una rilettura dei verbali dell' <i>équipe</i> multiprofessionale in chiave narrativa e autobiografica <i>Carmelina Benati</i>	243
La cura di chi si prende cura. Cura, scrittura di sé e formazione <i>Michela Fanna</i>	253
L' <i>Housing</i> sociale e il ruolo dell'assistente sociale <i>Sara Fucile</i>	265
Filtrare i ricordi <i>Sonia Ribuoli</i>	277
NOTE BIOGRAFICHE SULLE AUTRICI E SUGLI AUTORI	287

FACILITARE I PROCESSI FORMATIVI PER LA PROMOZIONE DEL BENESSERE E IL SUPPORTO PERSONALIZZATO DEGLI ADULT LEARNERS: UNA FIGURA PROFESSIONALE INNOVATIVA IN ALTA FORMAZIONE¹

Debora Daddi, Dino Mancarella e Chiara Clemente

La formazione riguarda, innanzitutto, gli esseri umani che hanno bisogno di incontrarsi, come gruppo di persone, se si vuole che l'apprendimento abbia luogo².

1. Introduzione

All'interno del master di I livello *Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* tenutasi in modalità a distanza nell'anno accademico 2021-2022, è stata introdotta – in fase del tutto sperimentale – una 'nuova' figura professionale dedicata alla facilitazione dei processi di formazione per la promozione del benessere e per il supporto personalizzato agli adulti in apprendimento, in linea con i *learning outcomes* del corso. In particolare, la sua finalità è stata quella di «formare figure scolastiche, personale socio-sanitario e dell'area culturale all'utilizzo di metodologie auto-biografiche, biografiche e di narrazione in ambiti professionali diversi»³. In tal senso, l'inserimento di una figura 'di mezzo' che potesse offrire il proprio

¹ Debora Daddi ha redatto tutti e cinque i paragrafi, Chiara Clemente ha contribuito alla stesura del secondo, del terzo e del quarto paragrafo, Dino Mancarella ha elaborato il terzo paragrafo.

² G. Biesta, C. Bingham, F. Margonis, A. Sidorkin, J. Hutchinson, B. McDaniel, C. Mijanowski, *Manifesto of relational pedagogy: Meeting to learn, learning to meet*, in *No education without relation*, New York, Peter Lang, 2004, p. 5.

³ Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), *Presentazione del Master in Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura 2021-2022*.

contribuito sia per il supporto alla didattica e all'organizzazione, sia per il supporto motivazionale ed emotivo al gruppo di discenti. Scegliere di frequentare un master in età adulta porta con sé un impegno e una dedizione che spesso diventano difficili da gestire con lo scorrere della vita personale e professionale. Lo studio, le prove d'esame, il tirocinio, le scadenze, l'impegno costante nel fine-settimana possono sopraffare. Saper leggere questa richiesta di aiuto e disporre di un *team* che possa alleggerire tale carico, può essere la chiave per il successo o l'insuccesso di un percorso di studi.

Per tale motivo, è stato istituito uno sportello settimanale, svolto dalla segreteria del master, con l'obiettivo proprio di prestare attenzione ai bisogni espliciti e impliciti del singolo, con l'auspicio di porre attenzione all'intero processo di formazione dell'individuo.

Questo, non solo ha rafforzato le potenzialità di ciascun discente e il raggiungimento degli obiettivi prefissati, ma ha anche permesso di tessere un legame ancora più forte con il personale e, soprattutto, con i compagni. Si è così generato un clima di gruppo disteso e sereno, dove poter condividere, non solo informazioni e contenuti legati al corso, ma anche stati d'animo ed *estrapolati di vita*: una piccola comunità dove il dialogo, l'ascolto e il confronto hanno alimentato la riflessione sulla propria pratica lavorativa e sul proprio spaccato interiore.

Di seguito, verranno approfondite le aree di competenza e le mansioni che – via via, sperimentando – la figura professionale denominata (da noi) *facilitatore* si è trovata a ricoprire e a svolgere. Verrà proposto un breve *excursus* teorico sull'approccio *human-centred* e sulla definizione di «comunità di apprendimento», delineando, poi, nel dettaglio, la struttura dello sportello, i principali *feedback* raccolti e le prospettive di sviluppo professionali nell'ambito dell'educazione e della formazione.

2. Il facilitatore: un ruolo professionale multi-prospettico

Nel mese di novembre 2021, con l'apertura del master, è stata istituita una figura 'di segreteria' che potesse curare la comunicazione con gli uffici amministrativi dell'Università degli Studi di Firenze, gestendo principalmente la casella di posta elettronica e monitorando le iscrizioni. Successivamente, con l'avvio delle lezioni, avvenuto nel mese di febbraio 2022, tale figura ha acquisito, inevitabilmente, le altre tipiche mansioni relative al tutoraggio, quali: la gestione organizzativa dell'aula virtuale, l'accoglienza dei corsisti e la loro corrispondenza, la preparazione del materiale didattico di supporto, l'affiancamento ai docenti per lo svolgimento delle attività formative, delle pagine *e-learning* e delle pratiche di tirocinio.

Ci si è resi presto conto che per garantire un ottimale percorso di formazione e mantenere livelli alti di soddisfazione fosse necessario andare

oltre il ‘semplice’ tutoraggio, definendo e fornendo un servizio che accogliesse e – in molti casi – anticipasse i bisogni specifici e individuali di ciascun *adult learner*. Ciò è stato possibile grazie al numero contenuto di corsisti, pari a venti, che ha permesso di instaurare legami significativi e di coltivare una comunicazione maggiormente diretta.

A tal proposito, Malcom Knowles⁴ sostiene, in riferimento al modello andragogico – ovvero rivolto all’educazione degli adulti – che per poter apprendere l’adulto deve sentire forte in sé il desiderio e il bisogno di conoscere, alla ricerca di un sapere che abbia un impatto diretto nella vita reale, che sia tangibile e riconducibile all’esperienza concreta. L’*adult learner* re-intraprende un percorso di formazione spinto da una motivazione intrinseca che si concretizza nell’effettivo miglioramento della propria posizione lavorativa, nel raggiungimento di un maggior senso di autoefficacia e soddisfazione personale, nel cambiamento della qualità di vita o nella volontà di definire una nuova prospettiva professionale. È importante mantenere alta la disponibilità e l’orientamento verso l’apprendimento stesso. Difatti, tenendo ben presente tale modello, la segreteria del master si è focalizzata sulle condizioni che potessero incentivare il processo di apprendimento del gruppo, in particolare cercando di:

- Assicurare un clima favorevole all’apprendimento, sia dal punto di vista dell’organizzazione didattica, sia dal punto di vista delle risorse ‘umane’.
- Creare una progettazione che fosse comune e condivisa, raccogliendo costanti *feedback* sulle modalità e sulle attività stesse, al fine di ri-calibrare l’impegno, così come la risposta ai reali bisogni di formazione emersi *in itinere*.
- Progettare un modello di esperienze, ossia elaborare insieme un vero e proprio progetto di apprendimento che fosse ‘sentito’ all’interno della comunità.

Pertanto, anche il *team* della segreteria stessa ha visto un continuo modellamento della propria professionalità, in chiave critico-riflessiva e autoriflessiva, trasformando la propria postura, adattandosi alle richieste emerse dal contesto di formazione, con un lavoro costante sulle proprie competenze e sul proprio ruolo. A tal proposito, quindi, a quale ruolo si fa riferimento? Si tratta di una figura professionale qualificata, di matrice educativo-pedagogica, che si occupa di progettazione formativa, di sviluppo delle risorse umane, di orientamento alla carriera e di *guidance*,

⁴ M.S. Knowles, F.H. III Elwood, A.S. Richard, *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, London, Routledge, 2014.

mediante l'utilizzo di metodi e tecniche biografiche e autobiografiche, con l'obiettivo di promuovere il benessere individuale e lo sviluppo di competenze narrativo-educative trasferibili all'interno dei diversi contesti operativi.

Professione	Declinazioni	Caratteristiche
Formatore	Facilitatore di apprendimento <i>Coach</i> <i>Mentor</i>	Organizza e gestisce processi di formazione professionale iniziale, di formazione aziendale, di formazione continua, dalla progettazione alla valutazione, calibrandoli in funzione delle differenti tipologie di utenza. È in grado di sviluppare e realizzare percorsi sia in presenza sia a distanza.
Orientatore	Operatore dei servizi informativi e di orientamento consulente di orientamento consigliere di orientamento	Accompagna giovani e adulti utili nella definizione del proprio progetto formativo e/o professionale e nella gestione di particolari momenti di transizione: studenti in passaggio da diversi ordini e gradi scolastici, studenti in uscita da percorsi formativi, lavoratori che desiderano cambiare la propria situazione professionale, persone disoccupate o inoccupate o in reinserimento lavorativo. Fornisce assistenza, suggerimenti, e consigli alla persona aiutandola ad individuare le scelte più coerenti con le proprie aspirazioni, attitudini, competenze e motivazioni, attraverso attività di: accoglienza, consulenza informativa, colloqui, bilanci di competenze, azioni di formazione orientativa, definizione del progetto personale-professionale, accompagnamento alla ricerca attiva e all'inserimento lavorativo. Ogni percorso orientativo viene definito e condiviso con la persona in relazione alle esigenze individuali e ai vincoli dati dal contesto.

(segue)

(continua)

Progettista dei corsi di formazione	Progettista della formazione, esperto della progettazione formativa e curricolare	Elabora percorsi didattici nel campo della formazione professionale o in altre aree dell'istruzione superiore e specialistica. Il progettista analizza i fabbisogni formativi relativi a specifiche attività lavorative (ovvero le competenze e le conoscenze richieste) e delinea i percorsi formativi coerenti con tali bisogni, progettandoli e organizzandone la realizzazione. Si occupa di definire le metodologie, gli strumenti e la struttura interna dei corsi, curandone la fattibilità tecnica ed economica. Procede al monitoraggio e alla verifica del percorso di formazione e predispone gli interventi correttivi laddove necessari. Opera generalmente all'interno di centri di formazione professionale o all'interno di imprese e organizzazioni (curando i corsi di formazione interni). Può essere anche esperto della progettazione e produzione di percorsi di <i>e-learning</i>. Si occupa in questo caso di organizzare la piattaforma tecnologica e di predisporre le modalità di interazione tra gli utenti e i formatori (per esempio, gli strumenti per la comunicazione).
-------------------------------------	---	---

Tabella 1 – Professioni nell'ambito dell'educazione e della formazione all'interno dell'Atlante delle Professioni⁵

Navigare all'interno dell'ampio panorama delle figure professionali non è stato semplice, poiché nessuna delle definizioni proposte dall'Atlante delle Professioni soddisfa effettivamente le aree di competenza.

Tutor, facilitatore, progettista della formazione, formatore, orientatore, *counselor* sono solo alcune delle possibili definizioni esistenti – sia a livello etimologico che in riferimento all'area professionale –, ma che non comprendono *in toto* il valore aggiunto dal professionista in oggetto.

⁵ © Università degli Studi di Torino, *Atlante delle professioni*, 2011, in <<https://atlan-teleprofessioni.it/>> (12/24).

È emersa con chiarezza la natura multidisciplinare e multidimensionale del *facilitatore*, così come l'impossibilità – ad oggi – di definire un confine netto tra compiti, mansioni e responsabilità. Il *confine professionale* si fa sfumato, diffuso e contaminato. Per tale motivo, si è ritenuto necessario muoversi verso il contesto internazionale, studiando le *job profile*, apparentemente affini, che potessero racchiudere le aree di competenza di interesse:

– *Sostegno e assistenza*

- Figura di riferimento per fornire *guidance* ai corsisti in merito allo svolgimento delle esercitazioni laboratoriali (*e-tivity*), alla scelta e all'attuazione del tirocinio curriculare e alla definizione del progetto di tesi (individuazione del campo d'indagine e della domanda di ricerca, scelta di metodi e strumenti indicazioni su docenti-relatori).
- Attuare soluzioni di tipo educativo-pedagogico per fornire assistenza, supporto e risorse per i corsisti che vivono situazioni croniche o emergenti che rischiano di compromettere la capacità di avere successo nel percorso formativo (problemi di salute, benessere generale, conciliazione studio-lavoro-vita personale e familiare).

– *Comunicazione e autonomia*

- Impiegare capacità interpersonali e comunicative, tra cui l'ascolto attivo e la capacità di coltivare rapporti autentici con corsisti, docenti e personale amministrativo attraverso incontri *in loco*, in videochiamata, per telefono e via e-mail al fine di individuare piani di lavoro condivisi.
- Gestire in modo efficace un ambiente complesso, adattando i canali comunicativi alle esigenze dei corsisti e mantenendo interazioni ponderate e positive con essi e con i colleghi.

– *Cura delle relazioni multilivello*

- Coltivare ottime reti con gli uffici interni ed esterni all'Ate neo per facilitare l'accesso ai servizi da parte dei corsisti (ad esempio, l'ufficio Tirocini, l'ufficio *Job Placement*, la Segreteria Post-Laurea, le aziende convenzionate per i tirocini).
- Aver cura delle relazioni e costruire legami significativi con gli *adult learners*, offrendo costante sostegno e accogliendo i bisogni emergenti.

L'elaborazione di tali aree è da ricollocarsi alla *job description*⁶ della figura del *case manager*, molto diffusa all'interno del contesto statunitense. L'obiettivo del *case manager*, infatti, in linea con quanto svolto all'interno del master, è di lavorare con gli studenti, in collaborazione con i diversi livelli delle istituzioni, al fine di promuovere un'esperienza di apprendimento che sia olistica⁷. Pertanto, vista la dissonanza lessicale e terminologica presente nel contesto italiano, si è deciso di utilizzare il termine *facilitatore*. Questo sottolinea e rileva come centrale, ora più che mai, una necessaria evoluzione delle figure professionali stesse, soprattutto nell'area educativo-formativa, così come nella ricerca⁸.

3. Un approccio human-centred per coltivare «comunità di apprendimento»

Come organizzazione sociale, l'università è caratterizzata da un contesto altamente strutturato all'interno del quale le interazioni sono, spesso, prive di un approccio individualizzato alla formazione. Questo è principalmente dato dall'ampiezza dei corsi e dal grande numero di studenti da gestire, venendo così meno quell'autenticità che caratterizza la relazione umana.

Nell'ambito del master, la figura professionale che – per semplicità – verrà definita *facilitatore* rappresenta un tentativo (riuscito) di umanizzare e *customizzare* il processo di apprendimento in Alta Formazione, abbracciando il *modus operandi* adottato dalla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari e i principi dell'associazionismo a essa correlati.

In primo luogo, è stato necessario ridurre il 'distanziamento' tra struttura organizzativa e discenti, in particolare, accogliendo e analizzando il loro fondamentale bisogno di flessibilità e di personalizzazione. Si tratta, come anticipato precedentemente, di necessità legate a una fascia di popolazione chiamata a gestire molteplici impegni e dinamiche, tra cui il lavoro, lo studio, la salute, la vita personale e familiare, spesso caratterizzata da eventi imprevisti e impegni di *caregiving* derivati dalla genitorialità, dall'anzianità di parenti prossimi e dallo stato di salute di altri membri della famiglia.

⁶ In particolare, la *job description* qui condivisa, fa riferimento a una figura professionale presente all'interno del Centro di *Cura Personalis* presso la Gonzaga University, un'università cattolica statunitense. Il Centro nasce come risposta alla missione cardine della Gonzaga University, ossia la cura della persona nella sua interezza, processo nel quale le fasi dell'apprendimento ricoprono un ruolo centrale.

⁷ C.R. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, Bari, Edizioni La Meridiana, 2007.

⁸ G. Del Gobbo, P. Federighi (a cura di), *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Firenze, EditPress, 2021.

I modelli pedagogici che guidano l'azione del *facilitatore* si confanno alla dimensione etica della cura⁹ e all'approccio centrato dell'uomo, frutto di numerosi studi nell'ambito della pedagogia relazionale (e non solo, si pensi al *Human Centred Design*)¹⁰, volti a porre l'attenzione sulla centralità delle relazioni per la formazione della soggettività umana¹¹. La conoscenza è «qualcosa di socialmente costruito da persone incorporate e incarnate che sono in relazione tra loro e con l'ambiente circostante»¹². Secondo tale prospettiva, l'approccio relazionale può delinearsi, all'interno della formazione, come *teacher-centred*, sia come *learner-centred* o *relations-centred*. Le relazioni assumono un ruolo decisivo per il *learner*, divenendo un fattore abilitante all'apprendimento di conoscenze e di competenze, così come allo sviluppo del pensiero critico, della riflessività e dell'autonomia intellettuale estremamente utili alla vita professionale e personale. L'apprendimento è possibile *con e tramite* i rapporti umani e si colloca nelle *interazioni*¹³, ovvero nei *rapporti* tra molteplici attori che abitano il contesto educativo e formativo a vari livelli: studente-professore, studente-studente, studente-istituzione, studente-comunità¹⁴. I legami indispensabili per l'apprendimento, dunque, vanno coltivati non solo tra le persone, ma anche tra quest'ultime e l'architettura stessa del percorso di formazione (i contenuti e la loro organizzazione, le tempistiche, i testi, le esercitazioni, le valutazioni, la modalità online, le procedure amministrative-burocratiche, ecc.).

La letteratura internazionale restituisce una panoramica di teorie e di approcci che si delineano all'interno dell'educazione tradizionale, dell'educazione progressiva e dell'educazione relazionale¹⁵, come proposto di seguito:

⁹ C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, trad. ita. di N. Riva, Reggio Emilia, Diabasis, 2006 (ed. orig. 1993).

¹⁰ Cfr. J. Giacomini, *What is human centred design?*, in «The design journal», 17 (2014), n. 4, pp. 606-623; C. Burns, *Human-centred design*, in Id., *eHealth Research, Theory and Development*, London, Routledge, 2018, pp. 207-227; H. Nguyen Ngoc, G. Lasa, I. Iriarte, *Human-centred design in industry 4.0: case study review and opportunities for future research*, in «Journal of Intelligent Manufacturing», 33 (2022), n. 1, pp. 35-76.

¹¹ G. Biesta, «Mind the Gap!» *Communication and the Educational Relation*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang, 2004, p. 11.

¹² B.J. Thayer-Bacon, *Personal and Social Relations in Education*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, cit., p. 166.

¹³ G. Biesta, «Mind the Gap!» *Communication and the Educational Relation*, cit., p. 12.

¹⁴ C.M. Pijanowski, *Education for Democracy Demands "Good Enough" Teachers*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, cit., p. 104.

¹⁵ J.C. Pijanowski, K.P. Brady, *Defining Social Justice in Education: Comparative Perspectives from Practitioners and Scholars*, in C.A. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education*, Berlin, Springer, 2021, DOI <10.1007/978-3-030-35858-7_106>.

	Educazione tradizionale <i>Teacher-centred</i> (centrata sul docente)	Educazione progressiva <i>Student-centred</i> (centrata sul discente)	Educazione relazionale <i>Relations-centred</i> (centrata sulle relazioni)
Caratteristiche principali	Curricula standardizzati, discipline accademiche altamente codificate, sistemi di responsabilità, test ad alto rendimento.	Curricula basati su approcci <i>problem solving</i> , apprendimento esperienziale, utilizzo del pensiero critico, valutazione basata sulle <i>performance</i> .	Focus sullo spazio relazionale: studente-insegnante, studente-studente, studente-curricola, studente-istituzione, studente-comunità.
Obiettivi principali	Trasmettere conoscenze e competenze (secondo un paradigma occidentale)	Sviluppare l'autonomia intellettuale e la capacità di pensiero critico utili alla vita	Facilitare lo sviluppo di rapporti ricchi ed autentici indispensabili per l'apprendimento

Tabella 2 – Differenze tra educazione tradizionale, progressiva e relazionale¹⁶

Lavorare sul singolo per sviluppare, non solo l'autonomia intellettuale, ma soprattutto un'identità comune, che possa facilitare la creazione di rapporti ricchi e autentici, costituisce per l'*adult learner* il presupposto fondante per un apprendimento significativo. Quando l'altro si riconosce parte di una comunità che apprende, il sé si rafforza grazie proprio all'interazione con i 'pari'.

Con il termine *comunità* si fa riferimento all'«insieme di individui differenziati, dalla più ampia collettività in cui sono inseriti, da fattori di coesione di natura biologica, etnica, religiosa, territoriale, linguistica»¹⁷.

Etienne Wenger definisce la *pratica* in relazione al fare:

¹⁶ Traduzione e adattamento da J.C. Pijanowski, K.P. Brady, *Defining Social Justice in Education: Comparative Perspectives from Practitioners and Scholars*, in C.A. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education*, cit.

¹⁷ U. Galimberti, *Nuovo Dizionario di Psicologia. Psichiatria, Psicoanalisi, Neuroscienze*, Milano, Feltrinelli, II ed., 2019, p. 278.

but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice¹⁸.

Essa è caratterizzata da un elevato livello di complessità: include sia il tacito che l'esplicito: il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i criteri, le procedure codificate, i regolamenti, ma anche le relazioni implicite. Il tacito è legato a un senso comune profondo, pertanto, il concetto di pratica evidenzia il carattere sociale, il negoziato del *detto* e del *non detto*.

La pratica consente di esplorare il *corpus* di conoscenze e anche i più recenti progressi:

as a product of the past, it embodies the history of the community and the knowledge it has developed over time. [...] At the same time, the practice is oriented to the future. It provides resources that enable members to handle new situations and create new knowledge¹⁹.

In questo contesto, la conoscenza umana, essendo frutto della partecipazione delle persone nelle comunità, sia influenzata dalla cultura. Lo sviluppo delle persone, infatti «can be understood only in light of the cultural practices and circumstances of their communities – which also change»²⁰. A tal proposito, Lev Semënovič Vygotskij sostiene come i processi mentali legati allo sviluppo culturale, ma anche quelli legati all'attenzione volontaria (ossia la memoria logica e la formazione dei concetti), si sviluppino dapprima a livello sociale, tra le persone (interpsicologico) e successivamente all'interno delle stesse (intrapsicologico), evidenziando quindi la funzione delle relazioni reali tra gli individui²¹. Ernst von Glasersfeld sottolinea, infatti, come le interazioni sociali siano fondamentali per lo sviluppo della cultura, in quanto tutte le unità esperienziali

are subjective in the sense that they have to be constructed by the experiencer. This in no way denies the fact that the continuous social and linguistic interactions among the members of a group or society lead to a progressive mutual adaptation of the individuals' semantic connections. These interactions inevitably

¹⁸ E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, New York, Oxford University Press, 1998, p. 47.

¹⁹ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*, Boston, Harvard Business School Press, 2002, p. 38.

²⁰ B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press, 1990, pp. 3-4.

²¹ L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, trad. ita. di Adele Fara Costa, Maria Pia Gatti, Maria Serena Veggetti, Firenze, Giunti-Barbera, 1966 (ed. orig. 1934).

bring about the fact that the members of a language group tend to construct the meanings of words in ways that prove compatible with the usage of the community. This is to say, they develop a more or less common way of “seeing the world”. But what they see is nevertheless their subjective construction²².

È presente quindi una stretta relazione tra la conoscenza sviluppata dal soggetto e la dimensione del gruppo, con benefici importanti sia per la comunità che per la persona stessa. L'interazione all'interno di un gruppo migliora le capacità trasversali e l'impegno verso le attività²³. Questo consente un processo di collaborazione che risulta essere molto importante per lo sviluppo personale, infatti «the collaborative process seems to lead to a level of understanding unavailable in solitary endeavor or non collaborative interaction»²⁴. In questo senso l'apprendimento è parte integrante della pratica sociale, è generativo e non è inteso come un processo indipendente che si trova da qualche parte. Di conseguenza, «legitimate peripheral participation»²⁵ is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent»²⁶.

A tal proposito, James Paul Gee introduce il concetto di «affinity space»²⁷, facendo riferimento alle interazioni che possono svilupparsi all'interno di uno spazio e ai benefici che queste possono generare. È importante, quindi, cogliere tale esigenza e creare lo spazio – fisico o virtuale – dove ciò può manifestarsi e realizzarsi.

I benefici che derivano dall'apprendimento delle persone sono molteplici: si impara nelle occasioni di istruzione formale, ma anche e soprattutto, in contatto con gli altri, ogni giorno. L'aspetto della trasmissione delle conoscenze diventa cruciale in una società dell'apprendimento per

²² E. von Glasersfeld, *How do we mean? A constructivist sketch of semantics*, in «Cybernetics and Human Knowing», 6 (1999), n. 1, p. 6.

²³ J.P. Gee, *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*, New York, Routledge, 2004.

²⁴ B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, cit., p. 178.

²⁵ A partire da questi presupposti potrebbe non esistere un «partecipante periferico illegittimo» dove diventa centrale la definizione di «perifericità». In tal maniera, infatti, si vuole privilegiare una visione inclusiva di coloro che partecipano a una comunità, esplicitando che non esiste la «partecipazione centrale», che implicherebbe l'esistenza di un centro uniforme e univoco o una semplice acquisizione di competenze, ma modi diversi, multipli ed eterogenei di partecipare a una comunità. Gli autori intendono la *peripheral participation* una categoria che ha degli aspetti positivi, sempre collegata alla pratica di interesse e intesa come concetto dinamico, cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press, 1991, p. 36.

²⁶ *Ivi*, p. 35.

²⁷ J.P. Gee, *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*, cit., p. 71.

i molteplici aspetti che riveste: «una nuova conoscenza, infatti, genera un nuovo pensiero, funge da catalizzatore e infine da fattore produttivo dal quale emergono nuove idee e creatività»²⁸, quindi, «la comunità di pratica, valorizzando il legame della prossimità professionale, si rivela come il più potente mezzo per innescare il circolo virtuoso della crescita delle competenze»²⁹.

Si può fare di conseguenza una distinzione anche tra la teoria delle reti³⁰ di Jewson e le comunità. Perché, se è vero che le persone hanno bisogno di connessioni tra loro per formare una comunità, è anche vero che non tutte le reti sono comunità di pratica, «in the sense that not all networks entail identification with a mutually negotiated competence around a domain of practice»³¹. La teoria delle reti nello specifico può analizzare la struttura delle relazioni all'interno di una comunità, mentre l'obiettivo della comunità è quello di creare un linguaggio per parlare dell'apprendimento come esperienza umana, l'esperienza delle persone in quanto esseri sociali.

Un concetto chiave della comunità di pratica è quello di identità. Come si è visto, la comunità di pratica implica l'esistenza di qualcosa che va ben oltre le competenze tecniche necessarie in un settore specifico, in quanto, essendo un insieme di relazioni tra persone, attività e mondi:

is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i.e., for legitimate peripheral participation)³².

²⁸ J.E. Stiglitz, B.C. Greenwald, *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*, Torino, Einaudi, 2018 (ed. orig. 2014), pp. 70-71.

²⁹ F.D. Perillo, *Individuo e organizzazione nella tech-net economy*, in G. Alessandrini, C. Pignalberi (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro I. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, «Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni», Lecce, Pensa Multimedia, 2010, pp. 131-140, p. 139.

³⁰ «Network theories examine relationships, bonds and interdependences between people, groups and institutions. Opportunities and constraints are conceived as characteristics of these networks of linkages, not as the attributes of individual agents or free-floating cultural belief systems», in N. Jewson, *Cultivating network analysis: rethinking the concept of "community" in "communities of practice"*, in J. Hughes, N. Jewson, L. Unwin (Eds.) *Communities of Practice: Critical Perspectives*, Abingdon-Oxon, Routledge, 2007, pp. 68-82, p. 72.

³¹ V. Farnsworth, I. Kleanthous, E. Wenger-Trayner, *Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger*, in «British Journal of Educational Studies», 2016, DOI <10.1080/00071005.2015.1133799>, p. 5.

³² J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, cit., p. 98.

È all'interno di tale processo che si sviluppa la centralità dell'identità. La pratica costituisce il contesto in cui avviene la piena partecipazione dei discenti. Jean Lave e Etienne Wenger affermano come il cambiamento, pertanto, sia una proprietà fondamentale della comunità di pratica. Per quanto riguarda il processo di formazione dell'identità, esso avviene su due livelli: uno è il modo in cui viene negoziata la propria identità in qualità di partecipante a una comunità di pratica (ovvero come si esprime la propria competenza in quella comunità, come gli altri ci riconoscono o meno come membri); l'altro è come la nostra partecipazione a quella comunità entra a far parte dell'identità della persona. In una comunità di pratica, invece, le trasformazioni si realizzano attraverso una serie di elementi che interagiscono, determinando sia un cambiamento negli individui che un arricchimento di esperienze condivise all'interno della stessa comunità³³.

4. Lo sportello virtuale: un punto di incontro tra facilitatore e learners

Lo sportello virtuale ha preso avvio nel mese di Aprile 2022 e si è concluso nel mese di Luglio 2023, con l'ultima sessione di discussione delle tesi.

L'obiettivo primario è stato accompagnare e supportare i corsisti nel loro percorso di master, partendo da un'analisi dei bisogni formativi e personali.

L'accesso allo sportello è stato gestito tramite appuntamenti individuali (della durata minima di 15 minuti a un massimo di tre ore), avvenuti attraverso la piattaforma Google Meet. In un primo momento, lo sportello si è svolto ogni mercoledì, con cadenza settimanale; successivamente, viste le numerose richieste da parte dei corsisti di confrontarsi in momenti diversi, esso è stato esteso a tutti i giorni della settimana, offrendo la propria disponibilità anche in fasce orarie particolari (ad esempio dalle ore 7:30 alle ore 8:30, o dalle 20:00 alle 21:00). A ciascun incontro è stato presente almeno un *facilitatore*.

Ciascun corsista ha ricorso alla compilazione di un modulo digitale (Google Moduli), nel quale poter indicare il giorno, la fascia oraria e le motivazioni dell'incontro. Suddetto modulo è stato inserito all'interno della piattaforma Moodle, in calce a ogni comunicazione inviata via mail e condiviso all'interno del gruppo WhatsApp.

³³ F. Tavaglione, *Comunità di pratica e di apprendimento: riflessioni e applicazioni nell'ambito della formazione continua* (pp. 175-184), in G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro II. Voglia di comunità in azienda*, "Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni", Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

Gli incontri hanno trattato le seguenti tematiche: definizione del tirocinio e stesura del progetto, consulenza per le relazioni conclusive dei singoli insegnamenti e svolgimento delle *e-tivity in itinere*, accompagnamento nel percorso di tesi (scelta del tema, revisione della bibliografia e dei capitoli, analisi dei dati con i *software*), supporto per la redazione del materiale amministrativo-burocratico (riconoscimento attività lavorativa, moduli per l'attivazione del tirocinio, relazione di tirocinio), ri-modulazione delle scadenze, revisione dei saggi.

Complessivamente, sono stati svolti circa 106 ricevimenti individuali, così suddivisi:

Argomento	Periodo dell'anno	Numero di ricevimenti
<i>Accompagnamento nel percorso di tesi</i> (scelta del tema, revisione della bibliografia e dei capitoli, analisi dei dati con i software)	Giugno 2022 – Aprile 2023	34
<i>Tirocini</i> (consulenza organizzazione, attivazione del tirocinio, stesura del progetto e moduli per il riconoscimento dell'attività lavorativa, relazione di tirocinio)	Aprile 2022 – Febbraio 2023	32
<i>Consulenza relazioni conclusive dei singoli insegnamenti</i> (valutazioni finali dei moduli) e <i>svolgimento e-tivity in itinere</i>	Luglio 2022 – Gennaio 2023	17
<i>Revisione dei saggi</i>	Giugno 2023 – Luglio 2023	13
<i>Altro</i> (ri-modulazione delle scadenze, sostegno motivazionale, risoluzione di problemi improvvisi ecc.)	Aprile 2022 – Aprile 2023	10

Tabella 3 – Sportello virtuale: affluenza e temi³⁴

³⁴ A cura degli autori.

Lo spazio di condivisione è andato ben oltre la risoluzione di problemi o il supporto didattico-organizzativo, ha permesso, infatti, di ridurre la distanza fisica e lo scambio informale tipico degli incontri in presenza. I corsisti si sono sentiti accolti, compresi e ascoltati, in una dimensione dove il percorso di vita è stato reso protagonista all'interno del percorso di formazione.

Lo sportello ha rappresentato un luogo per la costruzione di relazioni significative, per la condivisione di riflessioni sulle transizioni di vita che soggiacciono la decisione di iscriversi al master (o a corsi di perfezionamento, aggiornamento continuo e professionale).

Il campione di corsisti è composto da persone (a maggioranza nettamente femminile) con età molto diverse, all'incirca dai 25 ai 65 anni. Secondo tale prospettiva, la dimensione di orientamento professionale e di *guidance* – e non solo – si è costituita come un valore aggiunto. Tematiche quali, la fine della propria carriera professionale, la rielaborazione del lutto, la ricerca di un'occupazione soddisfacente, sono solo alcuni *spaccati* dei racconti condivisi³⁵. Il supporto fornito è stato in grado di trasformare le prospettive di significato³⁶, le direzioni, le vie, generando, così, nuovi schemi di pensiero che non possono prescindere da un atteggiamento riflessivo che permetta di passare dalla critica astratta all'autoriflessione, recuperando l'elemento personale e l'autocomprensione³⁷.

La riflessione rappresenta per gli adulti la possibilità e il mezzo con il quale dare significato all'esperienza vissuta, questo processo coinvolge anche l'apprendimento³⁸.

Jack Mezirow afferma che

la riflessione, se opportunamente affrontata, permetterebbe una vera e propria illuminazione utile a reinterpretare la verifica della validità di ciò che si è appreso [...]. Essa è un processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo e le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato³⁹.

³⁵ Durante lo sportello, la forte volontà di non abbandonare il percorso, nonostante le importanti problematiche, legate alla salute, al lutto, alla conciliazione studio-lavoro-vita personale, è stata descritta più volte dai corsisti, prendendo in prestito le parole di Jack Mezirow : «[...] l'esplorazione di opzioni per nuovi ruoli, relazioni e azioni possibili» e «[...] l'acquisizione di conoscenze e abilità per implementare i propri piani», due delle fasi importanti dell'apprendimento trasformativo, cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003 (ed. orig. 1991), p. 104.

³⁶ *Ivi*, p. 190.

³⁷ *Ivi*, p. 104.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ C. Biasin, *Adulthood, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, in «EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia», 6, 2016, DOI <<https://dx.doi.org/10.12897/01.00109>>, pp. 140-152.

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

Il concetto di riflessività trova poi la sua completa interpretazione in Donald Schön, il quale orienta il pensiero riflessivo in maniera specifica all'interno dei contesti professionali, soprattutto in riferimento alle competenze che i professionisti, nella società della conoscenza, devono (o dovrebbero) possedere. Egli sostiene come il professionista riflessivo si affermi proprio dove la competenza tecnico-scientifica non appare più sufficiente per governare la complessità⁴⁰.

La riflessione diventa terreno fertile di conoscenze solo se il professionista si lascia guidare da un atteggiamento di apertura che gli permette di passare da una «Theory-in-action», ovvero una elaborazione teorica che si sviluppa dall'azione educativa, a una «Reflection-in-action»⁴¹, ovvero una riflessione che si attua nel corso dell'azione. A tal proposito, infatti, Schön propone tre diversi livelli di riflessione che accompagnano il professionista nella sua pratica: una prima riflessione che avviene durante il compimento e lo svolgimento dell'azione stessa, una seconda riflessione *a posteriori* e, infine, una meta-riflessione, ovvero «una riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione»⁴², al fine di interrogarsi in merito alle motivazioni e alla coerenza del proprio agito in un determinato contesto professionale.

«La trasformazione personale è la finalità dell'educazione. Attraverso quest'ultima è possibile raggiungere quella trasformazione culturale che potrà condurre a una società migliore»⁴³. Si tratta di una *cura* di sé e dell'altro in grado di dare un orientamento di senso. La cura, secondo Joan Tronto, è un modello per «essere», per vivere, per formare se stessi in rapporto all'altro e al contesto. In questo senso, la cura è una pratica riflessiva, implica azione critica e pensiero consapevolmente responsabile⁴⁴; una postura che presuppone, da parte del *facilitatore*, conoscenze e competenze comunicativo-relazionali profonde, che vanno ben oltre ai tecnicismi dati dal sistema.

5. Conclusioni e prospettive future

L'esperienza svolta all'interno del master ha permesso di consolidare l'esigenza di figure professionali di supporto ai docenti e alla segreteria dei corsi di aggiornamento professionale continuo.

⁴⁰ D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993, p. 178.

⁴¹ *Ivi*, p. 6.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, cit., p. 190.

⁴⁴ C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, cit.

Molti sono stati i *feedback* informali e formali (principalmente tramite e-mail) ricevuti dai corsisti. Sicuramente l'area dedicata alle competenze comunicative e sociali ha rappresentato il cuore del servizio (oltre a una preparazione attenta e puntuale riguardo ai contenuti), sottolineando la disponibilità, la flessibilità e la predisposizione continua alla risoluzione di problemi o situazioni di *impasse* manifestati durante il percorso. In tal senso, il *facilitatore* è, quindi, chiamato a mettere in atto una serie di competenze che, inevitabilmente, si confanno all'attuale *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Quadro delle Competenze per la vita) a cura della Commissione Europea, pubblicato nell'anno 2021.

Le tre aree, denominate *Personal* (personale), *Social* (sociale) e *Learn to Learn* (imparare ad imparare), sono fortemente interconnesse, delineando una panoramica di abilità chiave indispensabili per il lavoro educativo e formativo. In particolare, come riporta la Figura 1, esse comprendono: l'autoregolazione, la flessibilità e il benessere (Area personale), l'empatia, la comunicazione e la collaborazione (Area sociale), la mentalità orientata alla crescita, il pensiero critico e la gestione dell'apprendimento (Area Imparare ad imparare)⁴⁵.

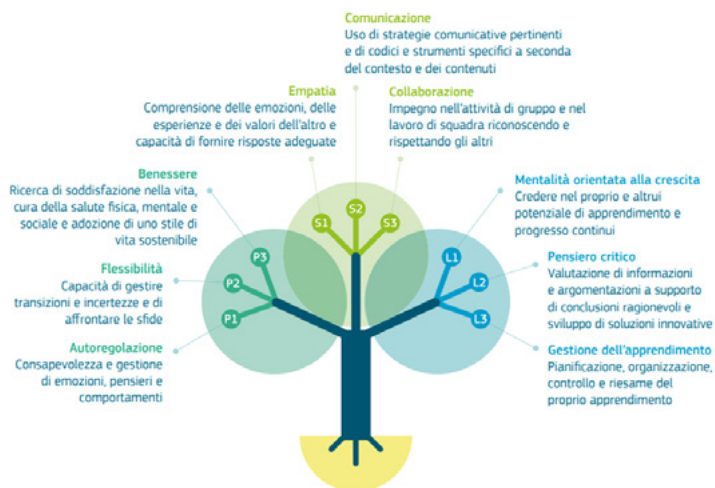


Figura 1 – Il quadro *LifeComp*⁴⁶

⁴⁵ A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera, *LifeComp. Quadro europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare*, trad. ita. di M. Arici, C. Girelli, Luxemburg, European Commission's Joint Research Centre, 2023, p. 10.

⁴⁶ *Ivi*, p. 11.

Questa esperienza ha confermato la necessità di impegnarsi in tale direzione, prevedendo, all'interno dei Corsi di formazione (in età adulta, ma non solo), una figura di facilitazione che possa accompagnare il *learner* nel processo di apprendimento a tutto tondo, tenendo in considerazione, inevitabilmente, le storie di vita. Un professionista in grado di interpretare e rispondere al mutamento della domanda di formazione⁴⁷, sapendo leggere i bisogni del singolo, della società e del mercato del lavoro, in continuo e rapido cambiamento; nonché di guidare e orientare gli studenti, quale elemento strategico nelle politiche educative internazionali. Quest'ultime evidenziano funzioni diversificate: ossia supportare lo sviluppo di autonomia e di orientamento alla carriera, per contrastare possibili ritardi e abbandoni, promuovendo così la decisionalità e la padronanza del proprio apprendimento. Sostenere i processi di definizione e ridefinizione di sé e dei propri percorsi, per accompagnare efficacemente le politiche attive del lavoro e favorire processi di *re-skilling* e *up-skilling*⁴⁸ e così sviluppo professionale. L'obiettivo del *LifeLong Learning* rappresenta, difatti, una progressiva acquisizione di autonomia da parte degli individui, nella gestione delle diverse fasi della vita, per imparare ad imparare⁴⁹.

Bibliografia

- C. Biasin, *Adulthood, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, in «EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia», 6, 2016, DOI <<https://dx.doi.org/10.12897/01.00109>>, pp. 140-152.
- G. Biesta, *"Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang, 2004.
- G. Biesta, C. Bingham, F. Margonis, A. Sidorkin, J. Hutchinson, B. McDaniel, C. Mijanowski, *Manifesto of relational pedagogy: Meeting to learn, learning to meet*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang, 2004.
- V. Boffo, *Confini educativi: per una cura delle transizioni in alta formazione*, in P. Federighi, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze, Firenze University Press, 2018, pp. 43-60.
- V. Boffo, *Introduzione. Dal Job Placement ai Career Service* (pp. 13-23),

⁴⁷ P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup, 2006.

⁴⁸ P. Federighi, *Adult and Continuing Education in Europe. Using Public Policy to Secure a Growth in Skills*, Bruxelles, European Commission, 2013.

⁴⁹ Si fa riferimento, oltre al *Framework* delle *Life Skills* promosso dalla Commissione Europea, al concetto di *Self-Directed Learning*, concetto chiave all'interno del modello andragogico avanzato da Malcolm Knowles cfr. M.S. Knowles, F.H. III Elwood, A.S. Richard, *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, cit.

- in Ead., *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability. Dal Placement al Career Service*, Pisa, Pacini, 2018.
- C. Burns, *Human-centred design*, in Id., *eHealth Research, Theory and Development*, London, Routledge, 2018, pp. 207-227.
- G. Del Gobbo, P. Federighi (a cura di), *Professioni dell'Educazione e della Formazione. Orientamenti, criteri, e approfondimenti per una tassonomia*, Firenze, EditPress, 2021.
- V. Farnsworth, I. Kleanthous, E. Wenger-Trayner, *Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger*, in «British Journal of Educational Studies», 2016, DOI <10.1080/00071005.2015.1133799>.
- P. Federighi, *Liberare la domanda di formazione*, Roma, Edup, 2006.
- P. Federighi, *Adult and Continuing Education in Europe. Using Public Policy to Secure a Growth in Skills*, Bruxelles, European Commission, 2013.
- U. Galimberti, *Nuovo Dizionario di Psicologia. Psichiatria, Psicoanalisi, Neuroscienze*, Milano, Feltrinelli, II ed., 2019.
- J.P. Gee, *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*, New York, Routledge, 2004.
- J. Giacomini, *What is human centred design?*, in «The design journal», 17 (2014), n. 4, pp. 606-623.
- N. Jewson, *Cultivating network analysis: rethinking the concept of "community" in "communities of practice"*, in J. Hughes, N. Jewson, L. Unwin (Eds.) *Communities of Practice: Critical Perspectives*, Abingdon-Oxon, Routledge, 2007, pp. 68-82.
- M.S. Knowles, F.H. III Elwood, A.S. Richard, *The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development*, London, Routledge, 2014.
- J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge University Press, 1991.
- J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003 (ed. orig. 1991).
- H. Nguyen Ngoc, G. Lasa, I. Iriarte, *Human-centred design in industry 4.0: case study review and opportunities for future research*, in «Journal of Intelligent Manufacturing», 33 (2022), n. 1, pp. 35-76.
- F.D. Perillo, *Individuo e organizzazione nella tech-net economy*, in G. Alessandrini, C. Pignatelli (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro I. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, «Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni», Lecce, Pensa Multimedia, 2010, pp. 131-140.
- C.M. Pijanowski, *Education for Democracy Demands "Good Enough" Teachers*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang, 2004.

- J.C. Pijanowski, K.P. Brady, *Defining Social Justice in Education: Comparative Perspectives from Practitioners and Scholars*, in C.A. Mullen (Ed.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education*, Berlin, Springer, 2021, DOI <10.1007/978-3-030-35858-7_106>.
- B. Rogoff, *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press, 1990.
- C.R. Rogers, *Terapia centrata sul cliente*, Bari, Edizioni La Meridiana, 2007.
- A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera, *LifeComp. Quadro europeo delle competenze chiave Personali, Sociali e dell'Imparare ad Imparare*, trad. ita. di M. Arici, C. Girelli, Luxemburg, European Commission's Joint Research Centre, 2023, p. 10.
- D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- J.E. Stiglitz, B.C. Greenwald, *Creare una società dell'apprendimento. Un nuovo approccio alla crescita, allo sviluppo e al progresso sociale*, Torino, Einaudi, 2018 (ed. orig. 2014).
- F. Tavaglione, *Comunità di pratica e di apprendimento: riflessioni e applicazioni nell'ambito della formazione continua*, in G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro II. Voglia di comunità in azienda*, "Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni", Lecce, Pensa Multimedia, 2011, pp. 175-184.
- B.J. Thayer-Bacon, *Personal and Social Relations in Education*, in C. Bingham, A.M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation*, New York, Peter Lang, 2004.
- C.J. Tronto, *I confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, a cura di A. Facchi, trad. ita. di N. Riva, Reggio Emilia, Diabasis, 2006 (ed. orig. 1993).
- Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), *Presentazione del Master in Metodologie della ricerca auto-bio-grafica, pratiche di narrazione, educazione degli adulti: per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura 2021-2022*.
- Università degli Studi di Torino, *Atlante delle professioni*, 2011, in <<https://atlantedelleprofessioni.it/>> (12/24).
- E. von Glasersfeld, *How do we mean? A constructivist sketch of semantics*, in «Cybernetics and Human Knowing», 6 (1999), n. 1, pp. 9-16.
- L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, trad. ita. di A. Fara Costa, M.P. Gatti, M.S. Veggetti, Firenze, Giunti-Barbera, 1966 (ed. orig. 1934).
- E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, New York, Oxford University Press, 1998.
- E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*, Boston, Harvard Business School Press, 2002.