

EPALE

Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

N. **10** Dicembre 2021

Epale Journal

On Adult and Continuing Education



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

a cura di Glenda Galeotti e Fabio Togni

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

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

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

Direttore responsabile: Flaminio Galli, Director General of Indire

Direttori scientifici: Vanna Boffo and Laura Formenti

ISSN 2532 - 7801 EPALE Journal [online]

ISSN 2533-1442 EPALE Journal [Print]

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

<http://epalejournal.indire.it>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Comitato scientifico:

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

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

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

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

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

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

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

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

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

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

Contatti: epale@indire.it

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

<http://www.ruiap.it>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

© 2021 Indire - Italy

Indice

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

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

Competenze di ricerca e progettazione nella e della Alta Formazione

Fabio Togni¹

Keywords

Research Competences, Higher Education, Faculty Development

Abstract

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

1. Competenze di ricerca: tra richieste e possibilità

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Dalla realtà alla realtà: una definizione

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

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

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

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

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

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

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

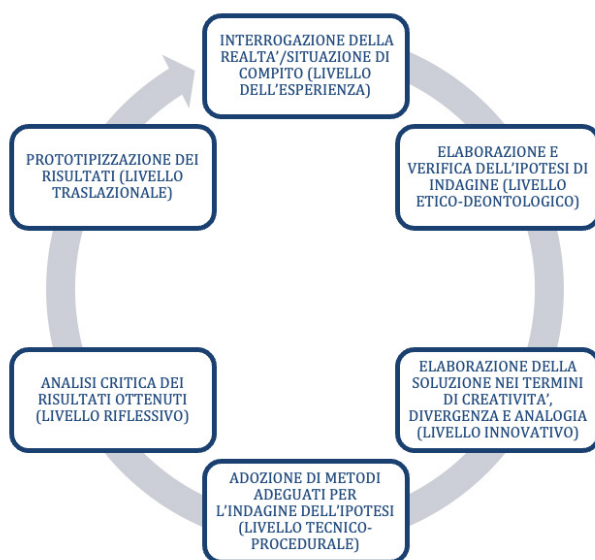


Figura 1 - Rappresentazione del ciclo di ricerca e descrizione dei livelli delle competenze di ricerca

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

3. Operatori progettuali nell'Alta Formazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Note

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

Riferimenti bibliografici

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