

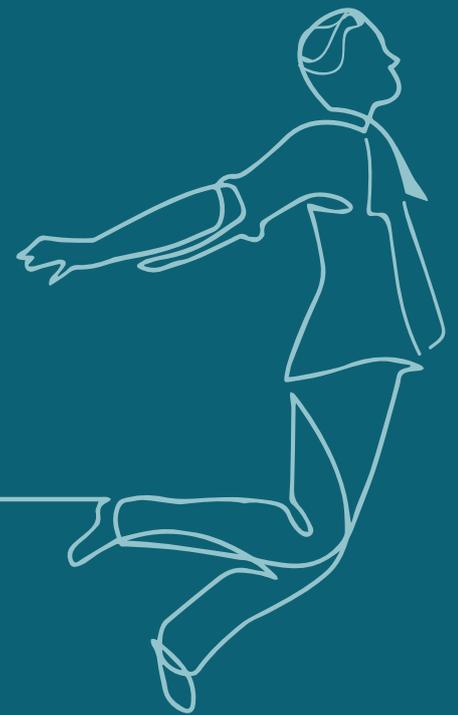


EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe

N. 4 Dicembre 2018

Epale Journal

on Adult Learning and Continuing Education



Life Skills e intraprendenza: percorsi formativi

a cura di Vanna Boffo e Mauro Palumbo

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 Mauro Palumbo

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:

Maria Carmela Agodi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fausto Benedetti (Indire), Martina Blasi (Indire -Epale), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Alessandra Ceccherelli (Indire), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi Roma Tre), Daniela Ermini (Indire -Epale), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Flavia Lecciso (Università del Salento), Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia), Luigia Melillo (Università degli Studi di Napoli l'Orientale), Caterina Orlandi (Indire), Mauro Palumbo (Università degli Studi di Genova), Andrea Stella (Università degli Studi di Padova), 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 EPALE Italia** gestisce le attività del programma comunitario per conto del Miur ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: epale@indire.it

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

<http://www.ruiap.it>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2017 Indire - Italy

Indice

4 Editoriale

Vanna Boffo e Mauro Palumboi

RICERCHE

6 Per continuare a parlare di intraprendenza

Vanna Boffo

11 Interconoscere per agire: intergenerazionalità e territorio in un progetto Alternanza scuola-lavoro

Silvia Luraschi e Laura Formenti

15 Capacitare all'imprenditorialità: il progetto REACT (Reinforcing Entrepreneurship in Adults through Communication Technologies)

Massimiliano Costa, Paula De Waal

20 Progetto PON Alternanza scuola-lavoro: individuare e potenziare le life skills in funzione di un orientamento permanente agli studi e al lavoro

Cristina Formiconi, Elisa Attili, Paola Nicolini

28 I servizi per l'apprendimento permanente a supporto dell'integrazione accademica di studenti titolari di protezione internazionale

Fausta Scardigno

PRATICHE

Tecnologie digitali, smartphone per l'apprendimento della lingua. Il progetto BYOD

Carmelina Maurizio

L'intraprendenza degli studenti adulti come messa in gioco della propria vita

Mariadaniela Sfarra

33 Recensioni

Federighi P. (a cura di), Educazione in età adulta. Gaia Gioli

Editoriale

L'intraprendenza è il tema del presente numero della rivista, proprio quella caratteristica che ha permesso al gruppo di Epale Italia di avviare il viaggio di questo *Journal* pensato e sviluppato per gli operatori dell'Educazione degli adulti, per i *practitioners* che a vario titolo si occupano del variegato mondo dell'apprendimento permanente e della formazione continua come anche del *lifelong learning*. Siamo già arrivati al quarto numero e al termine del secondo anno di pubblicazioni. Potremo affermare di essere stati intraprendenti per aver pensato che ci fosse spazio per una riflessione sui temi dell'educazione degli adulti, per aver ritenuto che la cultura scientifica potesse essere utile a tutti coloro che lavorano e vivono con gli adulti, fra gli adulti e per gli adulti. Ovvero tutti noi.

Vale la pena sottolineare che tre anni fa, quando pensammo lo spazio dell'incontro sulla piattaforma Epale, non avevamo chiaro, quanto oggi, l'importanza di diffondere la cultura delle molteplici comunità che si articolano intorno a temi, intorno ad azioni, intorno a comportamenti virtuosi al servizio dell'altro. Aggiungiamo, adesso, una nuova sezione, quella sulle Pratiche, appunto, e miglioriamo l'articolazione interna della nostra offerta, nella speranza di dare ancor più evidenza alle Vostre ricerche e alle Vostre azioni sul campo.

Perché l'Educazione degli adulti, oggi, in Europa è il luogo del servizio all'altro, al diverso, per forma, per funzione, per colore, per professione, per famiglia, per natali, per appartenenza. Gli adulti in Europa, oggi, rappresentano la diversità, la differenza, la deviazione dalla norma. Per questo, possiamo coesistere in pace, Stati dalla storia lontana e più vicina, territori dalle molteplici lingue che, nei secoli si sono separate e distinte e che, oggi, pur nelle differenze devono tornare a comunicare. Possiamo individuare questo nostro rapida e asciutta rivista come il luogo dell'ascolto, così ci piace pensarlo. Accogliamo parole, punti di vista, pensieri, non in libertà, ma organizzati e maturati in un discorso scientifico. Proprio a questo modo di radunarsi dobbiamo il fulcro della comunicazione più intensa e del riconoscimento più interessante. Siamo accomunati dal desiderio di una conoscenza, base fondante del pensiero sull'uomo e dell'uomo. Da qui, il circolo virtuoso che accomuna l'intento di questa rivista "minuta" di poter parlare a coloro che si occupano di persone, di cittadinanza, di apprendimento per tutto l'arco della vita, di *educazione*.

Gli spunti di riflessione del numero attuale sono molteplici e ruotano tutti attorno al tema delle competenze per l'età adulta e all'apprendimento per iniziare ad acquisire tali competenze. Relazioni, relazionalità, comunicazione, alternanza scuola-lavoro, imprenditorialità, integrazione di migranti, orientamento per gli adulti e lavoro per tutti. Accanto a questi temi e, trasversalmente ad essi, l'intraprendenza è accostata al bisogno di conoscenza digitale e di acquisizioni tecnologiche. Dalla relazionalità umana alla consapevolezza della tecnologia. Un varco dell'intraprendenza adulta è proprio l'approfondimento nel mondo del digitale dove per la maggior parte della popolazione si giocherà la sfida del futuro.

Siamo convinti che tali riflessioni possano orientarci nella complessità e nelle molteplici sfide lanciate al mondo degli adulti di oggi per creare la consapevolezza necessaria per il vivere il domani.

Vanna Boffo e Mauro Palumbo

Per iniziare a parlare di intraprendenza

Vanna Boffo¹

Keywords

Intraprendenza, Imprenditività,
Innovazione, Formazione.

Abstract

Il testo argomenta un tema poco dibattuto nel campo dell'Educazione degli adulti ovvero la dimensione dell'intraprendenza come categoria riflessiva per la vita, non una competenza, ma un orientamento, una capacità che sintetizza un aspetto della persona umana, ma anche una direzione dell'agire e un tratto di valore.

1. Introduzione

L'intraprendenza, secondo il vocabolario Treccani, è la qualità di chi è intraprendente, di chi accetta di sperimentare l'ignoto, di chi è disposto a mettersi "in gioco". La pedagogia e l'educazione nei secoli hanno poco riflettuto su questa qualità, questa categoria che si sposa anche con altri termini che nel nostro mondo occidentale e globalizzato rimbalzano con alterne fortune, la creatività, l'innovazione, ma anche la relazione, la connessione, la comunicazione. In tal senso, potremmo dire che l'intraprendenza possa essere considerata un tratto personale, ma anche una competenza/capacità. Siamo, più o meno, intraprendenti, ma è possibile formarsi, educarsi all'intraprendenza, acquisire la capacità di essere intraprendenti.

Oltre questi termini-concetti abbiamo poi i valori che dalle categorie indicate discendono, la fiducia, l'autenticità, la gratuità, il dono. Verrebbe da pensare che potremmo fare un salto, dall'intraprendenza al dono, passando per l'innovazione e la relazione. Proprio i valori ci riportano all'importanza di riflettere sull'intraprendenza all'interno dell'educazione degli adulti. Quanta intraprendenza incontriamo parlando dei temi connessi al mondo degli adulti, al mondo del lavoro o dell'apprendimento?

Non solo valori, ma anche virtù: intraprendente è colui che non rimane dentro il proprio cerchio, potremmo dire, è colui che esce dal proprio punto di vista e si orienta all'altro, ma anche all'altrove, si dirige verso la differenza, verso la diversità. È intraprendente chi smette di "essere misura di sé stesso" e, appunto, si dirige *oltre*, con coraggio, con audacia, con senso del rischio per il nuovo. Sembra che l'*intraprendenza* sia una virtù antica, afferma Enzo Bianchi (2010), oggi tornata di nuovo alla ribalta per certificare il cambio di passo che la formazione in età adulta dovrebbe raggiungere. Perché certamente, l'educazione e la formazione anche in età adulta significano costruire competenze per la vita, per star bene, per non soccombere di fronte a un "nuovo" che travolge coloro che al nuovo non sanno adeguarsi (Bollas, 2018). Allora, ci vorrebbero percorsi per diventare intraprendenti, per prepararsi all'intraprendenza, per approfondire cosa significhi davvero raggiungere la capacità di costruirsi e migliorarsi, di cambiar-si, di trasformarsi, andando oltre sé stessi (Kolb, 1984).

Potremmo pensare all'intraprendenza come al senso del dislocarsi, del cambiare prospettiva e, sappiamo quanto sia arduo per gli adulti cambiare punto di vista e trasformare le certezze in *possibilità* senza perdere punti di riferimento e sicurezze interiori. Guardare l'*oltre* e pensare l'*oltre* è una prerogativa dei percorsi di riflessività e di creatività. La divergenza, infatti, che è il discostarsi dalla norma, crea la differenza e la diversità (Rodari, 1973).

Vede più avanti e *al di là* degli ostacoli, proprio come colui che agisce con senso dell'intraprendenza e si esercita a costruirlo, a mantenerlo, a rinnovarlo, a mutarlo, a trasformarlo per farlo diventare tratto costante di un costume educativo *innovativo*. C'è bisogno di educarsi e di educare all'intraprendenza, senza l'azione intenzionalmente riflessiva non possiamo nemmeno avviare i percorsi di formazione.

Dunque, da una parte, si situa un pensiero su una parola-categoria, *intraprendenza*, che pur arrivando da lontano si connota di nuovi significati e si aggancia alle competenze della persona per vivere nel mondo, diventa una *life skill* non solo per sopravvivere, ma per stare bene nel mondo della vita di simmeliana memoria (Simmel, 2009).

Dall'altra, abbiamo l'urgenza di una formazione all'apprendere nuovi modi di lavorare, di creare, per sé e per gli altri, di produrre nuove direzioni professionali e nuove idee per un mondo che si sta trasformando tecnicamente senza sosta. Sappiamo quanto le trasformazioni di cui siamo artefici o fruitori siano sostenute dalle idee di intraprendenza e quanto il comprendere tali idee comporti acuire o distendere le differenze fra le persone.

Proprio in un mondo in evoluzione rapida ed esponenzialmente "divergente" dai canoni del Novecento nel quale gli adulti di oggi affondano le proprie radici, è importante comprendere come attivarsi alla trasformazione e al cambiamento (Mezirow, 1997). Tuttavia, la trasformazione e il cambiamento non possono essere interpretati se non con alcune chiavi di lettura. Appunto, proponiamo che l'intraprendenza sia una di queste chiavi (Gardner, 2006).

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

La Commissione europea ha fornito, invece, alcuni orientamenti interessanti, molti documenti e un piano di lavoro (European Commission, 2016; Bacigalupo, Kampylis & Van den Brande, 2016) per sostenere l'educazione all'imprenditorialità di cui l'intraprendenza può essere matrice nevralgica. Il piano delle politiche non ignora tali direzioni, ma gli stati membri recepiscono tali indicazioni secondo proprie declinazioni nazionali. In tal senso, l'Italia è un territorio fervido di intraprendenza locale, ma non organizzata in azioni di supporto imprenditivo. Ciò ha ricadute sulla educazione all'intraprendenza che rimane dunque generalmente sottaciuta in una visione generale di progetti e percorsi di formazione. Proprio per questo motivo la presentazione dei progetti e dei percorsi formativi che si occupano di intraprendenza è così rilevante e testimonia la vivezza italiana di una riflessione ancora tutta da sviluppare in campo educativo e pedagogico. .

2. Formare all'intraprendenza

Potremmo, allora, riflettere sull'*intraprendenza* da educare per il futuro personale, professionale e del paese. Il percorso potrebbe condurci nei luoghi educativi dei processi formali, la scuola. Nelle scuole per adulti si educa all'*intraprendenza*, anche se lo si fa più sottolineando altri aspetti ad essa connessi, come orientamento, come *life skill*, come processo di professionalizzazione e di imprenditorialità. Ogni volta che pensiamo alle competenze per una professione, possiamo fare riferimento al processo di imprenditorialità, pensiamo a tutto il mondo della formazione professionale. Secondo la nostra definizione, invece, il tratto dell'essere intraprendenti richiama una dimensione umana più profonda che non si dirige solo verso la competenza da sviluppare nella professione, ma si orienta anche alla disposizione, al valore dell'essere capaci di rendere vivo il proprio talento nascosto. Allora, ecco l'*intraprendenza* come formazione del sé alla ricerca di ciò che siamo, di ciò che possiamo fare bene: la connessione fra pensiero sul sé e azione del sé è ciò che ci permette di essere. Non si tratta di sottolineare l'importanza di una competenza "per il profitto", come ancora oggi i detrattori delle politiche per lo sviluppo di *employability* potrebbero affermare. Si tratta di andare alle radici della formazione

dell'uomo, proprio secondo quella matrice classica che da Platone in avanti ha caratterizzato la cultura occidentale. Si tratta di comprendere il senso della formazione dell'adulto a partire dai processi formali e dentro quelli informali, del lavoro, della famiglia, della vacanza dagli obblighi del vivere.

Come abbiamo già indicato la filiera dei concetti come intraprendenza, imprenditività, imprenditorialità, *employability* può essere esplorata da una molteplicità di livelli. La persona umana ha necessità di essere educata a formarsi all'intraprendenza se desideriamo un futuro di responsabilità civile e di autodeterminazione. La formazione è centrale, attraverso i più vari programmi, ma facendo perno sulla chiarezza delle competenze da acquisire. L'intraprendenza è previa all'imprenditività che ancora, però, non si esplica in una forma di imprenditorialità. La Commissione europea ha inserito l'*entrepreneurship* fra le competenze chiave (Parlamento Europeo, (2006/962/CE):

spirito di iniziativa e imprenditorialità: capacità di trasformare le idee in azioni attraverso la creatività, l'innovazione e l'assunzione del rischio, nonché capacità di pianificare e gestire dei progetti.

Stiamo dicendo che proprio lo spirito di iniziativa è ciò che chiamiamo *intraprendenza*. Stiamo anche sottolineando che lo spirito di iniziativa non possa e non debba essere lasciato alla declinazione della forma professionale, ma possa costituire una *life skill* privilegiata, particolarmente oggi, possa essere costruita all'interno di forme di aggregazione sociale che non lascino indietro i più fragili, i diversi, i lontani, i marginali. Dal punto di vista pedagogico è quanto mai necessario dare voce alla capacità di prendere in mano la propria vita.

Allora, dal piano della formazione personale a cui i percorsi formali possano dedicare energie e spazi, possiamo passare al piano degli apprendimenti necessari per *prendere l'iniziativa*. Le nuove tecnologie, la digitalizzazione rappresentano gli spazi di un apprendimento come propulsore di nuove posture verso la vita. Si tratta di lavorare a favore di una giustizia sociale da formare. Educare all'intraprendenza attraverso le tecnologie è una forma di responsabilità collettiva e sociale, anche questo piano è sostenuto dalle politiche dell'Unione Europea, ma forse, non sufficientemente accolto da quelle di alcuni stati membri.

Dove poter sviluppare l'*intraprendenza* nei contesti non formali? A livello di scuola abbiamo visto, in Alta Formazione nei servizi universitari di accompagnamento al lavoro, nei contesti dell'apprendimento permanente cercando di formare al senso profondo dell'intraprendenza ogni formatore e ogni educatore. Le università hanno una responsabilità specifica. In modo particolare, le azioni dei Career Service possono sviluppare ciò che, più difficilmente, si trova nei corsi ovvero le attività di formazione al lavoro, gli incontri con le imprese, le testimonianze di coloro che hanno creato il lavoro e di coloro che se lo sono inventato. L'apprendimento dell'*intraprendenza* può essere diffuso nei contesti di Alternanza scuola-lavoro, nel percorso formativo del tirocinio, nella possibilità di effettuare stage, in ogni progetto o percorso che coinvolga gli attori del mondo del lavoro e delle professioni.

3. Le azioni per l'intraprendenza

Sulle azioni, sui progetti, sui percorsi, gli articoli di questo numero di *Epale Journal* mostrano una ricchezza intensa e ci permettono di ripercorrere e ritrascrivere tutto ciò che abbiamo precedentemente riflettuto. Le tecnologie sono al centro delle attività per l'*intraprendenza* e i termini del loro utilizzo mostrano e *di*-mostrano quanto dobbiamo lavorare e, al contempo, quanto la scuola e l'università stiano facendo in questa direzione. Perché le tecnologie e perché il digitale? Senza le competenze *per* e *con* i nuovi strumenti dell'apprendimento sarà sempre più complesso redistribuire una giustizia sociale che passi necessariamente per l'acquisizione di conoscenza. Senza conoscenza, senza situazioni ambientali adeguate, senza una sostenibilità delle condizioni di accesso al sapere non si potrà avere una redistribuzione della giustizia sociale, da una parte, e del benessere, dall'altra.

Martha Nussbaum ha ben evidenziato questo punto (2010, 2011): le capacità individuali si sviluppano a partire dal-

le condizioni ambientali, culturali, comunitarie, ma pur sempre *del e nel* gruppo sociale. Se vorremo raggiungere una equità di vita, una sostenibilità di sviluppo, dovremo rivolgersi alla comunità allargata prima che agli individui. L'intraprendenza non è declinabile solo al singolare, perché manifesti la forza in direzione dell'imprenditorialità, dell'*employability*, deve essere trascritta al plurale. Dobbiamo imparare a narrarci, anche autobiograficamente, *oltre noi stessi* e, al contempo, insieme agli altri, per comprendere i contesti e trarne linfa per azioni formative che fondino sulla relazione e la comunicazione, anche inter e transgenerazionale, fra sensi e mente, il punto di avvio per pensare in modo *innovativo*.

Nel concludere queste brevi note introduttive ad un tema così decisivo per la formazione in età adulta, desideriamo sottolineare quanto lavoro resterebbe da svolgere e quanto il grande tema delle *life skills* sia importante nei contesti di insegnamento, apprendimento, educazione, formazione.

Note

¹Vanna Boffo, professore associato, Dipartimento di Formazione, Lingue, Letterature, Intercultura e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Email: vanna.boffo@unifi.it.

Riferimenti bibliografici

- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneur-ship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884.
- Bianchi, E. (2010). *Elogio di virtù antiche: l'intraprendenza*. Disponibile in: <https://www.monasterodibose.it/fondatore/articoli/articoli-su-riviste/5084-elogio-di-virtu-antiche-lintraprendenza> [02/2019].
- Bollas, C. (2018). *L'età dello smarrimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Commissione europea. (2010). *Europa 2020: la strategia dell'Unione europea per la crescita e l'occupazione*. Disponibile su: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Aem0028> (02/2019).
- Gardner, H. (2006). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Knowles, M., Holton, E.F. III, Swanson, R.A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46, 158-172.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative learning in action*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Parlamento europeo (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. (2006/962/CE).
- Rodari, G. (1997) *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi (Ed.orig. 1973).
- Simmel, G. (2009). *La metropoli e la vita dello spirito*. Roma: Armando. (Ed. orig. 1903).

Interconoscere per agire: intergenerazionalità e territorio in un progetto di Alternanza scuola-lavoro

Silvia Luraschi e Laura Formenti¹

Keywords

Pedagogia sistemica,
Intergenerazionalità,
Territorio.

Abstract

L'articolo presenta un progetto di Alternanza nel quale generazioni diverse sono state ingaggiate in una ricerca sulle memorie sensobiografiche del territorio, per scoprire come i luoghi sono cambiati e attivare intraprendenza, come presupposto della capacità di agire in un contesto.

1. Una ridefinizione sistemica: l'interconoscenza come premessa per l'intraprendenza

*"Ho imparato che non si è mai
troppo piccoli per fare la differenza"*
Greta Thunberg

Questo articolo descrive un'esperienza i cui protagonisti non sono adulti in apprendimento, secondo le classiche categorie del *lifelong learning*, ma approfondisce una modalità di apprendere attraverso la relazione intergenerazionale tra giovani e anziani. L'obiettivo è stimolare una riflessione sulla natura delle *life skills* acquisite in modo "naturale" attraverso l'interazione tra *learners* di età diverse e con il contesto. L'educazione degli adulti oggi si misura con cambiamenti epocali, anche nel rapporto tra le età della vita: in queste settimane sono i media a portare alla ribalta il tema dell'intraprendenza con Greta Thunberg, quindicenne svedese che si è inventata uno sciopero inusuale saltando la scuola un giorno a settimana per sensibilizzare la popolazione mondiale al *climate change* (Di Turro, 2018). La giovane attivista ha stupito l'assemblea dell'Onu per il suo coraggio e la maturità delle sue parole alla conferenza per il cambiamento climatico (<https://cop24.gov.pl/>). Un esempio, dunque, di intraprendenza. Quella che, lei sostiene, i *decision makers* non stanno mostrando di avere.

Nel senso comune, è intraprendente chi sa prendere l'iniziativa, ideare nuove attività, agire cogliendo le opportunità e accettando di correre qualche rischio; essere intraprendenti significa essere coraggiosi e autonomi, superare le paure e trovare la forza per agire. In questa definizione vengono però sottovalutate alcune dimensioni chiave dell'intraprendenza, di carattere sistemico, epistemologico, relazionale ed evolutivo. L'intraprendenza si fonda sulla conoscenza del contesto, sulle relazioni che intratteniamo con gli oggetti, con gli altri e con noi stessi, ed evolve nel tempo in modo non lineare, ma seguendo l'evoluzione del nostro ambiente di vita, fisico, relazionale, sociale e simbolico. La stessa persona può apparire intraprendente in certi luoghi, relazioni o momenti del suo agire e mostrarsi assolutamente inetta in altri. Come tutte le qualità che si esprimono attraverso azioni, l'intraprendenza implica anche una dimensione di potere: intraprendenza e interdipendenza sono strettamente collegate.

Diventa interessante, dunque, trattare questo oggetto in un'ottica sistemica e critica, per poter allestire contesti formativi che generino intraprendenza, ovvero che aprano possibilità nelle relazioni *tra* le persone e non *dentro* di esse. Dal punto di vista sistemico, educazione e apprendimento riguardano la comunicazione e l'*interconoscere*, ovvero la possibilità per l'intero sistema di apprendere (*symmathesy*, v. Bateson, 2016, 168 sgg.). La costruzione di percorsi intergenerazionali che collegano l'apprendimento alla conoscenza condivisa del contesto genera intraprendenza come effetto emergente, non pianificato. Questa idea è alla base di un progetto di Alternanza scuola-lavoro e condotto nell'anno scolastico 2017/18, che ha visto in azione più di 100 soggetti di età diverse, tutti in un ruolo di ricercatori e *learners*: 50 studenti e studentesse di due terze di una scuola secondaria di secondo grado, 50 testimoni dai 65 ai 79 anni, 2 insegnanti e 4 ricercatori dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Un sistema di relazioni, dunque, nel quale si è generata intraprendenza a più livelli, attraverso una metodologia enattiva che rinuncia all'istruttività e alla pianificazione per dare risalto alla capacità d'azione di ciascun attore coinvolto. La pedagogia enattiva, basata su un modello di apprendimento ecologico (Bateson, 1972), incorporato (Varela, Thompson & Rosch, 1991) e trasformativo (Formenti, 2017), inquadra la conoscenza come processo che modella il mondo – noi stessi, gli altri e l'ambiente - mediante un gioco reciproco di vincoli e possibilità (Ceruti, 2009). Oggi, molti studi psicologici, neurologici e pedagogici (Contini, Fabbri & Manuzzi 2006) sottolineano la relazione circolare tra percezione e azione:

Quando dirigo i miei occhi verso quello che penso sia un albero, ricevo un'immagine di qualcosa di verde. Ma questa immagine non è "all'esterno". Crederlo è già una forma di superstizione, perché l'immagine è una creazione mia, prodotto di molte circostanze, compresi i miei preconcetti. (Bateson & Bateson, 1989: 87)

In questa visione, le competenze diventano concrete, corporee e situazionali, permettendo di superare una visione riduttiva dell'intraprendenza come meramente legata al mondo del lavoro: il senso di *agency*, la fiducia nella capacità di scegliere e prendere rischi, la riflessività sono dimensioni trasversali a tutti i contesti di vita. L'obiettivo è, dunque, di generare esperienze concrete di interconnessione e co-costruzione di conoscenze, per contestualizzare l'imperativo *lifelong* - principio guida per la progettazione dei sistemi formativi in Europa (Cec, 2006) - in nome dell'equità, dell'inclusione e della coesione sociale in tutti i settori della popolazione e nelle diverse fasce d'età (Alberici, 1999).

A questo proposito, vediamo l'alternanza come ponte tra il *mondo della formazione* e il *mondo della vita* (Vitale, Formenti & Calciano, 2017), ispirandoci a una prospettiva *lifelong* più ampia (Dozza, 2009), che tiene conto dei possibili scenari futuri (Dozza & Ulivieri, 2016) e dei limiti di una narrazione adulta, dominante, che intrappola i giovani in una idealizzazione del passato (Serres, 2018). *Mettere in movimento le storie*, letteralmente, significa rivitalizzare le relazioni tra generazioni, la conoscenza del contesto, l'apprendere ad apprendere e la possibilità di intraprendere nuovi percorsi d'azione.

2. Sensotra: una metodologia incorporata per generare interconoscenza e agency

Sensotra è un progetto di ricerca finanziato dalla Comunità europea e finalizzato a indagare dal punto di vista sensoriale, transgenerazionale e tecnologico le trasformazioni nelle relazioni con l'ambiente (<http://www.uef.fi/en/web/sensotra/home>), ovvero: come cittadini europei di diverse generazioni hanno vissuto e vivono le trasformazioni del proprio territorio. Formenti, membro del team europeo, ha proposto a due insegnanti dell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "A. Greppi" di Monticello Brianza (LC) di sperimentare il metodo di ricerca del progetto, ovvero il *sensobiographic walking* sviluppato da Järviluoma (2017), per costruire un percorso da co-progettare con gli studenti nel ruolo di ricercatori.

Il *sensobiographic walking* è un metodo etnografico incorporato: i ricercatori chiedono a un testimone di

scegliere un luogo significativo per la propria vita e di percorrerlo insieme per un'intervista in movimento; durante la passeggiata, sollecitano il racconto del luogo attraverso odori, suoni, sensazioni tattili e altre memorie sensoriali e biografiche che emergono dall'interazione con l'ambiente. Nella fase iniziale del progetto, una serie di laboratori esperienziali e riflessivi (12h) hanno avvicinato gli studenti al metodo: praticandolo su di sé, si sono interrogati sul legame con il proprio territorio e hanno co-costruito le linee guida per le passeggiate sensobiografiche.

Interessante notare come il superamento di alcune paure e resistenze, già in questa fase, sia stato segnalato in seguito dai ragazzi stessi come un momento di apprendimento a favore della relazione e della capacità di agire autonomamente:

Infine ho imparato che se il ricercatore è mosso da una passione, da vero interesse, il soggetto della ricerca percepisce un clima rasserenante di conseguenza si apre facilmente ed è disposto a una maggiore apertura. In questo modo, spesso, nell'esperienza pratica ci ritrovavamo a decidere autonomamente come gestire alcune parti del progetto, non sapendo come svolgerle correttamente e temendo di non raggiungere gli obiettivi richiesti. Uno degli aspetti più belli della ricerca è stato il rapporto che ho potuto instaurare con il sig. Luigi l'anziano da me intervistato, poiché anche oggi quando ci incontriamo per strada in paese ci fermiamo sempre per una chiacchierata. (Marco, 17 anni)

Il progetto aveva l'obiettivo di realizzare una comunità di pratiche attraverso un impianto fortemente cooperativo. Era compito degli studenti, divisi in gruppi territoriali, individuare i testimoni, occuparsi del consenso informato, registrare e trascrivere il parlato, scattare e archiviare immagini significative del percorso e analizzare tutti i materiali, fino a produrre una sintesi finale. Erano intenzionalmente lasciati liberi per favorire l'assunzione di responsabilità, la creatività e la capacità di fare scelte e assumere rischi.

Da una prima analisi dei materiali prodotti, il percorso sembra aver generato un ascolto profondo dell'altro, di sé e dei luoghi attraversati. Si tratta di apprendimenti informali, nonostante la cornice scolastica. Percezioni, emozioni e storie hanno favorito nuovi posizionamenti e la possibilità di sviluppare piccole esperienze di autonomia. Un primo esito del progetto è stato l'acquisizione di conoscenze e consapevolezza che aprono possibilità:

Durante la passeggiata la sig.ra Elvira mi ha raccontato come era la piazza tanti anni fa, come è cambiata nel corso del tempo e ha fatto delle considerazioni riguardo alle persone che frequentavano e frequentano tutt'ora questo luogo. Ha fatto riferimento a ciò che poteva vedere, sentire, toccare nella piazza e nel farlo le è venuta nostalgia del passato. Mi ha inoltre parlato di suo marito e della sua professione, era una pediatra. Un'altra cosa che ho ritenuto molto interessante riguarda il racconto sul periodo della guerra e dei partigiani, ricorda che una volta venne fermata per dei controlli dai tedeschi e si "salvò" grazie alla sua astuzia. Molto bella è stata anche la storia della sua casa, una villa antica, che dopo la guerra venne utilizzata per ospitare la gente più povera. Posso quindi concludere dicendo che, anche se all'inizio ero un po' prevenuta, alla fine questa esperienza mi è servita in quanto ho scoperto molte cose che non sapevo sul paese nel quale vivo, sul periodo della guerra e sulla villa antica, che si trova vicino a casa mia. (Maria Cristina, 16 anni)

Queste parole mostrano il valore dell'intergenerazionalità nel sostenere una diversa percezione del proprio ambiente di vita, basata su ascolto, curiosità, conoscenze storiche. Se l'alternanza è un dispositivo didattico che favorisce l'auto-orientamento, in questo caso ha promosso un'educazione critica al territorio, che sfida le prospettive di significato precedenti (Mezirow, 2015):

Attraverso i loro racconti, ho compreso quanto la trasformazione del luogo non consapevole possa ferire non solo figurativamente lo spazio, ma anche la sensibilità delle persone che quello spazio l'hanno vissuto. Questo mi ha fatto comprendere l'alienazione sempre più schiacciante dei luoghi moderni, costruiti, non solo senza tener conto dell'ambiente circostante, ma anche della funzione dell'edificio. Ecco allora che l'esperienza mi ha permesso di sviluppare una maggiore sensibilità rispetto a ciò che mi attornia, di portare rispetto per i luoghi, poiché essi non sono cose statiche ma prendono vita nelle memorie delle persone. (Patrizia, 18 anni)

C'è ancora molto da fare per creare contesti e occasioni, dentro e fuori la scuola, d'interconoscenza, dove

learners di tutte le età imparino insieme a pensare come adulti (Mezirow, 2015). Durante il progetto, tutti i partecipanti si sono interrogati costantemente per dare senso all'esperienza, generando una messa in discussione di sé e di ciò che stavano facendo, vivendo esperienze dis-orientanti e dialoghi autentici e profondi. Gli studenti hanno però segnalato spesso di desiderare un'organizzazione più strutturata, indicazioni più precise e un aiuto concreto nel lavoro sul campo: l'autonomia e la curiosità ancora non sembrano skills che la scuola favorisce.

Note

¹ Silvia Luraschi, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca. Email: silvia.luraschi@unimib.it

Laura Formenti, professore ordinario, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano Bicocca. Email: laura.formenti@unimib.it

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento permanente durante il corso della vita*. Torino: Paravia.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G., & Bateson, M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Bateson, N. (2016). *Small arcs of larger circles*. Axminster: Triarchy Press.
- CEC (2006). *Adult learning: It is never too late to learn*. Bruxelles: Commission of the European Communities.
- Ceruti, M. (2009). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Cortina.
- Contini, M.G., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Turro, N. (22 Dicembre 2018). L'eroina contro il climate change si chiama Greta. *Linkiesta*. Disponibile in: https://www.linkiesta.it/it/article/2018/12/21/cambiamento-climatico-politica-greta-thunberg-sciopero-scuola/40502_01/2019/.
- Dozza, L. (2009). Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo. In *Pedagogia più didattica*, II, 29-34.
- Dozza, L., & Ulivieri, S. (a cura di). (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli Disponibile in: <http://bit.ly/francoangeli-oa> [01/2019].
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Järviluoma, H. (2017). The art and science of sensory memory walking. In M. Cobussen, V. Meelberg, & B. Truax (a cura di), *The Routledge Companion to sounding art* (pp. 191-204). New York: Taylor & Francis.
- Mezirow, J. (2015). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Serres, M. (2018). *Contro i bei tempi andati*. Gravellona Toce (VB): Bollati Boringhieri.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: Mit Press.
- Vitale, A., Formenti, L., & Calciano V. (2017). Scuola e lavoro: un dialogo profondo sulle premesse culturali. *MeTis*, 7(1).

Capacitare all'imprenditività: il progetto REACT (Reinforcing Entrepreneurship in Adults through Communication Technologies)

Massimiliano Costa e Paula De Waal'

Keywords

REACT, Entrepreneurship,
Capability approach.

Abstract

Il presente saggio ha come finalità quella di illustrare al lettore come il progetto REACT (Reinforcing Entrepreneurship in Adults through Communication Technologies) intende rafforzare le capacità imprenditive degli adulti per migliorare la qualità della vita, la ricerca del lavoro e il reinserimento nella società. Il Capability approach e l'entrepreneurship rappresentano gli assunti pedagogici di base del progetto.

1. Introduzione

Nella prospettiva delle politiche europee (European Commission, 2006; 2012; 2016) l'*entrepreneurship* è una competenza² non riferibile ad una singola professione o carriera (Boffo & Gioli, 2017), quanto ad un processo cognitivo, affettivo e conativo finalizzato ad accrescere il valore della persona (Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino, 2008) all'interno di una prospettiva sociale inclusiva.

Educare e capacitare all'imprenditività (Costa & Strano, 2018) consente al soggetto lavoratore di assumere un comportamento che influenzerà non solo la sua occupabilità, ma anche la maniera in cui egli stesso si relazionerà alla società, aumentandone, così, l'inclusione e la partecipazione attiva (European Commission, 2015).

2. Il Progetto REACT

Il progetto europeo REACT - Reinforcing Entrepreneurship in Adults through Communication Technologies (www.reactproject.online) è finanziato attraverso l'Azione Chiave 2 - Educazione degli Adulti del Programma Erasmus+. Il partenariato è composto da cinque partner provenienti da quattro paesi diversi dell'Unione Europea e, per l'Università Ca' Foscari Venezia è coordinato dal CISRE (Centro Internazionale di Ricerca Educativa e Formativa) del Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali.

Il progetto REACT si è posto come obiettivo quello di rafforzare le capacità imprenditive degli adulti per migliorare la loro qualità di vita, compresa la ricerca di un lavoro, e il reinserimento nella società (Morselli, Costa & Margiotta, 2014). Promuove, a questo fine, lo sviluppo di metodologie formative e approcci innovativi coerenti con lo sviluppo delle varie dimensioni della competenza di imprenditorialità e, allo stesso tempo, la familiarizzazione con ambienti, procedure e tecniche supportate dalle tecnologie di comunicazione digitali.

Le due leve principali su cui si muove il progetto sono: la valorizzazione dell'imprenditività, e della relazione tra questo concetto e il costruito della capacitazione; e l'uso di strategie di *gamification* a sostegno di un apprendimento adulto più coinvolgente (Vezzoli & Tovazzi, 2018).

Le sperimentazioni svolte in Italia dai ricercatori del Cisre hanno generato tre sessioni laboratoriali diverse, adottando tecniche e metodologie di formazione individuate dai partner come buone pratiche nella prima fase del progetto:

- *Workshop 1: "Entrepreneurship Self Evaluation and Empowerment"*, con attività orientate alla consapevolezza di sé, tecniche di *digital storytelling* e di *role playing*.

- *Workshop 2: "Game Lab Cisre"*, un ambiente di business game per la formazione TEL (*technology enhanced learning*), interamente sviluppato dal team di ca' Foscari, orientato allo sviluppo di competenze di *information literacy* per la definizione di problemi mal definiti e presa di decisioni veloci.
- *Workshop 3: "Fever Pitch & Business Model Canvas"*, con attività orientate alla creazione di idee di business innovativi attraverso metodologie di visualizzazione progressiva del processo generativo.

3. Capability approach e competenza imprenditoriale

Il *Capability approach* fornisce il quadro teorico con cui analizzare la competenza imprenditoriale, andando oltre la semplice performance, verso una riflessione sui fattori contestuali che permettono o negano l'espressione della competenza imprenditoriale. Quando il soggetto ha acquisito una maggiore consapevolezza dei fattori che vincolano l'azione alla realizzazione personale, come progettualità e vision personale, allora può esprimere appieno e in modo appropriato la propria competenza di imprenditorialità, nel proprio contesto. La consapevolezza di questi fattori permette all'individuo di fare scelte secondo i propri valori, secondo quei fattori contestuali che incoraggiano o limitano la propria azione imprenditoriale. In questo modo, il *Capability approach* (Sen, 2000) consente di collegare meglio la competenza imprenditoriale all'autodeterminazione dell'individuo.

Attraverso l'approccio alla capacitazione, si afferma una visione formativa all'imprenditorialità come occasione per sviluppare la persona, cioè: per promuovere la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome (Costa, 2018); per arrivare alla consapevolezza di sé e delle proprie possibilità.

Capacitare *entrepreneurship* vuol dire «formare nelle persone le competenze e le capacità generative per un ampliamento dei loro spazi di libertà, per un potenziamento della capacità di vedere il proprio futuro e di esprimere con scelte concrete la propria direzionalità realizzativa, sapendo cogliere tra le diverse opportunità del contesto quelle che si ritengono di valore per sé» (Strano, 2016), declinando questa dimensione di agency in termini di autonomia e responsabilità (Van Gelderen, 2012).

4. Gamification e formazione all'imprenditorialità

La seconda componente che è stata pensata per qualificare la formazione imprenditoriale è la *gamification* (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011). Essendo il target del progetto la popolazione adulta, la scelta metodologica della *gamification* è intesa a favorire l'interesse attivo degli utenti (Nesti, 2017), ossia, il loro coinvolgimento, al fine di modificarne e incidere in maniera significativa sulle abitudini e sulle performance comportamentali dei destinatari (Domínguez, Saenz-de-Navarrete, de-Marcos, Fernández-Sanz & Pagés, 2013).

Come approccio pedagogico (Faiella & Ricciardi, 2015), l'utilizzo dei giochi sono allineati con il paradigma educativo socio-costruttivista di natura esperienziale, che coinvolgono i partecipanti nell'interazione, nella risoluzione dei problemi, nelle scelte e nelle narrazioni (Kiryakova, Angelova & Yordanova, 2014). I giochi supportati da ambienti virtuali interattivi permettono ai partecipanti di testare le decisioni e costruire la preparazione imprenditoriale in un ambiente sicuro e privo di rischi. Incorporano frequentemente scenari di *problem-solving* (Lin & Shih, 2015) e feedback che promuovono forme di apprendimento riflessivo (Barata, Gama & Gonçalves, 2013).

5. Strategie formative trasversali

Il progetto REACT, dopo una prima fase di analisi e identificazione delle migliori pratiche europee per l'educazione all'imprenditorialità, ha proceduto alla sperimentazione delle metodologie precedentemente condivise tra i partner. Le attività formative di questa sperimentazione sviluppano o contestualizzano soluzioni e stru-

menti innovativi adeguati ad un target di adulti, che possono contribuire al potenziamento delle competenze di imprenditorialità. A caratterizzare trasversalmente le sperimentazioni sono state le dimensioni dell'apprendimento più funzionali allo sviluppo dell'imprenditorialità (Blenker, Elmholdt, Hedeboe, Frederiksen, Korsgaard & Wagner, 2014), così come emerso dalla analisi delle buone pratiche europee, ovvero: apprendimento attivo; apprendimento esperienziale; peer learning; apprendimento basato sul progetto.

- *Apprendimento attivo*

Per imparare i soggetti devono fare di più che ascoltare: devono leggere, scrivere, discutere o essere impegnati a risolvere problemi. L'apprendimento attivo si riferisce ai tre domini di apprendimento indicati come conoscenza, abilità e attitudini.

- *Apprendimento esperienziale*

Consiste nel processo di apprendimento attraverso l'esperienza, più specificamente definito come imparare attraverso la riflessione sul fare.

- *Peer learning*

Si tratta di un'attività di apprendimento a due vie che è reciprocamente vantaggiosa e implica la condivisione di conoscenze, idee ed esperienze tra i partecipanti.

- *Apprendimento basato sul progetto*

Sono metodi di formazione in cui si acquisiscono conoscenze e competenze per lavorare indagando e rispondendo a una domanda, risolvendo un problema e analizzando una sfida complessa.

6. Prime analisi dei risultati delle sperimentazioni

Dall'analisi dei processi e dei risultati delle sperimentazioni svolte nel progetto REACT si evincono alcuni fattori che maggiormente influenzano il processo formativo delle competenze imprenditoriali, ovvero: la rilevazione della rappresentazione iniziale di imprenditorialità manifestata dai partecipanti; l'adozione di framework di riferimento internazionali nei processi riflessivi sulle proprie competenze; lo sviluppo di strategie di coinvolgimento attivo nel processo formativo; la generazione di feedback significativi nei contesti personali dei partecipanti; l'uso di strumenti che visualizzano progressivamente i risultati raggiunti e permettano la riorganizzazione dinamica di questi contenuti. Seguono alcune indicazioni presenti nei protocolli di implementazione delle attività, attualmente in fase di elaborazione:

- *Iniziare il percorso formativo con una attività di autovalutazione delle attitudini imprenditoriali*

Prima delle attività laboratoriali va data la possibilità di indagare sulle attitudini all'imprenditorialità dei corsisti (Pittaway & Edwards, 2012) e operare sulla loro auto-percezione in merito alle competenze del dispositivo formativo elaborato, per cogliere quale la loro rappresentazione iniziale di imprenditorialità.

- *Favorire la riflessione sulle proprie competenze utilizzando il quadro Entrecomp*

Durante le sperimentazioni dare spazio alla correlazione tra l'auto-percezione dei corsisti e le evidenze di competenza maturate nelle loro esperienze di vita. Si tratta di «riconoscere insieme al soggetto, non solo ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare con ciò che sa (abilità), ma soprattutto perché lo fa (scopo, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare.» (Tessaro, 2011). Lo stesso vale per le riflessioni condivise nelle sessioni di debriefing o feedback individuale, per individuare l'intenzionalità operativa dietro alle scelte di attivazione delle diverse aree di competenza Entrecomp (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016; Morselli, 2018 a).

- *Adottare strategie di coinvolgimento attivo dei partecipanti*

Nel progettare attività e processi di apprendimento è importante lanciare sfide che siano in grado di "mettere alla prova" la competenza dei partecipanti, ma consenta, allo stesso tempo, di accrescere le loro capacità

durante il percorso. In fase di progettazione è necessario riuscire a fare in modo che, il coinvolgimento abbia uno solito scopo formativo, per esempio, che i soggetti passino da una dimensione di motivazioni estrinseche a motivazioni intrinseche, vissute in modo spontaneo, collegate a finalità che abbiano senso e rilevanza nei contesti personali dei partecipanti.

- *Promuovere la riflessione e le trasformazioni di consapevolezza connesse allo sviluppo dell'imprenditorialità*
Al termine delle diverse fasi del percorso, vanno programmate delle attività in grado di stimolare la riflessione (Mortari, 2003) sulle proprie competenze imprenditive, e sulla propria concezione di imprenditorialità, ponendo in focus le trasformazioni di consapevolezza (Mezirow, 2003), di concezione e di comportamento.
- *Potenziare la capacitazione attraverso il visual thinking*

Favorire lo sviluppo delle attività di apprendimento in chiave capacitativa, generando associazioni di idee (Fayolle, 2013), che possano determinare nuove azioni o scelte di azione (Morselli, 2018b) con il supporto di strumenti di rappresentazione delle idee e dei concetti, in grado di attivare processi di *visual thinking* (Bobek & Tversky, 2016). Stimolare l'analisi dei dati rappresentati per individuare quali decisioni o elementi alternativi potrebbero essere adottati considerando i vincoli e le risorse disponibili.

7. Conclusioni

In conclusione, la sperimentazione ha mostrato come il potenziamento in senso agentivo della competenza imprenditoriale (Costa & Strano, 2018) dispiega le reali potenzialità insite nella partecipazione inclusiva, e nella condivisione/responsabilizzazione, tanto individuale che sociale, qualificandole come reali opportunità di esercizio della propria libertà sostanziale. Ciò permette a ciascun individuo di scegliere e perseguire liberamente e responsabilmente il proprio progetto di vita, attivare la flessibilità cognitiva in senso autentico, e promuovere la capacità di pensiero in senso creativo ed innovativo. Ne deriva che lo sviluppo della competenza imprenditiva rappresenta la strategia vettoriale capace di rilanciare saperi, progettualità e scelte del lavoratore in una logica realizzativa personale e professionale (Jones & Iredale, 2010).

La dimensione progettuale insita nell'imprenditorialità diventa l'orizzonte di significatività educativa e generativa di un agire lavorativo sempre più dinamico e creativo (Costa, 2018). Tale evidenza trova riscontro, infine, nel Framework Learning OCSE 2030, quando si afferma che l'educazione deve andare oltre la preparazione dei giovani per il mondo del lavoro, ma deve "equipaggiare" i soggetti in formazione con le abilità necessarie a diventare cittadini coinvolti attivamente e responsabili (OCSE, 2018: 4). Il futuro "sostenibile e inclusivo" richiede, quindi, che le persone siano in grado di contribuire, considerare prospettive diverse dalle proprie, scoprire opportunità e considerare svariate soluzioni nell'affrontare problemi complessi.

Note

¹ Massimiliano Costa, professore associato, Università Ca' Foscari Venezia. Email: maxcosta@unive.it
Paula De Waal, dottoranda, Università Ca' Foscari Venezia. Email: paula.dewaal@unive.it

² «entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It covers creativity, innovation and risk taking, and the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. This supports everyone in day-to-day life at home and in society, makes employees more aware of the context of their work and better able to seize opportunities, and provides a foundation for entrepreneurs setting up social or commercial activities. Entrepreneurship education should not be confused with general business or economic studies, as its goal is to promote creativity, innovation and self-employment» (COM, 2008, p. 10).

² «[...] it puts emphasis on entrepreneurship as a key competence, which seeks to empower young people and provide them with the transversal skills for active citizenship, employability and possibly, but not necessarily entrepreneurship and intrapreneurship» (Eurydice, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Boffo, V. & Gioli, G. (2017). Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EM-P&Co. *METIS*, 1.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Barata, G., Gama, S., & Gonçalves, J. (2013). Improving participation and learning with gamification. *Gamification*, 2-4.
- Blenker, P., Trolle Elmholdt S., Hedeboe Frederiksen S., Korsgaard, S. & Wagner K. (2014). Methods in entrepreneurship education research: a review and integrative framework. *Education + Training*, 56(8/9), 697-771.
- Bobek, E., & Tversky, B. (2016). Creating visual explanations improves learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 1(1), 27.
- Casano, L. (2017). Le transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro: dieci domande di ricerca. *Bollettino Adapt*, Disponibile in: <http://www.bollettinoadapt.it/wp-content/uploads/2017/02/Le-transizioni-occupazionali-nella-nuova-geografia-del-lavoro-dieci-domande-di-ricerca.pdf> [12/2018]
- Costa, M. & Strano, A. (2018). Boosting Entrepreneurship Capability in Work Transitions. In V. Boffo and M. Fedeli (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Costa, M. & Strano, A. (2017). Imprenditorialità come leva per il nuovo lavoro. *Formazione & Insegnamento*, XV(1).
- Costa, M. (2018a). Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire generativo. In A. Cipriani, A. Gramolati and G. Mari, *Il lavoro 4.0. La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*. Firenze: Firenze University Press.
- Costa, M. (2018b). Il talento capacitante in Industry 4.0. *Formazione e Insegnamento*, 2.
- Council of the European Union (2015). Council conclusions on entrepreneurship in education and training. *Notices from European Union Institutions, Bodies, Offices and Agencies*, 20 Gennaio 2015. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu>
- Deterding, S., Dixon D., Khaled R., & Nacke L. (2011). *Gamification: Toward a definition*. CHI 2011 gamification workshop Proceedings.
- Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., de-Marcos L., Fernández-Sanz L., & Pagés C. (2013). Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes. *Computers & education*, 63, 380-392.

- European Commission (2016). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness* {swd(2016) 195 final}
- European Commission (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* COM/2012/0669 final. Disponibile in: http://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf
- Eurydice (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Disponibile in: https://www.na.org.mk/tl_files/docs/epluseurydice/2016pub/195EN.pdf [01/2019].
- Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 13-21.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education, *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-70.
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). *Gamification in education*. 9th International Balkan Education and Science Conference Proceedings
- Kyro P., Myllari J., & Seikkula-Leino, J. (2008). Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämässä oppimisessa. *Liiketaloudellinen asiakirja*, 3, 269–296.
- Lin, C. H., & Shih, J. L. (2015). Evaluations to the gamification effectiveness of digital gamebased adventure education course – GILT. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(3), 41-58.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy, *Education+ Training*, 52(1), 7-19.
- Morselli, D., Costa, M., & Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the change Laboratory. *International Journal of Management Education*, XII(3), 333-348.
- Morselli, D. (2018a). La valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale. *Formazione & Insegnamento*, XVI(2), 419 –431.
- Morselli D. (2018b). Teaching the sense of initiative and entrepreneurship with constructive alignment in tertiary non-business contexts. *Education + Training*, 60(2), 122-138. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2017-0093>
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nesti, R. (2017). *Game-Based Learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Pisa: ETS.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: ilMulino.
- OCSE (2018). *The future of education and skills Education 2030*, Disponibile in: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) [01/2019].
- Piazza, R. (2015). Educazione all'imprenditorialità, Orientamento all'iniziativa. *Pedagogia oggi*, 1.
- Pittaway, L. & Edwards C. (2012). Assessment: Examining practice in entrepreneurship education, *Education+ Training*, LIV(8-9), 778-800.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Strano, A. (2016). Capacitare entrepreneurship. Un futuro possibile per la scuola. *Formazione & Insegnamento*, 2.
- Tessaro, F. (2011). Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza. *Quaderni di Orientamento*, 20(38), 24-40.
- Vezzoli, Y., & Tovazzi, A. (2018). Il Valore Pedagogico della Gamification: una Revisione Sistemica. *Formazione Insegnamento*, 1.

Progetto PON Alternanza Scuola-Lavoro: individuare e potenziare le Life Skill in funzione di un orientamento permanente agli studi e al lavoro

Cristina Formiconi, Elisa Attili e Paola Nicolini ¹

Keywords

Alternanza scuola-lavoro, Life skills, Lifelong learning, Apprendimento formale, Apprendimento informale, Apprendimento non formale

Abstract

A livello europeo l'apprendimento permanente è ritenuto un fattore strategico per la realizzazione delle persone nella dimensione lavorativa e sociale, considerandolo un contributo fondamentale all'attuazione della Strategia Europa 2020. L'orientamento acquisisce così le caratteristiche di una azione costante e complessa, centrata sulla persona e sul suo sviluppo, personale e anche professionale. Diventa così sempre più attuale, da parte degli Enti di formazione tra cui le università, il tema del riconoscimento e del potenziamento delle life skills degli studenti attraverso contesti di sviluppo in ambiti formali, non formali e informali, dal momento che queste non solo fanno parte a pieno titolo e in modo fondamentale dello sviluppo della persona, ma sono anche sempre più richieste negli ambienti di lavoro.

Questo articolo illustra una buona pratica dell'Università di Macerata nel campo della valorizzazione di un particolare gruppo di competenze per la vita, attraverso la realizzazione di un percorso laboratoriale, inserito all'interno di un progetto PON di Alternanza Scuola Lavoro, che ha visto coinvolti dieci studenti di un liceo Classico della provincia di Macerata. Saranno presentati i dati monitorati durante l'esperienza per valutarne l'efficacia.

1. Introduzione

L'apprendimento permanente, definito come «una qualsiasi attività intrapresa dalla persona in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale e occupazionale» (Bertagna, Casano & Tiraboschi, 2013: 324), è ritenuto un fattore strategico per la realizzazione delle persone nella dimensione lavorativa e sociale, tanto da essere considerato un contributo fondamentale all'attuazione della *Strategia Europa 2020* per una *crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (Commissione europea, 2009). Orientare agli studi e/o al lavoro, assumendo l'intero ciclo della vita come dimensione temporale, diviene sinonimo di aiuto alla persona a prendere coscienza di sé, sostenendo la consapevolezza che porta a *saper scegliere* (Soresi & Nota, 2010). Al centro di tutti gli interventi orientativi è il riconoscimento della capacità di autodeterminazione dell'essere umano, che va supportata nel trovare la massima possibilità di manifestarsi e realizzarsi (Pombeni, 1990). L'orientamento acquisisce così le caratteristiche di una azione costante e complessa, centrata sulla persona e sul suo sviluppo personale e anche professionale, e non più solo strumento per gestire le fasi di transizione tra i momenti di formazione e il lavoro. I professionisti della formazione e dell'orientamento hanno quindi il compito di facilitare i processi di sviluppo della consapevolezza e della responsabilità individuale, accanto al compito di abilitare il soggetto a prendere decisioni riguardo a scelte di carattere personale e professionale, fornendo informazioni da un lato e l'opportunità di esplorare, scoprire e chiarire schemi di pensiero e di azione, dall'altro (Di Nuovo, 2003).

In quest'ottica diventa così sempre più centrale il tema dell'identificazione delle competenze, *life skills*, ovvero l'insieme di abilità personali e relazionali che permettono di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a sé stessi, agli altri e alla comunità (Marmocchi, Dall'Aglio & Zannini, 2004). L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha individuato, in particolare, abilità nell'area personale, sociale, interpersonale, cognitiva e affettiva dell'individuo che sono state raggruppate in 3 macroaree: skills sociali e interpersonali, skills cognitive e skills di gestione delle emozioni. Tali competenze spesso si sviluppano in ambiti non formali e informali, tanto da non poter avere un vero e proprio riconoscimento, né a volte persino la consapevolezza di saperle esercitare da parte del soggetto stesso. A differenza delle *hard skills*, le *life skills* sono sostanzialmente applicabili sia all'interno che all'esterno del luogo di lavoro, caratterizzandosi perciò per una estrema *flessibilità* e per la loro *trasferibilità* (Rey, 2003).

Alla luce di tale cornice teorica di riferimento, l'Università di Macerata ha realizzato un percorso laboratoriale, all'interno di un progetto PON di Alternanza Scuola-Lavoro, in grado di rendere consapevoli gli studenti e le studentesse delle *life skills* in loro possesso e del livello di competenza in cui essi sono in grado di utilizzarle, sviluppandole ulteriormente grazie all'offerta di attività specifiche in cui esercitarle, riflettendo altresì sulla loro applicazione e possibilità di miglioramento. Di seguito verrà presentato il design metodologico del laboratorio, con le sue fasi e l'analisi dei dati rilevati.

2. Descrizione del laboratorio di Alternanza Scuola-Lavoro

Nel laboratorio della durata di 96 ore che ha visto coinvolti n. 10 studenti di un liceo Classico della provincia di Macerata nel periodo dal 4 al 20 giugno 2018, sono stati applicati metodi integrati di orientamento tali da garantire sia la dimensione informativa, sia formativa e di consulenza (Del Core Ferraroli & Fontana, 2005). Le azioni di orientamento sono state divise in due moduli; il primo si è concentrato su un orientamento di tipo *informativo* e di *consulenza*, con attività individuali e di gruppo per il raggiungimento di una presa di coscienza di sé, al fine di attuare scelte realistiche e responsabili, utili non solo nelle fasi di transizione, ma volte alla realizzazione di un orientamento permanente agli studi e/o al lavoro. Nel primo modulo, perciò, le attività si sono principalmente concentrate sul potenziamento delle capacità personali di selezione e organizzazione delle informazioni, di attribuire senso a ciò che accade e a ciò che si sta facendo nella consapevolezza delle proprie aspettative e desideri, sulla capacità di mobilitare energie per la realizzazione del piano personale di formazione, stimolando altresì la capacità di immaginare e progettare azioni future.

Il secondo modulo di orientamento è stato pensato per favorire un orientamento di *tipo formativo*, attraverso attività volte a mettere al centro l'individuo nella sua globalità e reciprocità delle interazioni, attivando un processo di autoconoscenza e di autonomia tale da favorire nei soggetti coinvolti una consapevolezza delle competenze trasversali in loro possesso. In questa fase sono stati inoltre realizzati incontri con diversi professionisti che hanno illustrato ai partecipanti le peculiarità, i compiti e le competenze maggiormente utilizzate nell'ambito di diversi contesti lavorativi connessi alle loro future aree di interesse.

Nell'ultima parte del percorso è stata prevista una esperienza specifica di Alternanza Scuola-Lavoro presso gli Scavi Archeologici di Urbisaglia, con la supervisione di esperti del settore. All'inizio e alla fine del laboratorio è stato programmato un momento di rilevazione di alcune tra le *life skills* possedute al fine di rilevare il loro eventuale sviluppo. Sono state individuate 4 competenze su cui focalizzare la rilevazione dei dati: *l'osservazione*; *l'ascolto attivo*; *la comunicazione efficace*; *il problem solving*.

Ogni area di competenza è stata definita e operazionalizzata riferendosi a diversi studi di settore (Soresi, 2007; Trincherò, 2013), declinandola in tre livelli di possibile *expertise*, definiti di *base*, *intermedio* e *avanzato* in base all'individuazione di specifici indicatori di riferimento per ogni area (Nicolini, Moroni & Lapucci, 2009). Le due

prove, selezionate per la valutazione di ciascuna di esse, sono state somministrate per la rilevazione dei livelli posseduti dagli studenti all'inizio e alla fine del percorso. Le due risultano simili per quanto riguarda le loro caratteristiche intrinseche, ma non completamente identiche, al fine di scongiurare un effetto di *training activity* che ostacolerebbe il riconoscimento effettivo della loro acquisizione o del loro sviluppo (Le Boterf, 1994).

3. Analisi dei dati raccolti

Riportiamo di seguito i dati rilevati all'inizio e alla fine del laboratorio sopra descritto, relativi alle 4 competenze di riferimento (Tab. 1).

Studenti	OSSERVAZIONE		PROBLEM SOLVING		ASCOLTO		COMUNICAZIONE EFFICACE	
	entrata	uscita	entrata	uscita	entrata	uscita	entrata	uscita
1	intermedio	avanzato	base	avanzato	intermedio	intermedio	avanzato	avanzato
2	base	intermedio	base	intermedio	base	intermedio	intermedio	intermedio
3	intermedio	avanzato	base	intermedio	intermedio	base	intermedio	intermedio
4	base	avanzato	base	avanzato	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio
5	intermedio	intermedio	base	avanzato	intermedio	intermedio	avanzato	avanzato
6	base	intermedio	base	avanzato	intermedio	base	base	intermedio
7	base	intermedio	base	intermedio	intermedio	intermedio	base	intermedio
8	intermedio	intermedio	base	avanzato	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio
9	intermedio	avanzato	base	avanzato	intermedio	intermedio	intermedio	intermedio
10	base	intermedio	base	avanzato	base	intermedio	intermedio	avanzato

Tab. 1 – Competenze in entrata e in uscita degli studenti

Come evidenziato nella tabella n. 1 è stata riscontrata una positiva evoluzione delle competenze trasversali possedute: tutti gli studenti hanno mostrato un accrescimento in almeno una, se non più aree delle competenze, passando da un livello base o intermedio a uno intermedio o avanzato.

L'area maggiormente potenziata alla fine del percorso è stata quella del *problem solving*. Tutti gli studenti infatti hanno avuto una crescita in tale area: 3 di essi sono passati da un livello base iniziale a uno intermedio finale e 7 da un livello base iniziale hanno raggiunto un livello finale avanzato. Questo risultato è comprensibile tenendo conto del tipo di allenamento che gli studenti hanno avuto, nel risolvere i problemi soprattutto connessi alle operazioni di scavo, attività del tutto nuova e bisognosa di attenzione.

L'*osservazione* è stata la seconda area di competenza per la quale si sono registrate evoluzioni positive. Nello specifico, per 8 studenti su 10 si è assistito a un'evoluzione in tale area: 4 studenti sono passati da un livello base iniziale a un livello intermedio finale; 1 studente è partito da un livello base ed è arrivato a un livello avanzato; 3 studenti da un livello iniziale intermedio hanno raggiunto un livello finale avanzato. Per i 2 studenti rimanenti la competenza di osservazione è rimasta stabile a un livello intermedio. Anche questo risultato può essere interpretato alla luce delle attività connesse allo scavo, in cui questa competenza è altamente e costantemente richiesta ed esercitata.

Nell'area *comunicazione efficace* sono state rilevate per 3 studenti delle evoluzioni positive: 2 di essi sono partiti da un livello iniziale di base per arrivare a uno finale intermedio e 1 studente da un livello iniziale intermedio è approdato a un livello finale avanzato. Per i restanti 7 studenti il livello della specifica competenza è rimasto

stabile o a un livello intermedio o ad un livello avanzato. Tenuto conto di un livello di competenza in entrata già abbastanza elevato, si può ipotizzare che questo tipo di competenza non sia stata particolarmente adoperata durante le attività previste per il PON.

Per l'ultima area, quella dell'*ascolto*, si è registrato uno sviluppo positivo per 2 studenti, i quali sono passati da un livello base iniziale a uno intermedio finale; 6 studenti sono rimasti stabili a un livello intermedio; per 2 di loro invece si è rilevata una retrocessione da un livello intermedio a un livello base. In quest'ultimo caso è possibile che il fattore motivazionale abbia influito sui risultati ottenuti, con un abbassamento dell'attenzione al compito in fase di uscita dall'esperienza, coincidente anche con la fine dell'anno scolastico. Tuttavia, se un soggetto è in grado di effettuare una performance a un livello intermedio, è abbastanza sicuro che possa esercitare anche a un livello base la stessa abilità. Inoltre, è probabile che le capacità di ascolto non siano state particolarmente necessarie per la partecipazione.

4. Conclusioni

Nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi della *Strategia Europa 2020* il continuo riferimento al *lifelong learning* e alle *life skills* induce a ripensare nuove strategie di dialogo tra apprendimento formale, non formale e informale, dalla cui interazione possano generarsi saperi trasferibili da un contesto all'altro, estendendo così il ventaglio delle opportunità, dei momenti e dei luoghi di apprendimento (Bresciani, 2012). L'orientamento acquisisce così le caratteristiche di un'azione costante e complessa, centrata sulla persona e sul suo sviluppo personale e professionale (Ajello, Meghnagi & Mastracci, 2000).

L'Università di Macerata è da anni impegnata nel campo della formazione delle *life skills* con attività volte a svilupparle in ambiti formali, attraverso l'offerta di laboratori per l'acquisizione di abilità relazionali, metodologiche e personali, quali la capacità di comunicare in maniera efficace, la gestione di conflitti interpersonali e il lavorare in gruppo (Nicolini, 1992; Nicolini & Pojaghi, 2006).

Il laboratorio proposto dall'Università di Macerata, oggetto di questo contributo, ha visto applicati metodi integrati di orientamento tali da garantire sia la *dimensione informativa*, *formativa* e di *consulenza* favorendo la centralità degli studenti e fornendo strumenti utili a intraprendere scelte autonome e consapevoli. Sono infatti state istituite azioni di orientamento e di consulenza specificatamente dedicati allo sviluppo delle competenze trasversali possedute dai partecipanti. Un risultato centrale che si è inteso raggiungere è stato quello di fornire degli strumenti utili per approdare a una attestazione formale delle *life skills*, cosa al momento ancora lungi dal poter essere applicata in modo formale e istituzionalizzato.

Note

¹ Cristina Formiconi, psicologa e consulente per l'orientamento, Università di Macerata.

Email: consulenza.orientamento@unimc.it Elisa Attili, operatrice Ufficio Orientamento, Placement e

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M., Meghnagi S., & Mastracci, C. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*. Milano: La Nuova Italia-Rcs.
- Bertagna, G., Casano, L., & Tiraboschi, M. (2013). *Il libro dell'anno del diritto 2013*. Roma: Treccani Ist. Enciclopedia Italiana.
- Bresciani, P.G. (2012), *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Commissione europea (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Bruxelles: European Commission.
- Del Core, P., Ferraroli S., & Fontana, U. (2005). *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. Roma: LAS.
- Di Nuovo, S. (2003). Dai modelli culturali agli strumenti di intervento: l'orientamento nei processi formativi. In A. Grimaldi (a cura di), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto* (pp. 64-70). Milano: ISFOL/FrancoAngeli.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione mondiale della sanità*. Trento: Erickson.
- Nicolini, P. (1992). Il Laboratorio di Addestramento alla Comunicazione come modulo formativo. In G. Mastrangelo Latini, G. Almanza Ciotti & S. Baldoncini (a cura di), *Studi in memoria di Giovanni Allegra* (pp. 445-455). Pisa: Gruppo Editoriale Internazionale.
- Nicolini P., & Pojaghi, B. (2006). *Il rispetto dell'Altro nella formazione e nell'insegnamento. Scritti in onore di Anna Arfelli Galli*. Macerata: EUM.
- Nicolini, P., Moroni, C., & Lapucci, T. (2009). La negoziazione nei processi di insegnamento apprendimento on-line: il senso e le caratteristiche. In D. Coppola, & P. Nicolini (a cura di), *Comunicazione e processi di formazione. Un approccio interdisciplinare* (pp. 330-369). Milano: FrancoAngeli.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Soresi, S. (2007). *Psicologia delle disabilità*. Bologna: il Mulino.
- Soresi, S., & Nota, L. (2010). *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Diversità, sviluppo professionale, lavoro e servizi territoriali*. Firenze: Giunti O.S.
- Pombeni, M. L. (1990). *Orientamento scolastico e professionale: un approccio socio-psicologico*, Bologna: il Mulino.
- Trincherò, R. (2013). Progettare prove di valutazione. Buone prassi per la certificazione delle competenze. In Careglio, V. (a cura di), *Buone prassi per la certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione* (pp. 38-70). Torino: Loescher.

I servizi per l'apprendimento permanente a supporto dell'integrazione accademica di studenti titolari di protezione internazionale

Fausta Scardigno¹

Keywords

Capitale umano, Apprendimento permanente, Titolari di protezione internazionale.

Abstract

Il contributo si focalizza sull'esperienza di integrazione accademica di rifugiati (sedici attualmente) presso l'Università degli Studi di Bari, avviata da alcuni anni nell'ambito delle azioni di ricerca e formazione promosse dal Centro per l'Apprendimento Permanente (CAP) per la valorizzazione del capitale culturale e umano di migranti, richiedenti visto e titolari di protezione internazionale. Il servizio recepisce le recenti (2017-2018) disposizioni del Miur in materia di «accesso degli studenti stranieri richiedenti visto ai corsi di formazione superiore».

1. Apprendimento permanente e pratiche locali di integrazione accademica

Il saggio intende mettere in evidenza come le pratiche di ricerca interdisciplinare possano essere promotrici all'interno dei contesti accademici di servizi e strumenti per l'apprendimento permanente che rispondano a bisogni sociali sempre più rilevanti e incidenti come quelli riferiti alla domanda emergente di integrazione accademica di rifugiati e migranti. A tale scopo il contributo descrive sinteticamente l'esperienza di messa in trasparenza dei percorsi di studio di persone e studenti rifugiati, sino alla produzione di outcome di integrazione culturale e accademica (Dryden-Peterson, S. 2011) che oggi nel 2019 vede iscritti ben 16 rifugiati ai corsi dell'offerta formativa dell'Università degli Studi di Bari. Da qualche anno la ricerca sociale accademica in diverse università italiane, anche attraverso il coordinamento della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, si è messa a disposizione delle politiche pubbliche per l'inclusione, attivando processi di sostegno e accompagnamento all'inserimento e all'integrazione culturale di studenti rifugiati. L'università nella propria autonomia ha infatti il dovere di utilizzare le forme che meglio garantiscono da un lato il diritto allo studio per lo studente e dall'altro l'autenticità e la veridicità della documentazione, soprattutto quando di essa non è possibile procurarsi la copia originale.

La ricerca sviluppata dal Centro Servizi di Ateneo per l'Apprendimento Permanente (d'ora in poi CAP) presso l'Università degli Studi di Bari, coordinata da un gruppo di ricercatori di sociologia dell'educazione, di pedagogia e di psicologia del lavoro, si è mossa proprio nel solco della ricostruzione delle traiettorie di vita di giovani rifugiati che hanno potuto così ottenere l'equiparabilità del titolo di studio del proprio Paese di origine e il riconoscimento dei percorsi pregressi di istruzione (anche terziaria), finalizzando tale percorso alla iscrizione ai corsi universitari dell'ateneo barese, in un'ottica appunto di lifelong learning. L'esperienza maturata dal CAP risponde peraltro alle recenti (2017-2018) indicazioni della Direzione Generale per lo studente, lo sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione superiore del Miur relativamente alle Procedure per l'accesso degli studenti stranieri richiedenti visto ai corsi di formazione superiore del 2017-2018 che richiamano la necessità di porre in essere «tutti gli sforzi necessari per predisporre procedure e meccanismi interni per valutare le qualifiche dei rifugiati e dei titolari di protezione sussidiaria, anche nei casi in cui non siano presenti tutti o parte dei relativi documenti comprovanti i titoli di studio». Nel report finale del Focus Group sul tema dell'integrazione di aprile 2017, l'Unhcr segnala tuttavia come tali normative nazionali, potenzialmente di grande impatto, siano frammentarie e sporadiche.

L'integrazione culturale ed economica di persone beneficiarie di protezione internazionale costituisce di fatto una sfida strategica per l'Unione europea e per la società nazionale. Va tuttavia considerato che sul già difficile inserimento occupazionale di questa categoria di migranti pesano fattori di debolezza specifici come la vulnerabilità psicologica (a causa dei traumi vissuti prima della partenza e durante il viaggio, delle difficoltà di inserimento nel nuovo contesto di vita, delle disagiate condizioni di vita, le prospettive precarie), l'impossibilità di scegliere il paese di destinazione in base a valutazioni di opportunità, l'assenza o la carenza di reti sociali di supporto nel contesto ricevente. Se poi a tali gravi carenze si aggiungono anche le difficoltà possano essere investiti da processi di dequalificazione professionale in modo molto più significativo rispetto ad altri disoccupati o sottoccupati. Lavorare per garantire questo riconoscimento promuove un migliore incontro tra domanda e offerta di lavoro, favorisce la mobilità professionale e incentiva i migranti a investire sul proprio capitale professionale (Zanfrini, 2015). Un processo di effettiva integrazione coinvolge infatti molteplici aspetti, dall'autonomia economica alla creazione di un tessuto relazionale, dall'acquisizione di competenze linguistiche e culturali alla piena partecipazione alle dimensioni politiche della cittadinanza, e si può raggiungere in tempi e con livelli diversi (Cesareo & Blangiardo, 2009). Presupponendo un approccio multidimensionale nelle soluzioni operative, affinché il risultato sia prolungato e investa più generazioni, è fondamentale lavorare sulla possibilità di diminuire le disuguaglianze sociali su base culturale. Per questi motivi gli interventi e le politiche di integrazione e di inclusione che si fondano sulla valorizzazione del patrimonio culturale e professionale delle persone (rifugiate e non) assumono sempre più pesantemente una connotazione di carattere contestuale e locale (Ambrosini, 2017; Timm, Student, 2016), all'interno di una dinamica ormai strutturale dei flussi migratori.

2. Dal locale al globale: le iniziative europee per l'integrazione culturale delle persone rifugiate

I processi sociali di integrazione, poiché rimandano a condizioni territoriali molto specifiche (istituzioni operanti, welfare, società civile, mercato occupazionale, contesto culturale) e a dinamiche migratorie diverse (per composizione etnica, tipologia di immigrazione, numeri e impatto sociale), subiscono "un'interferenza locale" pur se inquadrati dentro coordinate fornite dalle politiche nazionali. I modelli classici di gestione dei flussi migratori perdono le loro connotazioni standard nel senso che poco alla volta, pur tendendo a un canone unitario e coerente, tengono conto del contesto relazionale in cui effettivamente si inserisce e sviluppa il processo di integrazione: l'identità delle persone deve molto alle interazioni locali, allo scambio quotidiano, alle concrete condizioni di vita, ai legami con la società civile, più che alle singole politiche di integrazione che corrispondono più al quadro di riferimento normativo che non alla pratica vera e concreta dell'inclusione. È necessario quindi che le prassi locali possano trasformarsi in volani nazionali ed europei (Scardigno, 2018) se si è in grado di coglierne la potenzialità innovatrice. Senza contare che l'esperienza dal basso può ovviare alla carenza di adeguate politiche nazionali proprio attraverso l'expertise maturato in sede locale. Una dimostrazione della rilevanza delle pratiche locali arriva da *In-Here*, progetto dell'Unione europea che nasce per facilitare l'integrazione e l'accesso dei rifugiati agli istituti di istruzione superiore europei, rafforzando la condivisione delle conoscenze, il sostegno reciproco e il partenariato accademico. *In-Here* non detta schemi operativi ma fa una ricognizione di buone pratiche tra le iniziative messe in atto localmente nel mondo dell'istruzione superiore per rispondere ad una varietà di situazioni emergenziali degli studenti rifugiati, per individuare modelli di integrazione che, avendo avuto successo, hanno le potenzialità per essere estesi ma di fatto non sono ancora consolidati nei territori di sperimentazione.

Il Catalogo delle Buone Pratiche è pensato proprio per servire come fonte di informazione, d'ispirazione, di scambio di esperienze e collaborazione per le comunità accademiche, identificando una serie di buone pra-

tiche e di competenze in materia di integrazione dei rifugiati. I casi inseriti nel Catalogo sono stati selezionati sulla base di criteri che hanno considerato l'impatto, reale o potenziale, delle iniziative, con particolare riguardo all'integrazione dei rifugiati nel sistema educativo e nella vita sociale. Tra le oltre 300 iniziative monitorate in 32 nazioni è censito anche il lavoro del CAP dell'Università degli Studi di Bari, le cui pratiche per l'Apprendimento Permanente sono state accertate e segnalate per tre degli undici parametri presi in considerazione. In particolare per le evidenze in materia di riconoscimento in Europa dei titoli di studio dei cittadini di Paesi terzi sulla base della Convenzione di Lisbona, per la collaborazione con altri atenei, enti locali, associazioni e organizzazioni non governative, ecc., per il sostegno finanziario concesso agli studenti rifugiati attraverso borse di studio, esenzione dal pagamento delle tasse, contributo alle spese di sostentamento e alle spese associate allo studio, alloggi universitari gratuiti, ecc. Il CAP lavora infatti alla predisposizione di procedure efficaci in concorso con il CIMEA-Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche.

In tema di condivisione delle pratiche va poi citata la partecipazione del CAP a *Skills 2 Work: Valuing Skills of Beneficiaries of International Protection* (gennaio 2016 - dicembre 2017), progetto coordinato dall'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM) e volto alla promozione e disseminazione di buone pratiche per la validazione delle competenze dei richiedenti asilo e rifugiati. Il CAP è stato inserito nella piattaforma digitale di Skills 2 Work, che rappresenta uno strumento rivolto sia ai titolari di protezione internazionale e richiedenti asilo che ai rappresentanti del mondo del lavoro per la raccolta di informazioni e servizi utili per l'inclusione sociale, l'indicazione degli enti disponibili, l'accesso a informazioni riguardo la normativa sul riconoscimento dei titoli e i percorsi di integrazione amministrativa per l'accesso ai servizi. Attraverso la creazione di opportunità di impiego sostenibili, Skills 2 Work ha promosso l'integrazione socioeconomica dei lavoratori stranieri tramite una migliore gestione del sistema di convalida delle competenze dei richiedenti protezione internazionale e rifugiati, sulla base delle buone pratiche riscontrate nei 9 Paesi partner. Fra i primi progetti seguiti dal CAP già dal 2015 e che hanno mostrato forte coesione con le politiche di integrazione tanto territoriali quanto nazionali ed europee, c'è *Work for You*, progetto finanziato dal Fondo Europeo per l'Integrazione e attivato in stretta collaborazione con le istituzioni locali e con le realtà del terzo settore. Il servizio finalizzato alla messa in trasparenza e al riconoscimento delle competenze acquisite in ambito formale, non formale e informale dai migranti e dai beneficiari di protezione internazionale, ha previsto una fase iniziale di accoglienza e presa in carico, volta alla ricostruzione della storia di vita dell'utente e all'analisi dei suoi bisogni e potenzialità. In un'ottica di valorizzazione del capitale umano, l'utente è stato orientato verso servizi mirati o sostenuto nell'iscrizione ad un corso di laurea o nel propedeutico percorso di riconoscimento dei titoli di studio. Il tutto è stato accompagnato da un assessment delle competenze trasversali, con il rilascio di un folder delle soft skills, risorsa spendibile nella ricerca di un'occupazione in linea con le proprie abilità. Come riconosciuto dall'ISMU nel paper *Nuove metodologie per la valutazione delle qualifiche accademiche dei beneficiari di protezione internazionale in Italia* del marzo 2018 (Sarli, 2018), aspetto interessante di questo servizio di ateneo risulta essere la «capacità di creare sinergie tra riconoscimento degli apprendimenti formali, non formali e informali. Ciò apre la strada, almeno a livello potenziale, ad innovative possibilità di personalizzazione dei percorsi di studio universitario, sulla base del riconoscimento delle competenze già possedute e sull'identificazione di quelle da acquisire. Si tratta di un orizzonte ancora in buona parte da esplorare, ma molto promettente in termini di democratizzazione delle opportunità e valorizzazione del capitale umano, in un'ottica di Life-long learning». Tra i servizi di apprendimento permanente a supporto dell'integrazione accademica e lavorativa delle persone titolari di protezione internazionale si inserisce più recentemente il protocollo operativo adottato dalla Regione Puglia e dalle Università di Bari, Foggia, del Salento e dal Politecnico di Bari nel giugno 2018. L'intesa riguarda la costruzione e attuazione Sistema Regionale di Validazione e Certificazione delle Competenze della

Regione Puglia (SRVCC) e recepisce la sperimentazione avviata dal CAP (Scardigno, Pastore, Manuti, 2019) per il rilascio della certificazione di competenze/qualifiche acquisite in contesti non formali e informali quale patrimonio acquisito dall'individuo nel corso della propria vita, che deve essere valorizzato e reso evidente e riconoscibile, con particolare riferimento al target dei rifugiati politici o titolari di protezione internazionale, utenti del CAP.

3. Conclusioni

Il riconoscimento delle differenze culturali come proprietà costitutive ed emergenti della realtà sociale può azionare meccanismi di discontinuità tra generazioni nei processi di scelta di istruzione e di educazione (Besozzi, 2005; 2009; Santagati 2011;) in grado di ridurre l'effetto, ancora rilevante, di predestinazione esercitato dal capitale culturale ascritto sulle chance di vita. Lo straniero rappresenta ancora una provocazione (Besozzi, 2011) e la sua presenza continua ad essere rappresentata come una sfida per la coesione sociale e l'evoluzione delle società ospitanti (Ambrosini, Molina, 2004). L'attenzione alla doppia transizione di appartenenza (etnica e di capitale culturale non riconosciuto) deve essere tenuta in conto dalle politiche di inclusione sociale per evitare un rischio di riproduzione di effetti perversi, ma prevedibili, di disuguaglianza di ritorno (McBrien, Dooley, Birman, 2017), anche a fronte di scelte di accoglienza necessarie, utili ma non sufficienti per la crescita dell'intera Europa Mediterranea e non solo. Per il team interdisciplinare del CAP lavorare in termini di valorizzazione ed accrescimento del capitale culturale della risorsa rifugiati rappresenta un vero e proprio "giro di boa" delle politiche di inclusione, un'attenzione al rischio dell'effetto sperequativo inatteso (Peterson et alii, 2017), che si può innescare in processi che pur attivando percorsi di accoglienza non riescono a fare il salto del riconoscimento reale del capitale umano e a riconoscere il vantaggio economico e culturale della valorizzazione e dell'integrazione.

Contribuendo a definire le traiettorie dei processi di integrazione, il capitale culturale riconosciuto attraverso i servizi di lifelong learning diventa un importante predittore dei processi di integrazione sociale. Ma poiché esso produce e riproduce specifiche relazioni di potere, è anche urgente intervenire per alterare eventuali dinamiche al ribasso e incentivare, viceversa, dinamiche progressive. Sapere ad esempio che la Commissione europea prevede entro il 2025 un aumento del 23% nelle posizioni professionali ad alta qualificazione mentre settori scientifici e tecnologici registrano già da anni situazioni di *labour shortage*, fa capire quanto sia urgente lavorare per colmare questi deficit strutturali delle società di accoglienza attingendo anche, attraverso l'apprendimento permanente (Palumbo, 2013), al patrimonio culturale e professionale non riconosciuto dei rifugiati.

Note

¹ Fausta Scardigno, professore associato, Università degli Studi di Bari, Presidente del Centro Servizi di Ateneo per l'Apprendimento Permanente www.uniba.it/centri/cap

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, M. (2017). *Migrazioni*. Milano: Egea.
- Ambrosini, M. (2011). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Besozzi, E., Colombo, M., Santagati, M. (2009). *Giovani Stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Milano: FrancoAngeli
- Besozzi, E. (a cura di) (2005). *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*. Osservatorio regionale per l'integrazione e la multiethnicità. Regione Lombardia, Fondazione Ismu, Milano.
- Cesareo, V., & Blangiardo, G. (2009) *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Franco Angeli, Milano.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. UNHCR, Geneva.
- McBrien, J., Dooley, K., & Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*, Elsevier Ltd, 1 – 5.
- Palumbo, M., & Starnari, S., (2013). L'università e la sfida del riconoscimento delle competenze. In Reggio, P., & Righetti, E. (a cura di), *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze* (pp. 57-70) Roma: Carocci.
- Santagati, M. G. (2011). *Formazione chance di integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sarli, A. (2018). La valutazione delle qualifiche dei beneficiari di protezione internazionale (paper). In *Nuove metodologie per la valutazione delle qualifiche accademiche dei beneficiari di protezione internazionale in Italia*. Fondazione Ismu, Milano.
- Scardigno, A. F. (2018). Recognition of the cultural capital of young refugees: the CAP (centre for lifelong learning) as an academic experience of inclusion in Italy. *Between insecurity and hope. Reflections on youth work with young refugees*. Youth Knowledge 24. Council of Europe publishing. Disponibile in: <https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667851/008719-YKB-24-refugees.pdf/ce611ba2-4193-05e8-8948-61a4b75e3727> [12/2018].
- Scardigno, A. F, Manuti, A., & Pastore, S. (2019). *Migranti, Rifugiati e Università. Prove tecniche di certificazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Timm, M., & Student, M. A. (2016). The Integration of Refugees into the German Education System: A Stance for Cultural Pluralism and Multicultural Education. *EJEP – E Journal of Education Policy*, 1-7
- Unhcr (2017). Focus group sul tema dell'integrazione - Report finale. Disponibile in: https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2016/10/UNHCR_Report_ITA_web-1.pdf [12/2018].
- Zanfrini, L. (2015). *Sociologia delle migrazioni*. Bari: Laterza.

Tecnologie digitali, smartphone per l'apprendimento della lingua. Il progetto BYOD

Carmelina Maurizio¹

Keywords

BYOD, Lingua inglese, Educazione degli adulti, Scuola digitale, smartphone.

Abstract

L'esigenza di rispondere ai bisogni educativi speciali di un gruppo di studenti di un corso di scuola serale ha promosso l'esperienza BYOD, Bring Your Own Device, al fine di garantire il raggiungimento degli obiettivi prefissati dalla docente e previsti dai programmi della disciplina insegnata, lingua inglese. L'approccio si è rivelato efficace, sia perché ha promosso l'implementazione allo stesso tempo delle competenze linguistiche e di quelle digitali, sia perché ha consentito una didattica personalizzata ed inclusiva, nell'ottica di fornire a questi adulti in apprendimento un'occasione utile per migliorare il proprio livello di comunicazione in Lingua Straniera [LS]. I punti di forza si sono rivelati il supporto delle tecnologie e la flessibilità dell'ambiente di apprendimento, nello stesso tempo il progetto didattico ha trovato dei punti di debolezza nell'essere immediatamente recepito e fatto proprio dai discenti, poco o per nulla abituati alla modalità di studio utilizzata.

1. Introduzione

La sfida posta dalle tecnologie in ambito educativo e la necessità di trovare soluzioni ad un complesso di problematiche didattiche, all'interno di una classe di un corso serale nelle ore di lingua straniera, hanno dato vita ad un progetto BYOD², acronimo creato dall'azienda Intel³ circa 10 anni fa, che ha visto protagonisti alunni italo-foni e di altre provenienze linguistiche, con risultati positivi e incoraggianti rispetto agli obiettivi posti e in generale rispetto al percorso formativo degli adulti iscritti al corso. Se come precisa Dato (2010)⁴ «l'adulto è un soggetto con particolari caratteristiche cognitive e, pertanto, richiede un apparato concettuale e metodologico che tenga conto delle particolarità che lo contraddistinguono», e se, come a sua volta conferma Knowles (1984), che sottolinea il legame inscindibile e produttivo che intercorre tra esperienza e apprendimento adulto e che concretizza il bisogno di individualizzare e personalizzare i percorsi formativi sulla base della biografia ed esperienze pregresse dei soggetti, il progetto che verrà qui descritto si inserisce proprio nell'ottica di dare una risposta a dei bisogni educativi speciali, per favorire l'apprendimento degli adulti in formazione.

2. L'esperienza BYOD in un corso di scuola serale

La Commissione europea, in collaborazione con EACEA e Eurydice, in uno studio del 2015 mostra che in media nell'Unione europea dei 28 paesi (UE-28) oltre l'8% degli adulti (25-64 anni) in possesso di diploma (o qualifica) ha ottenuto tale titolo di studio in età adulta (oltre 25 anni) (European Commission, 2015). In Italia tale percentuale è del 3,2%.

Nel panorama scolastico nazionale le scuole serali offrono una delle occasioni formative che possono consentire agli adulti di conseguire un diploma di scuola secondaria di secondo grado, ai corsi serali infatti possono iscriversi tutti i cittadini italiani e gli immigrati in età lavorativa che non abbiano conseguito titolo di scuola media superiore, ma già in possesso di licenza media. Secondo la riforma, i corsi serali (Circolare n. 36 del 10

aprile 2014; D.P.R. n. 263/2012) sono corrispondenti alle offerte didattiche previste da ciascun ordinamento scolastico e sono progettati per unità di apprendimento a cui bisogna far riferimento per il riconoscimento dei crediti. L'organizzazione prevede diversi livelli che permettono la personalizzazione del percorso secondo le proprie esigenze e secondo il punto di partenza di ogni studente (<https://www.orizzontescuola.it/approvato-nuovo-regolamento-delle-scuole-serali-importanti-anche-competenze-acquisite-sul-lavoro/>) con un orario ridotto del 30% rispetto ai corrispondenti corsi diurni (art. 4, comma 1, lett. B, Circolare n. 36).

Il documento *Piano Nazionale Scuola Digitale*, emanato dal Miur come prodotto allegato alla legge 107/15 inserisce il BYOD all'interno delle 35 Azioni che intendono promuovere l'uso del digitale nella scuola. L'idea di far usare in una classe di scuola serale i dispositivi, prevalentemente smartphone, da parte degli allievi si è mostrata quasi subito come una delle maggiori opportunità per sviluppare una didattica inclusiva ed efficace. Da una rapida analisi dei bisogni, sono emersi subito alcuni ostacoli ad un percorso di apprendimento di successo. Il gruppo di frequentanti il terzo anno di un corso di Meccanica e Meccatronica, all'interno di una grande scuola secondaria di secondo grado di Torino, era costituito da 30 iscritti, con un indice di presenza a scuola medio basso, ovvero poco più del 50% degli alunni erano presenti ad ogni lezione, ma il restante 50% frequentava con irregolarità, questo dovuto ad orari e turni di lavoro, ad esigenze familiari, alla distanza dalla sede della scuola. Il gruppo classe era costituito da studenti tutti di sesso maschile, di varia provenienza geografica (Albania, Egitto, Filippine, Italia, Marocco, Moldavia, Nigeria, Romania, Pakistan, Perù), in età compresa tra i 18 (30%) e i 52 anni. In questo quadro di insieme, verificate anche le competenze linguistiche pregresse, assolutamente eterogenee, è nata l'esigenza di individuare una strategia inclusiva che consentisse non solo di superare le difficoltà, ma anche di promuovere il miglioramento delle *skill reading, writing, listening, speaking*, secondo gli obiettivi previsti dal programma del corso di studi. Sono stati selezionati alcuni argomenti chiave – *key topics* – attinenti alla microlingua, nell'ottica dell'*English for Special Purposes* – ESP, coerenti con il programma del corso di studi, in particolare per il primo quadrimestre, epoca dell'anno scolastico in cui è partita l'esperienza BYOD: le materie e le loro proprietà, le risorse energetiche rinnovabili e, per quanto riguarda la grammatica, le *if clauses* e i *relative pronouns*.

Il primo passo è stato dunque quello, dopo lo step zero ovvero l'analisi dei bisogni e dopo avere individuato i temi importanti del programma già citati, creare una tempistica che rispondesse alle esigenze del gruppo classe, come già detto di tipo *mixed abilities*⁵. La condivisione in aula di materiali digitali e risorse del tipo *Open Educational Resources* – OER⁶ ha favorito il processo di familiarizzazione con documenti e contributi digitali, operazione che ha richiesto tempi medio lunghi, vista l'assoluta novità per molti allievi di utilizzare risorse digitali come materiali di studio.

Superata la soglia della "diffidenza" verso un modo innovativo di procedere, il gruppo classe ha lavorato in aula in piccoli gruppi/coppie, utilizzando i propri smartphone (in maggioranza) e laptop per

- Fare ricerca in rete su dizionari on line individuati dalla docente (per esempio <http://www.wordreference.com/it/> (11/2018) e http://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=IT (11/2018), per attività di comprensione e/o traduzione di testi in micro lingua, inglese per la meccanica
- Svolgere attività di *reading and listening comprehension*, esercizi sul lessico, riassunti
- Svolgere attività di rinforzo sulla riflessione sulla lingua e sulla grammatica su temi del programma (per esempio <https://www.ego4u.com/> e <https://www.engvid.com/>) (11/2018)
- Vedere video clip su temi del programma (per esempio <https://www.youtube.com/watch?v=1kUEOBZtTRc>, (11/2018) da National Geographic, <https://www.youtube.com/watch?v=E0WIZZYIV8o> (11/2018) da TedTalks

Le prove di verifica si sono svolte al termine di ciascun modulo, corrispondente a circa tre/quattro settimane di lavoro in aula, con test on line per quanto riguarda le competenze grammaticali, utilizzando Google Moduli e

con attività orali in coppia o individuali (concordate e programmate con gli apprendenti) basate su esposizioni di circa 5/8 minuti in lingua sui temi trattati. Le esposizioni sono state realizzate in modalità presentazioni in PowerPoint, condivise sulla Lavagna Interattiva Multimediale.

3. Conclusioni

Questa esperienza BYOD, nata come soluzione didattica posta dai bisogni di una classe eterogenea in ambito linguistico e richiedente un approccio inclusivo, ha fornito l'occasione di svolgere lezioni adeguate ai tempi di studio e di lavoro degli apprendenti del corso serale. Il poter utilizzare i propri dispositivi, anche per svolgere esercizi e attività al di fuori dell'ambiente formale, riutilizzando i materiali on line condivisi in aula, ha favorito l'attenzione, ha reso le lezioni più dinamiche e stimolanti, ha contribuito al lavoro di gruppo e quindi ha promosso la collaborazione e soprattutto ha consentito, utilizzando risorse linguistiche originali, di migliorare le performance nell'uso e nella conoscenza della lingua inglese. È migliorata anche la frequenza e la partecipazione è diventata più attiva, in un ambiente di apprendimento non più frontale e centrato su contenuti e stimoli forniti dal docente, ma sullo scambio, sul lavoro collaborativo, sulla ricerca e nel rispetto dei tempi e dei bisogni individuali. L'apprendente adulto del XXI secolo, «che ha bisogno di un continuo rinnovarsi e ridefinirsi della propria identità cognitiva e non solo di competenze utili per tradurre i vari saperi, ma soprattutto di scoprire il piacer di esercitare un pensiero aperto al cambiamento», per citare nuovamente Dato (2010), ha trovato nell'uso del proprio dispositivo in aula un punto di forza per rendere l'apprendimento più flessibile e adatto al proprio processo di studio.

È vero anche che rendere smartphone e altri dispositivi mobili luoghi virtuali di apprendimento richiede uno spostamento di valori e di priorità, passando da un uso comunicativo e sociale di questi strumenti, a quello di attrezzi per il lavoro intellettuale e per la promozione e il progresso del proprio sapere. All'inizio pertanto si è creata una sorta di diffidenza e talvolta incredulità, sono sorti dubbi e per alcuni il processo di cambiamento del punto di vista è stato lento e non lineare.

I risultati finali tuttavia, basati sulle performance richieste in fase valutativa, si sono dimostrati incoraggianti e stimolanti, sia dal lato della docente che da quello degli apprendenti adulti protagonisti di questa esperienza didattica e formativa.

Note

¹ Carmelina Maurizio, docente a contratto, Università degli Studi di Genova, DISFOR. Email: carmelina.maurizio@unito.it

² Azione #6 del PNSD: "La scuola digitale, in collaborazione con le famiglie e gli enti locali, deve aprirsi al cosiddetto BYOD (Bring Your Own Device), ossia a politiche per cui l'utilizzo di dispositivi elettronici personali durante le attività didattiche sia possibile ed efficientemente integrato" <http://www.forumpa.it/scuola-istruzione-e-ricerca/come-attuare-il-modello-bring-your-own-device-a-scuola> (11/2018)

³ <https://www.techeconomy.it/2015/01/30/byod-in-italia-alletero-i-dati-intel/> [11/2018]

⁴ Le classi con abilità miste o "eterogenee" sono termini che servono a descrivere classi dove vi sono studenti con diversi livelli di profitto. Di fatto le classi omogenee non esistono. Tutte le classi in qualche modo sono costituite da allievi che hanno molte differenze tra di loro. Questo significa che hanno diversi punti di forza e debolezza nel percorso di apprendimento. (Trad. a/c dell'autore da Ur, P. (1991) *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁵ Le OER, Risorse Didattiche Aperte, sono materiali di insegnamento, apprendimento e ricerca che si trovano in ogni mezzo, digitale o non digitale, che non hanno costi di accesso, non richiedono permessi e sono adattabili e possono essere distribuiti senza limiti o restrizioni. (trad. a/c dell'autore) <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer> [11/2018]

Riferimenti bibliografici

- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- AA.VV. (2018). Osservatorio Istruzione e Formazione Professionale Piemonte – SISFORM Piemonte. Disponibile in: <http://www.sisform.piemonte.it/pubblicazioni/rapporto-ifp-piemonte> [19/11/2018]
- Dato D. (2010). Educazione degli adulti, formazione professionale e competenze. In Capozzi, R. M. (a cura di), *Piccole e medie imprese e bisogni formativi. Il caso Puglia*. Bari: Progedit.
- European Commission (2015). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe. Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.). Houston, TX: Gulf Publishing.
- Migliore, M. C. (2015). *Gli apprendimenti degli adulti*. IRES Istituto di ricerche economico sociali del Piemonte.
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sitografia

- <http://www.crescita-personale.it/apprendimento/1920/andragogia-la-pedagogia-per-adulti/3184/a> [11/2018]
- <http://www.forumpa.it/scuola-istruzione-e-ricerca/come-attuare-il-modello-bring-your-own-device-a-scuola> [11/2018]
- <http://www.indire.it/2017/06/08/integrare-le-tecnologie-nellalfabetizzazione-degli-adulti-si-puo-con-il-progetto-ideal/> [11/2018]
- http://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/formazione-degli-adulti [11/2018]
- http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml [11/2018]
- <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/592-lapprendimento-degli-adulti-50745681.html> [11/2018]
- <http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/592-lapprendimento-degli-adulti-50745681.html> [11/2018]
- <https://docplayer.it/68934877-Educazione-degli-adulti-formazione-professionale-e-competenze-danie-la-dato.html> [11/2018]
- https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/all_in-depth_analysis_of_adult_learning_policies_and_their

[effectiveness in europe 12.11.2015 pdf.pdf](#) [11/2018]

- <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles> [11/2018]
- <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer> [11/2018]
- <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer> [11/2018]
- <https://gsuite.google.it/learning-center/products/forms/quizzes-get-started/> [11/2018]
- <https://www.orizzontescuola.it/approvato-nuovo-regolamento-delle-scuole-serali-importanti-anche-competenze-acquisite-sul-lavor/> [11/2018]
- <https://www.risorseumanehr.com/blog-hr/il-lifelong-learning-o-apprendimento-permanente> [11/2018]
- <https://www.studocu.com/it/document/universita-degli-studi-di-milano-bicocca/educazione-permanente-e-degli-adulti/riassunti/riassunto-capp-1-2-libro-educatione-degli-adulti-tra-crisi-e-ricerca-di-senso/629977/view> [11/2018]
- <https://www.techeconomy.it/2015/01/30/byod-in-italia-allesterio-i-dati-intel/> [11/2018]

L'intraprendenza degli studenti adulti come messa in gioco della propria vita

Mariadaniela Sfarra¹

Keywords

Life skills education, Riscatto sociale, Buone prassi.

Abstract

L'attitudine all'intraprendenza è propria di chi è disposto a mettersi in gioco, che si dimostra audace. Secondo quanto emerso nell'ultimo seminario nazionale EPALF del 2018 dedicato all'imprenditorialità nell'educazione e istruzione degli adulti, è intraprendente colui che ha idee creative e si attiva per metterle in pratica.

Il riscatto sociale perseguito dagli studenti adulti, che frequentano i percorsi di primo e secondo livello per conseguire una solida formazione di base, rappresenta un buon esempio di come applicare l'intraprendenza nella propria vita.

1. Premessa

Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del Consiglio (2006) lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità costituiscono insieme una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Il concetto di imprenditorialità, come si legge nel Rapporto Eurydice (2016), «da allora, [...] è stato ulteriormente sviluppato dal Gruppo tematico [...] della Commissione europea» (p. 29). Il suo conseguimento è strettamente connesso alla creatività e, per riuscirci, diventa essenziale la promozione negli studenti di una mentalità e di competenze mirate. Secondo il Rapporto, promuovere l'imprenditorialità significa stimolare la responsabilità e l'azione con o senza «un obiettivo commerciale» (p. 30), investendo tutti gli aspetti esistenziali e sociali. La Commissione europea (2014) evidenzia la necessità di impostare a scuola «un piano di studi flessibile e adattabile» preferendo un «apprendimento interdisciplinare e basato su progetti», dando spazio «ai processi e alle interazioni di gruppo» (p. 9).

Intraprendere un percorso nuovo significa fare leva sull'educazione delle life skills, le abilità personali e di relazione che consentono a ognuno di rapportarsi con il resto del mondo, avendo fiducia in sé stessi e verso gli altri. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (1993) ha definito le caratteristiche di dieci life skills. Alcune di queste sono state il baricentro di due percorsi formativi, di seguito esposti, realizzati per gli studenti adulti nel percorso di secondo livello dell'ITS Aterno-Manthonè di Pescara con lo scopo di guidarli nel proiettarsi in un più consapevole «progetto personale di vita» (MPI, 1993):

- L'«autocoscienza», o acquisizione di una consapevolezza di sé;
- Lo «sviluppo del senso critico», l'interpretazione autonoma della realtà;
- La «creatività», capacità di trovare soluzioni originali per problemi diversi;
- La «comunicazione efficace» per esprimere le proprie idee in modo chiaro;
- Le «relazioni interpersonali» e il lavoro di gruppo.

2. Esempio di progetto. La lettura: una "strada" verso la libertà

Un progetto attuato di recente, ispirato allo sviluppo e al potenziamento dell'intraprendenza, è passato attraverso l'attività di lettura a voce alta, quindi in forma condivisa. Il continuo calo del numero dei lettori, come risulta dall'ultimo Report pubblicato dall'Istat (2017), ha rappresentato l'urgenza per la scuola di invertire questa tendenza.

Il lavoro ha interessato alcune classi serali ed altre carcerarie, aderendo al filone tematico incentrato sulla libertà, proposto dal bando Libriamoci 2018, voluto dal Miur e dal Mibac. Sono stati portati avanti inizialmente due laboratori distinti, uno per sede, e poi un paio di eventi hanno condensato in un confronto stimolante i due apporti, prima nei locali della Casa circondariale e poi replicati nella sede dell'Istituto, in quest'ultimo caso prevedendo la partecipazione dei detenuti in regime di semilibertà.

La lettura è stata intesa come strumento per una ricerca di senso, per una maggiore conoscenza di sé stessi. La libertà è stato il filo rosso che ha unito la selezione di diversi testi che la interpretano sotto diverse sfaccettature. Ne è nato un interessante percorso che ha condotto a identificare la lettura con l'indipendenza culturale, come presupposto nel titolo stesso del progetto. Leggere testi sulla libertà è sembrata una forma di evasione dalla realtà, un modo comune sia per sia gli studenti del Serale sia per gli studenti-detenuti per abbattere i propri "muri".

Pur di favorire la comprensione di tutti gli studenti coinvolti, autoctoni e non, è stata utilizzata la didattica multilingue, coinvolgendo l'Italiano, l'Inglese e il Francese.

Il percorso di lettura è partito dall'interpretazione in inglese, da parte degli studenti del Serale, di brani tratti da *Aspettando Godot*, di Beckett, a indicare un immobilismo che, a volte, blocca le scelte di vita: si preferisce piuttosto stare fermi e aspettare un qualcosa che difficilmente arriverà da sé se non viene cercato. Così si pongono nei confronti della vita i due protagonisti che aspettano l'arrivo di Godot, che però non arriverà mai. «Questi due clown che aspettano che arrivi chissà chi, a risolvere chissà che cosa, (...) siamo tutti noi» afferma il critico D'Amico (2014), che delinea le caratteristiche del teatro di Beckett, detto "dell'assurdo" e per questo dimostra la verità della vita, spesso, apparentemente inconcludente.

La seconda tranche del percorso ha puntato sulla ricerca della libertà interiore con la lettura della novella "Il treno ha fischiato", tratta da *Novelle per anno*, di Pirandello. Il protagonista, Belluca, schiacciato da una grossa mole di responsabilità sia lavorative sia familiari, ricerca la propria libertà interiore con l'aiuto dell'immaginazione che lo condurrà a conoscere mondi nuovi. Belluca, isolandosi dalla realtà e salendo a bordo di un treno anche solo sognato, arriverà a conquistare sé stesso.

Dalla ricerca di una maggiore conoscenza del proprio Sé, si è passati alla lettura interpretativa, in francese, del testo *Liberté* di Éluard, come inno alla libertà. Un brano scritto nel 1942, durante l'occupazione tedesca di Parigi, mentre il poeta era entrato a far parte della Resistenza. La libertà è descritta come bene supremo per l'uomo, la via per propugnare le proprie idee, decidere le proprie azioni. La libertà rappresenta il fine ultimo che ogni uomo è chiamato a perseguire con tenacia, avendo cura della sua tutela e del suo valore.

Il lavoro si è concluso con la lettura, da parte degli studenti-detenuti, di alcune *Lettere dal carcere* scritte da Gramsci ai familiari, durante la prigionia per le sue idee antifasciste. Gli studenti sono stati portati a riflettere sul tema della libertà perduta e sul valore dell'affetto familiare che salva dalla solitudine e dalla lontananza.

A conclusione delle letture, sono risultate toccanti le varie testimonianze degli studenti intervenuti che hanno voluto comunicare alla platea i vissuti emersi in relazione ai vari brani. Si è percepita l'emozione di tutti gli studenti per l'essersi messi in gioco in un'attività diversa che ha coinvolto la loro intraprendenza. Singolare è stata la condivisione degli studenti "ristretti" sulla lettera gramsciana come strumento «per non affogare nel proprio dolore» e sopravvivere emotivamente, come sostenuto dal critico Santucci (2005). Questo appare come

un esempio di come l'attività abbia fatto leva tra i presenti sull'autoconsapevolezza, l'interpretazione critica dei contenuti e l'efficacia dell'espressione, sia durante la lettura sia nella formulazione di commenti, dando un valore aggiunto al lavoro di gruppo e al perseguimento di un obiettivo comune.

L'attività a classi aperte ha contribuito sia a instaurare delle relazioni personali positive tra soggetti molto diversi tra loro per cultura, condizione sociale, etnia che al superamento di una chiusura mentale asfittica e pericolosa.

3. Partecipazione al Premio Scriviamoci: "Noi e l'altro"

Dalla *Strategia per le competenze* dell'OCSE (2017) si è scelto di raccogliere l'input relativo alle "sfide sulle competenze per l'Italia" (p. 6), circa l'aumento delle competenze di basso livello degli adulti e per promuovere il lifelong learning. Il tramite operativo è stato coinvolgere gli studenti adulti nella partecipazione al Premio "Scriviamoci 2018", indetto dal Centro per il Libro e la Lettura. In questo percorso si è lavorato sulla comunicazione, dapprima orale e poi scritta, seguendo l'indicazione data da Cinganotto (2018: 59): «all'interno di questo target di apprendenti (...), è spesso necessario lavorare (...) sulle competenze linguistiche».

Il tema del concorso era 'Noi e l'altro', sul tema delle migrazioni. Il bando invitava a presentare racconti o brevi saggi per esprimerne il proprio parere, considerando le grandi proporzioni assunte dal fenomeno negli ultimi tempi. Nello specifico, andava espressa una posizione ragionata sulla volontà di accogliere i migranti in arrivo o sul voler chiudere le frontiere: una riflessione che ha destato da subito interesse.

È stato avviato un laboratorio di scrittura per guidare i partecipanti ad affrontare, in un gioco di squadra, diversi passaggi: dalla raccolta del materiale si è passati all'approfondimento critico della tematica, al necessario scambio di idee, per arrivare alla produzione scritta. Secondo uno spirito creativo, ognuno ha formulato un proprio elaborato, esercitando l'efficacia della comunicazione, come stimolo alla chiarezza. I loro contributi sono risultati densi di significato e risultano pubblicati sul sito www.anovecento.net/scriviamoci.

Per raccontare la vivacità delle riflessioni emerse, appare utile riportare la citazione di qualche passaggio, almeno di un paio di partecipanti.

«L'altro è in noi, nel senso che ognuno ha la propria originalità, la propria diversità, e noi siamo l'altro», scrive Stendardo (2018), sviluppando una lettura rigorosa della convivenza tra soggetti appartenenti a culture diverse. Continua sostenendo che, proprio perché siamo tutti diversi, siamo uguali nella diversità e «condividiamo tutti lo stesso cielo».

Un'altra studentessa, Tavarani (2018), riporta qualche passo scritto da Giovanni De Mauro per la rivista *Internazionale* (2017) paragonando le nostre paure ingigantite a un elefante: «Oggi il nostro elefante si chiama immigrazione. [...] Lo stesso capo della polizia, Gabrielli, ha detto: "I numeri parlano chiaro, non c'è stato alcun aumento della presenza di immigrati". Malgrado questo, [...] l'immigrazione è diventata la preoccupazione principale per molti italiani». Ne emerge un dato oggettivo che, confrontato con le percezioni di una buona parte della popolazione, ridimensiona la preoccupazione dilagante per un'invasione che in fondo non c'è. Tavarani aggiunge un utile riferimento normativo: «visto che anche la nostra Costituzione è per definizione antirazzista, l'obiettivo di tutti noi dovrebbe essere il perseguimento e la realizzazione dell'uguaglianza sociale». La linea comune degli apporti dei partecipanti al Premio è risultata un'ampia apertura mentale verso l'accoglienza e l'integrazione, in quanto le migrazioni sono state intese come connesse alla globalizzazione, elementi fondamentali per lo sviluppo del nostro Paese.

4. Conclusioni

I percorsi presentati hanno voluto interpretare l'indicazione del testo *Educazione all'imprenditorialità. Una guida per gli insegnanti*, redatto dalla Commissione europea (2014), sull'importanza di utilizzare «metodolo-

gie attive per portare gli studenti ad esprimere il proprio lato creativo e innovativo» (p. 9), per cui l'esperienza si è rivelata il tramite privilegiato. Ne è conseguito che solo la sperimentazione potesse favorire tali pratiche, mettendo in gioco modalità operative diverse, al fine di adattare al meglio alle esigenze formative. Il successo delle iniziative messe in campo è dimostrato dagli studenti stessi, che continuano a richiedere di essere coinvolti in altre attività simili, per il desiderio di mettersi alla prova e confrontarsi con gli altri attraverso la creatività per una cittadinanza attiva.

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.

Riferimenti bibliografici

- Cinganotto, L. (2018). Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long life-wide. In F. Benedetti (a cura di), *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni* (pp. 52-66). Firenze: Indire.
- Commissione europea. (2014). *Educazione all'imprenditorialità. Una guida per gli insegnanti*. Bruxelles: Unità Imprenditorialità 2020.
- Commissione europea / EACEA / Eurydice (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- D'Amico, M. (2014). *Aspettando Godot: la strada e l'attesa*. Disponibile in: <http://www.letteratura.rai.it/articoli/aspettando-godot-la-strada-e-lattesa/24157/default.aspx> [12/2018].
- De Mauro, G. (2017, 27 febbraio). Elefante. *Internazionale*. Disponibile in: <https://www.internazionale.it/opinione/giovanni-de-mauro/2018/02/08/elefante-immigrazione> [12/2018].
- Ermini, D. (2018, 16 novembre). *Sviluppare e valorizzare lo spirito di imprenditorialità - Contenuti e materiali del seminario EPALE*. Disponibile in: <https://ec.europa.eu/epale/it/content/sviluppare-e-valorizzare-lo-spirito-di-imprenditorialita-contenuti-e-materiali-del-seminario> [12/2018]
- ISTAT (2017). *Produzione e lettura di libri in Italia*. Disponibile in: https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_EditoriaLettura.pdf?title=Produzione+e+lettura+di+libri+-+27%2Fdic%2F2017+-+Report_Editoria [12/2018]
- MPI (1993). *Progetto giovani '93. Due anni di lavoro*. Disponibile in: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/qualita/testi/documenti2d.htm> [12/2018]
- OCSE (2017). *Strategia per le competenze dell'OCSE. Sintesi del Rapporto Italia 2017*. Parigi: Oecd. Disponibile in: <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf> [12/2018]
- OMS (1993). *Life skills education in schools*. Disponibile in: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552> [12/2018]
- Santucci, A. (2005). *Antonio Gramsci 1891-1937*. Palermo: Sellerio.
- Sfarra, M. (2018, 3 dicembre). *La lettura: una "strada" verso la libertà*. Disponibile in: <http://www.libriamociascuola.it/II/?p=10659> [12/2018]
- Stendardo, R. (2018). *Immigrazione: rovina o fonte di sviluppo?* Disponibile in: <https://www.anovecento.net/scriviamoci>, ITS Aterno-Manthonè.
- Tavarani, C. (2018). *L'altra faccia dell'immigrazione*. Disponibile in: <https://www.anovecento.net/scriviamoci/>, ITS Aterno-Manthonè.
- Unione europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*. Disponibile in: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (30/12/2006).

Book Reviews

Educazione in età adulta.

Federighi, P. (a cura di) (2018).

Firenze: Firenze University Press

Gaia Gioli ¹

Passato, presente e futuro. Potremmo affermare che queste siano le categorie chiave che permettono di leggere il volume curato da Paolo Federighi, che qui viene presentato. Passato, presente e futuro dell'educazione in età adulta e, in particolare, l'arco cronologico del Novecento italiano attraverso le ricerche, le politiche, i luoghi e le professioni che hanno contraddistinto il sapere educativo *sugli* adulti, con *gli* adulti e *per* gli adulti.

L'idea di raccogliere i saggi nasce all'indomani del convegno internazionale, di cui il volume prende il titolo, per non disperdere un patrimonio di ricerca e di riflessione, di spinte innovative di una comunità scientifica che apprende e che, intorno al tema dell'Educazione in Età Adulta, ha lavorato strenuamente per oltre un anno. Il convegno, nato all'interno del Gruppo Siped di "Teorie, processi e progetti di Educazione degli Adulti e di Formazione Permanente", è stato organizzato il 21-23 novembre 2017 all'Università degli Studi di Firenze per indagare le origini e lo sviluppo dell'educazione degli adulti in Italia all'interno delle Università.

Ripercorrere e ricostruire le origini, che sono state ravvisate negli anni Sessanta del secolo scorso, quando furono istituite le prime cattedre a Firenze e Roma (1969), a Padova e Cagliari (1972), a Cosenza (1976) (p. 5), ha significato identificarne le linee di sviluppo - dalla teoria dell'educazione in età adulta, all'educazione popolare e dell'adulto, dalla teoria del controllo sociale organizzato, alla teoria dell'azione educativa trasformativa - e le metodologie di ricerca nel rapporto con altri ambiti disciplinari, al fine di ravvisare i principali campi di ricerca e prefigurarsi i futuri scenari della ricerca *nella* e *sulla* educazione degli adulti. Dunque il volume, che non vuole essere una mera riproposizione degli atti del convegno, rappresenta invece un percorso di riflessione per identificare i campi di ricerca che investono i livelli macro (le politiche), meso (i luoghi), micro (i pubblici) e meta (le professioni) dell'educazione in età adulta del futuro. Sono infatti le voci dei ricercatori che attraverso

i loro casi di studio e i loro progetti presentano al lettore cosa significhi *ricercare*, ovvero «riflettere sul senso e sul significato dell'agire e dell'azione in educazione degli adulti» (p. XI) su e con gli adulti in un mondo in costante trasformazione. Se la prima parte del volume individua, attraverso i saggi le linee storiche e teoriche per ripensare *l'adult education, learning e l'higher education*, la seconda parte del volume è invece un ricco susseguirsi di testi, idee, esperienze che raccontano di una comunità scientifica che si impegna, lavora e procede per il bene comune e per cercare di trovare soluzioni innovative alle innumerevoli emergenze della società del XXI secolo: le politiche ed i sistemi: dall'affermazione del diritto alla ricerca sull'efficacia; i luoghi di vita e di produzione; il sistema formativo ordinario; le istituzioni e i consumi culturali; i pubblici speciali, le professioni.

Tutte le direttrici della ricerca affrontate vogliono essere le colonne su cui costruire la ricerca sul futuro dell'educazione degli adulti. È proprio su questo tema che si chiude il volume, ponendosi il problema di costruire capacità per un futuro dell'educazione degli adulti che non è *domani*, ma è già *oggi* e che richiede ai *practitioners* e ai ricercatori la capacità di gestire contemporaneamente una molteplicità di variabili e di prospettive che sono naturalmente mutabili.

Il futuro richiederà la competenza di sapere imparare ad imparare, di saper creare nuove idee adattive, saperle comunicare e saper costruire la comunità, di sapersi aprire al dialogo (pp. 392-39). Proprio queste competenze, oltre alla metariflessività sul sé e sulla propria esperienza storica e di vita, saranno la forza degli adulti di domani e il ruolo degli operatori dell'educazione degli adulti, che potranno formarli ad acquisire tali competenze, sarà oltremodo centrale. L'azione educativa nell'*adult* e *higher education* e nei luoghi della formazione diventa quindi orientamento e formazione al lavoro e al progetto di vita (pp. 394-395) e non potrà prescindere dal considerare tutti i paradigmi che richiederanno un forte legame tra competenze, lavoro e formazione.

Note

¹ Gaia Gioli, assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze. Email: gaia.gioli@unifi.it.



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning
in Europe