

Giuditta Alessandrini [a cura di]

Itinerari di Ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale

Primo fascicolo

Pedagogical and Social pathways of Doctoral Research

First Book

1/3

Quaderni del dottorato



Quaderni del dottorato in
Teoria e ricerca educativa e sociale
Primo fascicolo

1

Primo Fascicolo (XXIX ciclo)
a cura di Giuditta Alessandrini
(Coordinatrice Dottorato)

2

Secondo Fascicolo (XXX ciclo)
a cura di Claudio Tognonato
(Vicecoordinatore Dottorato)

3

Terzo Fascicolo (XXXI ciclo)
a cura di Fabio Bocci
(Vicecoordinatore Dottorato)

Giuditta Alessandrini [a cura di]

Itinerari di Ricerca dottorale
in ambito pedagogico e sociale

Primo fascicolo

Pedagogical and Social pathways
of Doctoral Research

First Book



ISBN 978-88-6760-604-7
VERSIONE E-BOOK



2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- 7 Presentazione. Il dottorato di ricerca in campo pedagogico e sociale
Massimiliano Fiorucci
(Direttore Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma TRE)
- 13 Introduzione al primo fascicolo (XXIX ciclo). La formazione dottorale nel contesto delle riforme: valore sociale e prospettive di sviluppo | *Introduction to the first book (XXIX course). Doctoral Education in the reform's context: social value and development prospects*
Giuditta Alessandrini
(Coordinatrice Dottorato di Ricerca "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale Applicata", Dipartimento Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma TRE)

Prima Sezione

Teoria e ricerca educativa

- 37 **I.** L'imbuto rovesciato. Dal femminile all'identità di genere, il processo emancipativo della letteratura per l'infanzia | *The overturned funnel. From female identity to gender identity, the emancipatory process of children's literature*
Marianna Alfonsi
- 63 **II.** Intersectionality and the Education of Dis/abled Asylum-seeking and Refugee Children in Rome: Criticism and Discrepancies of "Integration-style Inclusion" Models | *Intersezionalità e l'Educazione dei minori non accompagnati richiedenti asilo disabili a Roma: criticità e discrepanze dei modelli di inclusione/integrazione*
Valentina Migliarini
- 91 **III.** Informal e formal learning. Teorie, modelli e artefatti per la costruzione sociale e contestuale della conoscenza | *Informal and formal learning. Theories, models and artefacts for the social and contextual construction of knowledge*
Claudio Pignalberi

- 121 **IV.** L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia. L'ePortfolio | *Recognition and validation of prior non-formal and informal learning in the framework of the Italian adult education system. The ePortfolio*

Emanuela Proietti

- 155 **V.** Abilità prosociali, inclusione e cooperative learning. Esiti di una ricerca nella scuola secondaria di primo grado | *Prosocial skills, self-efficacy, inclusion and cooperative learning. Research outcomes in the middle school*

Alessia Travaglini

Seconda Sezione

Teoria e ricerca sociale e applicata

- 185 **I.** L'orientamento scolastico e la transizione verso la scuola superiore. Un'indagine per conoscere come agiscono gli studenti, i genitori e la scuola in tema di orientamento | *Educational guidance and the way to high school. An inquiry to understand students' and parents' behave in terms of educational guidance*

Chiara Cilona

- 215 **II.** Teorie e Prassi della Valutazione delle Misure a Contrasto della Povertà in Italia. Un'indagine sui Beneficiari dei Contributi Economici in Valle d'Aosta e a Livorno | *Theories and practices of evaluating anti-poverty programs in Italy. A beneficiary survey on the conditional cash transfer schemes promoted in Valle d'Aosta region and Livorno municipality*

Lucia Mazzuca

- 253 **Note autori**

Presentazione

Il dottorato di ricerca in campo pedagogico e sociale

Massimiliano Fiorucci

Il dottorato di ricerca rappresenta l'ultimo e più avanzato segmento della formazione universitaria. Anche il dottorato di ricerca è stato negli ultimi anni oggetto di trasformazioni legislative che non hanno tuttavia sciolto l'ambiguità sulla sua collocazione sempre in bilico tra formazione e ricerca. Si tratta in ogni caso di un'esperienza preziosa, che deve *formare alla ricerca attraverso la ricerca* giovani studiosi ai quali va garantita l'opportunità di partecipare in prima persona all'attività di gruppi di ricerca nazionali e internazionali per portare il loro contributo e, soprattutto, per imparare a fare ricerca. Una particolare attenzione merita il dottorato di ricerca nel campo delle scienze dell'educazione e delle scienze sociali. Si tratta di ambiti di ricerca particolarmente ampi, complessi e diversificati che non consentono facili semplificazioni.

Nel corso di un triennio, infatti, i giovani ricercatori sono sollecitati a sviluppare, con la guida di un tutor e la collaborazione del Collegio dei docenti, una linea di ricerca personale, originale e innovativa esplorando, nello stesso tempo, la varietà dei campi di ricerca, dei metodi e dei problemi delle scienze dell'educazione e sociali e dei saperi connessi a tali ambiti. La pluralità delle metodologie di indagine è ovviamente centrale nella formazione dottorale e, tuttavia, in campo pedagogico e sociale implicano una varietà di approcci molto ampia. È necessario, infatti, fare riferimento almeno alla ricerca di carattere teorico, storico, didattico ed empirico-sperimentale. Il comunicato di Bergen (2005) ha sottolineato come il dottorato debba contribuire a incrementare la ricerca e sottolinearne l'importanza, sviluppare linee di ricerca originali, favorire l'internazionalizzazione e caratterizzarsi in senso interdisciplinare.

Gli obiettivi della formazione dottorale possono essere sintetizzati come segue:

- assicurare una formazione alla ricerca di qualità, mettendo a disposizione dei dottorandi l'esperienza scientifica di uno o più sedi universitarie caratterizzate dall'eccellenza in settori diversi della conoscenza;
- intervenire sui diversi ambiti che caratterizzano il profilo del ricercatore, consentendogli l'acquisizione di competenze trasversali alle singole discipline;
- favorire i processi di internazionalizzazione attraverso il collegamento con le Università straniere: incrementando la presenza di *visiting professor*, incentivando i periodi di studio all'estero e garantendo l'attrattività dei dottorati per studenti stranieri.

Si tratta allora di predisporre programmi di formazione alla ricerca che, a partire dalla condivisione di questi obiettivi, siano in grado di garantire l'acquisizione di conoscenze specialistiche, di metodologie e competenze strumentali per favorire percorsi di ricerca originali e personalizzati all'interno, però, di una comunità di ricerca che costituisca un elemento indispensabile di confronto scientifico.

Lezioni frontali, seminariali, di laboratorio, di esposizione di ricerche in corso. Che vanno strutturate in modo sistemico area per area e con una serie di baricentri diversi, ma capaci di scandire (nell'ambito specifico di quel dottorato) la ricchezza/varietà/problematicità della ricerca, le sue frontiere più avanzate, le conquiste ormai conclamate e 'normalizzate'. [...] E riflessività come fine formativo e soprattutto come criticità rispetto al sapere posseduto dai discenti, creando in essi, via via, una specifica forma mentis: quella del ricercatore, che è mente e dialettica e critica/autocritica e creativa (Cambi, 2009, p. 106).

La competenza metodologica nella ricerca, l'imparare a fare ricerca si apprende però anche e soprattutto grazie alla partecipazione a contesti di ricerca nei quali i dottorandi devono essere necessariamente coinvolti. L'acquisizione della

competenza metodologica sarebbe basata sia sulla classica assimilazione dei manuali della ricerca pedagogica, che non sono inutili ma semplicemente insufficienti, sia su forme di apprendimento cognitivo. Se la competenza nella ricerca si acquisisce intrecciando lo studio della metodologia con la partecipazione ad una comunità di pratiche, dobbiamo riconfigurare i nostri dottorati come comunità di ricerca. Si impara a fare ricerca stando accanto a persone esperte. È lavorando accanto ad esperti che ci si può rendere conto delle problematiche della ricerca. Oggi che l'università viene sempre più indirizzata verso una logica d'impresa, occorre ricordare che questa istituzione deve essere prima di tutto una comunità di studiosi (Baldacci, 2009, p. 236).

Un programma di attività di formazione dottorale deve allora prevedere diverse aree: dai contenuti specifici di carattere pedagogico e sociologico agli aspetti epistemologici e metodologici, dalle competenze strumentali a quelle riflessive fino al confronto interdisciplinare con le altre scienze umane, sociali e dell'educazione. Le modalità formative presuppongono però differenti ruoli e forme di intervento: lezioni, seminari e laboratori, partecipazione a ricerche nazionali e internazionali, predisposizione di progetti di ricerca, presentazione di ricerche e di elaborati, supervisione continua e costante da parte del docente tutor e da parte del collegio dei docenti con funzione critica, confronto tra pari e con esperti nella propria e in altre sedi, partecipazione a convegni, congressi e seminari di carattere nazionale e internazionale.

Nelle attività di studio e di ricerca va posta particolare attenzione ai temi della pedagogia, delle scienze dell'educazione e delle scienze sociali nel confronto con i principali esiti delle ricerche nazionali e internazionali senza trascurare i differenti paradigmi che concorrono a definirne l'attuale statuto epistemologico e senza trascurare i differenti approcci metodologici presenti nei diversi ambiti (ricerca teorica, storica, empirico-sperimentale).

È opportuno, inoltre, articolare le attività formative attraverso corsi di carattere istituzionale avanzato, seminari e laboratori e consentire ai dottorandi di prendere parte a progetti di ricerca nazionali e internazionali istituzionalizzando un soggiorno di studio all'estero di almeno un semestre nell'arco del triennio.

Sulla base delle considerazioni svolte si può ipotizzare – in estrema sintesi e unicamente a titolo esemplificativo – che un programma di formazione dottorale dovrebbe articolarsi almeno nelle seguenti attività:

- lezioni e seminari a carattere orientativo nelle diverse aree della conoscenza nel corso dei quali i docenti presentano le linee della ricerca italiana e internazionale nei settori di loro competenza;
- lettura, studio, discussione e analisi critica di testi classici (possibilmente nelle lingue originali) nel campo dell'educazione e delle scienze sociali;
- approfondimento specialistico delle lingue straniere;
- incontri di carattere interdisciplinare che arricchiscano i quadri di riferimento epistemologico e metodologico;
- esercitazioni sull'utilizzo dei principali sistemi per la raccolta e analisi dei dati;
- esercitazioni sull'accesso alle fonti informative e sull'utilizzo di documenti di archivio;
- incontri di carattere metodologico che illustrino metodologie e approcci differenti anche applicati a ricerche in corso;
- partecipazione a incontri e seminari nazionali e internazionali;
- seminari/laboratori sulla scrittura scientifica e la presentazione di risultati di ricerca;
- presentazione pubblica di ricerche e confronto critico tra pari e con esperti appartenenti alla comunità scientifica nazionale e internazionale di riferimento;
- confronto con esperti e studiosi di Università straniere particolarmente qualificati nei settori di loro competenza;
- periodi di studio all'estero in Università o istituti di ricerca;
- partecipazione a gruppi di ricerca nazionali e internazionali.

Lo sviluppo del pensiero critico, autonomo, non omologato è, tuttavia, uno degli obiettivi principali della formazione dottorale nelle scienze dell'educazione e sociali perché consente di rifiutare il pregiudizio e la conoscenza precostituita, di sottoporre le opinioni e le tradizioni al vaglio della conoscenza scientificamente fondata, mettendo l'individuo in condizioni di agire e pensare liberamente, di non essere facilmente influenzabile e di superare il dogmatismo. Un metodo critico

che John Dewey ha interpretato magistralmente con l'obiettivo di formare cittadini attivi, curiosi, critici e reciprocamente rispettosi giacché, nelle loro esperienze educative, hanno imparato ad analizzare, vagliare, risolvere problemi attraverso la pratica sperimentale e la ricostruzione dell'esperienza. Si tratta di una prospettiva pedagogica indispensabile per affrontare i problemi del presente, il cosiddetto "mondo delle interdipendenze" rispetto al quale nessuno può oggi sentirsi estraneo.

Il volume che si presenta dal titolo "*Itinerari di Ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale*", curato da Giuditta Alessandrini, coordinatrice del Dottorato di ricerca, raccoglie le sintesi delle tesi di Dottorato in "Teoria e Ricerca Educativa e Sociale Applicata (XXIX ciclo)" attivo nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Il volume presenta gli esiti di ricerca relativi ad alcuni dei temi più significativi nel campo della ricerca pedagogica e sociale (la pedagogia interculturale, la pedagogia del lavoro, l'educazione degli adulti, la didattica generale, la sociologia delle organizzazioni, la metodologia della ricerca sociale, ecc.).

Il Dottorato in "Teoria e ricerca educativa e sociale", in continuità con le considerazioni svolte, si pone l'obiettivo di coordinare e valorizzare le potenzialità esistenti per la formazione alla ricerca e alle professioni educative e sociali ad esso collegate relativamente ad un gruppo di settori scientifico-disciplinari dell'area pedagogica e sociologica. Gli ambiti scientifici coordinati dal dottorato fanno riferimento ad apparati metodologici e a risorse documentarie (la ricerca-azione; la storia orale e le storie di vita; lo studio delle fonti documentali; l'analisi qualitativa e quantitativa; la ricerca-intervento; l'osservazione partecipante, ecc.) che richiedono un forte collegamento ed intreccio al fine di pervenire ad esiti conoscitivi adeguati alla complessità dei problemi affrontati.

Bibliografia essenziale

- Baldacci M. (2009). La formazione alla ricerca pedagogica. In P. Orefice, A. Cunti (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione* (pp. 235-236). Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2009). L'Alta Formazione nelle scienze dell'educazione. In P. Orefice, A. Cunti (a cura di), *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed*

- esperienze nelle scienze dell'educazione* (pp. 103-109). Milano: FrancoAngeli.
- Galliani L. (2010). La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi e docenti a confronto: il Seminario SIRD. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2, 175-181.
- Moretti G. (2009). Il Dottorato: un contesto di confronto e di ricerca per la SIRD. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, II, 2/3, 121-125.
- Orefice P., Cunti A. (a cura di) (2009). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Orefice P., Del Gobbo G. (a cura di) (2011). *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli.

**Introduzione al primo fascicolo (XXIX ciclo).
La formazione dottorale nel contesto delle riforme:
valore sociale e prospettive di sviluppo**

**Introduction to the first book (XXIX course).
Doctoral Education in the reform's context:
social value and development prospects**

Giuditta Alessandrini

This introductory essay – after recalling the demands of the innovation processes at European level in the context of reforms (1980-2010) – intends to underline some aspects in terms of pedagogical considerations regarding the educational specificities to be overseen in high education; the “community” spirit, the awareness to an interdisciplinary approach combined with the overcoming of a specialized and fragmented vision of knowledge (Alessandrini, 2016, 2017).

Keywords

*Higher education, Governance, Social practice,
Educational and social research, Human Development*

Questo saggio introduttivo – dopo aver ricordato le istanze dei processi di innovazione a livello europeo nel contesto delle riforme (1980-2010) – intende sottolineare alcuni aspetti sul piano delle considerazioni di ordine pedagogico relativamente alle specificità educazionali da presidiare nell’alta formazione; lo spirito “comunitario”, la sensibilità ad un’ottica interdisciplinare unita al superamento di una visione specialistica e frammentata del sapere (Alessandrini, 2016, 2017).

Parole-chiave

Alta formazione, Governance, Pratica sociale,
Ricerca educativa e sociale, Sviluppo umano

“Come tutte le grandi idee, questa, dell’autoemancipazione attraverso la conoscenza, ha come sappiamo ora, i suoi ovvi pericoli. Tuttavia è una grandissima idea. Ad ogni modo, noi l’abbiamo abbracciata, e benché sia in nostro potere il raffinarla e lo svilupparla, non possiamo certamente ripudiarla senza condannare una larga parte dell’umanità alla morte per inedia”
(Popper, 1969, p. 157)

1. L’alta formazione nel processo di Bologna: un’introduzione¹

Nel quadro della “società della conoscenza” che fu delineata a partire dalla fine degli anni novanta nel contesto del *frame work* della Strategia di Lisbona e del Processo di Bologna), un ruolo decisivo fu affidato alla *valorizzazione del capitale umano, soprattutto quello più qualificato*. Il punto era *rafforzare* i sistemi di alta formazione e ricerca scientifica, e sviluppare attenzione alla dimensione di *integrazione* tra lo “Spazio europeo per la ricerca” ed il *frame work* dell’alta formazione.

Tali obiettivi strategici hanno trovato una contestualizzazione nel processo di rinnovamento universitario di livello europeo delineatosi con il “Processo di Bologna”, finalizzato alla costruzione entro il 2010 di uno “Spazio Europeo dell’Alta Formazione” (*EHEA – European Higher Education Area*). La filosofia cardine era far convergere i sistemi nazionali di istruzione superiore verso un *sistema comune più trasparente e di qualità*, caratterizzato da un’architettura basata su tre cicli e proiettare l’alta formazione europea su dimensioni globali internazionali verso l’incremento delle condizioni per l’esercizio di una nuova competitività europea.

Il quadro di riforma avviato dal Processo di Bologna si collegava ad una serie di temi strategici, fra i quali il riconoscimento delle qualifiche, i vantaggi di una partnership tra università nell’ottica dell’internazionalizzazione.

1 Il saggio riprende in chiave aggiornata ed integrata alcune parti di un capitolo dal titolo “*L’Alta Formazione nel Processo di Bologna*” pubblicato nel volume e relativo ad una ricerca Prin ((Progetti di rilevante interesse nazionale) sul tema “La qualità nell’alta formazione alla ricerca (QUALFORED)” (Orefice, Cunti, 2009). Vedasi anche Orefice, Del Gobbo (2011).

Le direzioni di sviluppo erano le seguenti: migliorare la disseminazione circa il significato ed i valori dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e promuoverne l'attrattività ed il potenziale valore competitivo; intensificare la cooperazione resa possibile dal partenariato; creare le condizioni per l'avvio dei processi di riconoscimento dei titoli².

2. Il dottorato nel processo di Bologna: la *centralità* del terzo ciclo

Il Dottorato di ricerca, introdotto dal D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, recante “Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica” (ripreso e confermato dall'Art. 5 della Legge 19 novembre 1990, n. 341 “Riforma degli ordinamenti didattici universitari”) si configura nell'esperienza italiana come *istituto volto esclusivamente allo sviluppo delle attività di ricerca scientifica* nei vari settori disciplinari in ambito accademico. A riprova di ciò, va notato che gli articoli disciplinanti l'istituto del dottorato sono inseriti all'interno del Titolo III “Ricerca scientifica” e che il capoverso principale dell'articolo istitutivo recita “È istituito il dottorato di ricerca quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica”³.

Anche le attività previste per il conseguimento del titolo prevedevano esclusivamente lo “svolgimento di attività di ricerca successive al conseguimento del diploma di laurea che abbiano dato luogo con contributi originali alla conoscenza in settori uni o interdisciplinari”. L'obiettivo principale dei corsi di dottorato è, quindi, “l'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica” attraverso lo “svolgimento di programmi di ricerca individuali [...] su tematiche prescelte dagli stessi interessati con l'assenso e la guida dei docenti nel settore della facoltà o dipartimento abilitati e, in cicli di seminari specialistici” (*Ivi*, commi 2-3).

- 2 Cfr. al riguardo le “*Linee guida per la qualità nell'erogazione dell'istruzione superiore transnazionale*” elaborate da Ocse/Unesco.
- 3 D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382 “*Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*”, art. 68, comma 1.

Le procedure di selezione e ammissione dei candidati, vengono disciplinate attraverso prove di esame “intese ad accertare l’attitudine del candidato alla ricerca scientifica” (*Ivi*, art. 71) e vengono effettuate sulla base di criteri stabiliti a livello nazionale. Il medesimo carattere generale rivestono anche le procedure di conseguimento e rilascio del titolo conclusivo.

L’assetto normativo del dottorato in Italia è stato parzialmente modificato in forza della Legge 3 luglio 1998, n. 210 “Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo”, la quale, all’Art. 4, comma 1, stabilisce che “I corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione”, decretando così un ampliamento delle prospettive di *placement* del dottore di ricerca a contesti non più esclusivamente ristretti nell’ambito accademico. Il citato provvedimento normativo stabilisce, inoltre, regole più aderenti al regime di autonomia degli atenei per quanto riguarda l’istituzione dei corsi di dottorato, le modalità di accesso e di conseguimento del titolo, gli obiettivi formativi ed il relativo programma di studi, la durata, il contributo per l’accesso e la frequenza, le modalità di conferimento e l’importo delle borse di studio.

Ulteriori aperture nei confronti del mondo esterno all’università vengono determinate dalla possibilità di “attivare corsi di dottorato mediante convenzione con soggetti pubblici e privati in possesso di requisiti di elevata qualificazione culturale e scientifica e di personale, strutture ed attrezzature”⁴.

La disciplina dettata dalla L. 210/98 viene ripresa, ed esplicitamente confermata, successivamente dai DD.MM. 3 novembre 1999, n. 509, “Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei” e 22 ottobre 2004, n. 270 “Modifiche al regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell’università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509”. In tale lasso temporale, il panorama di riferimento della formazione universitaria, e di quella dottorale in par-

4 Legge 3 luglio 1998, n. 210 “Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo”, Art. 4, comma 4.

icolare, si è andato notevolmente arricchendo nella prospettiva dei documenti europei sul terzo ciclo emanati nel frattempo, a partire dalla Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore intervenuti al Convegno di Bologna il 19 Giugno 1999 su "Lo spazio europeo dell'istruzione superiore", la quale riconosce l'Europa della Conoscenza come "insostituibile fattore di crescita sociale ed umana e come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea, conferendo ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio insieme alla consapevolezza dei valori condivisi e dell'appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune".

La Dichiarazione di Bologna ha basato i propri assunti sulla precedente Dichiarazione congiunta su: "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa" da parte dei Ministri competenti di Francia, Germania, Gran Bretagna ed Italia, siglata a Parigi, la Sorbona, il 25 Maggio 1998, la quale poneva l'accento sul ruolo centrale dell'istruzione superiore nel creare le condizioni per garantire la convergenza dei paesi UE sugli obiettivi di inclusione sociale, occupabilità delle persone, libera circolazione e sviluppo generale. L'attuazione dei principi della Dichiarazione di Bologna, oltre allo sviluppo di uno spazio europeo dell'istruzione superiore, mirava a un significativo accrescimento della competitività internazionale di tale settore e a un ampliamento degli spazi di attrazione che il sistema culturale europeo è in grado di esercitare nei confronti di sistemi esterni.

È necessario, dunque, ancora soffermarsi in dettaglio sul quadro relativo agli obiettivi del Processo di Bologna, individuandone le componenti essenziali. Gli obiettivi di Bologna, che dovevano essere raggiunti entro il 2010, comportavano essenzialmente:

- L'adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del *Diploma Supplement*, al fine di favorire l'*employability* dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore;
- L'adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo

- sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro europeo. Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master e/o dottorato, come avviene in diversi Paesi Europei;
- Il consolidamento di un sistema di crediti didattici – sul modello dell’ECTS – acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti;
 - La promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione agli studenti, all’accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi, per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti;
 - La promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili;
 - La promozione della necessaria dimensione europea dell’istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei *curricula*, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca.

Nel Comunicato della Conferenza dei Ministri dell’Istruzione Superiore di Praga (19 maggio 2001), è possibile leggere che “i vertici politici dei paesi aderenti alla strategia di Bologna, si impegnano altresì sulle seguenti linee d’azione”:

- promuovere il *lifelong learning* come strategia necessaria per affrontare le sfide della competizione e per favorire la coesione sociale, l’uguaglianza delle opportunità e la qualità della vita;
- coinvolgere attivamente le università e le altre istituzioni formative, nonché gli studenti come *partners* competenti, attivi e costruttivi nella costruzione dello spazio europeo dell’istruzione superiore;
- mettere in campo un sistema di *follow up* continuo e sistematico, in modo da arrivare al 2010 al raggiungimento pieno degli obiettivi stabiliti sulla base di un efficace riesame critico e assiduo riorientamento delle politiche comuni nel campo dell’istruzione superiore.

Con le successive Conferenze di Berlino (19 settembre 2003), Bergen (19-20 maggio 2005) e Londra (18 maggio 2007), i Ministri dell'UE hanno monitorato lo stato di avanzamento del processo di Bologna ed hanno posto, gradualmente, nuovi obiettivi e nuove strategie per una valida implementazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore. Di particolare interesse, per la questione del dottorato, il Comunicato di Bergen, nel cui ambito, tra le "altre sfide e priorità" viene ribadita "l'importanza dell'istruzione superiore in una più incisiva promozione della ricerca e l'importanza della ricerca a sostegno di un'istruzione superiore mirante allo sviluppo economico e culturale delle nostre società e alla coesione sociale", notando che l'impegno a introdurre cambiamenti strutturali e a migliorare la qualità dell'insegnamento non deve andare a discapito degli sforzi compiuti a sostegno della ricerca e dell'innovazione. Nel documento si sottolinea, pertanto, l'importanza della ricerca e della formazione alla ricerca al fine di consolidare e migliorare la qualità dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore rafforzandone la competitività e l'attrattività. Per conseguire risultati migliori occorre affinare – questo è il messaggio sostanzialmente – le sinergie tra il settore dell'istruzione superiore e gli altri settori della ricerca nei singoli Paesi nonché tra l'Area Europea dell'Istruzione Superiore e l'Area Europea della Ricerca. Per far ciò si dovrà avere piena corrispondenza tra i titoli di dottorato e i titoli del quadro generale di riferimento attraverso un approccio basato sugli *esiti formativi*.

"Caratteristica fondamentale della formazione di dottorato" – continuava il documento – "è *l'avanzamento del sapere attraverso l'originalità della ricerca*". Si aggiunge, inoltre che: "Considerando l'esigenza di programmi di dottorato strutturati nonché la necessità di processi trasparenti di supervisione e valutazione, notiamo che il normale carico di lavoro del terzo ciclo nella maggior parte degli Stati corrisponde a 3-4 anni di impegno a tempo pieno".

Nel documento si legge ancora un auspicio di indirizzo espresso nei termini seguenti: "Esortiamo le università a garantire programmi di dottorato che promuovano la formazione interdisciplinare e lo sviluppo di competenze trasferibili, rispondendo in tal modo alle esigenze di un più ampio mercato del lavoro. Occorre conseguire un aumento generalizzato del numero dei partecipanti ai programmi di dottorato che intraprendano un'attività di ricerca nell'ambito dell'Area Europea dell'Istruzione

Superiore. I partecipanti ai programmi di terzo ciclo vanno visti in parte come studenti e in parte come giovani ricercatori. Chiediamo quindi al Gruppo di Follow-Up di invitare l'EUA e le altre parti interessate a stilare, sotto la responsabilità del Gruppo di Follow Up, una relazione sull'ulteriore sviluppo dei principi di base in materia di programmi di dottorato da sottoporre al vaglio dei Ministri nel 2007. Per i programmi di dottorato, comunque, occorre evitare una iperregolamentazione”.

Anche nel “Comunicato” di Londra si faceva esplicito riferimento al dottorato, in quanto esso auspica:

- maggiore interazione tra lo Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore e lo Spazio Europeo della Ricerca: rafforzamento del livello del dottorato di ricerca come un reale terzo ciclo all’interno del processo di Bologna;
- maggiore offerta universitaria per i programmi di dottorato, senza una regolamentazione troppo stretta degli stessi;
- inclusione del dottorato nelle politiche e nelle strategie istituzionali, anche al fine di sviluppare adeguati percorsi di sviluppo occupazionale per i dottori di ricerca e per i giovani ricercatori;
- supporto della condivisione di informazioni ed esperienze fra i paesi europei nel campo dell’innovazione dei curricula dottorali, nonché sulle procedure di accesso, supervisione e valutazione dei percorsi formativi del terzo ciclo e sullo sviluppo di competenze trasferibili e occupabilità.

Ovviamente, gli obiettivi e le strategie posti dal processo di Bologna si inquadravano nell’ottica più vasta e comprensiva della strategia di Lisbona e concorrevano a definire le condizioni affinché l’Europa potesse effettivamente configurarsi, entro il termine del 2010, come la più competitiva e dinamica economia della conoscenza in tutto il mondo. Per raggiungere tal ambiziosa meta, si sottolineava il comune sforzo dei paesi membri verso più elevati standard di coesione sociale, equità e occupabilità, attraverso la creazione di efficaci infrastrutture del sapere, la promozione dell’innovazione, la modernizzazione dei sistemi di previdenza sociale e d’istruzione. Il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona non poteva essere prefigurato all’*esterno* di un quadro di riferimento politico istituzionale nel quale la preparazione di *figure ad alto profilo di*

qualificazione non avesse trovato spazio come priorità assoluta dei sistemi di formazione e d'istruzione. L'alta formazione, e la formazione dottorale in particolare, era finalizzata alla prospettiva di dotare il sistema culturale ed economico europeo di un *fattore chiave di sviluppo*, sia in termini assoluti che relativi agli scenari globali della competizione. L'importanza e lo spazio che il tema del dottorato è andata acquisendo nei successivi *follow up* di Bologna (specie, come abbiamo già notato, nei Comunicati di Bergen e Londra) testimonia della consapevolezza istituzionale circa la *centralità del terzo ciclo* nella costruzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore in un contesto globale.

Ancor più evidente la rilevanza di tali temi nel testo delle “Conclusioni e raccomandazioni” conseguenti al Seminario di Salisburgo (3-5 febbraio 2005) su “I programmi di dottorato per la società europea della conoscenza”. In questo documento vengono formulati dieci principi per lo sviluppo e l'avanzamento dei programmi di dottorato nei paesi aderenti alla strategia di Bologna, i quali possono essere presi come punti saldi di riferimento per il *benchmarking* delle politiche nazionali e per il loro riesame e positivo riorientamento. I dieci principi di Salisburgo sono:

- sviluppo della conoscenza attraverso l'originalità della ricerca e corrispondenza più piena ai bisogni del mercato del lavoro (non solo accademico);
- coordinamento delle politiche e delle strategie istituzionali, con assunzione di responsabilità da parte di atenei e delle istituzioni nell'assicurare l'aderenza del design formativo dei corsi dottorali alle sfide dell'innovazione e allo sviluppo di specifiche opportunità di progresso professionale;
- importanza della diversità: considerare la ricca differenziazione dei programmi dottorali in Europa – inclusi i dottorati in rete – come un punto di forza che deve essere potenziato attraverso valide e qualificate esperienze;
- riconoscimento dei dottorandi come praticanti ricercatori con conseguente identificazione della loro professionalità e dei loro diritti, in quanto, con il loro contributo, essi risultano attori chiave nella costruzione di nuova conoscenza;
- riconoscimento del ruolo chiave delle attività di supervisione e va-

- lutazione: ogni dottorando dovrebbe negoziare gli accordi per la supervisione e la valutazione con i supervisori e le istituzioni (se del caso, anche con le istituzioni partner) e formalizzare le conseguenti reciproche responsabilità in un patto formativo trasparente;
- raggiungimento di una massa critica che permetta la realizzazione di esperienze diversificate e innovative nelle università europee, anche considerando che in contesti differenti, e in particolare fra i paesi europei più grandi e quelli più piccoli, possono risultare più appropriate soluzioni differenti: dalle grandi scuole dottorali nei principali atenei alle reti interateneo a livello regionale, nazionale e internazionale;
 - garanzia di una operatività dei programmi di dottorato basata su una durata standard di tre o quattro anni full time;
 - promozione di strutture innovative per affrontare la sfida della formazione interdisciplinare e delle competenze trasferibili;
 - incremento della mobilità per permettere ai dottorati di offrire opportunità di mobilità geografica, ma anche interdisciplinare e inter-settoriale, nonché una collaborazione internazionale in una prospettiva integrate di cooperazione fra università e altri partners;
 - garanzia di un finanziamento adeguato allo sviluppo qualitativo dei programmi di formazione dottorale e al successo formativo dei dottorandi.

Una disamina articolata dello stato dell'arte rispetto ad ognuno di questi principi, nel contesto del sistema dell'istruzione superiore in Italia, risulta al di fuori della portata di questo contributo, ma gli indicatori che da questo *set* di affermazioni si possono delineare non sono sempre valutabili in termini positivi rispetto alle concrete vicende che vedono il terzo ciclo svilupparsi nel nostro paese nell'ultimo decennio.

Il dottorato, in sostanza, ha conosciuto negli ultimi anni in Italia una crescente attenzione da parte dei laureati, con picchi di partecipazione alle più recenti procedure selettive per l'ammissione ai dottorati assolutamente impensabili fino a dieci anni addietro. Tale espansione non trova sempre giustificazione nella *attrattività della formazione dottorale* in termini di preparazione a una carriera accademica sempre più improbabile e/o di apertura di opportunità nel mondo della ricerca extrauniversitaria o, più in generale, in termini di mera occupabilità dei

dottori di ricerca. Spesso il dottorato è considerato sostanzialmente un prolungamento dei tempi di applicazione all'attività di studio e una dilatazione ulteriore del periodo di completamento della propria formazione personale; una soluzione statica, una scelta di vita ancorata nel presente quindi, e non, come dovrebbe essere, una scommessa proiettata nel futuro e un investimento nel progresso culturale e professionale della persona e della intera collettività.

Le principali linee d'intervento per il miglioramento della *qualità* dei programmi di dottorato possono, comunque, essere identificate con i fattori coinvolti nella progettazione ed erogazione di programmi di alta formazione di qualità: *la struttura, i processi, gli approcci, i risultati*. In tali campi, i documenti elaborati all'interno del frame work europeo raccomandano che gli Stati possano intervenire per costruire lo Spazio comune europeo dell'istruzione superiore, ma in essi vanno altresì rinvenuti gli ambiti di convergenza e le strategie di standardizzazione fra le varie soluzioni storicamente e culturalmente determinatesi nei vari paesi europei. Ciò significa che ogni realtà territoriale è chiamata a ragionare in termini di impegno verso il raggiungimento degli obiettivi sovranazionali di competitività (soprattutto in ambito economico), il che richiede il superamento di barriere culturali e di impostazioni e sensibilità istituzionali basate su tradizioni e sentimenti di autonomia (accademica e politica) che non sempre si dimostrano disponibili a cedere il passo al raggiungimento di traguardi comuni. L'incontro di Bergen, nel maggio del 2005, ha reso possibile l'elaborazione di una serie di standards ed enunciati relativamente all'assicurazione della qualità, termine che racchiude la valutazione, l'accreditamento, e l'audit. Emerge, in sostanza, l'idea di agenzie sovranazionali per l'assicurazione della qualità riconosciute da autorità pubbliche e formalmente inserite in un Registro europeo. Un documento elaborato in sede CRUI nel mese di marzo del 2009 è particolarmente significativo in quanto identifica con molta precisione ed esaustività i prerequisiti di dimensione e qualità delle Scuole dottorali. Sono molti gli aspetti significativi sottolineati nel documento: ad esempio la capacità della Scuola di attivare dinamiche interdisciplinari e di evoluzione verso la dimensione internazionale, la presenza di insegnamenti strutturati e regolari con aree dedicate ai workshop, ai laboratori ed ai seminari, la centralità della formazione di attività destinate al *problem solving*. È importante sottolineare la pluralità di indicatori di qualità che

vengono identificati in questo documento come parte sostantiva per la valutazione dell'attività della Scuola. Segnaliamo, tra l'altro, la presenza di scambio con istituzioni internazionali, un adeguato numero di docenti per ogni singolo corso, di posti e di borse di studio, di interscambi con il mondo imprenditoriale. Tra gli *indicatori di qualità* della Scuola, figurano inoltre elementi in grado di dar conto del grado di attrattività della scuola (dalla produzione scientifica dei docenti, alla varietà delle sedi di provenienza dei docenti, alla presenza di docenti stranieri, fino alla disponibilità di *International Advisory committee*); anche elementi gestionali sono segnalati come fondamentali (regolamentazione dell'emanazione dei bandi, condizioni per l'ammissione), insieme alle possibilità effettive di placement. A corredo di tali questioni, sono individuate possibili linee per il sostegno nel mondo del lavoro e delle prospettive di placement nell'area del pubblico impiego e dell'impresa.

3. Alta formazione e società della conoscenza: la sfida dell'alta formazione

Il concetto di società della conoscenza è stato pensato con sistematicità e coerenza grazie all'Agenda di Lisbona, ma anche rilanciato come "visione del mondo" dei paesi europei sui quali, a partire dal 2001, si trattava di pilotare *nuovi obiettivi di sviluppo* per far fronte ai mutati scenari geopolitici ed economici in atto. Per la prima volta, dunque, nell'Agenda di Lisbona, il Consiglio Europeo ha posto in termini chiari e decisi il problema di creare le condizioni per il cammino *verso* una società della conoscenza, nella duplice valenza di investimento nella crescita dell'informatizzazione di massa e un'equa "riequilibratura" delle opportunità di formazione per tutte le categorie sociali.

Le questioni che riguardano oggi *l'alta formazione* come categoria di riflessione teorica nascono dai cambiamenti profondi che hanno vissuto nell'ultimo quindicennio le società occidentali (le trasformazioni dei cicli produttivi, la trasformazione degli scenari geopolitici internazionali, l'avvento di una crisi economica di portata globale e della seguente grande stagnazione, la crescita delle disuguaglianze, la trasformazione tecnologica) e si focalizza su alcune questioni chiave. È aumentata, ad esempio, la complessità degli scenari relativi alle trasfor-

mazioni dei processi di lavoro rispetto a cui si rivolge l'alta formazione: ciò implica modalità diverse di porsi per i decisori, nuove sensibilità, ma soprattutto un approccio più complesso di progettazione delle opportunità curriculari.

Il Consiglio europeo ha evidenziato nel 2006 l'esigenza di un aumento della *mobilità* per i dottori di ricerca ed ha incoraggiato le istituzioni coinvolte ad accrescere la possibile *cooperazione* sia ai fini della promozione di posti di dottorato che per quanto riguarda i processi di formazione dei dottorandi. La strategia di fondo era quella di *potenziare il ruolo della ricerca* rendendola sempre più attinente allo sviluppo tecnologico, sociale e culturale ed ai bisogni della società e quindi attrattiva in un'ottica di partenariati internazionali. Coerentemente all'agenda di Lisbona, si è sviluppata successivamente con successive revisioni ed adattamenti anche la Strategia europea per l'occupazione (SEO) che ha consentito l'avvio nei singoli paesi membri di linee di programmazione economica e redazione di piani per l'occupazione e l'inclusione sociale, per facilitare l'interazione tra le strategie occupazionali ed i piani di sviluppo e di sostegno finanziario per la formazione e l'alta formazione (fondo sociale e fondi strutturali). Al di là degli aspetti tecnici, l'elemento portante nel nuovo scenario rendeva necessario che le politiche per l'occupazione si integrassero sostanzialmente con le politiche sociali, verso l'obiettivo *dell'inclusione sociale, in quanto parte sostantiva della stessa idea di società della conoscenza*.

I processi di accumulazione della conoscenza teorica ed applicata, di creazione del capitale umano, di diffusione e trasferimento dell'innovazione tecnologica (*spin-off*) e di apprendimento collettivo hanno infatti un carattere che si coniuga secondo dimensioni che hanno una specificità anche di tipo territoriale.

La politica regionale comunitaria – sia per quanto riguarda le aree arretrate, che le altre aree – individuava l'esigenza di accrescere la competitività dei territori, a migliorare l'accessibilità e la qualità della vita, a ridurre la sottoutilizzazione delle risorse; la focalizzazione è sul capitale umano, sul capitale sociale e ambientale, sulle reti e soprattutto sull'investimento in conoscenze e capacità innovative.

Ma il ruolo decisivo era affidato alla valorizzazione delle risorse umane, e in specie di quelle maggiormente qualificate, attraverso il rafforzamento dei *sistemi di alta formazione e della ricerca* scientifica che –

coniugata a servizi di qualità, a strumenti di flessibilità e sviluppo di pari opportunità – è stata per molto tempo ritenuta consona al fine della realizzazione la strategia europea per l'occupazione ed il processo europeo di inclusione sociale.

4. Il valore sociale della formazione dottorale oggi

Lo scenario dei cambiamenti in atto ha posto sempre più negli ultimi anni l'esigenza di trasposizione del *principio di responsabilità sociale* dalla società civile e dalle dimensioni macroeconomiche all'ambito più specifico delle istituzioni formative, in particolare l'area dell'istruzione superiore. Il ruolo dell'università è sempre più visto come istituzione sociale che esprime le sue dinamiche di sviluppo anche in funzione dell'ottica del servizio alla collettività, come emerge dal consolidamento delle funzioni di *terza missione* negli ultimi anni.

Nel comunicato di Berlino del 2003 si leggeva, facendo riferimento al quadro dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore: "I Ministri ribadiscono l'importanza della dimensione sociale del Processo di Bologna. L'esigenza di accrescere la competitività deve essere bilanciata dall'intento di potenziare le caratteristiche sociali dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, rafforzando la coesione sociale e riducendo le disparità sociali e di genere sia a livello nazionale che europeo. In tale contesto i Ministri ribadiscono la loro convinzione che l'Istruzione Superiore sia un bene pubblico e una responsabilità pubblica".

Occorre anche oggi, con maggiore intensità che nel passato, riflettere sulla *visione sociale e politica dell'università* come *fattore propulsivo* dello sviluppo non solo del territorio ma dell'intera società civile. In questa cornice, il profilo del dottore di ricerca si misura anche con il tema della responsabilità etica. Occorre ridefinire le *dimensioni di impegno e di responsabilità sociale* del dottore di ricerca – peraltro anche accennate nei "descrittori" di Berlino. "L'istruzione superiore dovrebbe svolgere un deciso ruolo per favorire la coesione sociale, ridurre le disuguaglianze ed elevare il livello di conoscenze, abilità e competenze nella società. Le strategie politiche dovrebbero quindi tendere a valorizzare al massimo il potenziale dei singoli in termini di *sviluppo personale* e il loro contributo alla costruzione di una società *sostenibile e democratica*, fondata

sulla conoscenza. Condividiamo l'aspirazione delle nostre società a che l'insieme degli studenti che entrano nell'istruzione superiore, che vi partecipano e la completano a qualsiasi livello debba riflettere la diversità delle nostre popolazioni. Riaffermiamo il principio che gli studenti debbano essere in grado di completare i loro studi senza ostacoli derivanti dalle loro condizioni sociali ed economiche". È fondamentale dunque, ancorare la visione dell'alta formazione sempre più alla dimensione dell'impegno, della costruzione-decostruzione dei saperi e anche alla dimensione della socialità della ricerca.

Il dottore di ricerca può essere una figura cardine per lo sviluppo del paese considerando anche settori *nuovi* di ricerca, legati a segmenti di frontiera e ad approcci interdisciplinari (Modica, 2007). Da qui la convinzione di un significativo "bisogno" di dottori di ricerca anche nel mondo produttivo, in altre parole, di *capitale intellettuale* che sia in grado di fornire risposte efficaci rispetto ad una domanda di saperi "nuova" che emerge nelle imprese. Una domanda non certo "di corsificio" ma di apparati infrastrutturali, di laboratori e di ambienti reali e virtuali di sedimentazione di saperi avanzati: solo l'università può dare un sapere "*alto*" che consenta alle imprese di riflettere sui nuovi bisogni di innovazione. Tali bisogni sono soprattutto i processi di apprendimento-formazione che avvengono negli ambiti informali, non previsti, nelle comunità di pratica di professionisti e di reti fiduciarie dove si elaborano saperi connessi alla pratica. Non bisogna dimenticare che sussistono alcuni segmenti nel nostro mondo del lavoro nel settore produttivo che sono all'avanguardia. Esistono segmenti importanti su cui il dottore di ricerca può, in una logica di interazione con il mondo produttivo, avere un impiego eccellente.

Credo che anche dalla riflessione pedagogica possano emergere modelli che accompagnino questo *trasferimento della conoscenza* dei dottori di ricerca applicati o prestati ai contesti produttivi, se è vero che l'università accanto alle diverse *mission* che ha, debba avere quello di essere un fattore propulsivo della crescita economica, culturale e sociale. Occorre sottolineare, infatti, che quando si fa riferimento al "valore sociale" bisogna ricordare anche la dimensione di servizio per il *bene comune*. Il dottore di ricerca nella sua preparazione, mette in moto le basi per costruire una *nuova soggettività comunitaria* in grado di incidere nel dibattito culturale del paese.

È indubbio che la connessione tra *capitale umano, ricerca e innovazione* sarà la pietra angolare della ripresa di competitività e dello sviluppo occupazionale ed umano nel Paese. Su questo postulato non possiamo che trovare consensi, ma la fotografia che ci offre l'OCSE nei due recenti documenti dell'ottobre 2017 ("*Education at a Glance 2017*" e "*National Skills Strategy Diagnostic Report – Italy*") sul tema *education e competenze* genera senza dubbio un "velo" d'ombra difficile da dipanare vista la situazione dell'Italia nelle statistiche internazionali (Eurofound, 2017; Eurostat, 2017).

"Le competenze e le conoscenze associabili all'istruzione emergono con forza come elementi in grado di discriminare i destini delle imprese, determinandone in maniera essenziale la capacità competitiva sul terreno dell'innovazione e della conoscenza": così si esprime il Rapporto dell'Istat *sulla conoscenza* pubblicato nel febbraio 2018 sul sistema della conoscenza nel Paese. Il ruolo della conoscenza prodotta dai sistemi universitari, in particolare dal segmento dell'alta formazione, è fondamentale per il territorio e per il tessuto delle imprese che in questo insistono. L'Italia a dire il vero oggi si staglia tra *i più bassi livelli di istruzione terziaria* (ovvero a livello laurea), il 18% degli adulti. Questo dato cresce al 26% se si considerano solamente i giovani dai 25 ai 35 anni, ma è sempre inferiore alla media OCSE. Altri dati *negativi* caratterizzano la situazione degli studi *terziari*: scarsa attrattività delle nostre Università a livello internazionale e scarsa attenzione da parte delle imprese per offrire opportunità di lavoro ai laureati.

L'Italia, inoltre – si legge nel Rapporto OCSE (2017a) – è uno di quei pochi paesi in cui le prospettive di occupazione per i laureati tra i 25 ed i 35 anni *sono inferiori a quelle dei diplomati* dei corsi di studio professionali di istruzione secondaria superiore. Gli ambiti più richiesti di educazione terziaria in Italia sono gli studi umanistici, le arti e le lettere, le scienze sociali e il giornalismo. L'ambito delle scienze, tecnologie, ingegneria e matematica (STEM) è appena al di sotto della media OCSE.

5. Nuove fragilità per l'Università

Nel discorso del settembre 2013, Papa Francesco ha sostenuto che "l'Università è il luogo dove si elabora la *cultura della prossimità*". Il suo-

go, dunque, dove si insegna la *cultura del dialogo* e del confronto costruttivo fino a comprendere la ricchezza dell'*altro* considerandolo un fattore della propria crescita.

La *terza missione*, al di là delle definizioni “tecniche e procedurali” disponibili in letteratura, a parere di molti va vista come la *missione civile* dell'Università, non solo per la formazione continua e per offrire risposte ai fabbisogni formativi del territorio, ma soprattutto come motore del cambiamento nel senso di *miglioramento della qualità della vita democratica* dei territori, e quindi in un'ottica di inclusività.

Se scorgiamo la situazione dell'Università italiana anche dal punto di vista statistico, vediamo che negli ultimi anni la contrazione della spesa pubblica ha determinato *nuove* fragilità: l'Italia – come emerge dal Rapporto Anvur del 2017 – è in linea con il dato Ue, formando però un numero relativamente minore (circa il 75%) di dottori di ricerca rispetto alla popolazione convenzionale di riferimento, in età compresa tra i 25 e i 34 anni. Rispetto alle rilevazioni del Rapporto Anvur riguardo l'investimento in ricerca ed al confronto con i Paesi dell'Unione, emerge in modo chiaro nel nostro Paese un “*disallineamento*”. Nello specifico, il ritardo dell'Italia si riduce di due decimi di punto (1,8% a differenza del 2,0% dell'Ue28), e rispetto a paesi europei quali Svezia (con un'incidenza pari al 3,3%), Austria (3,1%), Danimarca (2,9%), Germania e Finlandia (2,8%), e di oltreoceano come Giappone (3,3%) e Stati Uniti (2,6%). Un altro dato riguarda il numero delle produzioni scientifiche dei ricercatori e delle citazioni in cui l'Italia è in linea con la media Ue del 33,2%. Per quanto riguarda invece i dottori di ricerca, l'Italia (con l'1,5%) registra un livello di occupabilità decisamente più basso rispetto all'Ue (2,0%), ravvisabile in particolare tra chi ha conseguito un dottorato nel settore umanistico (circa il 10%) e, in particolare, nella capacità di investire sui dottori a livello occupazionale da parte delle imprese (1,3%).

Se diamo poi uno sguardo agli effettivi spazi di carriera accademica della categoria degli assegnisti vediamo, come mostra un recente studio dell'ADI (2017) che più del 90% degli assegnisti di ricerca vengono di fatto espulsi dal sistema universitario. L'ingresso dei dottori nel contesto dell'impresa potrebbe supportare positivamente la crescita del capitale umano nella direzione di un profondo e concreto processo di innovazione. Per quanto attiene all'interdisciplinarietà, bisogna sottolineare che

gli scenari dell'innovazione richiedono alle aree umanistica e tecnologica di essere integrate come da più parti si sostiene nel dibattito su Industry 4.0⁵.

6. Migliorare la qualità didattica del dottorato

Per quanto riguarda le *metodologie didattiche* ed il piano formativo sviluppate nei corsi, fin dal primo anno occorrerebbe maggiore spazio per un approccio laboratoriale condiviso dai docenti appartenenti al collegio, e focalizzato sul *contributo attivo* di ciascun dottorando alla lezione stessa attraverso “microricerche” ed attraverso lo sviluppo assistito e guidato di attività di elaborazione degli strumenti utili ai fini della ricerca che poi si svilupperà nel secondo e nel terzo anno. Sono convinta che occorra evitare per quanto possibile lezioni “accademiche” di tipo sostanzialmente trasmissivo che rischiano peraltro di trovare meno interessato il dottorando che può percepire queste ultime con una mera ripetizione delle lezioni disciplinari alle quali ha partecipato nel corso della laurea magistrale. Le prospettive innovative in campo metodologico sono molte ed attingono a quei contesti di apprendimento sperimentati ampiamente nei progetti formativi dell'educazione degli adulti e della formazione professionale degli insegnanti, con il riferimento ad esempio al paradigma dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984; Mezirow, 2003), e del *situated learning* (Engeström, 1987; Wenger, 2006).

È importante anche che il collegio dottorale ipotizzi momenti strutturati per lo scambio di idee tra i dottorandi di diversa formazione ed

5 La quarta rivoluzione industriale apre orizzonti inediti per i seguenti motivi: la velocità delle innovazioni; l'evoluzione esponenziale (e non più lineare) di queste innovazioni; l'ampiezza e la profondità di questi cambiamenti che annunciano la trasformazione di interi sistemi e il loro impatto sulla società. “In futuro”, avverte Schwab (2016), “il fattore critico della produzione sarà rappresentato dal *talento* più che dal capitale. Questo darà vita a un mercato del lavoro sempre più suddiviso tra un segmento ‘basso talento/basso guadagno’ e ‘alto talento/alto guadagno’. Uno scenario che porterà alla crescita delle tensioni sociali” (p. 18). Si tratta del rischio di una *polarizzazione crescente* tra professioni medio-alte e professioni di basso profilo, tra *high skills* e conoscenze e competenze di base.

appartenenza disciplinare, centrati sul dialogo alla pari tra docenti e dottorandi in merito ai problemi salienti del fare ricerca, sia dal punto di vista epistemologico che dal punto di vista degli strumenti euristici. Quel dialogo – di cui parlavo sopra – che è non solo ascolto dell’alterità ma anche confronto critico da pari a pari, ed “allenamento” della capacità argomentativa, e capacità di problematizzazione delle istanze razionali su cui si fonda il progetto di ricerca. Sia per quanto riguarda la fase di fondazione teorica degli *impianti di ricerca* messi in cantiere da parte dei dottorandi, che la *coerenza dei costrutti* e la fattibilità dell’indagine empirica, il momento del dialogo e dell’approfondimento con il sostegno della tutorship è fondamentale.

Credo sia importante anche presidiare nel Corso la possibilità per il dottorando di intravedere prospettive di ricerca teorica ed empirica di taglio internazionale, attraverso il ricorso alle lezioni dei visiting professor ed alle risorse che ogni Ateneo nello sviluppo delle attività relative alle relazioni internazionali può sviluppare anche attraverso scambi tra atenei e progetti di collaborazione. Un altro elemento rilevante è la possibilità di incentivare la partecipazione del dottorando a conferenze internazionali selezionate, aiutandolo ad intercettare le call e preparare i *paper* anche attraverso momenti laboratoriali di lavoro sulle buone pratiche in questa direzione.

Per quanto concerne la *governance*, è indubbio che il sistema delle borse di Dipartimento o di Ateneo non consentano politiche sostantive di investimento del paese *sulla* ricerca ma che occorre incentivare l’integrazione tra pubblico e privato attraverso le opportunità dei dottorati industriali (Sandrone, 2016). Questo discorso riguarda non solo il campo STEM, ma anche l’ambito delle scienze umane, in questo momento in cui anche da parte delle imprese si richiede orientamento all’interdisciplinarietà, pensiero critico e predisposizione all’empatia (WEF, 2017). Altri ambiti da presidiare, il sostegno a progetti di internship e di placement laddove i settori di ricerca dei dottori non intersecano opportunità di carriera accademica, prospettiva che, visto il contenimento della spesa a livello nazionale per le risorse docenziali nelle Università, sarà sempre meno ipotizzabile. Nuovo spazio infine occorre immaginare per l’avvio di forme di alto apprendistato in sinergia con il mondo produttivo ed associativo (Cedefop, 2017).

In conclusione, dunque, il dottorato può essere in prospettiva il *per-*

corso formativo di alto livello, in grado di consentire l'innesto negli ecosistemi del paese di quegli "enzimi cognitivi" in grado di accompagnare la transizione verso una più stretta e profonda partecipazione delle Università e dei centri di ricerca nel tessuto del mondo produttivo e della società civile. Stiamo parlando in effetti del tema dello *sviluppo umano* (Alessandrini, 2014; Margiotta, 2014; Nussbaum, 2012; Sen, 2000) e di *come* il sistema della conoscenza sia fondamentale come leva per garantire tale sviluppo, non solo nell'ottica di un "sapere utile", ma anche nell'ottica dello sviluppo e del presidio delle condizioni per il dialogo democratico e per la partecipazione di tutti i cittadini alle istanze di crescita e sviluppo della società (ONU, 2015).

È con grande soddisfazione che abbiamo voluto pubblicare in questa collana dedicata appunto al dottorato alcuni contributi di ricerca dei nostri dottori del XXIX ciclo offrendo loro le dovute opportunità di pubblicità e disseminazione dei risultati del lavoro di indagine quanto realizzato nelle tesi di dottorato, auspicando per tutti i "nostri" dottori progressione di carriera e successo nel prosieguo della vita professionale e accademica.

15 Ottobre 2018

Bibliografia essenziale

- ADI (2017). *VII Indagine ADI su dottorato e post-doc*. Bologna.
- Alessandrini G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Anvur (2017). *Rapporto Biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Roma.
- Cedefop (2017). *Analisi tematica sull'apprendistato in ITALIA. Creare opportunità d'istruzione e formazione attraverso l'apprendistato*. Luxembourg: Ufficio delle pubblicazioni.
- Comunicato dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore (2001). *Verso lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Praga, 19 maggio.
- Comunicato della Conferenza dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore

- (2003). *Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*. Berlino, 19 settembre.
- CRUI (2009). *Criteri per la revisione del dottorato di ricerca*. Disponibile in: www.cru.it.
- Engeström Y. (1987). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Eurofound (2017). *Developments in working life in Europe: EurWORK annual review 2016*. October.
- Eurostat (2017). *Eurostatistics – Data for short term economic analysis*. Issue No 11/2017.
- Istat (2018). *Rapporto sulla conoscenza 2018. Economia e società*. Febbraio.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Margiotta U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini (Ed.), *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Modica L. (2007). *Dottorato di Ricerca. Indicazioni per un programma di interventi*. Gennaio.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE/Unesco (2003). *Linee guida per la qualità nell'erogazione dell'istruzione superiore transnazionale*.
- OCSE (2017a). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE (2017). *National Skills Strategy Diagnostic Report – Italy*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015
- Orefice P., Cunti A. (2009). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Orefice P., Del Gobbo G. (2011). *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Popper K.R. (1969). *Scienza e Filosofia. Problemi e scopi della scienza*. Torino: Einaudi.
- Sandrone G. (2017). Dottorati industriali in apprendistato. Le nuove prospettive di formazione. In G. Bertagna, S. Ulivieri (Eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea*. Roma: Studium.

- Schwab K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- WEF (2017). *The Global Competitiveness Report 2017-2018*. Geneva.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Prima sezione
Teoria e ricerca educativa

I.
L'imbuto rovesciato.
Dal femminile all'identità di genere,
il processo emancipativo della letteratura per l'infanzia

The overturned funnel.
From female identity to gender identity,
the emancipatory process of children's literature

Marianna Alfonsi

Research interlink children's literature to gender education studies. The analysis' base is the hypothesis that the literature dedicated to childhood is an instrument of freedom and, therefore, of emancipation. The object of investigation is represented by the female universe, which in its path of liberation and recognition opens to the masculine. In a relational perspective, reflection acquires a gender orientation, and tracing an itinerary of freedom that proceeds between reality and literary fiction, expands to the whole childhood, the little girl's and the boy's one.

Keyword

*Female, Gender identity, Children's literature,
Emancipation, Stereotype*

La ricerca intreccia gli studi sull'educazione di genere agli studi di letteratura per l'infanzia. Alla base dell'analisi si pone l'ipotesi secondo la quale la letteratura dedicata all'infanzia sia uno strumento di libertà e, quindi, di emancipazione. L'oggetto di indagine è rappresentato dall'universo femminile, che nel suo percorso di liberazione e di riconoscimento si apre al maschile. In un'ottica relazionale la riflessione acquisisce un orientamento di genere, e tracciando un itinerario di libertà che procede tra realtà e finzione letteraria, si allarga all'infanzia tutta, quella della bambina e quella del bambino.

Parole-chiave

Femminile, Identità di genere, Letteratura per l'infanzia,
Stereotipo, Emancipazione

1. Introduzione: “Dalla parte delle bambine” ... e dei bambini

Negli anni Settanta, e precisamente nel 1973, Elena Gianini Belotti, pubblicava *Dalla parte delle bambine*, un testo fondamentale che ha contribuito in modo profondo a rompere il silenzio che pesava sull'infanzia femminile, costretta e negata nella propria libera espressione.

Il testo della Belotti muta radicalmente i paradigmi della storia dell'educazione ponendo al centro del suo processo un'infanzia a due facce: quella del maschile, ufficiale ed esplicita, e quella del femminile, silente e in ombra.

La Belotti nel '73 dà nuova luce ai condizionamenti con cui venivano influenzate, e precocemente incanalate verso un destino predefinito segnato dal “dover essere”, le bambine. La Belotti pone al centro la costrizione cui il femminile era sottoposto: un'educazione fatta di compostezza, moderatezza, volta alla formazione di un carattere mite ed accomodante, pronto a porsi un gradino più in basso rispetto al maschile ammantato di potere.

L'Autrice, svelando quegli strumenti di cui la società tutta si serve per formare nelle bambine questo tipo di carattere, non manca di prendere in considerazione la letteratura per l'infanzia, quale strumento che, proprio in quanto carico di un forte valore educativo, può costringere o liberare le bambine dalla propria schiavitù immaginativa e reale.

Nel 2011 Loredana Lipperini con *Ancora dalla parte delle bambine*, raccoglie, attualizzandola, l'eredità belottiana e lascia emergere quegli stereotipi che talvolta in modo subdolo e mascherato, si annidano tra le trame del contesto sociale contemporaneo.

I condizionamenti che ruotano intorno all'identità di genere ancora sopravvivono, velati e dotati spesso di un'aura accattivante che rende desiderabile una situazione di ordinaria e perfetta femminilità. Le menti infantili in questa direzione sono assediata da una pluralità di stimoli sessisti, provenienti da diversi canali comunicativi, che diffondono spesso un'immagine distorta e stereotipata del femminile; dalla carta stampata al linguaggio televisivo e pubblicitario, i giochi, le realtà virtuali, tutto viene permeato ancora oggi di un modello femminile che poco

rappresenta la pluralità dei modi di essere. Partendo dalla storia dell'educazione delle bambine, che trova nel secondo Ottocento con l'accesso del femminile nei canali d'istruzione ufficiale uno dei suoi momenti più significativi (Covato, 1991), ho deciso di isolare ed approfondire la zona letteraria per indagarne i panorami emancipativi.

Emerge sin dalle prime analisi un rapporto profondo tra donne e letteratura, già in parte indagato dalla critica letteraria femminista¹, che si amplia, caricandosi di spinte emancipative, quando si affianca all'infanzia e alla gioventù.

Approfondendo il rapporto tra lettrice e scrittrice ci si avvicina ad un legame che trasmette, in una relazione che è possibile definire materna, nuovi modelli femminili alla bambina lettrice. Si aprono in tal modo, nelle vite delle protagoniste, spazi di divergenza e fuga dalla norma, che tratteggiano l'immagine di una nuova eroina, vicina a quel concetto di personaggio che emerge nei recenti studi della Società Italiana delle letterate (Mazzanti, Neonato, Sarasini, 2016).

L'evoluzione del percorso vede procedere parallelamente la storia dell'educazione delle bambine e la storia della letteratura, vista quest'ultima attraverso le riflessioni di studiosi che ne definiscono la funzione sovversiva ed emancipativa.

Lo sguardo che analizza le fonti in oggetto è determinato da precise domande di ricerca che lo orientano. In tale prospettiva si amplia il campo d'indagine. La storia e la cultura, il dibattito pubblico e politico, la legislazione, estendono la ricerca imponendo nuovi interrogativi che portano aperture e successive riflessioni.

Così, in un percorso di rimandi tra realtà e finzione letteraria, quell'emancipazione, che a lungo storicamente ha camminato al fianco della rappresentazione dell'infanzia femminile, si trasforma oggi in quella libertà che riguarda tutti, i maschi e le femmine, gli uomini e le donne, i bambini e le bambine, disegnando quell'imbuto rovesciato per cui le argomentazioni sul femminile si allargano a nuove riflessioni globali che comprendano l'infanzia tutta e la sua libertà. Una proposta per ripensare le identità di genere, tematica che si ritrova sempre più frequentemente

1 Si pensi agli scritti degli anni Settanta di Ellen Moers ed Elaine Showalter.

nel dibattito pubblico, nelle discussioni politiche, tornando a proporre riflessioni sui legami che si instaurano inevitabilmente, e in modo mai scontato, tra educazione e politica.

2. Leggersi e riconoscersi: processi emancipativi tra realtà e finzione

A proposito dell'uomo e della donna nel 1762 Jean Jacques Rousseau scriveva nel suo Emilio:

L'uno deve essere attivo e forte, l'altra passiva e debole; occorre necessariamente che l'uno voglia e possa; è necessario che l'altra opponga una debole resistenza. Una volta stabilito questo principio, ne consegue che la donna è fatta in modo particolare per piacere all'uomo; se l'uomo deve piacerle, a sua volta, è per una necessità meno diretta; il suo merito è nel suo potere, egli piace per il fatto stesso di essere forte (Rousseau, 2002, p. 436).

E continuava affermando che essendo diversi, l'uomo e la donna, e quindi la bambina e il bambino, “non devono ricevere la stessa educazione” (Rousseau, 2002, p. 443).

Le parole di Rousseau delineano il quadro da cui prende avvio la presente ricerca. La donna e la bambina vivevano reclusi in un universo che stabiliva, senza dar loro diritto di parola, il loro futuro. Già negli anni successivi al trattato pedagogico roussoiano le polemiche alle sue argomentazioni non mancano, basti recuperare le affermazioni di Mary Wollstonecraft, che nella *Vindication of the right of woman*, critica apertamente il pensiero del filosofo a proposito delle dissertazioni sulla personalità femminile e sull'educazione ad essa riservata. La Wollstonecraft (2008) afferma infatti che le donne sono considerate “nei loro attributi femminili piuttosto che umani” (p. 63), e continua, “sono comunemente trattate quasi da esseri inferiori, e non come parte dell'umanità” (p. 63). Dopo la scrittrice in molti² rifletteranno criticamente sul ruolo

2 Si pensi anche a Harriet Taylor e John Stuart Mill.

della donna, e la tematica dell'educazione e dell'istruzione femminile si imporrà con sempre maggior forza nel dibattito culturale e sociale.

La donna, come sostiene Carmela Covato (1991) era “educata a non istruirsi” (p. 11), la questione sottolinea come la visione pedagogica teorizzata da Rousseau sull'educazione del femminile, prevarrà a lungo nel costume e nella pubblica opinione. A dimostrazione di questo si pensi che l'istruzione femminile sarà favorita, in un primo momento, non per garantire pari dignità all'uomo e alla donna, ma per dare al futuro cittadino una madre che sappia educarlo come tale.

Il periodo storico di riferimento, che va dal secondo Ottocento sino all'età contemporanea, permette di definire un percorso di emancipazione che porta la donna e la bambina verso l'affermazione di una propria identità, libera e autentica.

Il Novecento, sin dai suoi albori sarà segnato dalle riflessioni sulla necessità di autodeterminazione femminile, sull'esigenza di sentirsi ed essere soggetto. Sibilla Aleramo, Simone De Beauvoir, e Virginia Wolf sono solo alcune delle donne prese in esame, nel tratteggiare lo scenario di partenza, che si pongono alla base del pensiero femminile, soprattutto nel loro rapporto con la scrittura e con la lettura come strumenti emancipativi.

Se per tutto l'Ottocento la donna che scrive veste il suo nome con abiti maschili³, a meno che non dedichi la sua penna all'infanzia, dalla fine del XIX secolo, inizio del XX, le donne cominciano a riflettere pubblicamente sul rapporto tra donne e letteratura. Prima fra tutte è la Wolf che, nel suo *A room of one's own* (1929), rivendica uno spazio per la donna, uno spazio immaginifico prima ancora che reale, per potersi pensare autonomamente, per poter essere.

Se la donna viene definita negli anni Settanta da Carla Lonzi il “soggetto impreveduto” (2010), nel corso della storia le si sono affiancati degli oggetti impreveduti: il libro e la letteratura, che hanno segnato l'evoluzione di un modo di pensarsi e di comunicarsi tra donne che ha permesso loro di uscire dalla reclusione per riconoscersi in quella che Angela Bianchini

3 Si pensi a Charlotte Bronte che pubblicò *Jane Eyre* con lo pseudonimo di Currer Bell.

(1996) ha definito “Voce donna”. È possibile ipotizzare che l’istruzione⁴ e il confronto della donna con la cultura, e ancor più con altre donne, si ponga alla base di questo cambiamento, dell’emergere sulla scena sociale e culturale della donna nuova. “Prendere la parola” probabilmente è stato uno degli elementi che ha permesso al soggetto femminile di de-strutturare i modelli educativi dominanti imposti alla donna e alla bambina, posti in essere da una cultura falsamente neutra che la rappresentava secondo i propri canoni. Barbara Sandrucci (2005) nel suo studio sull’autocoscienza femminile afferma che “la donna riuscirà a liberarsi da questa prepotenza patriarcale nel momento in cui entrerà nel campo simbolico e culturale, [...] padroneggiando un linguaggio proprio in grado di vivificare l’alterità femminile” (p. 52).

È possibile tracciare una connessione tra la pratica dell’autocoscienza e i processi chiamati in causa dalla lettura di romanzi scritti da donne a protagonista femminile, ancor più nella letteratura dedicata all’infanzia. Le autrici intrecciano nei loro romanzi le trame della loro vita, includendovi il desiderio di un’emancipazione che trova radici profonde nella spinta immaginativa. E allora la domanda: Quando quell’universo trascritto, quella vita vissuta o sognata viene letta che cosa accade nel lettore o nella lettrice? Cosa ci porta ad affermare che la lettura è indispensabile come spazio per costruire autonomamente il proprio futuro?

Martha Nussbaum (2012) sottolinea il ruolo della letteratura nella formazione del cittadino del mondo andando ad individuare nella stessa uno strumento di libertà, “è la letteratura, mediante la sua capacità di rappresentare le circostanze particolari e i problemi dei diversi personaggi, che dà un contributo particolarmente significativo” (p. 10).

Seguendo il ragionamento della studiosa si potrebbe allora affermare che l’isolamento culturale e istruttivo della donna e della bambina abbia fatto leva proprio su questo elemento, negandole quegli strumenti che

4 L’accesso all’istruzione delle bambine che si colloca intorno alla metà del XIX secolo, rappresenta una delle più importanti conquiste, al punto che è possibile ipotizzare che l’istruzione abbia permesso alla donna e alla bambina l’uscita da uno stato di marginalità determinato proprio dallo stato di dipendenza in cui vivevano le donne, spesso causato proprio dalla mancanza degli strumenti più basilari che permettessero loro un’autonoma comprensione del mondo.

avrebbero garantito lo sviluppo delle sue potenzialità. Tenendo la donna in uno spazio educativo costruito ad hoc, ai margini del canale istruttivo istituzionale, si è allo stesso tempo privato l'universo femminile di una libertà immaginativa che avrebbe portato la donna, attraverso il confronto con altre dinamiche ed altre realtà, non solo lontano dal focolare domestico, ma avrebbe condotto la società tutta a un ribaltamento di norme morali e comportamentali divenute, ormai, consuetudini.

Quando nell'Ottocento la lettura non è più educatrice nel senso prescrittivo del termine, ma diviene con il romanzo una lettura di evasione, sfugge al controllo e in tal modo si disvelano implicitamente alla donna e alla bambina le potenzialità dell'immaginazione.

Non sono solo gli studi della Nussbaum che, affiancati a uno scenario storico in evoluzione, pongono le basi teoriche del presente lavoro, ma numerosi studiosi si sono interrogati sui processi chiamati in causa dalla lettura. Jerome Bruner (2011) articola molte delle sue riflessioni intorno a quello che definisce "pensiero narrativo". Lo studioso sostiene che la letteratura prima di essere pedagogica "è sovversiva" (p. 12), sottolineando il ruolo chiave delle narrazioni nello stravolgere e modificare gli orizzonti di senso ormai consolidati. Quando lo studioso ci parla di "mondo al congiuntivo" (Bruner, 2013), afferma la capacità del pensiero narrativo di orientarci su quegli scenari ipotetici che allargano il campo delle possibilità individuali e collettive.

La prima parte del lavoro, tra constatazioni storiche e studi teorici pone l'accento allora su come la letteratura possa rappresentare uno strumento di emancipazione.

Parlare di donna e letteratura significa entrare in un ambito di cui molto si è discusso e molto si discute ancora. La donna è stata parlata, simbolizzata, descritta da un punto di vista maschile che la rappresentava non nella sua realtà, ma in un universo determinato esternamente, quello stesso che stabiliva aprioristicamente come una donna doveva essere tale.

Margaret Durst (2007) afferma infatti:

uno di tali tratti, che più ha caratterizzato in senso paradossale il rapporto donna/cultura, è quello appunto dell'esserci senza apparire altro che in forma indiretta e per interposta persona. Da qui il sentirsi e lo scoprirsi da parte della donna, come fuori luogo, inappropriata, diversa ed estranea alla tradizione culturale

trasformatasi in canone e ai modelli formativi che hanno concorso a considerarla e trasmetterla. Da qui anche il suo senso di non appartenenza, quindi di esclusione (p. 216).

Così quando la donna prende in mano la penna, quando comincia a scrivere e a scriversi, mette in gioco il proprio vissuto. Ellen Moers (1979), studiosa che negli anni Settanta ha approfondito il rapporto tra donna e letteratura afferma:

essendo donne, le scrittrici, hanno una corporeità femminile che pervade i loro sensi e le loro immagini. Sono state allevate come bambine e quindi hanno una percezione acuta dei contenuti culturali dell'educazione infantile. Si sono viste assegnare ruoli precisi in famiglia e nel rapporto amoroso, si sono viste aprire o negare l'accesso all'istruzione e al lavoro, si sono viste assoggettate a leggi sulla proprietà e sulla rappresentanza politica che discriminano, nel passato in modo assoluto, oggi più parzialmente, gli uomini dalle donne. Se avessero rinnegato il proprio corpo, se avessero rinnegato quanto vi è di peculiare nell'essere donna in un certo senso, classe e luogo, avrebbero soltanto depauperato la loro umanità e difficilmente sarebbero state grandi scrittrici (p. 11).

Si diffonde così anche attraverso il linguaggio letterario un sentire-donna consapevole. Finalmente, e non raramente grazie alla letteratura, la donna acquisisce un'identità autodefinita. La letteratura a firma femminile ha cercato di ridare la parola alle donne, permettendo loro di esprimere una visione del mondo troppo a lungo tenuta silente o imprigionata in orientamenti prestabiliti fino al punto di divenire canonici.

La donna ha cercato così un proprio canone (Moschini, 2012), mettendo la propria esistenza "sessuata" nella propria voce; è il vissuto femminile, la percezione di esclusione, di incomprendimento a parlare nei romanzi firmati da donne.

Ma cosa succede nella "letteratura bambina"?

Nel momento in cui anche le bambine hanno avuto accesso alla letteratura per l'infanzia, sono state nuovamente escluse da una parte di essa. Oltre ad usufruire di una letteratura appositamente pensata per loro, le loro letture sono state spesso associate a un attento controllo da

parte di tutori e genitori (Palazzolo, 1989), e non raramente si ritrovano una narrativa con espliciti fini precettistici e una forte impostazione morale (Tasca, 2004)⁵.

Tuttavia come afferma la Seveso

In un mondo di carta stampata ricco di piccoli eroi al maschile iniziano a comparire anche piccole protagoniste, nelle quali finalmente possono riconoscersi bambine e ragazze.

Inizialmente le eroine sono vittime tenute a spegnersi nella consumazione: sfruttate come Cosetta, piccole fiammiferaie, orfanelle abbandonate all'interno di pagine strappalacrime. In seguito assumono individualità e destini più complessi e più sfaccettati (2001, p. 74).

Irene Biemmi studiosa che ha svolto in Italia analisi molto importanti sul sessismo nei libri di lettura dedicati all'infanzia ricorda la fondamentale del sesso del protagonista “perché è proprio sul protagonista che i bambini lettori e bambine lettrici concentrano il proprio interesse, spesso attraverso un processo di identificazione con il personaggio appartenente al proprio sesso” (Biemmi, 2007, p. 279).

La letteratura, specie quando si dedica ai ragazzi, come ricorda Antonio Faeti (1998), educa, lo fa fornendo modelli, è proprio per tale ragione come sostiene la Biemmi (2007) che “le storie narrate influenzano lo sviluppo della loro identità”, e, continua, “in particolare per quanto riguarda la loro identità di genere, le storie propongono modelli stereotipati di mascolinità/femminilità e chiedono implicitamente ai loro lettori di assecondare tali modelli immedesimandosi con il personaggio appartenente al proprio sesso” (p. 272).

Sono numerosi gli studi di riferimento in questo ambito di indagine, la produzione si concentra perlopiù sui grandi classici otto-novecenteschi della letteratura femminile per l'infanzia. Gli studi di Emy Beseghi, quelli della Ziliotto e della Lazzarato hanno tratteggiato un itinerario

5 Si può risalire alla fine del XIX secolo per rintracciare quella manualistica che ha dato vita ai galatei e ai manuali di buone maniere atti a formare la perfetta donna, moglie e madre di famiglia.

in questo tipo di letture che ci permette oggi di evidenziare un percorso verso la libertà che vede procedere parallelamente il linguaggio letterario e il più ampio contesto socio-culturale.

La letteratura ottocentesca dedicata alle bambine, o meglio a protagonista femminile, presenta quelle piccole avventure al limite del consentito, che ancora sono un tabù nella vita reale, ma che trovano un importante sfogo e rappresentazione nella letteratura. Sarà l'immaginazione, la fuga nella fantasia a caratterizzare la letteratura a cavallo tra Otto e Novecento, portando l'avventura, prima immaginifica e solo in un secondo momento reale, nella narrativa e nella vita delle bambine.

Quello che è necessario comprendere è che la letteratura dedicata all'infanzia fornisce modelli, così come sostiene la Beseghi (1992) la quale scrive:

Si tratta di capire come l'immaginario delle bambine sia circondato da rappresentazioni che finiscono per diventare modelli, espliciti o occulti, delle loro fantasie e della costruzione della loro soggettività e di esplorare, all'interno di una modellistica che traccia per emblemizzazioni, nuovi sistemi di significato portati da quelle donne che attraverso la scrittura hanno rivisitato il conflitto con il mondo adulto, con la propria crescita, con la propria differenza (pp. 135-136).

È visibile allora un partire da sé, un incamminarsi, nell'evoluzione storico-letteraria e culturale, verso il nuovo.

3. La lettura bambina, un processo in divenire

Poste le basi teoriche più generali e i presupposti storico-teorici del lavoro, l'attenzione si focalizza sulla lettura bambina, su quella letteratura dedicata all'infanzia scritta da donne, ipotetiche madri, che attraverso la rappresentazione di nuove protagoniste, trasmettevano alle bambine reali un nuovo modo di essere e un nuovo modo di percepirsi, veicolando nuovi orizzonti e arricchendo l'immaginazione delle lettrici. Questa condivisione dell'esperienza che si attua tra lettura e scrittura ci ha portato, nella scelta delle fonti, ad affiancare ai romanzi, specie quelli

pubblicati tra Otto e Novecento, le biografie delle autrici. Questo indirizzo metodologico ha permesso di rintracciare una continuità tra la loro vita e la loro scrittura, individuando quella trasmissione di una intimità dell'essere donna e dell'essere stata bambina, un'eredità da scrittrice a lettrice.

Per individuare il cambiamento, e quindi per rintracciare l'evoluzione di un processo emancipativo scaturito da pagine lette e scritte, si è deciso di ampliare necessariamente il periodo storico di riferimento. Sia storicamente che da un punto di vista metodologico, il lavoro può essere diviso in due parti: la prima, che va dalla seconda metà dell'Ottocento alla prima del Novecento, e la seconda che dal secondo Novecento, passando per gli anni Settanta, arriva sino ad oggi.

Il primo *corpus* di opere è rappresentato da quei classici della letteratura per l'infanzia scritti da donne con protagoniste femminili che si collocano tra XIX e XX secolo: *I quattro libri delle Piccole donne* (1868-1886), *Heidi* (1880), *Anna dai capelli rossi* (1908), *Pollyanna e Pollyanna cresce* (1913), *La piccola principessa* (1905), e *Il giardino segreto* (1911).

La scelta delle fonti della prima parte è stata determinata dalla decisione di prendere in esame quei classici internazionali, che ancora oggi vengono pubblicati nei diversi paesi. Non solo, ma volendo tracciare un itinerario di libertà che procede tra le pagine dei romanzi, ho concentrato l'attenzione su quelle opere che mostravano una "diversità" delle protagoniste, rispetto al canone culturalmente approvato dal loro tempo, ponendo una vicinanza tra queste protagoniste e il concetto di "personaggia" che oggi finalmente emerge.

È stato doveroso, far partire l'analisi da un'opera che, pur non essendo esplicitamente dedicata all'infanzia, diviene il passaggio obbligato per l'analisi delle successive pubblicazioni. Nel 1847 Charlotte Brontë, sotto pseudonimo maschile, pubblicava *Jane Eyre*, il romanzo della ribellione. Seguendo l'itinerario già proposto nel 1979 da Ellen Moers, e dalla critica letteraria femminista, si ripresenta l'opera della Brontë quale radice non solo della letteratura *tout court* a firma femminile, ma quale prima e importante fonte di riferimento anche per quella letteratura che ha guardato l'infanzia femminile. Charlotte Brontë sarà la prima scrittrice a presentare una protagonista, bambina, che dice di "no", la prima ad affermare la sua identità. Tutte le successive opere devono molto all'opera brontiana, al punto che le già citate cri-

tiche letterarie femministe, fanno partire proprio da *Jane Eyre* l'età epica della letteratura femminile⁶.

Le opere sono state analizzate ponendo al centro il modello femminile proposto, il modello educativo, la distanza delle protagoniste dalla norma socialmente approvata e, nelle conclusioni dei romanzi, la loro convergenza o la loro divergenza da destini divenuti ormai consuetudini. La letteratura di riferimento è stata quindi indagata da un punto di vista letterario, tematico ed educativo, andando a rintracciare quei segnali di diversità che ci hanno portato a parlare di letteratura come strumento emancipativo.

Analizzati i classici, la ricerca si è trovata di fronte a due momenti cruciali, sia dal punto di vista letterario che storico.

La prima svolta è rappresentata da due opere che tra il 1929 e il 1945 stravolgono lo stile, il linguaggio e gli intenti educativi della letteratura dedicata all'infanzia.

Bibi una bambina del nord e *Pippi Calzelunghe*, non parlano più all'infanzia, ma dialogano con essa usando un linguaggio ironico e canzonatorio, che non solo non si pone intenti esplicitamente educativi ma smaschera, mettendole in ridicolo, le convinzioni del mondo adulto. Dopo Pippi la letteratura per l'infanzia non sarà più la stessa!

Un momento di rottura molto forte è ancora rappresentato dagli anni Settanta e da un'opera che fa emergere dal silenzio, nelle sue contraddizioni, l'educazione del maschile e del femminile. L'opera che ha guidato questa parte del lavoro e che si è posta come nuovo paradigma storico-sociale e culturale è il testo di Elena Gianini Belotti *Dalla parte delle bambine* che nel 1973 afferma: "La cultura alla quale apparteniamo, si serve di tutti i mezzi a disposizione per poter ottenere dagli individui dei due sessi il comportamento più adeguato ai valori che le preme conservare e trasmettere" (2013, p. 6). L'opera belottiana diventa il passaggio chiave che unisce, nel fermento di quegli anni, le lotte politiche delle donne e i dibattiti intorno all'educazione di bambini e bambine.

La seconda parte del lavoro si articola allora intorno a due binari pa-

6 Si vedano gli studi di E. Moers, E. Showalter, C. Heilbrun.

ralleli, il dibattito sociale, culturale e giuridico, che dagli anni settanta si è evoluto, in un processo spesso silente, fino ad oggi, e il canone e i contenuti letterari dedicati all'infanzia.

Gli anni Settanta hanno rotto il silenzio che pesava sulle bambine e sulla loro educazione e tutto lasciava presagire importanti e duraturi cambiamenti.

Un aspetto metodologico molto importante è il contesto territoriale di riferimento, se infatti fino agli anni Settanta il focus è più allargato in relazione al contesto internazionale, dagli anni Settanta l'attenzione si sposta sul contesto italiano. Perché questa scelta?

La realtà italiana, ancora alle soglie degli anni Settanta, seppur con le dovute eccezioni, presentava una realtà sociale fortemente ancorata a valori tradizionali, e faticava ad aprirsi verso nuove e più ariose libertà. Segnale importante di questa "arretratezza" italiana è proprio la pubblicazione dei classici internazionali a protagonista femminile nella penisola, basti osservare che *Piccole donne* sarà pubblicato in Italia quarant'anni dopo la prima edizione americana, e anche in questo caso nell'introduzione italiana, se ne raccomandava una lettura guidata da genitori o tutori proprio per le implicazioni sentimentali ed eversive presenti nel romanzo (Palazzolo, 1989).

L'elemento che emerge molto chiaramente è il silenzio, non un silenzio generalizzato, ma un silenzio letterario che investe in Italia la letteratura per l'infanzia dedicata alla gioventù, che spesso tace sui grandi capolavori internazionali.

Il Novecento, tuttavia, si configura come un secolo di cambiamenti, di rivoluzioni, un secolo che pur portando le macchie di una profonda devastazione, è un periodo che, negli ambiti di ricerca, si arricchisce di profonde innovazioni che tornano a legare, ancora una volta, la "lettura bambina" al contesto culturale e alla situazione politico-sociale. Individuato un importante frame nel periodo che va dagli anni 20 agli anni Settanta del XX secolo, è emerso un momento di importante rottura. Se da un lato si registra una continuità relativa alle battaglie e alle teorizzazioni emancipazioniste, dall'altro attua con esso una rottura, un momento rivoluzionario in cui mutano radicalmente i paradigmi di riferimento. Nuove consapevolezze guidano le riflessioni sulla condizione delle donne e parallelamente nuovi dibattiti in ambito pedagogico si aprono sull'educazione delle bambine. Proprio gli anni Settanta hanno

rappresentato per l'Italia un importante spartiacque che, grazie alle battaglie femministe, e alle importanti innovazioni che in quegli stessi anni hanno stravolto i paradigmi propri della letteratura dedicata all'infanzia, hanno colmato il divario esistente tra la cultura italiana e quella internazionale. Non un appiattimento omologante, ma finalmente l'Italia si avvia verso la modernità e lo fa toccando punte elevate che la portano ad imporsi, o in alcuni casi a guidare, la scena internazionale.

Si crea così un legame profondo che passando per Bibi e Pippi Calzelunghe arriva agli anni Settanta. Da bambine così libere come le due eroine nordiche, che non definisco più la loro identità dicendo "no" ma dicendo finalmente "io sono", emerge l'immagine ben definita, ma aperta a infinite variazioni, della "bambina libera" che finalmente varca le soglie dell'A-ventura⁷ delle bambine nella letteratura dedicata all'infanzia, aprendo allo stesso tempo nuovi itinerari alla bambina lettrice, reale. Un'immagine che guarderà con sguardo ammiccante alla produzione editoriale attuale che finalmente libera, almeno in alcuni dei suoi panorami, la bambina e il bambino dai condizionamenti culturali che subdolamente ancora sopravvivono.

Nel 1963 Betty Friedan pubblicava in America *La mistica della femminilità*, puntando il dito su quella mistica interiorizzata a tal punto da divenire accattivante e desiderabile per le donne; un sentire profondamente legato ad un'immagine perfetta di buona moglie e casalinga, buona madre e buona amante. Nel '63 affermava:

La mia tesi è che il cuore del problema delle donne, oggi non sia il sesso, ma piuttosto una crisi nell'identità dovuta a una sorta di maturazione perpetuata dalla mistica della femminilità. Come la società vittoriana non autorizzava la donna a riconoscere e soddisfare le proprie fondamentali esigenze sessuali, così la nostra società non autorizza la donna a riconoscere e soddisfare l'esigenza fondamentale dello sviluppo e della realizzazione delle proprie potenzialità come essere umano, che non si esauriscono nel ruolo sessuale (Friedan, 2012, p. 72).

7 Sino a questo momento l'avventura femminile è moderata, avviene entro confini ben definiti, lontana ancora dalla vera avventura di cui erano invece abbondantemente permeati i libri con protagonisti maschili.

E continua poco dopo

Invece io penso che, al di là della vita di ogni singola donna, siamo di fronte a una crisi di maturazione delle donne, a una svolta rispetto a quella immaturità che è stata finora chiamata femminilità, per conseguire una piena dignità umana. Ritengo che da un centinaio di anni le donne attraversino questa crisi d'identità e ancora oggi la soffrono, soltanto per diventare pienamente umane. (Friedan, 2012, p. 74).

La Friedan sottolineava quella inconscia consapevolezza della donna di essere più di quello che aveva sempre desiderato, consapevolezza che sfociava nell'insoddisfazione rispetto al suo ruolo di moglie, madre e casalinga perfetta, la consapevolezza di essere di più che un'appendice maschile. Di essere appunto un soggetto.

Negli anni Settanta, anche i movimenti femministi italiani, e penso al gruppo di Rivolta femminile, al Movimento di Liberazione della Donna (M.D.L.) esprimono le loro critiche alla ruolizzazione e alla negazione identitaria cui le donne “sono persuase sin dall'infanzia” (Spagnoletti, 1971, p. 90), nella Bozza di piattaforma dei principi dell'M.D.L. si inserisce tra le finalità un'operazione sulla scuola di ogni ordine e grado, e “la contestazione dei miti istituzionali che presentano un'immagine deumanizzata e specializzata della donna” (Spagnoletti, 1971, p. 68).

L'indagine sugli anni Settanta delle donne, e delle bambine, non si limita all'indagine sui testi di denuncia e ribellione, ma si allarga unendosi a movimenti di innovazione che investirono e caratterizzarono in quegli stessi anni la letteratura per l'infanzia⁸; così nel 1975 dal gruppo milanese di Rivolta femminile emerge l'intuizione di Adela Turin e Nella Bosnia, che sulla scia delle riflessioni belottiane danno vita alle “Edizioni dalla parte delle bambine” in un progetto editoriale italiano che nel 1975 vede il seguito di Francia e Spagna nella pubblicazione di nuove

8 Si pensi all'innovazione portata da Rodari e resa esplicita con il testo *Grammatica della fantasia*, ma anche alla valorizzazione dell'albo illustrato ad opera delle Emme edizioni di Rosellina Archinto che proprio in quegli anni pubblicava testi di nuova qualità grafica e stilistica che hanno contribuito a rinnovare e innovare la letteratura per l'infanzia in Italia.

storie⁹: i ruoli sessuali vengono ribaltati, veicolando nuovi significati di genere, un nuovo modo di vita comune: “non vogliamo più raccontar favole alle nostre bambine” (Andersen, Claveloux, 1978).

Dagli anni Settanta, i panorami si sono allargati e hanno incluso al proprio interno numerose diramazioni che a loro volta implicano l'estensione del campo d'indagine aprendo la strada a incursioni nel campo politico, giuridico e sociale. Per questo nell'ultima parte del lavoro ho seguito un approccio pluridimensionale che prendesse in considerazione non solo il contesto letterario e l'universo femminile, ma tutti quegli aspetti che in qualche modo determinano e toccano l'area principale di indagine. Perché se è vero che la letteratura non è solo fine a se stessa ma si nutre del reale e al reale riporta, è necessario prendere in considerazione quegli universi da cui parte e cui ritorna, spesso con uno slancio di cambiamento.

Per questo nell'ultima parte dell'analisi ho lavorato principalmente sui cataloghi delle case editrici, cercando di individuare le tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea. Ho lavorato in tal modo indagando i modelli proposti, allo stesso tempo ho cercato di rintracciare anche nell'editoria contemporanea il segno di quella scrittura femminile che si fa “voce donna”, che potremo definire “voce madre” per tante bambine lettrici.

Sono emerse così diverse aree che vanno a delineare le diverse anime e direzioni della letteratura dedicata all'infanzia: la stampa che si origina da altri supporti mediatici, la riappropriazione storica, la letteratura “libera di dire io” che viene rappresentata in buona parte dagli albi illustrati.

Ho scelto così di seguire anche nella scelta delle fonti contemporanee quelle opere che seguivano un itinerario emancipativo per l'infanzia tutta. Analizzando i cataloghi, sia delle case editrici che delle mostre tematiche che negli anni sono state organizzate da enti, associazioni e biblioteche sull'argomento, ho scelto quelle opere che non solo pre-

9 Le edizioni si diffondono velocemente in Europa. Nello stesso anno in Francia le Edizioni “Des femmes” danno vita alla collana “Du côté des petit filles”, in un progetto di co-edizione con la casa editrice italiana; un anno dopo “Lumen” di Barcellona, propone traduzioni dei testi italiani nella collana “A favor de las niñas”.

sentavano un messaggio non discriminante ma quelle in cui questo messaggio fosse trasmesso attraverso una storia valida e quindi veicolato da un prodotto in cui l'intreccio tra testo e immagini, non sottovalutando la veste grafica di copertine e format, presentassero un testo di qualità.

Non raramente mi sono imbattuta in case editrici costruite ad hoc contro lo stereotipo, ed è questo il caso di Settenove che già nella scelta del nome rimanda alla convenzione del '79 contro le discriminazioni basate sull'identità dei genere, e nel logo {{(, “Fuori dalle parentesi chiuse”, riporta ad una mentalità aperta e fuori dagli schemi. Allo stesso modo la collana Sottosopra di EDT Giralangolo, diretta da Irene Biemmi, si propone l'obiettivo di ribaltare vecchi e nuovi stereotipi; la casa editrice “mamme on line”, o ancora LO STAMPATELLO, che nasce dall'impegno delle famiglie arcobaleno a favore di un linguaggio e di narrazioni che rendano chiaro e semplice ciò che appare sempre più confuso e impronunciabile.

Sono gli albi illustrati a dare una visione più libera e più completa dell'immagine del maschile e del femminile. Liberando i bambini, da pesanti condizionamenti e influenze neganti. Nella fascia di età 0-6 la letteratura indirizzata ai bambini e alle bambine, o almeno buona parte di essa, rappresenta non solo un'infanzia libera ma tende a operare una decostruzione dello stereotipo operando a più livelli.

I cambiamenti avvenuti, o auspicati, intorno agli anni Settanta non sempre trovano riscontro nella realtà socio-culturale degli anni che seguirono, ma vengono oggi recuperati da buona parte di quel panorama editoriale che vuole veicolare nuovi significati di genere. Si è imposta allora un'ulteriore domanda di ricerca: è giusto ancora parlare di condizionamenti femminili? Ed è qui che il lavoro si è affiancato all'immagine di un imbuto rovesciato. Se inizialmente è stato necessario parlare di condizionamenti che investivano il femminile, e quindi di un'emancipazione letteraria che si affiancava all'educazione delle bambine, nell'analisi delle tendenze contemporanee lo scenario di riferimento mi ha portato ad interrogarmi su quanto il condizionamento operato ai danni delle bambine si rigiri, in modo altrettanto subdolo, sui bambini. In questa fase del lavoro è stato doveroso allargare l'orizzonte di riferimento: dal femminile il dibattito si allarga sull'identità di genere che si è inserita in questi anni nel dibattito pedagogico, poli-

tico ed istituzionale investendo, esplicitamente i libri dedicati a bambini e bambine¹⁰.

4. Concludendo ... è ancora necessario assumere uno sguardo dalla parte delle bambine? Ri-letture per un'infanzia liberata

Giulia è una bambina che abita le pagine di un albo francese del 1974, è una bambina con un'ombra diversa, da bambino, perché a Giulia piace sporcarsi, correre e giocare a pallone, ma la sua vita, la sua infanzia è, come quella di tante bambine, legata alla compostezza, a quella molletta nei capelli ordinati che diventa il segno della costrizione e della negazione dell'identità infantile.

È doveroso riflettere su cosa significhi oggi parlare di identità di genere, in una realtà in cui il termine "gender" non indica più una costruzione sociale operata dal condizionamento sociale con cui la società "trasforma corpi sessuati e organizza la divisione dei ruoli e dei compiti tra donne e uomini differenziandoli socialmente l'uno dall'altro" (Ruspini, 2016, p. 9). Joan W. Scott (1986), nel suo saggio *Genere, un'utile categoria di analisi storica* indaga proprio quella visione binaria del genere basata sulla relazione tra il maschile e femminile che si esprime socialmente e culturalmente in una asimmetria nei rapporti di potere che caratterizzano e che intercorrono tra i due sessi.

Oggi il termine "Gender" rappresenta una minaccia, all'ordine sociale e culturale che viene spacciato per naturale e biologico.

Ho avuto modo di osservare come la lotta agli stereotipi oggi non vada solo a favore della condizione femminile ma, grazie a una legislazione che cerca di farsi garante contro le discriminazioni, tuteli l'identità di genere. Oggi i panorami si allargano, se la condizione femminile è stata a lungo il centro della discussione, oggi è necessario cominciare ad usare il termine genere non solo per indicare quella costruzione sociale che si pone al di sopra del dato biologico, ma per determinare una rela-

10 Emblematico è il caso dell'indice dei libri censurati nelle biblioteche di Venezia dal sindaco Brugnaro in quanto portatori di ideologia Gender.

zione, in una visione binaria che permetta a bambini e bambine di autodeterminarsi e ancora prima, di essere se stessi.

Nel 1979 l'assemblea generale delle Nazioni Unite adotta la "convenzione sull'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti delle donne" (CEDAW). Come riporta la Biemmi, nel 2005 nell'ambito della V conferenza mondiale sulle donne tenutasi a New York, denominata Pechino +10 per verificare il raggiungimento degli obiettivi previsti dalla piattaforma del 1995,

l'Italia è stata ufficialmente criticata ufficialmente dal comitato per l'eliminazione della discriminazione contro le donne. Il comitato (organismo ONU appositamente creato per vigilare sull'attuazione della convenzione del 1979) ha letteralmente espresso "forti preoccupazioni" per la condizione delle donne italiane. Donne, ancora concepite come madri e come soggetti sessuali, soprattutto attraverso i messaggi veicolati dalla pubblicità e dalla televisione; inserite marginalmente nella vita politica e spesso vittime di discriminazioni sul lavoro. (Biemmi, 2010, p. 54).

Un anno dopo viene approvata dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa, la Convenzione di Istanbul, primo strumento internazionale per la tutela delle donne, all'art. 3 per la prima volta compare in un documento ufficiale il termine "genere", in riferimento a "ruoli, comportamenti e attività e attributi socialmente costruiti che una determinata società considera appropriati per uomini e donne".

I documenti successivi testimoniano un nuovo orientamento Europeo, la lotta alla discriminazione e alla violenza contro le donne, si amplia e si inserisce nella lotta alle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere.

La sempre più estesa e diversificata legislazione, nazionale ed internazionale, incide fortemente sull'orientamento dell'ultima parte del lavoro.

Si è cercato sempre di tenere ancorato lo sguardo sulla realtà contemporanea analizzando il contesto socio-culturale in cui le varie pubblicazioni si inseriscono.

Si può ancora parlare di un condizionamento ai danni delle bambine? E i maschi?

Con quest'ultima domanda l'indagine ha preso una piega inaspettata, andando a delineare un itinerario di libertà che possa essere tale per l'infanzia tutta maschile e femminile. L'infanzia, sia maschile che femminile, ancora e spesso subdolamente è assediata dallo stereotipo. Ma cosa è lo stereotipo? La Biemmi (2010) afferma

Gli stereotipi non sono altro che generalizzazioni, condotte su un gruppo di persone, in cui caratteristiche identiche vengono attribuite a tutti i membri del gruppo, senza tener conto delle variazioni fra i membri. Gli stereotipi bloccano l'attività critica e la visione dell'altro come individuo unico nelle sue peculiarità e solitamente vengono utilizzati per razionalizzare – e quindi giustificare – il trattamento di alcuni gruppi come inferiori. Gli stereotipi di genere costruiscono delle vere e proprie gabbie, culturalmente costruite, entro le quali lo sviluppo dei singoli viene forzato a plasmarsi in base alle aspettative sociali stringenti, che mirano a ricondurre la varietà delle differenze individuali in due macro categorie polarizzate: il maschile e il femminile (p. 31).

Adottare un'ottica binaria ha cambiato l'orientamento della ricerca portando necessariamente a delle riflessioni aperte, volutamente dischiuse; se è vero che oggi è ancora necessario parlare di condizione femminile e sia più urgente che mai trasmettere alle bambine un'immagine femminile variegata e libera, allo stesso modo il maschile viene accusato e condannato quando non si allinea agli standard di potere e virilità che da sempre ne hanno costituito i connotati principali.

E allora sì, è necessario parlare ancora alle bambine, parlare delle bambine, delle donne che hanno fatto la storia, insieme agli uomini; ma parlando solo alle bambine contribuiremmo a definire solo una contro-cultura, un controuniverso opposto e mai integrato con la cultura ufficiale. Una delle tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea che più ha catturato la mia attenzione è stata proprio la riappropriazione storica che se in alcuni casi si indirizza principalmente ad una lettura femminile, diviene via via una lettura, un approfondimento che riguarda tutti, bambini e bambine, uomini e donne. Un'impresa editoriale e sociale che tende a ricostruire la storia quella passata e quella futura rendendola la storia di tutti. Una storia in cui il femminismo, e i grandi personaggi storici femminili diano il loro contributo nei giorni

che sono stati, e restituisca una visione universale della realtà all'infanzia che si forma¹¹.

Spesso si pensa che la conoscenza della storia delle donne e del pensiero femminile sia affare da donne, trascurando invece la necessità per entrambi i sessi di pensare una storia globale, che non escluda la metà del genere umano. Come sostiene la Mapelli (2007), è un sapere necessario “per comprendere la storia, i saperi del proprio genere e dell'altro, per comprendere come, la costruzione dell'identità di ognuno si formi anche nelle differenze con l'altro” (p. 204).

Affermare che viviamo in una realtà stereotipata, in cui i ruoli sessuali travalicano l'appartenenza biologica, non vuol dire negare la biologia, ma ammettere che la precoce ruolizzazione, con i rapporti di potere che ne derivano, e tutt'altro che naturale. Quello che è emerso nell'analisi della letteratura contemporanea sul genere, analizzata nelle sue posizioni favorevoli e contrarie, è una costante generalizzata sfruttata a più livelli: la confusione, quella che ci fa credere il gender come una minaccia. Una “logica del calderone” in cui i termini di un discorso complesso si mischiano, l'identità di genere, l'orientamento sessuale, l'identità biologica, lo stereotipo, la sessualità. I termini del discorso si confondono senza chiarezza in un unico argomento che assume per molti i tratti della minaccia sociale, e che porta molti a gridare al complotto, e a pensare che parlare di libertà dallo stereotipo significhi affermare che ognuno può liberamente scegliere di essere maschio o femmina.

Dall'analisi condotta sulla letteratura e sulla storia, sulla legislazione e sulla cultura, è emerso invece un nuovo messaggio che porta bambini

11 Parlare di una letteratura che tende a reinserire nella storia le donne, è un elemento di fondamentale importanza, ed è forse proprio in questa zona che la voce donna, quella scrittura materna che parla ad ipotetiche figlie si esprime. Trasmettendo una presenza troppo frequentemente offuscata. Come sottolinea Serravalle: “Accade pertanto, nella storia politica come nella storia delle lettere e delle arti, che la maggior presenza femminile non venga ufficialmente registrata come significativa e che si rinunci addirittura a discutere, come problemi storici, il perché di questo fenomeno e le sue evidenti conseguenze sulla vita associata e sulla incompiutezza della democrazia. Sotto questo profilo il messaggio che viene ancora una volta indirizzato ad autrici ed autori dei libri di testo è di rendere scoperti i processi di costruzione del sapere, anche storico, e della cultura” (Serravalle, 2001, p. 14).

e bambine, maschi e femmine a scegliere autonomamente il come: come essere maschio, come essere femmina.

Nella storia di Giulia del 1974, lei trova la sua strada e la sua libertà nel gruppo di coetanee, bambine come lei. Giulia, come accadeva spesso nei gruppi di autocoscienza degli anni Settanta, afferma il proprio diritto ad essere liberamente femmina ritrovandosi nella storia delle altre.

Nel 2015 la storia di Giulia trova la ricchezza dell'alterità, della diversità, a trovarsi sono un bambino e una bambina:

La gente dice che le femmine devono comportarsi da femmine,
i maschi da maschi. Non si ha il diritto di fare una mossa sbagliata.

E come se ognuno dovesse stare nel suo vaso.

Come i cetriolini?

Si come i cetriolini

I cetriofemmine dentro un vaso, i cetriomaschi dentro un altro,
e i maschifemmine non si sa dove metterli.

Io credo che possiamo essere femmina e maschio,
entrambi alla volta se si vuole.

Al diavolo le etichette. Abbiamo il diritto!

(Burel, Bozellec, 2015)

Giulia nel 2015 amplia il discorso, incrocia la storia di un ragazzo. E immediatamente si toccano delle profondità che non possono essere ignorate, oggi è necessario includere il maschile, i bambini i ragazzi, gli uomini in un discorso sull'emancipazione dagli stereotipi e dai condizionamenti. Così la storia di Giulia diviene un richiamo ad entrare in relazione. C'è stato un momento storico in cui la necessità di stare tra donne per ritrovarsi e riconoscersi era importante. Oggi la lotta al patriarcato si diffonde anche da quella parte maschile che non si uniforma ai rapporti di potere, e vuole essere libera di mostrarsi nella propria autenticità.

Bibliografia essenziale

AA.VV. (2011). *Convenzione di Istanbul*. Disponibile su www.publicpolicy.it.
Andersen H.C., Claveloux N. (1978). *Mignolina*. Milano: Edizioni dalla parte delle bambine.

- Belotti E.G. (2013). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Beseghi E. (1992). Piccole donne crescono. L'editoria per l'infanzia dalle bambine alle adolescenti. In E. Beseghi, V. Telmon (Eds.), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Beseghi E. (1994). *Nel giardino di Gaia*. Milano: Mondadori.
- Bianchini A. (1996). *Voce donna. Presenza e scrittura femminile nella storia sociale dell'Occidente*. Piacenza: Frassinelli.
- Biemmi I. (2007). Sessismo nei testi scolastici. Una ricerca sui libri di lettura delle elementari. In S. Olivieri (Ed.), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Biemmi I. (2011). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri per le elementari*. Torino: Rosenberg&Seller.
- Bruel C., Bozellec A. (2015). *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino*. Cagli (PU): Settenove.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (2013). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Covato C. (1989). Educata a non istruirsi: un'introduzione al problema. In C. Covato, M.C. Leuzzi (Eds), *E l'uomo educò la donna*. Roma: Editori Riuniti.
- Covato C. (1991). *Sapere e pregiudizio*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Durst M. (2007). Sessualità, sublimazione e creatività femminile. Un approccio formativo. In S. Olivieri (Ed.), *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Faeti A. (1998). *Dacci questo veleno. Fiabe, fumetti, feuilletons, bambine*. Milano: Mondadori.
- Friedan B. (2012). *La mistica della femminilità*. Roma: Castelvecchi.
- Lazzarato L., Ziliotto D. (Eds.) (1987). *Bimbe, donne, bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*. Roma: Artemide.
- Lipperini L. (2011). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Lonzi C. (2010). *Sputiamo su Hegel ed altri scritti*. Milano: Et al.
- Mapelli B. (2007). Donne e uomini. Nuovi soggetti in educazione. In S. Olivieri (Ed.), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Moers E. (1979). *Grandi scrittrici, grandi letterate*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Moschini L. (2012). *Canoni e dissonanze. Appunti su letteratura, cittadinanza, pensiero differente*. Roma: Aracne.
- Nussbaum M.C. (2012). *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.

- Palazzolo M.I. (1989). Editoria e cultura: il caso Alcott in Italia. In C. Covato, M.C. Leuzzi (Eds), *E l'uomo educò la donna*. Roma: Editori Riuniti.
- Rousseau J.J. (2002). *L'Emilio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ruspini E. (2016). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.
- Sandrucci B. (2005). *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*. Pisa: ETS.
- Sarasini B., Mazzanti R., Neonato S. (Eds.) (2016). *L'invenzione delle personagge*. Roma: Iacobelli.
- Scott J.W. (1987). Genere un'utile categoria di analisi storica. *Rivista di storia contemporanea*, XII, 4.
- Serravalle E.P. (Ed.) (2001). *Saperi e libertà. Maschile e femminile nei libri nella scuola nella vita*. Vademecum II, Progetto POLITE. Milano: Associazione Italiana Editori.
- Seveso G. (2001). *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.
- Showalter E. (1984). *Una letteratura tutta per sé. Due secoli di scrittrici inglesi 1800-1900*. Milano: La Salamandra.
- Spagnoletti R. (1971). *I movimenti femministi in Italia*. Roma: Savelli.
- Tasca L. (2004). *Galatei: buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*. Firenze: Le Lettere.
- Wolf V. (1998). *Una stanza tutta per sé*. Milano: Feltrinelli.
- Wollstonecraft M. (2008). *I diritti delle donne*. Roma: Edizioni Q.

II. Intersectionality and the Education of Dis/abled Asylum-seeking and Refugee Children in Rome: Criticism and Discrepancies of “*Integration-style Inclusion*” Models

Intersezionalità e l’Educazione dei minori non accompagnati richiedenti asilo disabili a Roma: criticità e discrepanze dei modelli di inclusione/integrazione

Valentina Migliarini

This thesis is about “race”, disability, and the education of unaccompanied asylum-seeking and refugee children. Based on nine refugee services in the city of Rome, the study investigates the intersections of “race”, disability and migratory status in relation to the educational and social experiences of forced migrant children. Located within the interpretive paradigm, the methodological approach adopted in this qualitative study is constructivist grounded theory. Data collection involved in-depth semi-structured interviews with 27 participants divided in two groups, the Professional participants (17), and the Asylum-Seeking and Refugee Children participants (10). Drawing on the intersectional and interdisciplinary framework of Disability Critical Race Theory (DisCrit) and on Judith Butler’s notions of subjectivation and performative politics, the study provides evidence of criticism and discrepancies within current models of refugee reception, and demonstrates how inclusion is conflated within ontologically different and exclusionary meanings of integration. The study suggests the urgency to reform educational and social reception policies and practices by adopting an intersectional stance to deal with multiply-marginalized children.

Keywords

Inclusion, Unaccompanied Forced Migrant Children, Special Education, Disability Critical Race Theory

Questa tesi si focalizza su “razza”, disabilità e l’educazione dei minori non accompagnati richiedenti asilo e rifugiati. Basandosi su nove servizi per i rifugiati nella città di Roma, lo studio indaga le intersezioni di “razza”, disabilità e status migratorio in relazione alle esperienze educative e sociali dei minori non accompagnati richiedenti asilo. Situato all’interno del paradigma interpretativo, l’approccio metodologico adottato in questo studio di natura qualitative è la Grounded Theory costruttivista. La raccolta dei dati è stata effettuata attraverso interviste approfondite e semi-strutturate con 27 partecipanti divisi in due gruppi, i partecipanti Professionisti (17) e i minori richiedenti asilo e rifugiati (10). Influenzato dal quadro teorico intersezionale e interdisciplinare della Disability Critical Race Theory (DisCrit), e dalle nozioni di soggettivazione e politica performativa di Judith Butler, la tesi fornisce evidenze empiriche delle criticità e delle discrepanze nei modelli attuali di accoglienza dei rifugiati. Lo studio dimostra come l’inclusione in Italia sia caratterizzata da significati ontologicamente differenti e spesso declinata in termini esclusivi di integrazione. Lo studio suggerisce l’urgenza di riformare le politiche e le pratiche educative e di accoglienza adottando una lente intersezionale per rapportarsi con i minori che sono soggetti a forme multiple di marginalizzazione.

Parole-chiave

Inclusione, Minori Stranieri Non Accompagnati Richiedenti Asilo, Educazione Speciale, Disability Critical Race Theory

1. Introduction and Background

This thesis is about “race”, ability and the asylum-seeking and refugee children and youth’s experience within educational settings and the reception system in the Italian city of Rome. It is about educational disadvantage and schooling as a form of property one that is unequally distributed by “race”, class, and ability and that positions Black and Minority Ethnic students, students with disabilities and migrant and forced migrant learners on the margins. The study engages in an in-depth examination of the ways that macro-level issues of racism and ableism, among other structural discriminatory processes, are enacted in the daily lives of Black, “Sub-Saharan”¹ asylum-seeking and refugee children and youth with disabilities hosted in some of the foster care homes in Rome. The goal is to unmask and expose the normalizing processes of racism and ableism as they circulate in Italian society, highlighting the criticism and discrepancies of current models of social and educational “integration-style inclusion”. As this thesis intends to shed light on the intersections of ‘race’, disability and migratory status, encompassing the reception systems and school and out-of school environments, a multi-dimensional vision of the present issue is offered, as reflected in the perspectives of educators, teachers, social workers, psychologists, neuropsychiatrists, cultural mediators, and of course asylum-seeking children and youth. I focus on unaccompanied forced migrant children and teenagers – as I did not encounter any accompanied minor requesting asylum – with a certified or not certified disability, who have presented an asylum request, or have been waiting for the result of the Territorial Commission for asylum² or have had their status recognized.

- 1 A term widely used by White Italian professionals in refugee agencies to subjectivate young asylum-seekers and refugees from West and East Africa.
- 2 The Territorial Commissions for Asylum, or *Commissioni Territoriali per il Diritto all’Asilo*, which was established regionally by the Italian government with the purpose of hearing the story of each migrant and evaluating the recognition of refugee status, humanitarian or subsidiary protections.

1.1 *Why is this Study Important?*

In the Italian context, current models of social integration (popularly referred to as social inclusion) of unaccompanied asylum-seeking and refugee children and youth seem to be focused mainly on the achievement of what have been defined as “material conditions”, including social and economic mobility, access to training and housing (see Catarci, 2011). Such material conditions are essential to allow young forced migrants to transit from reception to “autonomous” life within the host society. Hence, the education of asylum-seeking and refugee children and youth is conceptualized by the Italian State as the project to acquire transferrable skills that would render them more competitive within the Italian job market, increasing the possibility of being employed in high-skilled jobs, and limiting their possible recruitment and exploitation in illegal or low paid jobs (Catarci, 2011; Programma Integra, 2013). Compulsory education is a right of forced migrant children envisaged by Italian law, and in the cases where they fall outside of the compulsory education age, they are required to enroll in what some of the Professional participants in this study have defined as “special schools” for adult learners, or *Centri per l’Istruzione degli Adulti (CI.P.I.A.)*.

A recent study promoting intercultural education models for a successful integration of migrants and forced migrant students in Italian schools reports two areas of concern that the Italian Ministry of Education (MIUR) has pointed out in relation to these groups of learners: the choice of upper secondary schools and lagging behind in studies (Catarci, Fiorucci, 2015). As it is clear from the data collected by the MIUR in the academic year 2013, the majority of students with “non – Italian citizenship” – the standard definition used by the Ministry for migrant, forced migrant and second generation students, as we will see in chapter two, attend mainly vocational schools (64.852) and technical institutes (62.981). Their attendance is much lower in high schools and former general secondary schools (31.731) and artistic educational institutes (4.960). In terms of percentage, professional institutes always have the highest concentration of migrant and forced migrant students compared with total enrolment (*Ibidem*).

Substantial differences in preferences emerge from the comparison between the educational choices of Italians and migrant and forced mi-

grant students, which makes the phenomenon of early educational channeling of learners “with non-Italian citizenship” even more evident (*Ibidem*). Migrants and forced migrants are concentrated in vocational schools (39.4 %), and technical institutes (38.3 %), followed at distance by high schools and former general secondary schools (19.3 %). On the other hand, Italians prefer high schools and former general secondary schools (44 %), technical institutes (33.3%) and, to a lesser extent, vocational schools (18.9%). The overall picture of the relationship between the chronological age of migrant and forced migrant student and class of school entry continues to indicate a worrying situation. The gap between Italians and migrants and forced migrants is clear-cut from primary school level and is reinforced at subsequent school levels (*Ibidem*). The MIUR data in 2012 indicates that the average rate of lagging behind of Italian students was 10.7 %, while for migrant and forced migrants was close to 40%; and although it is already evident in primary schools, it reaches very worrying levels in upper secondary schools (68.9%) (*Ibidem*). The variables that contribute to determining the lagging behind of migrant and forced migrant students are numerous and include decisions concerning the entry class for the new arrivals, the territorial mobility of families, language skills, academic success (*Ibidem*), but also their necessity to access the job market to be able to sustain themselves and their families in the country of origin, and processes of “SENitizing and Disabling”, or the increasing phenomenon of the over-representation of migrant and forced migrant students in Special Educational Needs and disability categories.

Forty years after the passing of the internationally celebrated policy of *Integrazione Scolastica* (i.e. school integration), which already envisaged the participation of all pupils, with or without disabilities in the process of learning, the Italian Ministry of Education introduced Special Educational Needs (SEN) policies³, in line with the general tendency

3 Introduced with the Directive of the 27th December 2012, including three kinds of pupils: “disabled pupils according to the handicap certification established by Law 104/1992, students with learning disabilities according to Law 170/2010, and finally students coming from poor socio-economic, cultural and linguistic backgrounds, and students with emotional and behavioural disorders”.

of other European countries (see D'Alessio, 2014). Such policies have been officially introduced to bring justice and equity for all those learners experiencing school failure and that cannot be provided with educational support and provisions, in line with the general principles of inclusive education as conceptualized in the Italian context. Within the frame of *Integrazione Scolastica*, inclusive education has meant anything from physical integration of “diverse” students in general education classrooms to the transformation of curricula, classrooms, and pedagogies, and even the potential transformation of the entire education system (see D'Alessio, 2011). Yet, despite efforts to expand and extend its meaning and practice, in the Italian context inclusive education has focused on ‘diverse’ students’ and students with disabilities’ access and participation in normative contexts (i.e. nondisabled cultures). Given the above background, Disability Studies (DS) in education scholars in Italy have debated about the contrapuntal logics and approaches of SEN policies, highlighting how they are actually oriented to the identification, classification and categorization of ‘difference’ within the mainstream school settings (D'Alessio, 2013, 2014; Medeghini, 2013; Medeghini, Valtellina, 2006). Particularly, migrant learners in Italian classrooms appear to be over-exposed to processes of “SENitization” (i.e. the over-representation in the macro-category of Special Educational Needs –SEN) (Bocci, 2016), and have to increasingly address issues of labeling and stigmatization of difference, not to mention the impact on teachers’ expectations regarding their school performances. Disability Studies in education scholars argue also that the ways in which SEN policies describe difference appears controversial. The resilience of a medical language is evident in the use of terms such as “comorbidities”, “disorders”, “learning difficulties” and “limit cognitive functioning”, which place the pupils’ “needs” within himself and his functioning. The concept of “normality” continues to dominate the teaching methods, by building differences on the basis of their distance from the “norm”, and the notion of “educational homogeneity” is never critically discussed and thus the policies maintain the status quo of the existing educational system by operating on individual pupils, especially if from a migrant background, to help them reaching the school standards (D'Alessio, 2014; Medeghini, 2013; Canevaro, 2001, 2002, 2006).

As the above discussion demonstrates, within the Italian context issues of educational inequalities and school macro and micro exclusions have been addressed separately within the field of Intercultural Education or Special Education, with still very timid attempts to apply Disability Studies. In the attempt to respond to the limits of tackling these issues in two separate fields, this study adopts an intersectional, interdisciplinary and critical framework, Disability Critical Race Theory in Education, enriched with philosophical concepts such as Subjectivation and Performative Politics, elaborated by Judith Butler, to encourage systemic changes of teaching and learning practices and refugee reception strategies within the Italian context. As I will demonstrate, the concepts of “globalization” and “knowledge society”, and the values underpinning the philosophy of neoliberalism, emphasizing free market economics, entrepreneurialism, individualism and completion have significantly affected migration influx into Italy, and Europe more generally (see Sassen, 2014), have had a significant impact on marketization processes of education (Giroux, 1997; Leonardo, 2002; Youdell, 2006), on current Italian models of social integration of asylum-seeking and refugee children and youth, and on the capitalist production of disability as a serviceable condition (Oliver, 1990; Baglieri, 2016). The current economic crisis in Italy, and the recent corruption scandal – known as Mafia Capitale⁴ – that has involved some of the refugee agencies in Rome, has posed a serious threat to the system of forced migrant reception in the Italian capital. Claims that under-funding constrains the quality of the services offered to refugees are common, even among the Professional participants who participated in this research. The funding debate has, in large part, centered on the low salary and precarious job conditions of professionals in refugee agencies in Rome, on the paucity of economic and human resources within healthcare services for migrants – especially for the treatment of Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) symptoms –, on the scarcity of funding for the reception and inclusion of asylum-seeking and refugee pupils in public Italian schools, and for the periodical training of teachers and educators on issues of forced migration.

4 Updated news on the scandal are available, in Italian, on this website: http://www.repubblica.it/argomenti/mafia_capitale.

The current social and economic situation in Italy provokes an intensifying combined process of demonization of asylum seekers (including children), the racialization of asylum, and the simultaneous conflation/collapse of statuses so that labor, migrants, students, asylum seekers and nationals perceived by other nationals as Other could be routinely grouped together and viewed as potentially threatening in a number of ways such as through crime, competition for resources, sex and disease (see Garner, 2007). The media and the citizens, especially of suburban areas of Rome where foster care homes are located, have responded to the asylum of unaccompanied children in negative ways, most of the time complaining about the corrupted business behind them and about how the already limited economic resources available have been destined to “foreign” children rather than to poor Italian children⁵. In the context of public schools, the rhetoric of lack of funding has resulted in the controversial implementation of both *Integrazione Scolastica* and SEN policies. The over-representation of forced migrant students in disability categories and Special Educational Needs has been justified by the need to have an extra classroom support (i.e. support teachers), to cover for the lack of teaching resources and teachers’ training on issues of forced migration. This study is important as it attempts to show, not only how racism and ableism are co-constructed in society and have a powerful impact on the social and educational lives of students “forged at the crucible of difference” (Lorde, 2007, p. 112), but also that when targeting asylum-seeking and refugee children with disabilities inclusive education in the Italian context has failed to address power issues at the individual, organization and system levels in explicit and systematic ways (Kozleski, Artiles, Waitoller, 2015). As this research shows, one of the biggest obstacles to attaining the ideal of inclusive education in Italy is the failure to acknowledge and address historical sediments of oppression that are layered within institutions, as well as the cultural perspectives and understandings of how ethnicity, “race”, gen-

5 See for example: <http://www.latinaquotidiano.it/latina-scalo-nasce-il-comitato-spontaneo-contro-il-centro-di-accoglienza/>. Or also: http://roma.repubblica.it/cronaca/2014/11/27/news/tor_sapienza_gras-so_non_razzismo_ma_grida_d_aiuto-101568034/.

der, language, citizenship, migratory status and other markers of identity are conflated with ability. For this reason, I was prompted to interrogate the discourses of White Italian Professionals and their subjectivating effects on raced/disabled young asylum seekers and refugees, and the capacity of young forced migrants to deploy discursive agency to unsettle, resignify and reinscribe hegemonic meanings about themselves (see Youdell, 2006; 2012). Therefore, I attempt to examine powerful questions and issues untangling myself from the laces of blindness and unconsciousness familiarity. Furthermore, in line with Tomlinson's (2017) argument, the study attempts to show how in contemporary neoliberal economies where education is a "capital" and part of a global industry, the category of special educational needs, subsumed into the wider global movement of inclusive education and permeated with an ideology of "benevolent humanitarianism" (Tomlinson, 1982, p. 5), is implicated in the strategic process of manufacturing the "inability" of young people who are troublesome to existing systems, especially by mantras of fixed ability/disability. As the author argue, and as this study also demonstrates, the category of special educational needs has become a tool deployed by powerful governments for 'the strategic maintenance of ignorance' (Archer, 1988, p. 190, in Tomlinson, 2017) directed at subordinate groups, such as migrant and forced migrant children in the Italian context, thus determining the amount and kind of education they will receive (Tomlinson, 2017). Insofar as I am aware, no studies within the Italian context have focused on the co-construction of "race" and dis/ability from an intersectional lens and targeting forced migrant children. This study aims to further expanding knowledge and understanding of "race" and disability, when targeting forced migrant children, while inspiring the readers to systemic change of teaching and learning practices in inclusive terms. Employing a (constructivist) grounded theory (GT) methodology (using in-depth, semi-structured interviews) provided an opportunity to contribute conceptually and theoretically to the field. This is important because the education of refugee children as an area of study is regarded as "under-theorised" (Pinson, Arnot, 2007). The application of a constructivist perspective is aligned to my philosophical beliefs about the nature of "reality" and my emphasis on the co-construction (with my participants) of the emerging analysis and theory.

2. Theoretical Framework

2.1 *Disability Critical Race Theory (DisCrit)*

An interdisciplinary framework, Disability Critical Race Theory (DisCrit) in Education explores how normalising processes of racism and ableism position unwanted bodies outside of the category of “normal” in order to justify their exclusion and segregation in education and in society (Annamma, Connor & Ferri, 2013; 2016). DisCrit acknowledges how, in a system of interlocking oppressions rooted in white supremacy, multiply-marginalised groups are most aware of how those oppressions function and intertwine, as well as their possible disruption (Crenshaw, 1989, in Annamma & Morrison, 2018, p. 72). As such, DisCrit centres multiply-marginalised subjects in the analysis that seeks to dismantle racially disparate outcomes (Annamma & Morrison, 2018).

Reading Italian SEN policies through the lens of DisCrit provides a unique opportunity to think about ways to (re)organize education, moving away from “fixing” the individual – be it the student or the teacher – and shifting toward justice. As such, DisCrit can help Italian policy makers and practitioners by drawing their attention not only to the characteristics, dispositions, attitudes, and behaviours of students and teachers, but also to the structural features of the situation in which they operate (Annamma & Morrison, 2018; Annamma, Connor, & Ferri, 2016). Cultivating relationships rooted in solidarity, in which teachers understand the ways students are systemically oppressed, how those oppressions are (re)produced in classrooms, and what they can do to resist those oppressions in terms of pedagogy, curriculum, and relationship, repositions students and families as valuable members (Annamma & Morrison, 2018). Ultimately, DisCrit can help school professionals in addressing issues of diversity in the curriculum and in contemplating how discipline may be used as a tool of punishment and exclusion, or as a tool for learning. DisCrit is a framework that is useful beyond disability issues or special education, though these are important and necessary (Annamma & Morrison, 2018). DisCrit exposes how contemporary behavior and classroom management issues are predicated on racialized ideals of goodness. Said differently, DisCrit illuminates

how ability is distributed and withheld based on race through policies and practices, and recognizes interlocking oppressions faced by students at the interstices of multiple differences (Annamma, Connor & Ferri, 2013; 2016). The closer a student is to a desired norm (e.g. white, male, cis-gender, heterosexual), the more the student is imagined as capable and also less subjected to discipline and punishment. There are seven tenets of DisCrit that support our argument for rethinking behavior and classroom management; each of the tenets unearths why curriculum, pedagogy and school discipline are conceptualized in hegemonic ways and how they can reimaged in generative ways for students and teachers (Annamma & Morrison, 2018). First, DisCrit focuses on the ways that racism and ableism circulate interdependently, often in neutralized and invisible ways that restrict notions of normalcy to the desired and marginalize those perceived as “different” in society and schools. These mutually constitutive processes are systemic and interpersonal, and their ideologies position desired identities and bodies as normal and all others as abnormal in curriculum, pedagogy and discipline. As a result, schooling and classroom management practices position some as deserving, while situating others as problematic and thus in need of surveillance, expulsion and segregation, and punishment (Annamma, 2018). Second, DisCrit values multidimensional identities and troubles single notions of identity, such as race or disability or class or gender, or sexuality. DisCrit acknowledges how experiences with stigma, discipline and segregation often vary based on other identity markers intersecting with race and disability (i.e. gender, language, class) and how this negotiation of multiple stigmatized identities adds complexities. For example, disabled girls of color and queer and gender non-conforming girls of color experience higher rates of suspensions than girls of color with disabilities or cisgender heterosexual girls of color (Burdge, Licona, & Hymingway, 2014). Consequently, multiply-marginalized students have a clear sense of the mutually constitutive processes of oppression, and of how to make these processes visible within dysfunctional system of behavior and classroom management. Third, DisCrit rejects the understanding of both race and disability as primarily biological facts and recognizes the social construction of both as society’s response to “differences” from the norm. Simultaneously, DisCrit acknowledges that these categories hold profound significance in people’s

lives, as it is evident in the marginalization of students of color with disability labels, who are more likely to be segregated than their white peers with the same label (Fierros & Conroy, 2002). DisCrit renounces the uncritical assumption that segregation is a rational approach to disability any more than it would be a necessary approach to difference in ability or behavior. Fourth, DisCrit privileges voices of multiply-marginalized students and communities, traditionally not acknowledged in research. It recognizes those who have often been pushed outside of the educational endeavor through the discourse and practices of behavior and classroom management. Alternatively, DisCrit invites understanding of ways students actively respond to injustices (i.e. being constructed as deficient) through fostering or attending to counter narratives and explicitly reading those stories in opposition to the master narratives. Fifth, DisCrit considers how historically and legally whiteness and ability have been used to deny rights to those that have been constructed as raced and disabled (Valencia, 1997). Historically, behavior management has been used to eradicate difference, such as in Indigenous boarding schools wherein the guiding ideology was “that all the Indian there is in the race should be dead. Kill the Indian in him, and save the man” (Pratt, 1882/1973). These colonizing projects were not only legal, they were encouraged by the government. Hence, schools have always been a place to sort and fix children of color. Through the present day, multiply-marginalized students of color often attend under resourced schools where they have limited access to qualified teachers, engaging curriculum, and critical pedagogy (Fierros & Conroy, 2002). Even when attending resourced schools, students of color are often kept out of advanced placement/gifted classes, where creative thinking is valued (DeCuir & Dixon, 2004). In both cases, multiply-marginalized students of color often face classrooms and schools that demand hegemonic standards of behavior rooted in whiteness. Sixth, DisCrit recognizes whiteness and ability as “property”, conferring profits to those that claim those statuses and disadvantages those who are unable to access them (Adams & Erevelles, 2016). Thus, when students are positioned as less desirable, they are barred access to engaging and accurate curriculum; culturally responsive pedagogy; relationships that are authentic. By using more traditional practices of classroom management, which are often rooted in coercive relations of power, teachers concur in restricting

access to whiteness and ability and in perpetuating discipline disparities for multiply-marginalized youth of color. Each of these tenets speaks to the need for resistance of the status quo, that is the common ways of doing business center the ideal citizen and often segregate the unwanted into spaces less public. However, multiply-marginalized communities resist white supremacy with savvy and ingenuity (Annamma, 2016). Thus, work rooted in DisCrit commits to recognizing the values and gifts of such communities (Annamma, 2018).

2.2 *Subjectivation and Performative Politics*

Judith Butler uses the notion of the performative, the notion of discourse, and the notion of subjectivation to think about the constitution, constraint and political possibility of the subject. She begins by adopting Foucault's notion of discourse as productive and uses this alongside the notion of the performative to consider the production of sexed and gendered subjects (Butler, 1990). This performative is borrowed from Derrida's work concerning the nature of language and its relationship to the world in which a performative is: "the discursive practice that enacts or produces that which it names" (Butler, 1993, p. 13). With this understanding of the performative, the schoolgirl and boy, the gifted and talented student, the student with emotional and behavioral difficulties, even the teacher, is so because he/she is designated as such (Youdell, 2012). Indeed, while these designations appear to describe pre-existing subjects, it is the very act of designation that constitutes the subject as if they were already student, teacher, gifted and so on (Youdell, 2006). Butler argues that the subject must be performativity constituted in order to make sense as a subject. While these subjects of schools appear, at least at the level of the everyday or common-sense to precede their designation, this apparent prior subject is an artifact of its performative constitution. This has great implications for education because it insists that nobody is necessarily anything and so what it means to be a teacher or a student might be opened up to radical rethinking (*Ibidem*). Performatives have to make sense to work they have to be recognizable in the discourses that are circulating in the settings and moments in which they are deployed. This suggests that performatives might constrain the

sorts of subject students might be at the same time as they constitute students (Youdell, 2006). The notion of simultaneous production and constraint the Foucaultian notion of ‘subjectivation’ conveys is elaborated by Butler (1997b) as denoting “both the becoming of the subject and the process of subjection- one inhabits the figure of autonomy only by becoming subjected to a power [...]” (p. 83). In this sense, the subject who comes to be a subject through processes of subjectivation is necessarily “self-incarcerating” (*Ivi*, p. 32). Performatives that do not make sense in the discourses that frame schooling may fail or may act to constitute a subject outside the bounds of acceptability as a student. This understanding of the on-going subjectivation of subjects through discursive performativity enables us to see how schools come to be suffused with exclusions, with what the student-subject cannot be, with who cannot be the student-subject (Youdell, 2006; 2012). These ideas demonstrate that subjecthood – and studenthood – comes with costs.

Understanding students as subjectivated through ongoing performative constitutions suggests that the political challenge is to intercept these performatives in order to constitute students differently (Youdell, 2006). Butler draws on Derrida’s assertion that any performative is open to misfire, and Foucault’s (1988) insistence that meanings of discourses can shift and be unsettled, to detail how discourse and its performative effects offer political potential. In Butler’s account of subjection, the possibility for a specific understanding of intent and agency remains (Youdell, 2006). Thus, performatively constituted subjects have linguistic agency (Butler, 1997a):

Because the agency of the subject is not a property of the subject, an inherent will or freedom, but an effect of power, it is constrained but not determined in advance. [...] As the agency of a postsovereign subject, its discursive operation is delimited in advance but also open to a further unexpected delimitation (pp. 139-140).

Butler (1997a) calls the capacity to name and so constitute that result from subjectivation “discursive agency”. By thinking of agency as discursive, Butler moves beyond an understanding of intent and agency that is the property of a rational self-knowing subject. She insists, based

on Foucault's conceptualization, that the sedimented meanings of enduring and prevailing discourses might be unsettled and resignified or reinscribed. Resignification or reinscription is not simply a doing again, but a reversal or a doing again differently. So the inequalities that are produced through the performative practice of institutions, teachers and, indeed, students, might be unsettled (Youdell, 2006). This is not to say that such performative politics is simply a matter of asserting a new or altered meaning. The regulatory operations of authorized discourses and the historicity of the terms render normative meaning resilient to reinscription (*Ibidem*). Understanding the subject as discursively constituted, as subjectivated but with discursive agency promises to expose how subjects come to be particular sort of students and learners in school. It promises to enable us to see how it is in the daily school life, its routine practices and everyday interactions that students come to be performatively constituted, not just along social, biographical and sub-cultural axes, but also as students and learners (Youdell, 2006; 2012). By understanding these constitutions as the consequences of intersecting discourses, we can see how markers such as "race", gender, ability, sexuality, disability, social class come to be entangled with the kind of learners that it is discursively possible, intelligible, for students to be; and how some students come to be impossible learners (Youdell, 2006).

3. Methodology

My experiences of educational and social integration of "Sub-Saharan" asylum-seeking and refugee teens in Rome are situated in the conduct of a qualitative constructivist grounded theory, as part of an doctoral research. The initial guiding interest in analyzing the most entrenched educational inequities through the intersection of "race", migratory status and dis/ability, and the subjectivation processes of some students, led me to bring the DisCrit framework and Butler's (1997a, 1997b) notion of "performative politics" and "discursive agency" into the doctoral study, as points of departure or sensitizing concepts to form questions, to look at data, to listen to interviewees, and to think analytically about the data. Throughout the research process, the fit between the initial

interests, sensitizing concepts and the emerging data has been carefully scrutinised.

In doing constructivist grounded theory in refugee children organisations, I make use of semi-structured interviews. While gathering the data, I paid attention to the participants' accounts, as "rich, detailed and complex tapestries into the wefts and warp of which are woven personally held and more widespread cultural values and meanings" (Henwood, Pidgeon, 2003, p. 142). I was not necessarily asking the researched to explain their understanding of the context and relations within it. I was looking for moments in which the subjects are constituted and in which constituted subjects act. I was, also, looking for discourses and what their effects may be. At times, it looks as if discourses and their effect are evident, but more often it seems as if these are subtle, needing to be deconstructed. The purpose is to know whether the subjectivating effects of discourse can help to understand how students are made within particular constraints and how these constraints might be breached. Ultimately, I was seeking to construct representations of moments inside the centres in order to untangle the discursive frames that guide meaning and render subjects within it (see Youdell, 2012). Understanding the researching and researched subject to be provisionally constituted through discourse means that research practice is implicated in processes of ongoing subjectivation, of the researcher and the researched, even as these subjectivities form the object of study. Replacing sovereign agency with the concept of discursive agency (Butler, 1997a), attempts to offer a research that retains agency and intent in the context of discursive constraint (Youdell, 2012). The use of constructivist grounded theory seems particularly helpful here as it rejects claims of objectivity, locates researchers' generalisations, considers researchers and participants' relative positions and standpoints, emphasizes reflexivity, adopts sensitising concepts as power, privilege, equity and oppression, and remains alert to variation and difference (Bryant, Charmaz, 2007; Charmaz, 2011). It seems relevant also because it attends to context, positions, discourses, meanings and actions and it can be used to advance understandings of how power, oppression and inequities differentially affect individuals, groups and categories of people (Charmaz, 2011). Constructivist GT provides tools to reveal the connection between concrete experience of suffering and social structure, culture, so-

cial practices or policies (Charmaz, 2007; Choi & Holroyd, 2007). Finally, a constructivist grounded theory brings critical inquiry into social justice issues to covert processes and invisible structures, allowing for the discovery of contradictions between rhetoric and realities, ends and means, and goals and outcomes (Charmaz, 2011).

The analysis of the data presented in this contribution consists of different coding strategies – using gerunds to code for action and processes in order to “show how people enact injustice and inequity” (Charmaz, 2011, p. 367) – memo writing, comparison of codes and categories, and of categories with extant literature to be able to define variation. Grounded theory coding requires asking analytical questions of the data gathered and helps direct subsequent data-gathering toward the analytic issues to be defined in the research (Charmaz, 2014). The initial coding process, or lineby-line coding, was used in the research presented in this paper as a heuristic device to lead the way into the very first interaction with the data. Initial coding has allowed for the careful study of each fragment of data and has helped in defining implicit meanings for further explorations. *In vivo* codes, which use research participants’ terms, were deployed as codes to uncover their meanings and to understand their emergent actions (Charmaz, 2011, 2014). Initial coding continued the interaction I shared with the research participants while collecting data, but it also led to an interactive analytical space. During the initial coding phase, I aimed at coding for possibilities suggested by the data rather than ensuring complete accuracy of the data. This approach contributed towards defining the range of variation in the study phenomenon and provided leads for conceptualising it further.

Engaging in focus coding contributed to moving further into the comparative process, in order to determine the adequacy and conceptual strength of initial codes. Focus coding represented a significant step in organising the treatment of the data and emerging analysis. The comparison of codes helped point to places for further elucidation, and for clarifying the theoretical centrality of certain ideas (Charmaz, 2014). Both early and advanced memos checked and analysed these comparisons. Thus, attending to focus coding through making informed choices from the initial codes, contributed to creating the skeleton of the analysis. Taking up Butler’s notion of discursive agency, the analysis of

the data assumes multiple degrees of intent and understanding amongst the subjects in the embedded meanings and effects of discourses. It suggests that subjects do not regurgitate discourse unwittingly, however, discourses are not necessarily cited known to the subject and/or audience. Subjects do not need to be self-consciously alert to the discourse deployed in order for their embedded meanings to be inscribed. Furthermore, discourses do not need to be explicitly cited in order to be deployed, rather multiple discourses are referenced through the meanings, associations and omissions embedded in the historicity of apparently simple utterances or bodily practices (Youdell, 2012). In order to avoid the risk of assuming a disembodied authority, and given the centrality of visual economies to prevailing discourses of gender and race, my own location within these discourses (as a white, European woman) is undoubtedly “visible” to, and taken as immutable by, the asylum-seeking teens involved in my research project. Thus, gender, “race”, social class and nationality have been explicit axes of my subjectivation, and factors that have had a considerable impact on their performance of the “good” and “respectable” asylum seeker.

4. Results: Subjectivating processes in asylum-seeking children’s reception centres

4.1 *Data*

Foster care homes for unaccompanied asylum-seeking and refugee children in Rome. Given the various challenges that limit access to asylum-seeking and refugee children considered as “vulnerable”, such as privacy issues and code of practice of each refugee agency that I was not allowed to read, and the fact that the “gatekeepers” within these service agencies wanted to “control” the narrative about how their agencies are perceived, I believe that I was lucky to be able to meet and listen to the stories of a total of 10 asylum-seeking teens hosted in two different reception centres. For the purpose of this contribution, I will focus on the analysis of the interviews with some of the professional participants, operating in some of the refugee services considered in this study, in order to show how young asylum-seeking and refugee children are subjectivated by

virtue of the current model of social integration. In addition, some of the asylum-seeking and refugee children and youth participants, particularly the Black sub-Saharan teens that were diagnosed with a disability not yet certified, will be considered to show their “discursive agency”. The current model of forced migrants’ “social integration” in the Italian context is based on three main elements that Professional participants, operating in refugee service agencies, recognize as: *learning Italian, finding a job, finding a house*. Forced migrant children and youth should pursue such elements, in order for them to become “autonomous” within the Italian society. Due to the very nature of “social integration”, best described in Participant D’s definition below, I preferred to rename it as “neoliberal integration”:

[...] Integration for us is to promote social inclusion, ehm which means finding a job, learning the language, getting into a profession, finding a house and getting out of the government’s shelter [...] (Participant D, Prof_Serv1).

Arguably, the rhetoric of autonomy position education, employment and housing as means to avoid refugee children and youth disorientation within the Italian society, and their consequent exploitation, and as powerful tools to cultivate adults who will secure Italy’s status within the global knowledge economy and who will serve domestic interests as labour force. As Participant F articulates:

We promote social inclusion because these teenagers arrived closed to their 18 and so they have a short time to get the documents, a proper house, a job, and get autonomous. [...] They [unaccompanied asylum-seeking children] seem to have arrived in another dimension, different from how they have imagined it, ehm and then they don’t know how to get around here. We try to guide them into the reality here, we send them to school to learn the language, to get qualifications to get a good job [...] we help them to be autonomous within the Italian society (Participant F, Prof_Serv3.1).

In order to avoid asylum-seeking and refugee children “getting lost”, relying for a long time on welfare state’s support, or ending up as ‘out-

casts', it seems essential to "orient" them within the Italian system and society and in the building of a new consciousness about what they are expected to do and which path to follow. Achieving autonomy, through (mainly) vocational education qualification, language learning, low-skill employment and precarious forms of housing is not just an improvement carefully designed by the Italian government to equalize the opportunity of refugee children and youth in education and society, indeed it can be seen as the result of the complex operation of White Supremacy or, as Harries (1993) puts it, of Whiteness as a property which functions to allow White people a set of privileges that are inaccessible to Black or minority people. This means that asylum-seeking and refugee children and youth have to learn as quickly as they can their place within the hierarchy of "others", or better within the "hierarchy of hierarchies" (Miller, 1987). Only by accepting the new reality, described by Participant F and by most of the other Professionals participants as in stark contrast with the one imagined, only by following Professionals' advices on how to re-build their lives through the carefully standardized and pre-determined steps of social integration –mostly designed by White male professionals –, can asylum-seeking and refugee children and youth become "respectable subjects" (Garner, 2007).

After learning Italian and getting the middle school diploma (*Terza Media*), in "segregated" public institutions, known as *Centri per l'Istruzione degli Adulti (C.I.P.I. A.)*, forced migrant teens are expected to enter the employment sector and get a regular job contract, that would help them finding a suitable accommodation. However, for many of the asylum-seeking and refugee children and youth participants, learning Italian was not merely a means to find a job or to become autonomous, it was also a way to build significant relationships with their Italian peers. As Papis nicely puts it:

Ehm yes I'd like to speak Italian better. I don't have any friends here you know? Ehm I think I'd like to learn Italian to talk to boys of my age and going around Rome (Papis, AS_Serv3.1).

In terms of employment, professionals participants' discourses highlight how most of the opportunities available to asylum-seeking and refugee youth rest on professional courses and training for low-skilled

jobs, such as mechanic, gardener, baker or pizza maker, construction worker, or –in the best case- interpreter or cultural mediator inside the reception centres. For example:

[...] We encourage refugees to do these internships with different employers, with whom we have structured contacts, but often-times we find ourselves knocking at different doors, for example asking mechanics ehm do you want a trainee? Ehm because we understood that's the way to make it work as quickly as possible (Participant D, Prof_Serv1).

We connect also with vocational schools in Latina and they offer us courses to become a baker, a gardener ehm and this is very useful for the boys, as they find jobs in the farm quite easily [...] (Participant L, Prof_Serv7).

Frequently, Professionals participants attribute asylum-seeking and refugee teens' employment in low-paid and low-skilled jobs to their lack of schooling and poor training in the country of origin. Asylum-seeking and refugee teens' human capital remain largely ignored, and judged as non-transferable, let alone their educational aspirations. The economic crisis' effects, in these last five years, have brought employment institution and Professionals operating in refugee agencies to quickly match the educational level of forced migrant teens at the arrival with the first (low-paid) job that is available, in order to achieve autonomy as soon as possible. Participant Z argues:

[...] As we started to have a lot of illiterate children and teens.
 [...] Ehm so for many of them it's just easy to find a job selling fruit for example (Participant Z, Prof_Serv8.2).

Professionals' discourses on the lack of transferability of young forced migrants' skills has a significant impact – in terms of subjectivation – on the population of young asylum seekers. For this purpose, I have found the opinion of Chérif and Dembelé, two asylum-seeking teens diagnosed with Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) and speech-and-sound disorder, as being of great interest:

I still have some times to figure it out but maybe I'll go to Rome to continue studying, ehm I would also love to have a job like X [referring to a social worker in foster care home], or be a baker ehm I'd like to be trained to be a baker before leaving here, you know this is going to be helpful to find a job then [...] (Chérif, AS_Serv9).

First I'd like to study, because if you don't have a degree to find a job in Italy is very difficult. I'd like to learn how to make pizza. But when I'm going to continue my studies seriously, I'm not going to work to make pizza anymore [...] (Dembélé_ASServ7).

The most relevant effect of Professionals' discourses on refugee children and teens is that the latter interiorize a model of integration that wants them as low-skilled workers, suppressing their very own educational and career expectations in the new country. However, one of the most interesting aspects emerging from the interviews with forced migrant youth is their capacity of projecting themselves out of the subjectivating effect of professionals' discourse and imagining a different educational and career future in Italy, or in Europe more generally. By thinking of going to University, obtaining a high degree and mastering languages, they deploy "performative politics" (Butler, 1997a), and they constitute themselves differently. Yakub, Djibril and Dembélé's accounts unsettle and reinscribe the sedimented meanings of mainstream discourses related to asylum-seeking children and forced migrants in general, within Italian society:

I think of studying English, because I studied before, ehm I think I speak English better than Italian, but I'd like to study English more [...]. Yes ehm, maybe, I think it is early to think about University, but yeah I would do it (Djibril).

Me, ehm English. I studied English at school for four years, a year and half I studied Spanish but during my college I studied French English and Spanish, and now I want to study Italian as well. [...] Yes, if I'd have possibilities I would do it [University], but I should learn Italian first and pass the exam (Yakub).

Yes, I'd like to study Medicine in Rome. [...]. First I'd like to study, because if you don't have a degree to find a job in Italy is very difficult. So I need to study so I can find my personality and also I'd like to study so I can learn to speak Italian very well. I'd like to learn how to make pizza. But when I'm going to continue my studies seriously, I'm not going to work to make pizza anymore; I want to study to find a better job, not to make pizza. But I need to work to pay for my studies, so eh and I'm very new to this country and also, I'm still young, so I've to study and get some money to take care of myself. [...] I really don't know what to expect but I have to think very carefully about the future but I hope it is a positive experience (Dembelé).

In a discourse frame of normative Whiteness, where only the White Italian middle class teens can think of furthering their education, the claim that Black asylum-seeking teens can go to University or to study medicine cannot have a performative force. Yet, this practice of self, made possible through the prior subjectivation of these raced-nationed-disabled subjects is simultaneously felicitous. That is that their statements are not empty. Instead, it silently calls against the threat of the asylum seeker living on welfare benefits. This is the moment in which the Black asylum-seeking teens gain recognition and this subjectivation opens up the opportunity for self-constitution (see Youdell, 2012). Butler's theoretical tools, then enable us to see how educators and professionals subjectivate these asylum-seeking teens as particular raced-nationed-disabled subjects, with the possibilities for discursive agency and the constraints of the discursive terms of subjection that this entails.

5. Conclusion

Raced-Disabled subjects, or politics in subjectivation. DisCrit helps to shed light on how race and ableism operate in interactions, procedures, discourses, and institutions of education. Butler uses the notion of the performative, the notion of discourse, and the notion of subjectivation to think about the constitution, constraint and political possibility of the subject. This paper has demonstrated how the deployment of these notions for interpreting the stories of raced and dis/abled asylum-seeking

ing children, for understanding practices inside reception centres and educational institutions and begun to show how performative politics might begin to destabilise the explicit and silent discursive ties between biographies and studenthood, ties that make possible, and normal, the continued subjectivation of differentiated student-subjects (Youdell, 2012). These notions also highlight the White dominance, and privilege, continuously hidden within the Italian society, which repeatedly locate source of disparities with forced migrant children and not with the education and reception systems. The performative, according to Butler, enacts what it names, it names and makes. In this sense, all categorical names and claims to actions are potentially performatively constitutive of the subjects to whom they refer. In the move from the performativity of names to wide utterances, and from utterances to practices, the performative can be seen as a function in the discourse. It might be of use to think the performative as a particular element of discourse and as a nuance within the discursive processes through which discourses come to have productive effects. Discourse itself can be as performative (*Ibidem*). Subjectivation understands the constitutive effect of discourses in this way, but the notion of subjectivation underscores how this constitution is simultaneously and unavoidably entangled in the production of discursive relations of power.

Subjectivation is effected through discursive practices and understanding the performative is an important tool for understanding the constitutive effects of these discursive practices. Alongside Butler's notion of performative politics and politics of hegemony, one can refer to a politics in subjectivation in which discursively constituted and constrained subjects deploy discursive agency and act within and at the borders of the constraint of their subjectivation (*Ibidem*). While challenging the effects of discourses of poverty, intelligence, racism and Whiteness, understanding these processes helps us to see where discursive interventions might enable new discourses to be rendered intelligible.

In mapping these subjectivating practices within refugee reception centres and educational institutions offering language and training support for asylum seeking children, and the practices of self of asylum-seeking students, the paper demonstrates the importance of engaging these ideas for making sense of the practices and effects of educational and social integration. The particular analysis offered here adds an un-

derstanding to existing analyses of enduring patterns of raced dis/abled educational inequality and exclusion. It is hoped that this is not a pessimistic analysis, as these theoretical tools insist that the potential to act with intent and, so, shift meaning is inherent to the contingent nature of discourse and the discursive agency inherent to subjectivating processes (*Ibidem*). The asylum-seeking teens' practices presented here are performative politics that both reinscribe and unsettle hegemonic meanings. Within a White context that raced-nationed-disabled students, the Black asylum-seeking teens are involved in discursive practices of revolt as they are subjectivated.

References

- Annamma S.A. (2018). *The Pedagogy of Pathologization. Disabled girls of Color in the School-prison Nexus*. New York: Routledge.
- Annamma S.A., Connor D., Ferri B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*, 16, 1, pp. 1-31.
- Annamma S.A., Connor D., Ferri B. (Eds). (2016). *DisCrit. Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. New York: Teachers College Press.
- Annamma S., Morrison D. (2018). DisCrit classroom ecology: using praxis to dismantle dysfunctional education ecologies. *Teaching and Teacher Education*, 73, pp. 70-80.
- Archer M.S. (1988). *Culture and Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Artiles A.J. (2013). Untangling the racialization of disabilities. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10, 2, pp. 329-347.
- Baglieri S. (2016). Toward unity in school reform. What DisCrit contributes to Multicultural and Inclusive Education. In S. Annamma, D. Connor, B. Ferri (Eds), *DisCrit: Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. New York: Teachers College Press.
- Bocci F. (2016). I protagonisti dell'inclusione. In F. Bocci, A. Morganti (Eds.), *Didattica inclusiva per la scuola primaria*. Firenze: GiuntiEdu.
- Bryant A., Charmaz K. (2007). Grounded theory in historical perspective: an epistemological account. In A. Bryant, K. Charmaz (Eds). *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 31-57). London: Sage.
- Burdge H., Licon A.C., Hyemingway Z.T. (2014). *LGBTQ Youth of Color: Discipline Disparities, School Push-Out, and the School-to-Prison Pipeline*.

- GSA Network, Available at: https://gsanetwork.org/files/aboutus/LGBTQ_brief_FINAL-web.pdf.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.
- Butler J. (1997a). *Excitable Speech. A politics of the performative*. London: Routledge.
- Butler J. (1997b). *The Psychic Life of Power: theories in subjection*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Canevaro A. (2001). Per una didattica dell'integrazione. In D. Ianes, *Didattica speciale per l'Integrazione*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (Eds.) (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Edizioni Erickson.
- Catarci M. (2011). *L'Integrazione dei Rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci M., Fiorucci M. (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, experiences, challenges*. New York: Routledge.
- Charmaz K. (2007). Constructionism and grounded theory. In J.A. Holsten, J.F. Gubrium (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 319-412). New York: Guilford.
- Charmaz K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Fourth Edition*. New York: Sage.
- Charmaz K. (2014). *Constructing Grounded Theory. Second Edition*. London: Sage.
- Choi S.Y.P., Holroyd E. (2007). The influence of power, poverty and agency in the negotiation of condom use for female sex workers in Mainland China. *Culture, Health and Sexuality*, 9, 5, pp. 489-503.
- Collins K.M. (2003). *Ability profiling and school failure: one's child struggle to be seen as competent*. New York: Routledge.
- Crenshaw K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics*. University of Chicago: Legal Forum.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio S. (2013). Disability Studies in Education: implicazioni per la ricerca educative e la pratica scolastica italiane. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina (Eds), *Disability Studies. Emancipazione, Inclusione Scolastica e Sociale, Cittadinanza* (pp. 89-124). Trento: Erickson.

- D'Alessio S. (2014). Le normative sui bisogni educativi speciali in Europa e in Italia. Verso un'educazione inclusiva? La prospettiva dei Disability Studies. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e BES*. Roma: Anicia.
- DeCuir J.T., Dixon A.D. (2004). "So when it comes out, they aren't surprised that it is there": Using Critical Race Theory as a tool of analysis of race and racism in education'. *Educational Researcher*, 33, 5, pp. 26-3.
- Fierros E.G., Conroy J.W. (2002). Double jeopardy: an exploration of restrictiveness and race and race in special education. In D.J. Losen, G. Orfield (Eds.), *Racial Inequities in Special Education* (pp. 39-70). Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- Foucault M. (1988). An aesthetics of existence. In L. Kritzman (Ed.), *Michel Foucault- politics, philosophy, culture: Interviews and other writings 1977-1984* (pp. 17-46). London: Routledge.
- Harries C. (1993). Whiteness as property. *Harvard Law Review*, 106, pp. 1709-1791.
- Henwood K., Pidgeon N. (2003). Grounded theory in psychological research. In P.M. Camic, J.E. Rhodes, L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology: expanding perspectives in methodologies and design* (pp. 131-155). Washington (DC): American Psychological Association.
- Kozleski E.B., Artiles A.J., Waitoller F.R. (2015). Introduction. Equity in inclusive education. Historical trajectories and theoretical commitments. In A.J. Artiles, E.B. Kozleski, F.R. Waitoller (Eds), *Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- Garner S. (2007). *Whiteness. An introduction*. New York: Routledge.
- Giroux H. (1997). *Channel Surfing*. New York: St. Martin Press.
- Leonardo Z. (2002). The Souls of White Folk: critical pedagogy, whiteness studies, and globalisation discourse. *Race Ethnicity and Education*, 5, 1, pp. 29-50.
- Loorde A. (2007). *Sister Outsider: Essays and speeches*. Chicago: Random House.
- Medeghini R. (2013). *Formazione sui Bisogni Educativi Speciali*. Mantova: Ufficio Scolastico Regionale, 4 ottobre.
- Medeghini R., Valtellina E. (2006). *Quale Disabilità?* Milano: FrancoAngeli.
- Miller D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford: Blackwell.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Pinson H., Arnot M. (2007). Sociology of Education and the Wastedland of Refugee Education Research. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 3, pp. 399-407.
- Pratt R.H. (1882/1973). *National Conferences of Charities and Corrections (U.S.) Session*. Retrived from: <https://upstanderproject.org/firstlight/pratt/>.

- Programma Integra (2013). *I Minori Stranieri a Roma: quadro statistico e analisi dei percorsi di integrazione*. Roma: Format Print.
- Sassen S. (2014). *Expulsions. Brutality and Complexity in the Global Economy*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Tomlinson S. (2017). *A Sociology of Special and Inclusive Education: Exploring the Manufacturing of Inability*. New York: Routledge.
- Valencia R.R. (1997). Conceptualizing the notion of deficit thinking. In R.R. Valencia (Ed.), *The Evolution of Deficit Thinking: educational thought and practice* (pp. 113-131). London: Routledge Falmer.
- Youdell D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.
- Youdell D. (2012). Intelligibility, agency and the raced-nationed-religioned subjects of education. In K. Bhopal, J. Preston (Eds.), *Intersectionality and "Race" in Education*. London: Routledge.

III.

Informal e Formal Learning.

Teorie, modelli e artefatti per la costruzione sociale e contestuale della conoscenza

Informal and formal learning.

Theories, models and artefacts for the social and contextual construction of knowledge

Claudio Pignalberi

Informal and formal learning: on the one hand the experience of the subjects and the relationship with the context; on the other side, the school and the educational paths for the achievement of one (or more) professional qualification. What are the possible meeting points? What are theories in support of informal processes? What are the models and the artefacts that measure the incidence of informal learning in teaching, particularly academic? What kind of skills are required? The paper seeks to provide answers in the light of the results validated by a PhD research project which demonstrates the importance of informally learning to reinforce the motivation for the study of the adult subject and, at the same time, to develop a set of distinctive skills responding to demands of the world of work's requests.

Keyword

*Formal/informal and non-formal learning, Reflexivity,
Adult education, Metacognition, Critical skills*

Apprendimento informale e formale: da un lato l'esperienza dei soggetti ed il rapporto con il contesto; dall'altro lato, la scuola ed i percorsi di istruzione per il conseguimento di una (o più) qualifica professionale. Quali i possibili punti di incontro? Quali le teorie a supporto dei processi informali? Quali invece i modelli

e gli artefatti che misurano l'incidenza dell'informal learning nella didattica, in particolare universitaria? Che tipo di competenze sono richieste? Il contributo cerca di fornire delle risposte alla luce dei risultati validati da un progetto di ricerca di dottorato che dimostra l'importanza di apprendere informalmente per rafforzare la motivazione allo studio del soggetto-adulto e, al contempo, sviluppare un set di competenze distintive rispondente alle richieste del mondo del lavoro.

Parole-chiave

Apprendimento formale/informale e non formale,
Riflessività, Educazione degli adulti, Metacognizione,
Competenze critiche

1. Perché parlare di apprendimento informale. Un'introduzione

In questi ultimi anni, il tema dell'apprendimento e della possibile correlazione tra le tre dimensioni del formale/informale e non formale sta acquisendo sempre più rilevanza da parte di studiosi e ricercatori appartenenti a diversi settori scientifico-disciplinari (pedagogia, psicologia, sociologia, fino alla medicina) con l'obiettivo di aprire spazi di riflessione e tavoli di lavoro rispetto alle ancora evidenti difficoltà di interpretazione del significato sotteso ad ognuna delle dimensioni, alle possibili misure e strategie a sostegno, alle modalità di riconoscimento e validazione, fino alla necessità di ripensare l'attività didattica – in particolare quella universitaria – a partire dalle esperienze vissute dal soggetto-adulto nei contesti di vita quotidiana. Questo è dettato soprattutto dall'affermarsi di nuovi modelli, o meglio “richieste”, dal mondo del lavoro e da pratiche messe in atto dall'organizzazione che diano maggiore spazio al benessere del lavoratore attraverso la ridefinizione di spazi ed anche di responsabilità come il co-working, il co-living, fino ad includere modalità più autonome ed interattive quale lo smart working (o lavoro agile). Cambiano al contempo anche le competenze che normalmente si generano nei contesti di vita quotidiana ponendo nuova enfasi alla centralità del soggetto e sul rapporto tra soggetto e contesto da un lato, ed il riconoscimento delle competenze necessarie per vivere in uno stato di benessere sociale dall'altro. In questo ambito rientrano le competenze alfabetiche funzionali, le life skill (abilità per la vita), le basic skills (di base) nell'orientamento classico; le livelihood skills (abilità per la sussistenza), le metacognition skills (le competenze metacognitive) e le critical skills (critiche) per l'orientamento socio-culturale. Di fronte a taluni cambiamenti, l'Università ancora non è sufficientemente preparata a sviluppare una capacità formativa che oltrepassi la centratura di saperi tecnici indirizzati a sviluppare figure professionali altamente specializzate verso una proposta di didattica come comunità di pratiche condivise, e quindi una didattica pensata secondo gli indirizzi esistenti in letteratura, riconoscendo pertanto la rilevanza delle pratiche informali dell'adulto, dell'*approccio riflessivo, esperienziale e trasformativo*. L'indirizzo di lavoro consisterà allora nel miglioramento della qualità della di-

didattica a partire dalla coltivazione – e non costruzione – di ambienti di apprendimento “abilitanti”, anche con il supporto della rete, in cui la persona coinvolta possa esprimere le capacitazioni agentiche apprese nei diversi contesti. E, dunque, la didattica universitaria può contribuire nel processo di facilitazione della trasmissione delle competenze e delle conoscenze in ottica partecipativa e condivisa? Può altresì essere “motore” di un bagaglio innovativo di saperi informali? Può incidere nei modi e nei tempi dell’apprendimento degli studenti?

L’apprendimento è, in prima istanza, un processo di interazione continua in cui entrano in gioco le variabili interne (la pensabilità di una didattica che agisce in ottica laboratoriale) ed esterne (le richieste ad esempio del mercato del lavoro) tanto da considerarsi come fenomeno interdisciplinare. È un processo complesso, secondo poi, in cui il soggetto che apprende svolge un ruolo attivo in una sorta di organizzazione dell’esperienza personale (di percezioni, sensazioni, idee, ecc.) in continua interazione e comunicazione con l’esterno. Terzo, trattasi di un processo inteso come cambiamento, ovvero come attivazione di processi cognitivi e comportamentali attraverso i quali viene costruita nuova conoscenza a partire da quella di cui si è già in possesso. In ultimo, si ampliano i luoghi e gli spazi deputati all’apprendimento fornendo un insieme di proposte formative ed attività didattiche che ripropongono un’analisi di casi reali e la relativa applicabilità di un sapere tecnico ad un’azione pratica, e quindi sviluppare le capacitazioni dell’adulto in riferimento al significato emergente dai funzionamenti.

L’*informal learning* si sostanzia allora nella proposta di superamento della tradizionale contrapposizione tra le diverse modalità educative e formative attuate nell’università così come nelle organizzazioni deputate al lavoro. È necessario un ripensamento del rapporto tra i due contesti in quanto l’esperienza per così dire extra-universitaria non viene più concepita come un momento di puro svago o come modalità d’impiego del tempo libero, ma come un ambiente e uno spazio nei quali è possibile fruire di occasioni che attuano l’uguaglianza delle opportunità formative ed il riconoscimento delle competenze. Si necessita inoltre di un ripensamento nella dimensione processuale, nel senso che devono essere proposti modelli ed artefatti che mirano a valorizzare il *soggetto destinatario della formazione* ed il suo *diritto all’apprendimento lifelong*.

A partire da queste riflessioni introduttive è emersa la necessità di

pensare ad un lavoro dottorale di ricerca, che verrà presentato in queste pagine, sul grado di incidenza dei processi e delle pratiche informali nei contesti di tipo formale e di verificare quanto l'impiego delle stesse ed il relativo riconoscimento delle competenze apprese nei contesti di vita quotidiana possano "disegnare" una didattica partecipativa e situata in grado di generare nuovi e diversificati talenti (Pignalberi, 2017, 2018).

2. Dove va l'apprendimento. Un'analisi dello scenario

A più di venti anni di distanza dalla pubblicazione del rapporto di J. Delors (1997) che per primo focalizzò l'attenzione ad una educazione per tutta la vita e la centralità dei processi permanenti di educazione e apprendimento, soltanto ora acquista rilevanza il richiamo all'apprendimento non formale e informale. Il rapporto si concentra sui sistemi di istruzione ed educazione nelle accezioni di *processo* e *contesto*, e dimostra come l'attenzione ai contesti non formali e informali avvicina il divario teorico tra "educazione" e "apprendimento" e contamina tutte le ricerche e gli studi esistenti sull'argomento. In questi anni infatti è aumentato il ventaglio di ricerche e pubblicazioni sul tema, ed in particolare è aumentata l'attenzione sull'informal learning nei diversi contesti: dal lavoro alla formazione (Alessandrini, 2016; Bertagna, 2011) per disegnare nuovi percorsi sia per i giovani che per i lavoratori in età adulta, alla scuola e quindi alla ridefinizione dei luoghi e tempi deputati all'educazione fin dalla prima infanzia. Allo stesso tempo, emergono nuove terminologie che contraddistinguono le finalità e gli obiettivi della pedagogia del lavoro e dell'educazione degli adulti: entrano nell'accezione comune termini come open innovation (Costa, 2016), capacitazione e learnfare (Margiotta, 2015), generatività (Ellerani, 2017), ibridazione tra formale e non formale (Marcone, 2017; Pignalberi, 2017), soggettività (Malvasi, 2007), le quali, unitamente all'educazione al fare, la formatività, la dualità, l'ecosistema, le dimensioni biopolitiche ed il multiverso rappresentano parte delle dieci sfide delineate da Alessandrini in un recente volume (2017).

Se l'apprendimento lungo l'arco della vita è senza soluzioni di continuità, ciò mette in luce la complementarità dell'apprendimento formale, non formale ed informale, in quanto è possibile acquisire

conoscenze utili in diverse situazioni, contesti e momenti della vita. Implica di fatto che la maggioranza degli apprendimenti si realizzano come risultato di esperienze consapevoli, anche se ciò non preclude la possibilità che alcuni eventi che si realizzano alla periferia dell'esperienza consapevole siano comunque interiorizzati. Nonostante il primo documento varato in sede europea, il *Memorandum sull'istruzione ed educazione permanente*, risale al 2002 ancora non si riesce a delineare un quadro chiaro che descriva, senza operare alcun tipo di confusione di significato, le tre dimensioni dell'apprendimento tenendo conto delle caratteristiche distintive, dei tratti salienti, delle pratiche e dei percorsi di riconoscimento e validazione. A questo gap si aggiunge il fatto che, nonostante l'argomento sia al centro dei tavoli di lavoro di organizzazioni nazionali e internazionali (quali Cedefop, Ilo, Epale, e così via), non si perviene all'adozione di specifiche misure che tengano conto della loro complementarità.

Formale è tutto ciò che viene appreso nei contesti ufficiali deputati all'istruzione e alla formazione (scuola, università) e porta, attraverso un programma didattico-formativo ben definito, alla certificazione delle competenze ed al rilascio di un titolo di studio. *Non formale* riguarda, invece, tutte quelle occasioni non riconosciute formalmente, come corsi di formazione/convegni/seminari, le quali, seppur non indirizzano lo studente al conseguimento di un titolo, forniscono una serie di conoscenze e di saperi necessari per la costruzione del proprio profilo professionale. *Informale*, in ultimo, si riferisce alla vita quotidiana, ossia a tutte quelle situazioni in cui il soggetto, tacitamente o meno, apprende nuove conoscenze.

L'elemento che caratterizza l'informal learning rispetto alla dimensione del formale risiede, dunque, nell'*intenzionalità* dell'atto o dell'azione pratica¹. Schugurensky (2000), invece, affianca all'intenzionalità il concetto di *coscienza* dell'apprendere intesa come la capacità del soggetto

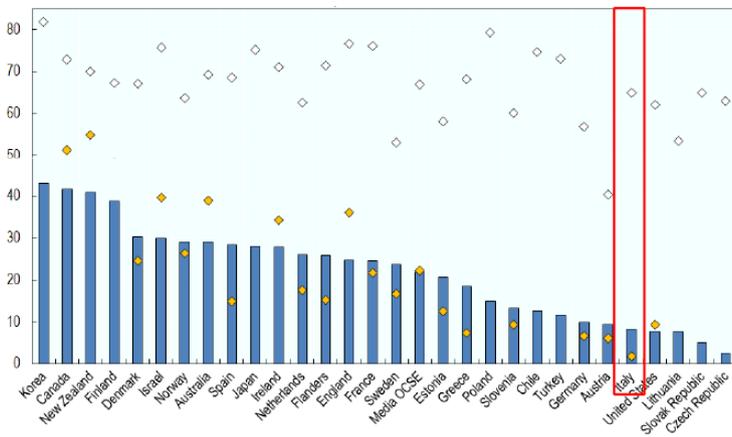
1 L'attenzione al carattere intenzionale dell'apprendimento trova una connotazione diversa e quasi contrapposta in riferimento alla vita sociale (o contesto sociale), secondo cui vi sarebbe una predominanza nella vita sociale di una *non intenzionalità delle azioni* (effetti, connessioni, razionalità non intenzionale) dovute ad una dissociazione tra soggetto, contesti sociali e fenomeni sociali.

di apprendere in maniera autodiretta, incidentale o per il tramite della socializzazione, una nuova conoscenza rispetto ad una data situazione e che potrà impiegare anche in situazioni future. Altre caratteristiche sono state proposte da Cheetham e Chivers (2001) in cui l'informal learning consente di sperimentare una serie di esperienze, la motivazione ad acquisire le competenze necessarie per migliorare e migliorarsi, la persistenza nel superare le difficoltà, l'influenza e il sostegno degli altri; Coombs (1985) per il diverso livello di auto-direttività dell'apprendere; Illeris (2004) per il suo stesso valore che risiede nella *naturalità* (e quindi *quotidianità*) dell'apprendere da parte del soggetto.

La visione comune, quindi, è che l'informal learning apre nuove prospettive di ricerca e di formazione che pone al centro il soggetto e l'esperienza, e al contempo sta richiamando anche l'attenzione delle Università attraverso un piano formativo basato su proposte didattiche di tipo partecipative e tramite i servizi a supporto quali coaching, mentoring e counselling. Le nuove sfide cui l'Università deve rispondere risiedono essenzialmente in tre punti: 1) aprirsi al nuovo e all'esterno in modo tale che le conoscenze e i saperi siano sempre disponibili; 2) dare agli individui la possibilità di accedere in qualsiasi momento a nuove conoscenze; 3) andare oltre l'apprendimento spendibile solo in occupabilità per finalizzarlo, invece, anche alla ricerca e all'innovazione sociale. Il fattore di cambiamento più importante deve riguardare però l'impianto sotteso alla didattica sia nella sua forma sia rispetto ai metodi ed alle metodologie che vengono impiegate. La didattica, dunque, deve porsi come ambiente privilegiato di apprendimento in cui i soggetti possano mettere in campo le loro esperienze individuali da rendere condivisibili anche in gruppo. Si pensi a titolo di esempio al cooperative learning, al project based learning, al problem based learning, al reciprocal teaching.

I dati disponibili delineano al contrario il persistere di una situazione in parte ancora critica sia nel confronto europeo sia prendendo in esame i tratti caratterizzanti lo scenario di "casa nostra". L'informal learning in particolare è stato ampiamente analizzato dai rapporti OCSE (2017) in merito alla condizione dei laureati 25-44enni nel contesto internazionale e Almalaurea (2017) in quello italiano; il rapporto Istat (2018) delinea invece la situazione degli occupati e non occupati nella fascia di riferimento e, in ultimo, il livello delle competenze e la misurazione

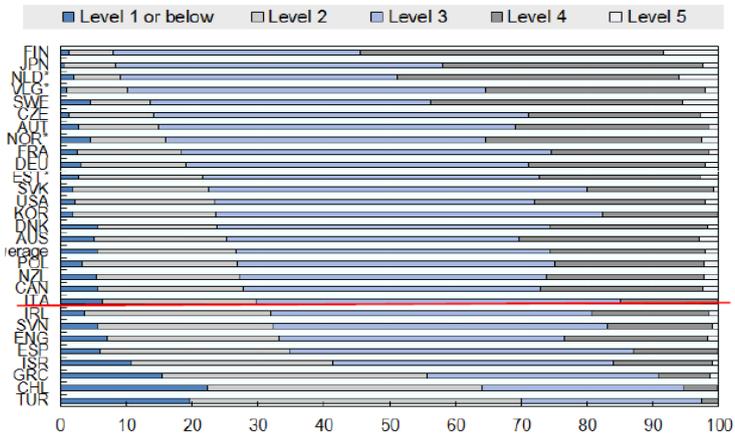
dell'apprendimento analizzati dal Cedefop (2018). Per quanto riguarda la *condizione dei laureati*, Almalaurea ha analizzato le situazioni in cui si trovano coinvolti gli studenti a tre e a cinque anni dalla conclusione del percorso. A tre anni dalla laurea il tasso di occupazione raggiunge l'82% tra i laureati triennali e l'83% tra i magistrali biennali (in aumento di 2 punti percentuali); a cinque anni dal titolo sale, rispettivamente, all'87% e all'84% (in aumento, rispetto al 2015, di quasi due punti percentuali per i triennali e stabile per i magistrali biennali). Tali valori però decrescono rispetto alla media internazionale in quanto l'Italia è al quart'ultimo posto rispetto a paesi emergenti come la Corea, il Canada e la Nuova Zelanda la cui percentuale ben oltrepassa il 40%, così come evidenziato nel *grafico 1*.



Graf. 1: La condizione dei laureati
Fonte: Ocse (2017)

L'Istat (2018) al contrario rimarca una situazione di allarmismo per i laureati italiani: la classe 25-34 anni infatti registra un tasso di disoccupazione pari al 17,8% (e sale al 40,3% considerando la classe 15-24 anni in cui sono inclusi i laureati triennali); mentre, il punto critico si registra con il 28,9% nel tasso di mancata partecipazione alle attività lavorative quanto di istruzione (decisamente più alta nella classe 15-24

anni con il 55,7%, i cosiddetti neet). Ulteriore conferma si registra rispetto al livello di competenze possedute (di literacy, di numeracy) così come evidenziato nel *graf. 2* redatto dal Cedefop (2018).



Graf. 2: Il livello delle competenze

Fonte: Cedefop (2018)

L'Italia si posiziona al livello 2 con un basso livello di competenze di literacy e numeracy. Al contrario, l'Eurostat (2018) sottolinea che la popolazione 25-64 anni che ha preso parte ad attività informali e non formali è stata pari al 40,6% rispetto al 34,3% del 2011. In ambito europeo, la diffusione è prossima o superiore al 50% nei paesi nordici, in Germania, Austria, Francia e Ungheria, mentre scende sotto il 30% in diversi paesi dell'est e in Grecia. Ovunque, la partecipazione è molto più elevata tra gli occupati che tra i disoccupati e gli inattivi pari al 51,9% per i primi, al 23,3% e al 16,3% per le altre due categorie. I dati suggeriscono che in futuro oltre a dovere agire per migliorare le "opportunità di apprendimento" per i soggetti, si dovrà probabilmente affrontare con maggiore attenzione anche il problema dell'analfabetismo digitale o meglio di pianificare dei percorsi strutturati di utilizzazione della rete a partire dalle istituzioni scolastiche e l'università.

L'attenzione alle pratiche informali di apprendimento, in sintesi, è sempre più al centro del dibattito europeo: è possibile scorgerne continui richiami, corredati da proposte/attività e indirizzi di lavoro, nel documento OCSE sopra citato in cui sono state elaborate dieci strategie per le competenze oppure nell'Agenda 2030 al punto 4 “*fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*” attraverso una serie di azioni che pongono al centro il soggetto in formazione affinché possa acquisire un bagaglio di pratiche e di competenze, incluse le competenze metacognitive e critiche, necessarie per promuovere stili di vita sostenibili, per favorire l'occupazione ed il reingresso nel mondo del lavoro, per lavori dignitosi e per la capacità imprenditoriale. A fronte delle persistenti criticità sia nel campo dell'istruzione sia in quello del lavoro, l'*informal learning* – oggi più che in passato – può costituire un dispositivo capace di colmare il gap esistente tra le competenze apprese e quelle richieste attraverso la costruzione di una didattica pensata e partecipativa da un lato, ed alla strutturazione di percorsi di apprendimento *sul e nel* lavoro, dall'altro. Gli ultimi due elementi che caratterizzano l'*informal learning* sono, dunque, la *frammentarietà* e la *sistematicità* proprio perché si opera il recupero di quel bagaglio di conoscenze che rimarrebbero nascoste, e quindi implicite e tacite. L'indirizzo di lavoro nella formazione universitaria è quello di partire dal valore soggettivo dell'esperienza apprenditiva affinché i soggetti possano essere consapevoli dei contenuti di apprendimento, ma anche dei processi e delle situazioni che normalmente si generano nel vivere quotidiano.

3. Il riferimento teorico: le categorie costitutive dell'*informal learning*

Tra le priorità più rilevanti individuate dai documenti europei vi è la necessità di favorire l'apprendimento continuo degli individui, valorizzando i processi di acquisizione di competenze lungo l'intero arco della vita (*lifelong learning*) e in tutti i contesti (*lifewide learning*), sia in quelli prettamente scolastici e formativi che in quelli professionali o riferibili alla sfera personale. La centralità del tema dell'apprendimento si è spostata dai sistemi formativi al valore che l'individuo attribuisce alla sua soggettività, cioè al patrimonio di conoscenze e saperi spendibile e riconoscibile sul piano sociale e istituzionale. Se in un primo momento

l'attenzione era focalizzata sui luoghi e ambienti in cui si origina l'apprendimento, oggi il focus si è in parte spostato attorno al *processo di intenzionalità soggettiva* dell'apprendimento, e quindi alla rilevanza dell'*informal learning* nei contesti formali.

Le principali differenze tra formale-informale in termini di contesti e processi dell'apprendere sono state elencate da H. Colley, P. Hodkinson e J. Malcom in una pubblicazione del 2002 dal titolo *Non formal learning: mapping the conceptual terrain*. I ricercatori hanno estratto alcuni criteri per differenziare gli apprendimenti in termini di formalità e informalità:

- educazione e non educazione;
- luoghi di educazione o comunità primarie;
- apprendimento e insegnamento intenzionale o volontario;
- apprendimento già strutturato o meno strutturato;
- apprendimento diversificato in base a criteri di valutazione e riconoscimento;
- momenti di apprendimento;
- apprendimento tacito o esplicito;
- apprendimento riferito ad un contesto specifico o trasversale, generalizzabile.

Molteplici risultano essere anche gli ambiti contenutistici all'interno dei quali si posiziona l'*informal learning* rispetto all'approccio formale: l'educazione implicita extrascolastica, l'educazione implicita familiare, i processi apprenditivi negli ambienti di lavoro, ed ancora la possibilità di indagare le fonti, l'efficacia, le condizioni dell'apprendimento informale, fino all'apprendimento in attività non lavorative, all'apprendimento incidentale e intenzionale. Poche invece sono le analisi in merito all'incidenza dell'*informal learning* nelle istituzioni scolastiche, ed in particolar modo nelle Università. Quali sono i modelli e gli artefatti che misurano l'incidenza dell'*informal learning* nella didattica universitaria? Che tipo di competenze sono richieste?

Al di là dei tempi e dei luoghi deputati all'apprendimento, le tre categorie su cui è possibile scorgere il significato sotteso alle teorie sull'*informal learning* si concentrano sull'importanza dell'apprendere facendo (Kolb, 1984; Jarvis, 1987; Mezirow, 2003), la coltivazione delle com-

petenze metacognitive (Schraw, Sperling-Dennison, 1994), critiche (Lipman, 2005) e sulla necessità di costruire mondi e artefatti possibili (Rossi, 2009).

Rispetto alla prima categoria, *costruire ambienti di informal learning centrati sull'apprendere facendo*, emerge chiaramente la necessità di pianificare momenti ed attività formative in cui il soggetto possa, individualmente o in gruppo, costruire e condividere nuova conoscenza a partire dalla propria esperienza pratica. Il sapere si fa, dunque, *esperienziale, riflessivo e trasformativo*. L'esperienza costituisce il principale strumento per favorire un lavoro di ripensabilità della didattica universitaria sia per sollecitare sempre nuove direzioni di ricerca empirica. Il modello dell'*experiential learning* di P. Jarvis, da un lato, in cui l'apprendimento si realizza quando si verifica un'incongruenza tra la biografia individuale e l'esperienza acquisita e, dall'altro lato, il modello di D. Kolb che descrive l'apprendimento adulto come un ciclo esperienziale all'interno del quale è possibile elaborare nuova conoscenza solo attraverso la trasformazione di altra conoscenza. L'esperienza, pertanto, abilita nel soggetto la capacità di azione rispetto ad un problema e/o compito. È altrettanto necessaria un'*azione riflessiva* che consente di mettere in discussione il significato dei propri apprendimenti nei diversi contesti di vita quotidiana e, secondo poi, *agire trasformativamente* per definire nuovi schemi e prospettive di significato – nella visione di Mezirow – epistemologiche, socio-culturali e psicologiche. Nel contesto specifico dell'Università particolare attenzione è rivolta alle percezioni degli studenti e alla loro valenza (degli schemi e delle prospettive) nel processo di miglioramento dell'insegnamento e del contesto specifico di apprendimento in cui si pianifica l'azione trasformativa. L'insegnamento nella dimensione esperienziale necessita di nuove tecniche e metodi basati sulla scrittura biografica e sull'elaborazione di un diario di scrittura personale in cui lo studente possa raccontarsi e al contempo narrare una specifica storia di apprendimento utile anche per gli altri (Mortari, 2003). J.A. Moon (2004), ad esempio, vede nelle pratiche di informal learning la possibilità di progettare e pianificare attività innovative di formazione centrate sul contesto e sull'azione trasformativa. Dal lato del contesto, l'apprendimento oltrepassa la visione individualistica dell'*imparare* per riscoprire il valore e la misura delle interazioni

sociali²; dal lato dell'azione trasformativa, invece, si concentra sul ruolo giocato dalle esperienze pregresse del soggetto, dalle relazioni instaurate e rese traducibili in azioni/assunti/routine, nonché dalla capacità di prendere delle decisioni indipendentemente dagli assunti imposti dal contesto di appartenenza³.

Rispetto alla seconda categoria, *definire pratiche informali nella didattica universitaria*, si sta ponendo sempre più attenzione a costruire “storie condivise di apprendimento” e quindi a tradurre l'aula in *comunità di pratiche* (Wenger, 1998) e sviluppare un set di competenze specifico che meglio orienti il *pensiero metacognitivo e critico*. La metacognizione riguarda i processi cognitivi riferiti sia a forme di apprendimento esplicito sia a processi di conoscenza non sempre consapevoli che il soggetto possiede e contemporaneamente mette in atto. La stessa conoscenza generata dai processi metacognitivi infatti non è solo l'insieme di intuizioni, immagini, rappresentazioni che la memoria e la mente sono in grado di acquisire, ma è una conoscenza che viene strutturata e organizzata. La metacognizione può assumere diversi significati e abilità che ruotano intorno all'azione riflessiva e metariflessiva, e a meccanismi di regolazione cognitiva e monitoraggio della comprensione del proprio apprendimento. Il MAI “*Metacognitive Awareness Inventory*”, elaborato dagli studiosi americani Schraw e Sperling-Dennison che da anni concentrano le loro ricerche sul grado di riuscita di un obiettivo di apprendimento attraverso le metacognitive skill, è uno strumento di monitoraggio che, su di un set di 56 affermazioni, consente di monitorare il grado di efficacia e di applicabilità di talune competenze a fronte di un compito specifico di apprendimento. Pianificazione, comprensione e monitoraggio fino alla valutazione costituiscono, dunque, i criteri guida che consentono allo studente, ed al docente responsabile dell'azione didattica, di comprendere se abbia con successo fatto fronte ad un determinato compito e/o pro-

- 2 Il contesto sociale dove avviene l'apprendimento non è solo un contenitore di stimoli, risposte e processi cognitivi, ma diviene elemento che pervade gli individui e ne determina – in maniera non meccanicistica – la condotta attraverso il linguaggio e i simboli.
- 3 Tale logica consente in definitiva la validazione intersoggettiva degli assunti, delle ipotesi e delle proposte tramite la quale i soggetti interpretano la realtà.

blema. Le competenze critiche (o *critical skills*), analizzate in maniera approfondita da Lipman sulla base degli studi deweyani e riprese più di recente da Ennis, sono da una parte legate alla facoltà di giudizio intesa come capacità di formarsi delle opinioni ragionevoli e di pervenire a delle conclusioni in modo autonomo ed efficace (che invece nella metacognition viene trascurata); dall'altra, alla disponibilità ad un'indagine tesa ad individuare ed argomentare le ragioni che orientano il pensare e l'agire dello studente. Di tipo auto-correttivo e sensibile al contesto, la riflessione critica non è altro che un pensare allenato al giudizio consapevole; un pensare che nel giudicare assume l'impegno e la responsabilità di indagare limiti e potenzialità delle affermazioni elaborate, e di vagliare il peso delle giustificazioni che le sostengono. Il pensiero critico, dunque, ha a che fare tanto con le procedure e gli approcci, quanto con i prodotti, che emergono come esito delle sue dinamiche. La metacognition e la *critical skill* costituiscono due piste di lavoro su cui dovrebbe orientarsi la didattica universitaria a partire dagli obiettivi di apprendimento, i programmi, le attività formative, ecc.

In ultimo, per rendere possibile la pensabilità della didattica fondata sulle pratiche informali e orientate a sviluppare un set specifico di competenze è necessario *costruire "artefatti e mondi possibili" con il supporto della rete*. P.G. Rossi introduce questo riferimento futuristico dei *mondi possibili* per indicare la necessità attuale di ripensare gli spazi, i luoghi e le pratiche in ambienti di apprendimento abilitanti. Una didattica diversa, innovativa, che fa ricorso ai diversi strumenti e supporti forniti dalla rete (dal classico blog fino alla costruzione di una piattaforma virtuale) per costruire e condividere conoscenza e rendere al contempo lo studente protagonista del proprio apprendimento attraverso l'elaborazione di artefatti personali (si pensi a titolo di esempio all'importanza che sta assumendo la robotica). Permette inoltre di sviluppare nuove forme di comunicazione educativa al fine di attivare processi liberi e aperti di relazioni comunicative tra soggetti in rete che insieme possono costruire nuove conoscenze virtuali e deterritorializzate. La condivisione di risorse tecnologiche, di accessi all'informazione, di competenze comunicative e di scambi cooperativi e collaborativi permettono che venga sempre garantito un apprendimento continuo di saperi curricolari precodificati, e saperi sempre nuovi appresi tramite l'esperienza. Le risorse e le metodologie didattiche di rete sembrano centrate sull'apprendi-

mento, più che sull'insegnamento, e sulla prevalenza di attività e di approcci che richiedono al soggetto un personale contributo e, di conseguenza, un ruolo attivo e responsabile. In questo caso, un esempio è AAOL, un ambiente di apprendimento on line creato consapevolmente per l'apprendimento e la formazione ma all'interno del quale si propongono – e si mettono in atto – *situazioni di non equilibrio* (così come vengono descritte da Rossi) che indirizzano il soggetto verso nuove esplorazioni e nuovi processi di conoscenza.

Come hanno dimostrato le numerose ricerche e gli studi in materia, pianificare e mettere in pratica azioni informali di apprendimento, anche con il supporto della rete, rende lo studente destinatario della formazione più consapevole delle azioni riflessive messe in campo, delle strategie di trasformazione del significato sotteso alle suddette azioni e soprattutto fornisce quelle occasioni fondamentali per sviluppare le competenze, in particolare quelle metacognitive e critiche.

4. Il Progetto di ricerca: Habitat Digitali e Comunità di pratica. Nuovi paradigmi di apprendimento e costruzione della conoscenza

L'idea alla base del progetto di ricerca è quella di indagare dapprima il livello di incidenza degli apprendimenti formali, non formali e informali in un contesto qual è quello universitario per poi analizzare il bagaglio di competenze pedagogico-educative apprese nei diversi contesti di vita quotidiana e che sono indispensabili per la coltivazione di una propria identità personale e professionale. Quali traiettorie di apprendimento informale facilitano il percorso di costruzione dell'identità dello studente? Quali invece le pratiche informali richieste? E soprattutto, qual è il significato che lo studente attribuisce al contesto universitario e come renderlo traducibile?

I presupposti che hanno fatto in modo di “pensare” e “rendere possibile in pratica” una ricerca di questo tipo si legano indubbiamente alla necessità di *non perdere di vista il punto di vista* (appunto!) *di chi* è coinvolto quotidianamente – e in prima persona – in un percorso qual è l'Università.

Il progetto, di ricerca-intervento, ha proposto un set di attività e di lavoro empirico centrato sullo studente, nonché di conoscere i suoi vis-

suti, emozioni, le sue esperienze informali e non formali in quanto *tutto è e fa apprendimento*. L'obiettivo generale è in sostanza quello di rendere gli studenti protagonisti attivi, di capire le loro sensazioni e di proporre (nonché coltivare) dei percorsi complementari ai “classici momenti formali” (si pensi ad esempio alle lezioni, ecc.) in cui poter fornire tutti quegli strumenti utili per stimolare momenti deputati alla riflessione, di condividere pensieri critici e di poter trasformare i propri apprendimenti nel senso di rendere ogni aspetto dell'apprendere degno di importanza. Tra gli obiettivi specifici invece:

- la qualità dell'interazione sociale stabilita con i compagni di studio al fine di raggiungere i propri obiettivi di apprendimento;
- la misura attraverso la quale le esperienze di studio e lavoro a cui lo studente prende parte consenta di sviluppare ed irrobustire le competenze metacognitive e critiche;
- le modalità con cui si possano generare forme di apprendimento collaborativo in rete.

La metodologia, di tipo quali-quantitativo, è stata suddivisa in tre step di lavoro: 1) la ricognizione e l'analisi della letteratura esistente in materia (volumi, capitoli in volumi, articoli in riviste, comunicazioni europee e report di ricerca) e la realizzazione di un focus group; 2) l'intervista qualitativo-esplorativa che presenta un set di domande utile per comprendere il grado di rilevanza degli apprendimenti da parte di un campione di convenienza (in numero pari a 30) rappresentativo di coloro che hanno conseguito una laurea e che attualmente svolgono la propria professione presso lo stesso Dipartimento; 3) il questionario semi-strutturato destinato alla popolazione degli studenti (pari a 200)⁴

4 I criteri per la composizione della “popolazione degli studenti” sono stati i seguenti: a) trovarsi in una situazione di regolarità rispetto alla carriera di studio; b) la frequenza ai corsi ed ai laboratori; c) il rispetto degli obiettivi curriculari; d) una conoscenza approfondita degli argomenti oggetto della ricerca. *Per la popolazione*, gli studenti coinvolti sono iscritti alla filiera educativo-formativa (per il 92%), hanno un'età compresa tra i 25-34 anni e la maggior parte, nel momento della sperimentazione, non svolge alcun tipo di lavoro. *Per il campione ex-studenti*, la maggior parte

con l'obiettivo di indagare la loro percezione rispetto ai singoli momenti, tempi e spazi in cui si articola la realtà universitaria, e special modo quella didattica.

L'uso e la somministrazione di questi dispositivi ha consentito di capire dapprima il valore che lo studente coinvolto nell'indagine attribuisce ad ogni dimensione dell'apprendimento e, in un secondo momento, ha consentito di estrapolare una serie di descrittori (per un numero pari a 63) che andassero a confluire nel modello di valutazione del formale, non formale e informale nei contesti universitari denominato *IQA*. Il modello prende ispirazione dalle teorie della psicologia cognitiva e, più specificatamente, dall'approccio del Q-Sort di Stephenson. Il Q-Sort in sintesi trasforma l'aula in un laboratorio in cui i soggetti, ripartiti in gruppo, sono chiamati ad un lavoro di analisi, interpretazione del contenuto, di riflessione e di ricaduta rispetto alle singole realtà ed esperienze, dei descrittori. Attraverso l'impiego di schede di monitoraggio è stato possibile comprendere la collocazione dei descrittori come caratterizzanti, neutrali e non caratterizzanti rispetto al contesto universitario e, in ultimo, comprendere l'ambito tematico e la dimensione apprenditiva più vicina alle esigenze degli studenti. Gli ambiti tematici di riferimento riguardano: a) la didattica; b) l'apprendimento e le competenze; c) il blended learning; d) lo studio autonomo e individuale; e) i servizi di supporto all'apprendimento; f) la pratica; g) il monitoraggio e la valutazione. Il modello dell'*IQA-Il QSort degli Apprendimenti*, dunque, altro non è che il risultato delle opinioni condivise sul modo in cui i soggetti riflettono in merito alla possibilità di rendere applicabili le occasioni di apprendimento in ambito formale, non formale e informale, per poi stabilire in gruppo le migliori traiettorie trasformative da impiegare per rendere tali "occasioni" vere e proprie possibilità di apprendimento.

Il progetto di ricerca si è concluso con la validazione del modello dell'*IQA* ad un gruppo caso-controllo di 50 studenti attraverso la predisposizione di un kit di strumenti che si rifanno agli studi di Bandura

sono dottorandi/dottori di ricerca (30%) cui segue il personale tecnico-amministrativo (28%) ed hanno una fascia d'età compresa tra i 35-44 anni.

(1996) sull'autoefficacia, con il *Self-efficacy perspective to University*⁵, ed il *Metacognitive Awareness Inventory*⁶ sul valore delle competenze metacognitive in un percorso di apprendimento.

4.1 *L'incidenza del formale, non formale e informale*

La prima fase ha voluto indagare tutti gli aspetti che riguardano la realtà universitaria – e nello specifico della didattica – ed il livello di complementarità tra gli aspetti formali, non formali e informali.

Con la *dimensione formale* si sottolinea l'importanza dell'organizzazione e pianificazione dei momenti deputati alla didattica nonché i servizi a disposizione per lo studente. Rispetto al primo punto, la *didattica*, l'instaurarsi in gruppo di forme di apprendimento coeso si riflette nella proposta di lavori, esercitazioni, progetti da svolgere in aula (33,3%), nello scambio di contenuti che stimolino forme di apprendimento generativo rispetto agli obiettivi ed ai contenuti previsti (20,5%), ed anche spazi per la coltivazione di processi di interazione sociale (15,4%). Per quanto riguarda i *servizi*, è indubbio che negli ultimi anni i Dipartimenti abbiano disposto una multiforme varietà di servizi (dalle segreterie didattiche, al tirocinio fino al tutorato per disabili) indirizzati al sostegno degli studenti nel loro percorso universitario. Si è pertanto rilevato che il Corso di Laurea fornisce una “cassetta degli attrezzi” che può contribuire allo sviluppo della capacità di auto-organizzazione e di autonomia al fine di imparare a progettare e gestire il tempo, a curare i rapporti con l'amministrazione, e così via (M=2,60 e dev. std. ,828).

Nella *dimensione non formale*, gli studenti sono concordi nel ritenere che vengono fornite occasioni per sviluppare la capacità di lavorare in

- 5 Il questionario, denominato SEF_UNIV, fornisce una serie di item riguardo alla percezione del soggetto rispetto all'assegnazione di un compito, la concentrazione, fino alla possibilità di intessere relazioni con i propri colleghi.
- 6 Il MAI è uno strumento che intende indagare le motivazioni, le capacità cognitive e le emozioni del soggetto nel momento in cui si trova a svolgere un compito. Si suddividono in: a) regolazione e cognizione; b) conoscenza e cognizione.

gruppo ed anche la capacità di apprendere in maniera continuativa ($M=3,28$ e dev. std. ,647 e ,560). È ormai assodato che l'interazione sociale assume un ruolo centrale nell'apprendimento anche nell'ottica dello sviluppo della capacità di lavorare in gruppo. Ciò che emerge è la volontà da parte dello studente di individuare delle specifiche strategie di apprendimento sulla base di un ragionamento *del cosa hanno imparato e cosa si sta imparando* nei contesti molteplici in cui è coinvolto. Talune strategie sottolineano in particolare quanto il clima d'aula, la socializzazione, e la possibilità di investire e di interagire con le proprie emozioni sia in un'ottica propriamente orizzontale – face to face – sia virtuale, costituiscano gli ingredienti fondanti per consolidare dinamiche di apprendimento ($M=3,17$ e dev. std. ,794).

La *dimensione informale*, invece, sottolinea due aspetti di particolare rilevanza: l'incidenza dei processi e delle dinamiche informali nella costruzione del bagaglio dei saperi e delle competenze, e la fruibilità ed i vantaggi – o svantaggi – correlati all'uso delle nuove tecnologie nei diversi contesti. Rispetto al *primo punto*, si registra una maggiore propensione a riconoscere nei progetti didattico-formativi la volontà di fornire strumenti e metodi utili allo sviluppo della capacità di negoziazione sociale nel rispetto della dimensione della singola persona ($M=3,11$ e dev. std. ,459) ma contemporaneamente non si creano quei momenti e spazi in cui poter mettere in condivisione le proprie emozioni che possano indurre ad un migliore controllo e capacità critica ($M=2,68$ e dev. std. ,749). In merito al *secondo aspetto*, il punto di forza risiede nella possibilità di attivare e potenziare processi di comunicazione con il supporto della rete sia in modalità sincrona che asincrona al fine di acquisire utili suggerimenti, consigli, bibliografie di riferimento per portare avanti un lavoro ($M=3,74$ e dev. std. ,452) e, dall'altro lato, si rivendica l'uso delle potenzialità offerte dal blended learning in maniera non adeguata nella misura in cui non viene progettato un ambiente di apprendimento il più possibile vicino alle esigenze ed ai bisogni degli utenti ($M=3,37$ e dev. std. ,597).

La popolazione studenti registra, pertanto, una posizione critica nei confronti dell'attuale organizzazione della didattica universitaria e ravvisa anche la difficoltà di essere accompagnati nel percorso di studio intrapreso ma, allo stesso tempo, è concorde nel ritenere quanto le proprie esperienze in vari contesti tendino a confluire all'interno del proprio

percorso di studio. L'informale, dunque, si traduce in occasioni e proposte in cui lo studente *possa apprendere* a partire dalla pratica e dal bagaglio di esperienze al fine di monitorare il percorso di crescita personale e professionale indispensabile per maturare le capabilities necessarie per distinguersi e per far emergere i propri saperi. L'informal learning nei contesti formali si caratterizza quindi per tre dimensioni costitutive – così come emerso dalla ricerca –: a) le modalità con cui si sviluppa l'apprendimento; b) le competenze; c) la rete, nelle accezioni di tempo e apprendimento.

4.2 *I modelli per promuovere l'informal learning nel (quotidiano) universitario*

L'aspetto che emerge dall'analisi rispetto alle attività della seconda fase è che per lo studente è importante che il contesto universitario proponga attraverso la didattica e le esperienze formative che corredano la giornata accademica una serie di stimoli che promuovano e rafforzino l'apprendere informale a partire dalle esperienze maturate nei contesti più diversi. Ma lo stesso studente avverte la notevole distanza dell'organizzazione formale universitaria rispetto alle esigenze ed ai suoi bisogni, nonché alle richieste provenienti dall'esterno, ovvero nonostante aumentino le occasioni ed i servizi di orientamento, di placement, così come di sostegno allo studente nello studio o nella preparazione della tesi di laurea, tali servizi rimangono ostacolati dalle procedure burocratiche previste.

Per questi ed altri motivi, l'IQA ha ricalibrato l'articolazione degli ambiti contenutistici secondo le tre dimensioni costitutive – citate nel paragrafo precedente – per definire nuovi modelli per promuovere l'informal learning.

La prima dimensione, *le modalità con cui si sviluppa l'apprendimento*, si collega con il modello del Self-efficacy perspective to University al fine di misurare il livello di autoefficacia dello studente nel momento in cui è impegnato in un compito di apprendimento, e quindi il grado di intenzionalità nell'apprendere. Le molteplici possibilità in cui il soggetto può sviluppare un proprio terreno di apprendimento si legano alle esperienze vissute nei contesti di appartenenza (formali, non formali e informali), gli strumenti disponibili (device mobili), ai servizi (di tuto-

ring, orientamento, placement) e così via, tanto da generare una competenza agentiva che consente appunto di definire un profilo sempre più rispondente alle offerte provenienti dal settore del lavoro. I nuovi ambienti abilitanti per la didattica sono sempre più orientati, dunque, a proporre un modello formativo che prevede la contemporanea partecipazione a più “situazioni” (*situated learning*) in cui si afferma appunto la partecipazione sociale a una o più pratiche. Quando allora la didattica si fa partecipativa? E quali modelli informali sostengono l’apprendimento? Quattro le traiettorie emerse dall’IQA:

- offrire opportunità di apprendimento permanente il più possibile vicine agli utenti (53,4%);
- favorire lo sviluppo delle capacità di autocontrollo e di negoziazione sociale delle regole, nonché delle necessità che le esperienze proposte si arricchiscano, si articolino e si affinino in relazione allo sviluppo degli interessi e delle potenzialità di ogni singolo studente (75,4%);
- investire in processi di apprendimento come pratica fondamentale sociale in cui la conoscenza dei singoli è integrata e distribuita nelle comunità di pratiche (64,8%);
- aiutare lo studente a sviluppare capacità di comprensione, di analisi e sintesi dei materiali, di applicazione delle conoscenze acquisite alla soluzione di problemi (*saper fare*) (44,8%).

L’apprendimento si traduce, dunque, nella partecipazione (sig. ,000), interazione (sig. ,000) e comunità di pratica (sig. ,000).

Il secondo ambito riguarda invece *il tema delle competenze*. Sull’argomento esiste un corpo nutrito di riferimenti e contributi da parte di studiosi ed esperti che rimandano a diverse interpretazioni del concetto e, parimenti, a diverse classificazioni. Il modello IQA, tenuto conto delle modalità richieste per sviluppare pratiche di apprendimento informale, sottolinea la necessità da parte dello studente di acquisire le competenze metacognitive (35,8%) e critiche (22,8%) per apprendere e allo stesso tempo orientare le proprie pratiche. Per quanto riguarda le prime, lo studente avverte la mancanza di disporre di strumenti e metodi che possano rivelarsi utili per verificare se la propria preparazione possa ritenersi sufficiente. Proprio per queste ragioni, le pratiche di informal learning

dovrebbero prevedere una didattica che indirizzi lo studente ad un'educazione legata al pensiero metacognitivo, e quindi:

- la conoscenza delle informazioni più importanti di cui ha bisogno per elaborare e sviluppare il pensiero critico rispetto all'argomento (*conoscenza dichiarativa*) (21,7%);
- la capacità di applicazione delle conoscenze nelle diverse situazioni che si presentano (*conoscenza procedurale*) (41,3%);
- le condizioni attraverso cui poter “trasferire” le competenze apprese (*le condizioni della conoscenza*) (55,8%).

Allo stesso tempo, per la riuscita ottimale di un compito è importante acquisire tutte quelle informazioni (ad esempio dalla lettura di un libro, da una ricerca in rete, e via dicendo) che consentono di sviluppare una riflessione critica rispetto alle pratiche impiegate; occorre inoltre rendere spendibili le stesse informazioni acquisite in situazioni differenti e trovare la giusta lettura in ottica formativa ($M=23,45\%$). Le competenze critiche si traducono pertanto nella: a) identificazione del problema e individuazione delle priorità (25,8%); b) analisi e valutazione della situazione (41,3%); c) autoregolamentazione e capacità cognitiva (76,8%).

L'ambito delle competenze si caratterizza allora per il valore che lo studente attribuisce alla pianificazione metacognitiva (sig. ,000), analisi critica (,000) e alla pratica (,001).

L'ultimo modello dell'IQA riguarda le *potenzialità pedagogiche legate ad una didattica di rete*. L'apprendere, in questo modello, si fa sempre più *in connessione* e sempre più centrato sul singolo utente il quale acquisisce il ruolo di *learner-centered* oppure *student-centered design*. Si tratta, per lo studente, di prendere in prima persona il controllo del processo di apprendimento utilizzando la strumentazione che le tecnologie gli mettono a disposizione per condividere e rielaborare i contenuti, coltivare delle conoscenze attraverso un mash-up di applicazioni fruibili sul web. Gli aspetti che contraddistinguono le pratiche di informal learning nella didattica in rete riguardano:

- il superamento delle barriere spazio-temporali (75,6%);
- la multimodalità delle informazioni (54,3%);

- la multidimensionalità dei processi di apprendimento (65,8%);
- il monitoraggio continuo del livello di apprendimento attraverso il tracciamento del percorso e specifici momenti di valutazione e autovalutazione (21,8%).

La rete si traduce, quindi, in apprendimento (sig. ,000), tempo (sig. ,001) e spazio (sig. ,003).

Il quadro che emerge, in sintesi, consente di mostrare la rilevanza della dimensione informale considerato quale modello più vicino allo studente, e di cui avverte il bisogno. L'analisi dei dati è stata vieppiù fondamentale per la validazione del modello dell'IQA che ha consentito di ragionare nel dettaglio sui possibili punti caratterizzanti e sulle criticità dell'attuale pianificazione formativa dei Corsi di Laurea, e le possibili linee di intervento.

4.3 L'IQA – Il QSort degli apprendimenti

I dati analizzati hanno consentito l'individuazione di 63 descrittori che sono andati a confluire nell'IQA che si presenta come possibile strumento innovativo per declinare le strategie (e ricadute) apprenditive rispetto alle reali esigenze e bisogni manifestati dagli studenti, così come riportato in sintesi nelle *tab. 1, 2 e 3*.

Dal modello si evince quanto per la popolazione adulta, coinvolta in processi di apprendimento formale, è importante sentirsi personalmente partecipe nelle attività di definizione del percorso formativo, e quindi nel riconoscimento e validazione delle competenze quale parte sostantiva e caratterizzante per il *successo in formazione* nelle Università. Per rilevare possibili correlazioni del campione rispetto ad ogni dimensione di “apprendimento” oggetto dell'indagine e le tre categorie costitutive (modelli, competenze, rete), si è proceduto, dunque, con l'analisi fattoriale con rotazione Varimax e con normalizzazione di Kaiser tenendo conto della seguente relazione: totale complessivo degli intervistati, totale dei descrittori afferenti alle dimensioni del formale, informale e non formale, totale del rapporto tra dimensione informale e le categorie emerse dalla rilevazione del Q-SORT.

	Metodologia didattica	Comunicazione e Collaborazione	Studio individuale	Valutazione	Materiali e supporto	Rete
Apprendimento		X				
Apprendimento e Competenze	X		X	X	X	
Blended learning						X
Comunità di pratica		X				
Didattica	X				X	
Innovazione e Creatività	X					
Learning outcomes				X		
Relazione didattico/form		X				
Valutazione				X		

Tab. 1: Apprendimento formale
Fonte: Elaborazione personale

	Studio autonomo	Rete	Didattica	Pratica	Scambi
Apprendimento	X	X	X		
Apprendimento e Competenze		X			X
Apprendimento e Conoscenza	X				
Apprendimento Riflessivo				X	X
Blended learning		X			
Competenze				X	
Comunità di pratica	X		X	X	
Identità e Partecipazione			X		
Interazione e Networking					X
Interazione peer to peer					X
Learning object			X		
Relazione didattico/form			X		

Tab. 2: Apprendimento non formale
Fonte: Elaborazione personale

	Studio autonomo	Didattica	Rete	Comunicazione	Scambi
Apprendimento e Competenze				X	
Apprendimento Riflessivo	X				
Blended learning			X		
Comunità di pratica		X	X		X
Identità e Partecipazione	X				X
Innovazione e Imprenditività		X			
Pratica		X			
Progettazione e Socializzazione	X				X
Uso dei media	X		X		X

Tab. 3: Apprendimento informale
Fonte: Elaborazione personale

Nella prima componente rientrano tutti i descrittori che afferiscono all'area "Attività didattiche ed esplorazione ed applicabilità dei saperi" (margine 7,11-.662) riguardante una valutazione dell'offerta didattico-formativa prevista nei diversi Corsi di Studio ed anche le attività di sup-

porto a disposizione dello studente. Emerge chiaramente una didattica centrata sulla figura dello studente attraverso l'offerta di tutti quegli ingredienti (la centralità del linguaggio, la strategia comunicativa, la scelta dei testi per il programma, ecc.) tali da potenziare la relazione stessa ed anche per aiutarlo ad acquisire quel livello di consapevolezza e di controllo critico delle conoscenze per un costante miglioramento del proprio profilo personale. Parola-chiave è *didattica*, e riguarda esclusivamente la dimensione dell'apprendimento formale tanto da non discostarsi particolarmente dalla condizione rigida e burocratica vigente nelle Università.

La seconda categoria accoglie una serie di riflessioni rispetto a tutte le occasioni informali e non formali in cui poter mettere in atto una specifica traiettoria di apprendimento per migliorare il proprio bagaglio dei saperi: trattasi dei *“Processi di interazione sociale e capacità critiche e innovative promosse dallo studente”* (margine ,844-,603) in cui si ripropongono alcuni riferimenti comuni – e già evidenziati – quali la pratica, la comunità e l'impegno reciproco.

DIMENSIONE VS CATEGORIE	1	2	3	4/5/6
Partecipazione in un ambiente educativo-didattico di tipo collaborativo e dialogico	,711			
Supporti didattici di orientamento e supporti specifici individuali	,673			
Valutazione e consapevolezza della capacità di mettere in pratica le conoscenze apprese	,671			
Sviluppare nuove forme di produzione e condivisione della conoscenza	,662			
Sviluppare la cooperazione tra gruppi di studenti per nuove “identità di apprendimento”		,844		
Costruzione di un contesto professionale in rete per facilitare la cooperazione tra gli studenti		,747		
Riflessione sulle responsabilità etico-sociali per un migliore controllo di sé		,603		
Produrre socializzazione tra docenti e studenti nel clima della “didattica” in presenza			,753	
Produrre socializzazione tra docenti e studenti nel clima della “didattica” in modalità virtuosa			,563	
Creazione di modelli di valutazione in itinere				,462

Tab. 1: Correlazione dimensione informale e categorie costitutive dell'IQA

Fonte: Elaborazione personale

Per lo studente, infatti, si ha la costante possibilità di investire nei processi di apprendimento come pratica fundamentalmente sociale – attraverso la proposizione di laboratori e seminari didattici pensati come “comunità di pratica” – in cui la conoscenza di ciascuno viene integrata e distribuita in un processo di appartenenza e partecipazione. Ciò però richiama anche situazioni fortemente emotive che può portare a delle conseguenze sia di tipo costruttivo che particolarmente dannose ai fini dello studio. In questo caso, la parola-chiave è *pratica sociale* in quanto lo studente, nei momenti deputati allo studio/lavoro ma anche allo svago ed al tempo libero, riesce ad attivare una traiettoria di apprendimento (in famiglia, a casa, a lavoro) tanto da poter agire attivamente alla costruzione del sapere.

La terza ed ultima categoria denominata “*Capacità promosse nello studente con riferimento all'autonomia di pensiero e al confronto con nuove prospettive di pensiero*” (,753 e ,563) è orientata a mettere in evidenza le capacità promosse nello studente in correlazione alle proprie esperienze. Emerge chiaramente che il Corso di Studio può attivare una “circularità virtuosa” al fine di mantenere un contatto stabile e significativo fra docenti e studenti ed anche di favorire la socializzazione attraverso l'elaborazione e la discussione di progetti didattico-formativi (come la tesi di laurea, ecc.). Altrettanto significativa è la possibilità di veder riconosciute le competenze pregresse ed apprese in contesti non formali ed informali (metacognitive e critiche) in modo da disporre di uno strumento per tenere traccia dell'evoluzione del proprio bagaglio, ma anche interrogarsi sul contributo della didattica e delle nuove tecnologie per promuovere autonomia, capacità critica e di risoluzione dei problemi, motivazione. Parola-chiave di quest'ultima categoria è *conoscenza* in prospettiva multidisciplinare sia per valutare il cambiamento sia per riflettere in merito alle cause e le condizioni che determinano i blocchi relativi all'apprendimento. Il valore ,462 attesta che la principale criticità risiede nella possibilità di adozione di nuovi sistemi di valutazione pensati ancora in maniera sommativa e non come processo di monitoraggio e di applicabilità degli apprendimenti acquisiti non soltanto nel contesto formale. Il valore più alto (,711), invece, conferma la necessità di promuovere l'informal learning attraverso una didattica di tipo partecipativa e fondata sulla *dimensione legata allo scambio*: in questo modo emerge l'importanza del lavoro di gruppo, una leadership di tipo distri-

butiva, la possibilità di sviluppare e valorizzare le competenze per generare la propria capacitazione talentuosa.

5. Conclusioni in sintesi

Chi apprende deve poter comunicare con altre persone e, al contempo, essere impegnato in un compito concreto. L'apprendimento è situato nei problemi che le persone stanno cercando di risolvere e non sulle attività e sui contenuti. Tutte le persone che si interfacciano con gli studenti (segreterie didattiche, tutor tecnologici, tutor formativi, ecc.) debbono impegnarsi innanzitutto a conoscerli nella loro individualità – ovvero come persone – promuovendo la circolazione delle loro storie, fornendo elementi di monitoraggio trasversali utili agli altri soggetti incaricati (quali ad esempio i docenti) per la definizione di strategie comunicative e didattiche adeguate al contesto della disciplina ed alla “personalizzazione delle azioni di scaffolding”.

Dal lato dei *modelli di apprendimento*, la ricerca conferma l'importanza per lo studente di intervenire in maniera immediata nelle modalità attraverso le quali viene pianificata l'attività didattica ed anche tutte le opportunità che ruotano intorno alla vita quotidiana universitaria, e quindi coltivare un ambiente abilitante basato sulla partecipazione e l'interazione sociale.

Dal lato delle *competenze*, la ricerca evidenzia l'importanza di investire nelle capacità metacognitive e critiche, e quindi lavorare per una didattica che fornisce una serie di stimoli pratici che orientino lo studente a sviluppare l'attitudine al ragionamento ed al giudizio critico rispetto al sapere prodotto sia in ottica individuale che di gruppo.

Dal lato della *potenzialità della rete*, invece, la didattica diviene comunità di pratica in cui, in ambienti virtuali appositamente dedicati, lo studente diviene protagonista e principale fruitore di contenuti e, allo stesso tempo, promuove diverse – e consolidate – forme di apprendimento informale. In questo ambito, la metodologia didattica pone nuovi obiettivi di apprendimento che si indirizzano non soltanto alla comprensione dei contenuti ma anche nel fornire strumenti utili a riscoprire la motivazione e l'efficacia dei destinatari della formazione.

E, al centro di queste considerazioni di ricerca, si iscrive l'importan-

tanza di investire in pratiche informali nei contesti formali, come l'Università. Al di là delle teorie, dei metodi e degli artefatti disponibili, è indispensabile coltivare una *cultura condivisa e cooperativa* a partire dalla valorizzazione delle pratiche informali degli studenti.

La dimensione informale dell'apprendere, dunque, deve porsi come ambiente privilegiato di apprendimento in cui i soggetti possano mettere in campo le loro esperienze individuali, contribuire nella coltivazione della pratica personale e professionale e al contempo stimolare nuove modalità collaborative e cooperative di lavoro a partire proprio dalla valorizzazione delle esperienze maturate nei diversi contesti di apprendimento. Il modello dell'*IQA* conferma, in aggiunta, l'importanza di programmare strategie didattiche innovative per motivare lo studente ad apprendere competenze, soprattutto metacognitive e critiche, tanto da consentire una preparazione più confacente alle richieste provenienti dall'esterno (lavoro, *ma non solo!*). Contemporaneamente sottolinea l'importanza di ripianificare la didattica esplicitandosi nelle lezioni, nei laboratori, nei momenti conviviali, attraverso il riconoscimento degli apprendimenti informali, e quindi tutte quelle occasioni/situazioni in cui il discente ha potuto apprendere per il tramite dell'esperienza e, di conseguenza, mettere in condivisione il proprio sapere per la costruzione di una conoscenza rispondente ai cambiamenti.

In sintesi, soltanto lo studente, con le sue esperienze/competenze/abilità e con le valutazioni rispetto alla quotidianità universitaria, può suggerire traiettorie di intervento pedagogico per un contesto formale che diventi più capacitante a partire dal riconoscimento e la validazione delle pratiche informali, nel *significato* e nel loro *valore*. Solo grazie ad una maggiore attenzione alle storie di apprendimento dei soggetti da parte delle Università sarà possibile innovare la didattica e modificare il processo di apprendimento-insegnamento con nuove metodologie, strumenti e pratiche educativo-formative.

Bibliografia essenziale

- Alessandrini G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

- Almalaurea (2017). *XIX Indagine – Condizione occupazionale dei laureati*. Il Mulino: Bologna.
- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Cedefop (2018). *European Inventory on Validation: 2018 Update*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cheetham G., Chivers G. (2001). How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people working in professions. *Journal of European Industrial Training*, 25, 5.
- Colley H., Hodkinson P., Malcom J. (2002). *Non formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation Report*. Leeds: University of Leeds.
- Coombs P.H. (1985). *The world crisis in education: A view from the eighties*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un Tesoro, Rapporto Unesco Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI Secolo*. Roma: Armando.
- Ellerani P.G. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani Scuola.
- Eurostat (2018). *Adult Education Survey (AES) methodology*.
- Illeris K. (2004). *Three Dimensions of Learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Istat (2018). *Rapporto Annuale 2017. La situazione del Paese*. Roma.
- Jarvis P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom-Helm.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Marcone V.M. (2017). Il valore generativo dell'apprendimento basato sul lavoro. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (pp. 337-356). Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moon J.A. (2004). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- OECD (2017). *Strategie per le competenze dell'OCSE Italia. Sintesi del rapporto*.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015.
- Pignalberi C. (2017). Percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (pp. 416-435). Milano: FrancoAngeli.
- Pignalberi C. (2018). Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI). Definire possibili traiettorie apprenditive *di tipo informale*, a partire dalle competenze metacognitive, per generare talento. *Formazione&Insegnamento*, 2.
- Rossi P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi*. Roma: Armando.
- Schraw G., Sperling-Dennison R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19.
- Schugurensky D. (2000). *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*. NALL. Working Paper No.19, Toronto: University of Toronto.
- Wenger E. (1998). *Communities of practices. Learning, meanings and identities*. Cambridge: Cambridge University Press.

IV.

L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia. L'ePortfolio

Recognition and validation of prior non-formal and informal learning in the framework of the Italian adult education system. The ePortfolio

Emanuela Proietti

The contribution concerns a theoretical and empirical study on the ePortfolio of competences as a tool of auto-biographical nature, effective in the procedures for identifying and validating non-formal and informal learning and certification of skills, within the Provincial Centers of Adult Education (CPIA). The research starts from the conviction of the emergence in our country of a necessity and an urgency: to favor practices for the certification of competences in the framework of the development of policies of lifelong learning and guidance. The topic is of interest for the construction of the national skills certification system, in which the CPIA are one of the entitled bodies to issue the certification. The empirical study is based on qualitative methodology, with the reference to methods and tools of a narrative nature. The conclusions are presented at three levels: individual, of organizations, of systems (of education, training, orientation and work).

Keywords

Certification of competences, Lifelong learning, Lifelong guidance, Lifewide learning, ePortfolio of competences

Il contributo ha ad oggetto uno studio, di carattere teorico ed empirico, sull'ePortfolio delle competenze inteso come uno strumento, di natura autobiografica, efficace nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali

e informali e di certificazione delle competenze, nell'ambito dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA). La ricerca prende avvio dalla convinzione dell'emergere nel nostro Paese di una necessità e di un'urgenza: favorire pratiche per la certificazione delle competenze nel quadro dello sviluppo di politiche di apprendimento e orientamento permanenti. Il tema si presenta di interesse per la costruzione del sistema nazionale di certificazione delle competenze, al cui interno i CPIA costituiscono uno degli enti titolati a rilasciare la certificazione. Lo studio empirico è improntato alla metodologia qualitativa, con il richiamo a metodi e strumenti di natura narratologica. Le conclusioni si snodano su tre piani: individuale, delle organizzazioni, dei sistemi (di istruzione, formazione, orientamento e lavoro).

Parole-chiave

Certificazione delle competenze, Apprendimento permanente, Orientamento permanente, Apprendimento in tutti i contesti di vita, ePortfolio delle competenze

1. Introduzione. L'apprendimento permanente: un diritto

Il contributo illustra i principali risultati della ricerca sul tema dell'ePortfolio delle competenze come strumento per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali, nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia, condotta dall'autrice nell'ambito del Dottorato in Teoria e ricerca educativa, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, tra il 2014 e il 2016.

Il progetto di ricerca affonda le sue radici negli studi teorici e in alcune attività di ricerca (Alberici, Di Rienzo, 2011; Di Rienzo, 2010, 2012; Palumbo, Startari, 2013) che, in questi ultimi anni, sono stati svolti con un duplice obiettivo: approfondire le implicazioni dell'affermarsi del paradigma del *lifelong* e del *lifewide learning* per la vita delle persone, con riferimento allo sviluppo dei percorsi di istruzione, formazione, professionali e di vita quotidiana; indagare e verificare l'utilizzo di metodi e strumenti per favorire i processi di ricostruzione e di riconoscimento di tali percorsi, per sostenere i processi di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi, acquisiti nei contesti non formali e informali, e di certificazione delle competenze.

Con l'istituzione dei CPIA¹ si gettano le basi di un nuovo sistema territoriale formativo integrato, in cui l'istruzione, la formazione professionale, la formazione continua, l'educazione non formale, l'orientamento e il lavoro, mettendo al centro la persona, prendono in carico

1 Nel 2012, con il DPR n. 263 – Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali – viene ridefinito in modo graduale l'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, compresi i corsi serali, a partire dall'anno scolastico 2013/2014. La ridefinizione riguarda i Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta (istituiti con l'Ordinanza del 1997 del Ministro della pubblica istruzione n. 455) e i corsi serali per il conseguimento di titoli di studio. I Centri costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, con uno specifico assetto didattico e organizzativo, articolata in reti territoriali di servizio (di norma su base provinciale).

il cittadino e lo supportano e accompagnano nell'esercizio del proprio diritto all'apprendimento permanente e al lavoro. Elemento portante della nuova normativa di riferimento nel nostro Paese, a partire dalla Legge 92 del 2012 – Disposizione in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita, che trova riscontro anche nella letteratura e nelle buone pratiche in materia di apprendimento permanente, è proprio la centralità della persona, in una prospettiva olistica, che tenga conto delle sue esigenze civiche e sociali, non solo lavorative. Diviene fondamentale la realizzazione di percorsi di orientamento e accompagnamento per il cittadino, che consentano a ciascuno di conoscere le opportunità di istruzione e formative disponibili sul territorio, rafforzando la capacità di coglierle, anche grazie alla certificazione delle competenze pregresse, possibile *passe-partout* per l'entrata o il ritorno nei diversi sistemi, di istruzione, formazione e lavoro.

Su queste basi, l'ipotesi della ricerca è che per rendere efficaci le procedure di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, recentemente introdotte sul piano nazionale, occorrono degli strumenti di natura autobiografica/biografica-narrativa per l'emersione dei saperi taciti e la formalizzazione di quelli espliciti, che contribuiscano alla loro valorizzazione, quali l'ePortfolio (Barrett, Wilkerson, 2004). In tale quadro, l'obiettivo principale della ricerca della ricerca è stato verificare l'efficacia dell'ePortfolio delle competenze come dispositivo efficace per supportare tali processi.

La metodologia individuata come più appropriata alla ricerca è di tipo qualitativo (Cipriani, 2006, 2008) e, in tale ambito, l'approccio identificato è quello proprio della ricerca-azione (Lewin, 1946; Barbier, 2007). I tre aspetti fortemente interdipendenti propri di tale approccio, conoscenza, apprendimento e cambiamento (Aluffi Pentini, 2001), hanno orientato costantemente il flusso delle attività di ricerca. La scelta del metodo autobiografico-narrativo, anche attraverso lo strumento della storia di vita (Cipriani, 1987; Tognonato, 2006), si rivela efficace per la crescita della consapevolezza delle persone, nella prospettiva della ricostruzione, riconoscimento e valorizzazione del proprio percorso. Esiste un pericolo da evitare: come oggi fa maggiormente formazione chi è già formato, si qualifica ulteriormente chi è già qualificato (ISFOL, 2014; ISTAT, 2016), il rischio è che in futuro saranno queste stesse persone a chiedere di accedere alle procedure indicate, chi possiede una buona

consapevolezza delle proprie esperienze e risorse, chi è in grado di accedere alle informazioni – spesso non così facilmente accessibili –. È urgente invece progettare servizi a supporto delle persone, soprattutto svantaggiate, sempre più accessibili e inclusivi. In questo modo, l'apprendimento permanente come diritto della persona potrà essere reso esigibile e tali procedure concorreranno efficacemente allo sviluppo della coesione sociale.

2. Lo scenario. Trasformazioni e sfide sempre più prossime

La cornice di riferimento è caratterizzata dalla complessità, che sempre di più richiede strategia (Morin, 1995, 2000): i cambiamenti e le trasformazioni sul piano sociale, politico, economico, della vita, per la loro intensità, velocità e capacità pervasiva hanno trasformato sempre più il mondo contemporaneo (Alberici, 2002). I teorici della *risk society* (Beck, 2000, 2008, 2017; Giddens, 1994, 2000), della società dell'incertezza e della "liquidità" (Bauman, 2008, 2011, 2014) hanno ben evidenziato tale nuova dimensione della società e, in particolare, i rischi che ne conseguono. La nostra identità è non più "data" una volta per tutte: si cambia, la personalità di ognuno diventa più riflessiva, costruita (Giddens, 1994, 2000). L'identità diventa anche il luogo dell'ambivalenza: si diffondono legami sociali e relazionali sempre più instabili, tendenzialmente "liquidi", che comportano la capacità di convivere con un'identità precaria, instabile, frammentata, da ridefinire costantemente a seconda del contesto e delle situazioni (Bauman, 2003, 2008, 2011). Nel nostro mondo postmoderno non c'è posto per la stabilità e la durata (Bauman, 2014). Parole come globalità, globalizzazione, *knowledge society*, *learning society*, *net society*, *new economy* hanno perso il loro carattere teorico (Alberici, 2002, 2008; Alessandrini 2003, 2012), magari non se ne conosce nello specifico il significato, ma i loro effetti si sono sempre più infiltrati, e sono divenuti sempre più tangibili, nella vita quotidiana delle persone.

L'interesse per il *lifelong* e il *lifewide learning*, per le sue implicazioni economiche, sociali e culturali, per il suo contributo alla coesione sociale, è stato posto sempre più al centro delle politiche europee, che si sono tradotte nel corso del tempo nella predisposizione di procedure e

dispositivi², da attuare nel quadro di accordi comuni. In questi anni, le raccomandazioni, le decisioni e i documenti di indirizzo dei diversi Organismi europei sono stati numerosi e hanno concorso a uno sviluppo sempre più integrato dei sistemi di istruzione, formazione, orientamento e lavoro. Ciò è avvenuto, in particolare, grazie alle seguenti azioni: realizzare uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita; considerare l'apprendimento permanente come esperienza che riguarda tutta la vita delle persone in termini di tempo e luoghi, ma inteso anche come qualsiasi attività di apprendimento intrapresa nelle varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale; affrontare le sfide conseguenti e innovare i sistemi di istruzione e formazione, anche nella direzione di una loro sempre maggiore trasparenza. Occorre rendere le competenze e le qualifiche più trasparenti, prioritariamente grazie al Quadro Europeo delle Qualifiche, ribaltando l'approccio all'istruzione e alla formazione: non più centrato sui soggetti erogatori, sui luoghi e sui tempi dell'apprendimento, ma centrato sui suoi risultati, i *learning outcomes*, contestualizzati grazie all'adozione di un Quadro Nazionale delle Qualifiche; integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente; favorire la diffusione di procedure di certificazione delle competenze, al fine di migliorare l'occupabilità e la mobilità, di accrescere la motivazione per l'apprendimento permanente, in particolare nel caso di persone socialmente ed economicamente svantaggiate o meno qualificate, anche tramite Linee guida europee (CEDEFOP, 2016).

Il tema dell'individuazione, validazione e certificazione delle competenze assume il suo senso e il suo valore all'interno di una visione complessiva della crescita dell'individuo, che tiene conto del suo costante percorso di apprendimento, in tutti i contesti in cui vive e opera

- 2 Si fa riferimento al Pacchetto Europass; al Quadro Europeo delle Qualifiche; al Processo di Bologna e a quello di Copenaghen, con i relativi Sistema europeo di trasferimento e accumulo dei crediti (ECTS) e Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET); al Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET).

– relazioni familiari e amicali, lavoro, attività di piacere e del tempo libero, attività nel volontariato, sportive –; della necessità di orientamento nelle transizioni, sempre più ricorrenti e micro (Bresciani, Franchi, 2006; Lichtner, Scalbi, 2013; Merriam, 2005; Palma, 2017); della opportunità di valorizzare i propri saperi, comunque acquisiti, per agevolare tali fasi, per motivare il costante miglioramento della propria condizione di persona e cittadino, dunque anche autopromuovendo il proprio percorso di apprendimento permanente. Considerando questo processo dal vertice dei diritti della persona, si può affermare che il diritto al riconoscimento delle competenze ovunque e comunque acquisite diviene uno di quelli fondamentali, insieme a quello all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e quello alla mobilità per studio o lavoro. Non basta promuovere costantemente l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita attiva, occorre renderlo visibile, valorizzarlo (Perulli, 2014).

Lo sviluppo dei recenti dispositivi normativi italiani arriva a coronamento di una lunga stagione di rilancio del tema: la Legge 92/2012 avvia un “concreto percorso di carattere sistemico e normativo prevedendo un insieme di disposizioni per l'apprendimento permanente tra cui la definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e validazione degli apprendimenti non formali e informali” (ISFOL, 2013, p. 91). Con essi, non solo il nostro Paese si allinea alle indicazioni dell'UE, ma avviene un vero cambiamento di paradigma, implicato nella prospettiva dell'apprendimento permanente come “diritto della persona”. Il riconoscimento del diritto implica però la sua esigibilità. A partire dall'art. 4 – Ulteriori disposizioni in materia di mercato del lavoro, dal comma 51 al 68, della Legge 92/2012 e dall'Intesa Stato – Regioni – Province Autonome approvata a fine 2012 in tema di politiche per l'apprendimento permanente, si gettano le basi per i successivi interventi legislativi volti alla costruzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente e del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze – SNCC. Nel loro complesso, tali dispositivi hanno le finalità di: definire il concetto di apprendimento permanente e i soggetti che concorrono alla sua realizzazione; individuare dei criteri, delle priorità e delle linee guida per la costruzione di sistemi integrati territoriali (attraverso le Reti Territoriali); definire un

sistema nazionale dell'orientamento permanente³: dimensione trasversale indispensabile ai fini dell'apprendimento permanente, capace di incidere sulla progettualità e occupabilità della persona e sui fattori di cambiamento economico e sociale; definire gli standard dei servizi di validazione e certificazione: di processo, di attestazione di sistema; istituire il “Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali”; esplicitare il livello di *governance* attesa con riferimento anche al coordinamento degli interventi di orientamento posti in essere a livello territoriale, alle azioni e ai risultati attesi; riconoscere sull'intero territorio nazionale il valore delle qualificazioni rilasciate dalle regioni e dalle province autonome⁴, rendendole trasparenti per il riconoscimento, attraverso la referenziazione ai sistemi di classificazione delle attività economiche e delle professioni e ai livelli del quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF).

3. Il framework teorico. L'adulto oggi: fra immediatezza e prospettiva

La complessità del vivere contemporaneo coinvolge tutti gli individui in una perpetua ricerca di senso, nella propria esistenza, su un piano personale, professionale, sociale. Il tema della conoscenza, della necessità del sapere, come elemento caratterizzante la società contemporanea emerge in tutta la sua forza.

Nella *learning society* (Jarvis, 2008), la risorsa principale della persona non è più e soltanto la conoscenza in sé, ma l'abilità di imparare il nuovo, applicando gli apprendimenti posseduti a nuovi ambienti e scenari, si realizza il passaggio dal cosa si sa, al come si sa o si può saperlo; si en-

- 3 Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente. Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 152/CU del 20 dicembre 2012.
- 4 Decreto 30 giugno 2015, Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. (15A05469) (GU n.166 del 20-7-2015).

fatizza sempre più la capacità di apprendimento e di adattamento piuttosto che il bagaglio culturale posseduto da un lavoratore al momento dell'assunzione. Si tratta dunque, di mettere in campo la competenza strategica dell'apprendere ad apprendere, del *"learn to learn"* (Alberici, Di Rienzo, 2014). Ma anche la capacità di comprendere e gestire il cambiamento, di trovare nuove soluzioni a nuovi problemi. Emerge la necessità che la persona sia costantemente sollecitata e formata allo sviluppo delle competenze di natura complessa, superando il valore di scambio di saperi, abilità, competenze tecnico-specialistiche da rinnovarsi sempre più frequentemente, allo sviluppo degli aspetti riflessivi e procedurali delle competenze stesse: metacompetenze riflessive, proattive, di pensiero critico (Alberici, 2008).

Sul tema, il pensiero espresso da Amartya Sen (2001) e ripreso dalla Nussbaum (2012) si rivela illuminante e traccia la pista per riflettere sulla necessità di mettere in grado le persone di superare una condizione di incapacitazione. Sen (2001) critica il punto di vista centrato sul concetto di capitale umano, sulla cui base gli individui e le società assegnano valore soprattutto alle qualità umane che possono essere utilizzate come "capitale" nella produzione. "Lo sviluppo può essere visto come un processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani" (p. 9). La crescita del PNL e del reddito individuale sono solo gli strumenti per espandere le libertà: il punto fondamentale del ragionamento di Sen è costituito dalle *capabilities* o, tradotto, dalle "capacitazioni": quell'insieme di risorse relazionali di cui la persona dispone, connesso con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente. Martha Nussbaum (2012) adotta e rivisita il *"capability approach"*, integrandolo con la visione aristotelica dell'essere umano come animale con bisogni di cui le autorità politiche dovrebbero tener conto per rispettare la dignità umana e il cui compito principale dovrebbe essere quello di mettere gli individui nelle condizioni di sviluppare ed esprimere per intero le proprie potenzialità, per consentire a ciascuno di esprimere la propria libertà di scelta nelle diverse situazioni, di realizzarsi completamente come esseri umani. L'approccio della Nussbaum (2012) chiama in causa pienamente due dimensioni pedagogiche importanti: il concetto dell'educabilità umana e quello dello sviluppo e della crescita come autorealizzazione. L'elemento centrale è la domanda relativa al come valorizzare il potenziale delle persone, ovvero le *capabilities* e perché questa

azione di sostegno possa essere garanzia di un welfare giusto ed efficace. (Alessandrini, 2012, 2014). In tale cornice, il ruolo dell'apprendimento è centrale e distinto dalla formazione (Knowles, Holthson III, Swanson, 2008). La seconda riguarda l'azione intrapresa o promossa da uno o più agenti allo scopo di determinare cambiamenti nelle conoscenze, nelle abilità e negli atteggiamenti di individui, gruppi o comunità; essa mette in rilievo il formatore, l'agente di cambiamento che produce stimoli e rinforzi per l'apprendimento e progetta attività per indurre il cambiamento. L'apprendimento mette in rilievo, invece, la persona nella quale il cambiamento si produce o è atteso. L'apprendimento è dunque l'atto o il processo attraverso il quale il cambiamento comportamentale, le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti sono acquisiti (*Ibidem*). Nella prospettiva indicata, il modello andragogico si pone come un riferimento teorico importante e utile nella progettazione di procedure di individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Esse si configurano come percorsi di apprendimento e la figura dell'accompagnatore è chiamata a "facilitare" il processo di individuazione e validazione delle competenze. Knowles (1996) evidenzia il ruolo dell'auto-governo nell'apprendimento; sottolinea che non si possono "semplicemente gettare le persone nelle strane acque dell'apprendimento autodiretto e sperare che sappiano nuotare" (p. 81). Per molti adulti si tratta di un'esperienza totalmente nuova, che richiede una preparazione; suggerisce allora, di far precedere le attività di apprendimento autodiretto da una sessione di orientamento. Le procedure di accompagnamento all'emersione dei saperi taciti divengono esperienze formative, ma anche di auto-apprendimento, il cui la persona è chiamata a farsi protagonista del processo, ad attivarsi costantemente, e l'azione di orientamento svolta dall'accompagnatore diviene in questo quadro fondamentale.

Il lavoro di Schön (1993, 2006), che mette in crisi la tradizionale dicotomia tra pensiero e azione, tra teoria e pratica, apre nuove linee di ricerca sui temi dell'apprendimento adulto come "apprendimento riflessivo" e sulla definizione di una teoria della formazione finalizzata a favorire la "riflessione nel corso della pratica", tanto didattica quanto professionale. La modalità della "razionalità tecnica" – che porta dai "principi generali" alla "risoluzione di problemi" – è superata dal modello della "razionalità riflessiva". Si rileva come il *problem solving* non sia più l'unica risposta adeguata alla realtà, almeno se non integrato dal

problem setting (la definizione del problema) e cioè il processo attraverso cui definiamo la decisione da prendere, i fini da raggiungere e i mezzi da scegliere. Si delinea dunque un approccio più “problematico” alla realtà, che considera ogni situazione nella sua complessità e nella sua unicità: la “riflessione nell’azione” (*reflection-in-action*). L’azione intelligente può essere guidata da questa: l’operatore può riflettere nel corso dell’azione, determinando una modifica di quest’ultima durante il suo svolgimento. È professionista riflessivo colui che si avvale proprio della capacità di “apprendere ad apprendere”.

Le procedure di emersione dei saperi taciti possono contribuire efficacemente a sviluppare nella persona la capacità di riflettere nell’azione, in quanto, se chiamata a ricostruire il proprio percorso, alla ricerca delle competenze maturate, da quel momento viene sollecitata a riflettere costantemente su cosa sta apprendendo – anche in termini di competenze – nello svolgimento delle sue attività quotidiane, e sul come. Il valore e il peso della storia personale nel processo di apprendimento, vengono efficacemente messi in luce da Mezirow (2003), che inizia il suo importante lavoro sul significato dell’esperienza e sul valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti evidenziando proprio questo aspetto. “In quanto discenti adulti, siamo prigionieri della nostra storia personale. Per quanto abili a dare un significato alle nostre esperienze, tutti noi dobbiamo partire da ciò che ci è stato dato, e operare entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l’apprendimento pregresso” (p. 9). La teoria trasformativa di Mezirow descrive le dinamiche con cui gli adulti imparano ad essere liberi, essendo in grado di “dare un nome” alla loro realtà, di sapere che è disgiunta da ciò che si dava per scontato, di parlare con la loro voce; diventa fondamentale che gli individui imparino a negoziare i significati, le finalità e i valori in modo critico, riflessivo e razionale, anziché accettare passivamente le realtà sociali definite dagli altri.

Il costrutto di competenza è naturalmente al centro dei processi di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, così come il rapporto fra apprendimenti e competenza. La competenza come risultante del proprio saper agire, del voler agire e del poter agire (Le Boterf, 1994) non è sempre facilmente codificabile, spesso essa fa riferimento a saperi taciti, saperi di cui si va alla ricerca e alla riscoperta nelle procedure oggetto di studio. È importante evidenziare

come “nei diversi ambiti disciplinari e nei diversi contesti di studio, di lavoro e organizzativi, emerge come aspetto ricorrente la sottolineatura della competenza come categoria in progress fortemente ancorata alla sua dimensione di “sapere in uso”, di “conoscenze in azione”, che diviene progressivamente e sempre più esplicitamente descritta come “sapere agire” nel senso della capacità (essere capaci) di mettere in atto comportamenti congruenti al raggiungimento degli scopi, utilizzando conoscenze e procedure adatte agli obiettivi” (Alberici, Serreri, 2009, p. 17).

Assumere una prospettiva del *lifelong* e del *lifewide learning* richiede, non tanto competenze strutturate in senso rigido e funzionalistico, ma, riprendendo Sen, un continuo processo di capacitazione: essa non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti (ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, in quanto gli attribuisce valore) che è in grado di realizzare. È dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti, di mettere in atto stili di vita alternativi (Sen, 2001). Nei tre prototipi di definizione della natura e delle caratteristiche della competenza, Bresciani (2014), ne individua uno, in particolare, utile allo sviluppo della tematica. Il primo descrive le competenze come caratteristiche individuali; il secondo descrive le competenze come attività/performance; il terzo considera la competenza al singolare, come mix specifico di ciascun individuo di saper agire. In molti Repertori di figure/standard professionali, di cui si stanno dotando le Regioni, ritroviamo l'adozione del secondo approccio, con l'aggregazione delle capacità e conoscenze necessarie a realizzare le attività in “unità di competenza”, che consente di segmentare il complesso delle attività lavorative fino al limite della loro riconoscibilità. Attraverso l'adozione di tale approccio le competenze vengono descritte quindi come l'insieme delle attività che l'individuo è in grado di realizzare con efficacia, secondo criteri e standard definiti; le competenze non sono risorse per ottenere un risultato, ma sono il risultato stesso; la competenza per essere confermata non richiede evidenze comportamentali, perché coincide con gli stessi comportamenti che la indicano (Bresciani, 2014). L'autore ricorda anche il “lato oscuro della competenza” (p. 75). I sistemi di istruzione, formazione, orientamento e lavoro si avvalgono di repertori, descrittivi, elenchi, check-list di competenze che, seppure molto utili come ancoraggio per la valutazione, scontano un limite: da un lato rischiano di apparire come mappe

ancora più ampie del territorio che vogliono rappresentare, e dall'altro, perché nonostante l'analiticità, mancano in genere alcuni tipi di competenze che sono, invece, oggi, preziose le persone: la capacità di gestire l'ansia e la depressione, la capacità di sopportare lo stress, di sopportare e affrontare l'incertezza e l'indecisione, la resilienza, cioè la capacità di far fronte in modo positivo agli eventi traumatici, di riorganizzare positivamente la propria vita, di ricostruirsi cogliendo le opportunità che il contesto offre (*Ibidem*). Le pratiche di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze divengono centrali e si configurano come la concreta opportunità di realizzare passerelle fra i diversi sistemi: istruzione, formazione e lavoro, attraverso efficaci e innovative pratiche di orientamento permanente, che diviene una dimensione strategica trasversale.

Il *file rouge* tra i sistemi diviene il costruito di competenza: le procedure puntano alla tracciabilità e spendibilità della “competenza certificabile” (Legge n. 92/2012).

Le Linee guida del Cedefop del 2016 individuano il portfolio come uno degli strumenti più diffusi a livello europeo nelle procedure di convalida dell'apprendimento non formale e informale. Helen Barret (2007), che negli ultimi anni ha dedicato gran parte del suo lavoro all'approfondimento teorico e sul piano della ricerca al portfolio elettronico, lo definisce riprendendo quanto stabilito dal National Learning Infrastructure Initiative (NLII, 2003): “una collezione di prove autentiche e varie, estratte da un più ampio archivio; rappresenta ciò che una persona o un'organizzazione ha imparato nel tempo e su cui ha riflettuto; viene costruito al fine di essere mostrato a uno o più destinatari per specifici propositi retorici”. L'ePortfolio, dunque, non è un buon curriculum vitae, ricco e ben scritto; non è neanche una mera raccolta di evidenze ed artefatti. Affinché esso esprima le sue autentiche potenzialità, deve essere costruito ponendo attenzione agli obiettivi che ne caratterizzeranno la funzione e la usabilità (Campbell *et al.*, 2000).

L'e-Portfolio può avere diverse valenze:

- valutativa e orientativa (Rossi, Giannandrea, 2006);
- “positivista” o “costruttivista”: rivolto alla valutazione dei risultati dell'apprendimento, che però sono definiti dall'esterno e valutati dal docente; o pensato come un ambiente di apprendimento in cui l'in-

dividuo che apprende costruisce scopo e significato, presentando una registrazione dei processi e dei cambiamenti legati all'evoluzione dell'autore stesso (Barrett, Carney, 2005).

Può essere distinto in tre categorie:

- *showcase ePortfolio*: consiste nell'esposizione di lavori già precedentemente creati, organizzati dall'autore in modo sistematico ed esposti nel web con i criteri di accesso stabiliti dall'autore stesso;
- *structured ePortfolio*: è un modello molto strutturato, spesso usato da studenti per l'*assessment* dei risultati di apprendimento di percorsi formativi o da persone che si accingono ad entrare nel mondo del lavoro e che presentano le proprie competenze sulla base dei profili professional, mappati dal mercato stesso;
- *learning ePortfolio*: rappresenta il massimo grado di libertà di costruzione del portfolio, poiché è esso stesso uno strumento di apprendimento, in base all'evoluzione dei ruoli, delle idee, degli interessi e degli obiettivi dell'autore; in questo caso la dimensione di condivisione e di feedback da esterni diventa ancora più importante poiché genera nuova conoscenza e nuovi orizzonti di senso (Greenberg, 2004).

Si realizza in diverse fasi:

- collezione: definizione delle finalità, del target, dei materiali;
- selezione: di materiali da inserire;
- riflessione/connessione: esame critico dei materiali selezionati, costruzione di mappe e connessioni fra di essi;
- direzione: definizione degli obiettivi raggiunti e da raggiungere;
- pubblicazione: costruzione dell'eportfolio per la sua presentazione pubblica (Rossi, Giannandrea, 2006).

Nell'ePortfolio si possono inserire le prove autentiche del proprio percorso di formazione e/o di lavoro: le testimonianze effettive di ciò che un soggetto ha prodotto, trasformato in documenti digitali grazie all'ausilio delle nuove tecnologie (file video, audio, di un'immagine). Esse sono costituite sia dal documento che le mostra, sia dal commento

che il soggetto elabora per presentarle e che accompagna il documento stesso. L'ePortfolio permette una doppia visualizzazione del vissuto del soggetto: una sincronica in quanto presenta un quadro variegato degli eventi, una diacronica perché ne mantiene la tracciabilità storica. Il soggetto opera una scelta delle prove rispetto a quanto in queste egli si riconosce, a quanto esse offrano una rappresentazione di sé che egli sente più vicina a ciò che ritiene di essere. Un ePortfolio è costruito da un soggetto che abbia desiderio o necessità di presentare sé stesso in vari contesti e/o a vari altri soggetti in rapporto allo scopo che intende perseguire attraverso la pubblicazione della rappresentazione che ha dato di sé nell'ePortfolio (La Rocca, 2015).

4. Il contesto della ricerca e l'approccio metodologico

L'approccio individuato come appropriato è qualitativo e prevede l'attuazione di pratiche di ricerca partecipata. Se davvero si vuole avanzare verso la democrazia, allora necessariamente si dovranno inventare dei metodi attraverso i quali le persone possano davvero partecipare. La ricerca-azione fa parte di tali metodi. Essa è pienamente pertinente e interessante qualora si voglia far partecipare la gente con un po' di rigore e di metodo e non in modo casuale e spontaneo, farle prendere coscienza per riappropriarsi di strumenti di sapere e di potere. La gente ha veramente voglia di partecipare, vuole prendere la parola e si rifiuta di essere considerata oggetto. La ricerca-azione resta l'unico metodo per permettere di condurre delle ricerche, di produrre conoscenza, "con la gente e non sulla gente" (Barbier, 2007, p. 10). Ciò che caratterizza in modo particolare la ricerca-azione è il suo approccio olistico che ben si adatta all'educazione, in quanto processo organico, complesso, circolare, sempre dinamico e aperto: nella ricerca-azione teoria e prassi educativa rappresentano momenti inscindibili (Lucisano, Salerno, 2002). Moretti (2014) evidenzia come una definizione articolata, che integra più dimensioni e mette in luce la complessità di questo approccio alla ricerca, sia quella proposta da Piccardo e Benozzo (2010): si tratta di un modo di intervenire all'interno del contesto organizzativo, con un intervento trasformativo e di costruzione di conoscenza; di un modo ciclico e ricorsivo di conoscere nella relazione e attraverso la relazione; di una filo-

sofia, un modo di essere e di vivere; di una metodologia di ricerca soprattutto, ma non esclusivamente, qualitativa. Tra i diversi principi ispiratori della ricerca-azione, quelli che hanno guidato, in particolare, il presente lavoro sono: il suo essere radicata nella prassi e la teoria che trova la sua collocazione nei momenti in cui sulla prassi si riflette; il partire da e il tornare a una situazione concreta, che è anche il luogo in cui i risultati delle attività di teorizzazione contribuiscono direttamente a informare i tipi di cambiamento o innovazione da introdurre o le decisioni da adottare; il suo prevedere un lavoro interpretativo e qualitativo che punta a comprendere processi piuttosto che a valutare prodotti (Lucisano, Salerno, 2002).

L'approccio di ricerca-azione, per la parte di verifica dell'ePortfolio, si rivela idoneo in quanto: si tratta di una indagine riflessiva, orientata all'azione e al cambiamento; perché intende contribuire a risolvere una situazione problematica individuata e anela a contribuire ad apportare dei miglioramenti; perché nel corso della ricerca viene verificato, ed eventualmente corretto, lo strumento oggetto di indagine; perché il ricercatore è direttamente coinvolto nella verifica dello strumento oggetto di indagine. Tale approccio appare congruente ed efficace sia sul piano scientifico anche perché può coinvolgere nel processo di produzione di nuova conoscenza non solo il ricercatore, ma, attraverso i materiali autobiografici, gli stessi soggetti implicati nell'indagine (Alberici, Serreri, 2009).

Il metodo narrativo-autobiografico permette di mettere al centro del processo di ricerca la persona, la sua storia e la sua capacità di raccontarla e re-interpretarla. La narrazione, nelle diverse forme che assume, è al centro del processo di analisi. Attraverso la narrazione è possibile mettere in relazione gli stati interiori con la realtà esterna, ricollegare il presente con il passato, in vista di un orientamento al futuro (Cambi, 2002; De Carlo, 2010; Formenti, 1998; L'Imperio, 2007; Serreri, 2010). La narrazione biografica diventa uno strumento di riconoscimento e di incoraggiamento dell'auto-formazione e lo sforzo personale per esplicitare la storia del proprio itinerario formativo è estremamente importante sotto il profilo della presa di coscienza (Serreri, 2010). In particolare, uno degli strumenti principali utilizzato è stato la storia di vita. Ripercorrendo la storia di vita è possibile focalizzare i momenti salienti della propria formazione, i propri stili di apprendimento e le sedi e i contesti

in tutto ciò è maturato. “La raccolta di una storia di vita è un’attività che permette una conoscenza dall’interno. [...] Attraverso l’ascolto della narrazione biografica prende forma un individuo che riflette una società di cui è parte. [...] La storia di vita non si esaurisce nell’osservazione, nell’ascolto e nella registrazione del protagonista. La prospettiva qualitativa privilegia la complessità del fenomeno umano ed è contraria alla standardizzazione nomotetica perché considera ogni individuo un universo-singolare. [...] La narrazione di una vita può cambiare totalmente il suo significato se questa è ambientata in una certa epoca e in un preciso luogo piuttosto che in un altro” (Tognonato, 2006, p. 22).

La scelta dell’unità di analisi si è orientata, come detto, sui CPIA. Attraverso la preziosa collaborazione della RIDAP, la Rete Italiana Istruzione degli Adulti⁵, sono stati contattati i dirigenti di tre CPIA: il CPIA 2 ALTAMURA (Bari), il CPIA METROPOLITANO DI BOLOGNA e il CPIA 4 DI ROMA. Subito hanno manifestato il loro interesse verso il tema trattato e si sono resi disponibili a coinvolgere il Centro da loro diretto nel progetto. In ogni CPIA, sono stati individuati circa dieci partecipanti. Sono stati selezionati dai docenti di riferimento, individuati come contatti nell’ambito dell’attività di ricerca, sulla base di alcuni criteri condivisi riferiti all’età, al sesso, alla nazionalità, al possesso di competenze informatiche. L’attività di ricerca svolta sul campo ha previsto lo svolgimento di un Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, tramite la predisposizione di un ePortfolio delle competenze, con 25 partecipanti iscritti ai CPIA. Essa ha previsto, altresì, lo svolgimento di 6 interviste a testimoni privilegiati: i tre Dirigenti e tre docenti dei CPIA coinvolti.

Prima dell’incontro di avvio delle attività, i partecipanti sono stati invitati a compilare online un questionario in ingresso, con l’obiettivo di indagare le loro conoscenze ed esperienze pregresse sui temi oggetto della ricerca. Le attività sul campo sono state organizzate in tre incontri in presenza, volti a illustrare gli strumenti adottati. Tra i diversi incontri

5 Una rete di CPIA, nata nel 2012, con l’intento di coordinare e promuovere l’azione congiunta dei Centri e il loro sviluppo.

si sono svolte le attività di accompagnamento individuale alla compilazione degli strumenti e alla predisposizione dell'ePortfolio online, tramite email, Skype, telefono e anche tramite la predisposizione di un agile sito web, progettato ad hoc per il percorso, con Google Sites. La proposta è stata quella di realizzare il proprio ePortfolio attraverso l'applicazione web <http://www.portfoliocommunities.com>, sviluppata da Mahara. Tra il secondo e il terzo incontro si è somministrato un questionario in itinere. Le attività si sono concluse con la somministrazione di un questionario finale. Nella definizione della procedura di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, si è dato ampio spazio all'attività di collaborazione in gruppo e all'utilizzo di forme di accompagnamento a distanza. La procedura si è basata sull'adozione del metodo narrativo-autobiografico. Gli strumenti proposti e utilizzati sono stati: il curriculum vitae in formato Europass; la storia di vita; la tavola degli apprendimenti⁶; l'ePortfolio delle competenze.

5. I risultati della ricerca. Riflessioni su persone, organizzazioni e sistemi

Il lavoro di ricerca svolto consente di illustrare alcune riflessioni conclusive e delle prospettive future di ricerca rispetto ai risultati ottenuti su tre possibili piani: individuale, organizzativo e di sistema.

Le storie ascoltate hanno confermato come nel contesto descritto, gestire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale, del lavoro, comporti la necessità non solo di acquisire, ma anche e soprattutto di mantenere e sviluppare costantemente durante tutto il corso della vita saperi e competenze, che, pro-

6 La tavola degli apprendimenti è uno strumento prodotto nell'ambito di una ricerca PRIN, condotta dal Dipartimento di Scienze della formazione, dell'Università degli Studi Roma Tre, tra il 2008 e il 2010, dal titolo "Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano all'Università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente". Durante l'attività di ricerca illustrata è stata ulteriormente rivisitata.

prio in virtù di quel costante cambiamento, rischiano di divenire sempre più spesso, facilmente e velocemente obsoleti. Esse raccontano di come, il contesto di riferimento, che, sinteticamente, si è cercato di evidenziare, abbia comportato una labilità, sempre più marcata, di confini certi tra le varie fasi della vita. “Crisi e/o transizione rappresentano sempre più un dato “strutturale” del corso della vita” (Alberici, 2008, p. 35). Al centro di questo vortice, vi è l'adulto di oggi: sempre più diviso fra ricerca di stabilità e cambiamento, tra bisogno di un equilibrio e transizione, tra la necessità di guardare all'immediatezza e il desiderio di pensarsi in prospettiva. Se questa analisi definisce l'emergere di dati strutturali, si rende necessario allora mettere le persone sempre più in grado di affrontare i rischi evidenziati, offrire degli strumenti per metterle in grado di poter gestire le difficoltà su tale piano (*Ibidem*).

In tal senso, orientamento permanente e apprendimento permanente divengono due bisogni fondamentali e si configurano sempre di più come diritti del cittadino. Orientamento permanente come possibilità di essere sempre più supportati e accompagnati nelle transizioni, alla ricerca di nuove opportunità di sviluppo individuale, di percorsi di crescita utili a fare scelte consapevoli per gestire transizioni e cambiamenti. Apprendimento permanente come necessità di capire di cosa la persona ha bisogno per ottenere i risultati di crescita e sviluppo che si è posto, in termini di scelte consapevoli di percorsi di apprendimento e in termini di valorizzazione di tutte le sue esperienze, personali, di lavoro, di vita, riconoscendone il patrimonio di saperi maturati. Entrambi i processi, per l'adulto, divengono di auto promozione, comportano un aumento della consapevolezza dei rischi cui va incontro e mettono in gioco la sua capacità di andare – autonomamente e consapevolmente – alla ricerca di opportunità per evitarli.

Lo sguardo allora si sposta: protagonista, punto di partenza del processo di costruzione e ri-costruzione della propria identità è dunque la persona.

Le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali si inseriscono in prima battuta in questo processo, con efficacia, nel momento in cui l'adulto che desidera tornare in formazione, incontra le istituzioni del sistema dell'istruzione (CPIA, ad esempio, ma anche l'Università) e attraverso di esse viene coinvolto in un processo di revisione del proprio percorso formativo, professionale

e di vita, nel tentativo di individuare e validare, di assegnare dunque un valore, il patrimonio di saperi di cui è portatore, certificandoli in termini di crediti. Tali procedure, che hanno l'obiettivo di favorire il rientro mediante una personalizzazione e individualizzazione del percorso di studio (che comporta opportunamente una diminuzione del carico di lavoro), si rivelano altresì efficaci proprio sul piano dello sviluppo dell'autoconsapevolezza del soggetto rispetto alla propria storia e ai propri saperi, e dunque della valorizzazione di quel patrimonio, fatto di tutte le competenze che il soggetto possiede, soprattutto di quelle che ha acquisito nell'esperienza professionale e di vita, di cui spesso non è consapevole. Sul piano individuale, si può affermare che i risultati della ricerca consentono di confermare che la scelta del metodo narrativo-autobiografico e dell'adozione di diversi strumenti si rivela efficace ai fini della ricostruzione della propria storia e della valorizzazione delle proprie competenze.

L'analisi dei risultati dei questionari in ingresso, in itinere e finale somministrati ai partecipanti al Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali consente di rilevare che: l'attività di accompagnamento svolta in gruppo si rivela interessante, apprezzata, ai fini dello scambio di esperienze e confronto su di esse, utili a esaminarle in modo più approfondito, rispetto a quanto si farebbe in modo autonomo, per esplorare le competenze acquisite; l'adozione di strumenti quali la tavola degli apprendimenti si rivela utile per individuare tali competenze in modo più analitico, imparare a raccontarle prima e a descriverle poi, in maniera più appropriata, potremmo quasi dire competente. Perché emerge che nella fatica – di questo si tratta – di descrivere le proprie competenze i partecipanti sottolineano l'utilità di farlo per conoscerle e dunque per poterle esplicitare anche a qualcun altro, in particolare tramite il curriculum vitae. La storia di vita rappresenta il momento del ricongiungimento delle esperienze e incontri significativi nella ricostruzione del proprio patrimonio di saperi; il momento in cui si trovano le spiegazioni ad alcune scelte fatte; ci si autovaluta rispetto a comportamenti assunti e ci si proietta verso il futuro, avendo però uno sguardo fermo anche sul proprio presente, che per i partecipanti rappresenta un momento cruciale della propria storia: il momento in cui si sono messi profondamente in discussione tornando a studiare. Le procedure di individua-

zione e validazione degli apprendimenti non formali e informali dunque non solo conducono alla messa in trasparenza delle competenze possedute dal soggetto, ma ne sollecitano diverse, quale, in particolare, quella dell'apprendere ad apprendere. Svolgendo il percorso, la persona apprende a riflettere sulla propria capacità di apprendimento, a individuare i diversi contesti in cui esso può avvenire e viene sollecitata la sua capacità di individuare conoscenze, abilità e competenze che ne derivano.

Nello svolgimento del Laboratorio e nell'utilizzo degli strumenti proposti sono emerse delle criticità. Le difficoltà maggiori sono dovute principalmente a un importante investimento in termini di energie e, paradossalmente, di competenze che viene richiesto al partecipante. Il lavoro di ricostruzione del proprio percorso formativo, professionale e di vita non può essere demandato interamente a una figura di accompagnamento; esso deve prevedere una fondamentale assunzione di responsabilità da parte del soggetto interessato e motivato ad affrontare il percorso. Sono diverse le competenze che il soggetto è chiamato a mettere in campo: essere in grado di analizzare la propria storia, di illustrarla, di proporre almeno una prima definizione degli apprendimenti che ne sono derivati. Uno strumento di difficile compilazione risulta essere la tavola degli apprendimenti (elaborata non in modo definitivo solo da due partecipanti): essa richiede al soggetto una notevole capacità di analisi dei risultati di apprendimento conseguiti nei contesti formale, non formale e informale. Occorre evidenziare che nell'ambito del Laboratorio veniva richiesto di elaborare soltanto una prima versione da consegnare alla ricercatrice, sulla cui base sarebbe stato avviato un lavoro di esame e ri-scrittura condivisi. Nessun partecipante ha compilato il proprio ePortfolio delle competenze. Le motivazioni addotte per la mancata consegna della tavola e la non predisposizione dell'ePortfolio fanno principalmente riferimento a mancanza di tempo, problemi di salute, impegni di lavoro, di studio, familiari.

I partecipanti dichiarano a più riprese di aver trovato comunque utile lo svolgimento del Laboratorio ai fini di una maggiore consapevolezza dei propri apprendimenti non formali e informali, nonché alla comprensione di come tutte le esperienze sono da valorizzare perché danno luogo alla acquisizione di competenze che possono essere utilizzate anche in contesti diversi. Si è chiarita la necessità di far interagire sempre di più e sempre meglio, i momenti formali e non formali, fare in

modo che non vi sia separazione, discontinuità, tra le diverse occasioni e modalità di apprendimento, che questi momenti costituiscano sempre di più un reale percorso, con una sua logica di sviluppo (Lichtner, 2011). Alcuni partecipanti evidenziano che gli strumenti proposti non sono di facile compilazione e la figura di un tutor/accompagnatore è molto importante e utile.

La figura dell'esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti pregressi rappresenta la figura chiave nell'ambito delle procedure. Questo emerge anche dai documenti e dispositivi legislativi esaminati a livello europeo e nazionale. Il suo ruolo è fondamentale: anima il lavoro di gruppo nell'ambito del Laboratorio, supporta e indirizza i partecipanti nella compilazione degli strumenti, sostiene il processo di costruzione dell'ePortfolio nelle sue diverse fasi; egli arriva a diventare, in tale prospettiva, un facilitatore dell'apprendimento permanente. La sua attività rappresenta il momento di passaggio dal piano individuale al piano organizzativo. Nel momento in cui accoglie, orienta e accompagna il candidato, svolge quell'azione di "riconoscimento" che rappresenta l'incontro tra gli schemi mentali del soggetto e le categorie strutturali dell'istituzione cui si rivolge (Palumbo, 2014).

La Raccomandazione Europea del 2012 in tema di convalida degli apprendimenti non formali e informali sottolinea proprio come la fiducia nella convalida dipenda in larga misura dall'operato del personale coinvolto in "prima linea", a diretto contatto con i candidati alla convalida, nelle diverse fasi del processo.

I risultati della ricerca confermano quanto il successo delle procedure di individuazione e validazione dipendano dal personale coinvolto. Dalle interviste rivolte ad alcuni dirigenti e docenti dei CPIA emerge quanto sia importante continuare a investire nella formazione del personale coinvolto in tali procedure, nell'ambito della Commissione per la stipula del patto formativo⁷, di come la formazione debba andare nella dire-

7 Nell'ambito del CPIA, per poter ammettere gli adulti, che ne fanno richiesta, al periodo didattico idoneo viene costituita una Commissione per la definizione del Patto formativo individuale, che ha l'obiettivo di formalizzare gli apprendimenti in entrata e, su tale base, personalizzare il percorso di studio.

zione della predisposizione di modelli, in particolare per l'individuazione, la valutazione e l'attestazione degli apprendimenti non formali e informali e nell'aggiornamento delle competenze del personale nell'utilizzo di tali modelli. Il lavoro svolto dalla Commissione è fondamentale, così come quello svolto dai docenti che accompagnano gli adulti durante il percorso di accoglienza e orientamento alla redazione del Patto stesso: i risultati della ricerca (con particolare riferimento alle interviste svolte) chiariscono l'emergere della necessità di formare il personale coinvolto in tali procedure sui temi di specifica competenza; essi attengono all'impianto teorico delle procedure di individuazione, validazione e certificazione dei saperi pregressi, così come all'individuazione dei metodi e degli strumenti idonei. Si tratta di acquisire competenze che esulano dal tradizionale bagaglio posseduto da tali docenti. La Commissione svolge anche un ruolo strategico nel pianificare azioni di raccordo tra il primo livello e il secondo⁸. Entra in gioco, il ruolo delle organizzazioni dei sistemi istruzione, formazione, orientamento e lavoro, all'interno delle quali le procedure devono essere sempre più istituzionalizzate. Esse sono chiamate a dotarsi di apparati specificamente dedicati ad avviare e gestire tali procedure, costituiti da uffici preposti, personale qualificato a erogare i servizi connessi, linee guida da adottare rispetto a metodi e strumenti da utilizzare.

Il contesto specifico di analisi del progetto di ricerca è stato quello dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti, che il D.P.R. n. 263 del 2012 ha riordinato, tramite la graduale ridefinizione, a partire dall'anno scolastico 2013-2014, del loro assetto organizzativo e didattico, compresi i corsi serali. I risultati della ricerca, tramite le interviste, raccontano di una certa resistenza al passaggio al nuovo ordinamento, dovuta a una serie di fattori culturali, ma anche organizzativi, che pesantemente condizionano l'attuazione di quanto prospettato nel riassetto, e le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti

8 Il primo livello si riferisce all'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al DM 139/2007 – Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione; I percorsi di istruzione di secondo livello sono finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica.

sono una delle attività che richiede maggiormente un cambiamento di mentalità e attitudine da parte dei docenti, privi generalmente di una preparazione appropriata in tale ambito. I docenti, almeno fino a un recente passato, si formavano e venivano selezionati sulla base di criteri che afferiscono quasi esclusivamente alla sfera disciplinare interessata. Il rischio che emerge con molta chiarezza è quello che la scrittura e la stipula del patto formativo, con particolare riferimento al riconoscimento dei crediti venga ridotto a semplice adempimento, a puro automatismo, vissuto come obbligo formale, perdendo in tal modo il suo valore e il suo grande potenziale formativo; perché si evidenzia come, in realtà, sia uno strumento fondamentale nel lavoro del docente nel CPIA e del II livello; da lì si dovrebbe partire e da lì poi si dovrebbe continuare a camminare e concludere il percorso di istruzione. Ai docenti che entrano a far parte della Commissione per il patto formativo non vengono richieste di norma particolari competenze, la nomina avviene generalmente sulla base della disponibilità data. Nel momento in cui competenze più marcate emergono, la scelta può essere modificata e si può puntare sul personale preparato ad hoc, garantendo in questo modo non solo la qualità della procedura, ma anche le possibilità di ulteriore sviluppo di tali procedure attraverso lo studio e la ricerca.

Un aspetto indagato durante le interviste ha riguardato il ruolo dei CPIA, nell'ambito delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente, istituite a partire dalla Legge n. 92/2012. Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali, ma tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro ed educazione, relativi sia all'ambito dell'apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale. Agli intervistati è stato chiesto quali, a loro parere, saranno i tratti salienti del ruolo assunto dai Centri nell'ambito delle Reti.

Le riflessioni, in conclusione, non possono che muoversi sul piano dei sistemi. Nella prospettiva di una sempre maggiore integrazione vanno osservati oggi i sistemi di istruzione, formazione, orientamento e lavoro, nel nostro Paese; sempre più interconnessi sul piano delle storie individuali, ma ancora separati su quello organizzativo, dell'impatto

delle trasformazioni di uno sull'articolazione dell'altro e dunque sulla ridefinizione degli obiettivi e delle pratiche. I risultati della ricerca confermano che il ruolo e il contributo dei CPIA potrà essere fondamentale alla costruzione del SNCC, da realizzarsi mediante l'avvio delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente. Le riflessioni condivise dagli intervistati evidenziano quanto il CPIA potrà avere un ruolo centrale e determinante nell'attivazione e nella gestione delle Reti. Ma a una condizione: che in questi anni di avvio, il suo funzionamento vada a regime e si consolidi il suo riconoscimento da parte delle altre istituzioni, degli stakeholder locali, e non ultimi per importanza, dei cittadini. Emerge nelle analisi degli intervistati la presenza di una scarsa eco circa la validità dell'operato di questa istituzione: non appare ancora riconosciuta per le potenzialità che invece possiede. I risultati indicano che l'adulto torna a studiare principalmente per motivi legati al lavoro, ma ve ne sono anche altri che chiamano in causa la complessità della costruzione o ricostruzione di una propria identità: il CPIA potrebbe diventare l'organismo che si occupa della presa in carico dell'adulto che torna nei percorsi di istruzione. I risultati evidenziano come non sia più possibile programmare azioni nella direzione dello sviluppo di un sistema nazionale di apprendimento permanente senza ragionare in ottica persistente di rete. Gallina (2016) sottolinea in modo molto efficace come appare necessario arginare la persistente timidezza con cui si interpreta e si realizza quanto in vari modi è contenuto e ripetuto in ordinanze e circolari sul tema, che insistono sulla necessità di coordinare le offerte di istruzione e formazione organizzandole verticalmente nel sistema scolastico e orizzontalmente con le altre agenzie. “Non si tratta di una lacuna riguardante l'organizzazione, ma di una cultura della formazione incapace di integrare competenze generali e situazioni d'impegno socio-lavorativo, che nella “cultura” devono trovare un serio riferimento e non un ostacolo insormontabile” (*Ibidem*). Quindi il terzo piano è quello relativo al sistema politico-istituzionale in cui tali procedure nascono e trovano le loro traiettorie di sviluppo.

Oggi, in Italia, abbiamo quattro diversi sistemi che faticosamente cercano di dialogare su questi temi, ma che in ottica di *lifelong e lifelong learning* sono chiamati a farlo: istruzione, formazione, mondo del lavoro e orientamento. Nel sistema dell'istruzione abbiamo oggi l'istruzione degli adulti e l'università, quali ambiti privilegiati di sviluppo di tali

procedure. Rispetto a quanto avviene nei CPIA, i risultati della ricerca mostrano i numerosi tentativi in termini legislativi e di pratiche adottate di attuare concretamente tali procedure, ma al tempo stesso le difficoltà di farlo. I docenti tradizionalmente non hanno nel loro portfolio delle competenze quelle relative alla offerta di servizi di questo tipo. Certamente molti investimenti sono stati fatti e sono in corso per sviluppare buone pratiche in tale ambito, ma molta strada è ancora da fare. Nell'Università, dove, probabilmente, vi sono figure professionali preparate in tal senso, le procedure faticano a decollare perché a causa del tetto dei 12 CFU, riconoscibili ai sensi della Legge 240/2010 – Norme in materia di organizzazione delle Università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario, non risulta vantaggioso il rapporto costi/benefici. Nel mondo del lavoro vi sono diverse esperienze di validazione che, seppur interessanti, si sviluppano a macchia di leopardo e restano spesso nell'ambito della sperimentazione (ISFOL, 2013).

In conclusione, una ipotesi avanzata come prodotto della attività di ricerca svolta è la condivisione di Linee guida tra CPIA e Università, sulla base delle “Linee guida per le Università sul tema del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti pregressi” elaborate nel 2011 dalla Ruiap – Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente⁹. Si tratta di Linee guida per l'individuazione, la valutazione e l'attestazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali, non formali e informali per la definizione del Patto formativo individuale per la personalizzazione del percorso, che prevedono lo sviluppo di una procedura sviluppata attraverso cinque azioni: informazione e orientamento; procedura di ammissibilità; accompagnamento alla elaborazione del portfolio/ePortfolio; valutazione del portfolio delle competenze e convalida dei crediti; certificazione delle competenze.

9 La RUIAP – Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente (www.ruiap.it) riunisce 31 Università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione delle politiche e delle pratiche dell'apprendimento permanente in Italia.

6. Riflessioni conclusive

Il passaggio che oggi dovrebbe avvenire è quello di mettere a regime le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze nei diversi sistemi e fare in modo il più possibile che essi “si parlino”. Il livello e la qualità della *governance* richiedono una attenzione sempre maggiore (Cocozza, 2012, 2014).

I risultati della ricerca evidenziano come tali procedure possono rappresentare un volano straordinario per lo sviluppo di politiche efficaci di apprendimento permanente nel nostro Paese, perché rappresentano una possibilità concreta di passaggio tra i diversi sistemi: istruzione, formazione e lavoro, da utilizzare anche più volte nel corso della vita adulta, perché, come evidenziato, sempre più frequenti sono le transizioni che riguardano l'adulto nella società contemporanea. Transizioni legate non solo a cause negative, come la perdita del lavoro, ma anche, alla espansione delle opportunità di realizzare i propri progetti. Possono rappresentare delle efficaci passerelle che sostengono il rientro in formazione degli adulti, valorizzando il loro patrimonio di saperi, acquisiti in tempi e forme diffusi, riconoscendo concretamente modalità di riduzione dei percorsi; ma tale patrimonio e i risultati che si conseguono da questi adulti devono poi trovare spazio nel mondo del lavoro, essere qui capitalizzati.

Gli attori dei diversi sistemi sono allora chiamati a collaborare fattivamente per condividere indirizzi, metodi e possibilmente strumenti per attuare tali procedure. Questa è una esigenza che emerge chiaramente dai risultati, nel momento in cui dirigenti e docenti evidenziano la necessità di dialogare con gli altri attori del sistema per ampliare la panoramica delle opportunità di crescita possibili per i loro utenti.

Riconoscimento, Validazione e Certificazione dell'apprendimento non-formale e informale

Rapporto UNESCO 2015

Il Rapporto riconosce il portfolio/*portfolio of evidence* tra i nuovi strumenti utilizzati nelle procedure di riconoscimento, convalida e certificazione degli apprendimenti non formali e informali.

A livello internazionale, i contesti in cui viene utilizzato sono: le Mauritius, le Seycelles, il Sud Africa, la Danimarca.

Nelle Mauritius, l'apprendimento informale e non formale viene presentato sotto forma di un portfolio di evidenze/*portfolio of evidence*, in cui il candidato della procedura RPL – *Recognition of Prior Learning* fornisce evidenze dell'esperienza passata. Esse possono comprendere, ma non sono limitate a queste, dichiarazioni formali di risultati; esempi di lavori prodotti; rapporti di valutazione delle prestazioni; referenze dei datori di lavoro attuali o precedenti; *job descriptions* (brevi descrizioni della posizione lavorativa); dettagli di esperienze rilevanti di formazione formale, seminari, conferenze, *workshops*, cui si è partecipato; certificati di partecipazione, raggiungimento di particolari obiettivi, premi; lettere di raccomandazione; video, registrazioni, fotografie di attività lavorative; dettagli specifici sul proprio lavoro e/o sulla partecipazione a progetti; testimonianze scritte da manager o colleghi. Il ruolo del facilitatore della procedura di RPL è far riflettere il candidato sulla sua esperienza passata, con l'obiettivo di cercare qualsiasi tipo di evidenza. Il candidato ha anche l'opportunità di scrivere della sua esperienza passata.

Nelle Seychelles, un candidato che intende partecipare a un processo di RPL è tenuto a produrre un portfolio contenente documenti pertinenti: come referenze di lavoro e di impiego, certificati, registrazione di corsi brevi, lettere di apprezzamento per la partecipazione a lavori e/o progetti rilevanti, foto individuali o di gruppo sul lavoro e altri documenti pertinenti. Il contenuto del portfolio è valutato in base ai risultati dell'apprendimento e agli standard di una determinata qualifica. Si procede poi a elaborare crediti per quei risultati di apprendimento che hanno prove soddisfacenti.

In Sudafrica, la forma, la qualità e le fonti di evidenze che conducono al conseguimento dei crediti dipendono dalla particolare qualificazione. Non ci si cura né di richiedere troppe prove, né che il candidato copra completamente il programma richiesto. Sulla base delle evidenze, i candidati possono scegliere le metodologie di valutazione con le quali si trovano più a loro agio.

In Danimarca, le persone che richiedono una valutazione preliminare dell'apprendimento devono fornire la documentazione relativa alle loro competenze, come: certificati di programmi completati; contratti di lavoro; dichiarazioni dei datori di lavoro; un elenco di aziende in cui si è prestato servizio; i certificati della *Folk High School*, nonché le dichiarazioni degli insegnanti e dei dirigenti; dichiarazioni di manager delle organizzazioni della società civile, inclusi gli allenatori sportivi.

In altri Paesi, come l'Austria, viene applicata una varietà di approcci al portfolio nelle iniziative sviluppate dalle istituzioni che si occupano di apprendimento degli adulti: in alcuni casi il portfolio è combinato con sessioni di valutazione. La *Weiterbildungsakademie* – WBA/*Academy of Continuing Education* adotta un modello denominato “*certification workshop*”: si tratta di una sessione di valutazione di tre giorni, durante la quale i candidati dimostrano le loro competenze professionali e le abilità personali e sociali. Il modello si basa sulla combinazione dell'approccio portfolio e dell'approccio per valutazione. Alcuni Paesi tendono a utilizzare una valutazione *portfolio-based*. Si tratta, in particolare, del Belgio e della Norvegia. In Belgio, ad esempio, un candidato alla convalida ha bisogno di presentare un file di convalida, contenente almeno due componenti: la prima descrive il background formativo del candidato (titoli, diploma, altro) e l'esperienza professionale; la seconda deve descrivere almeno quattro attività pertinenti con la richiesta. In Norvegia, vengono ampiamente applicati i seguenti metodi: un metodo *dialogue-based* – che prevede discussioni tra un valutatore e il *learner*/il richiedente (*approccio one-to-one*); possono essere utilizzati strumenti computerizzati o manuali e può essere combinato con una valutazione per portfolio, auto-valutazione e una

attività di *testing* –; un metodo per *portfolio-assessment* – che si basa su documentazione scritta, fotografie o altro; una discussione successiva all'ammissione per la personalizzazione del percorso individuale sulla base delle conoscenze e competenze possedute –. In Danimarca, è stato sviluppato un portfolio delle competenze (*My Competence Portfolio* – <https://www.minkompetencemappe.dk/>) che serve come strumento di documentazione per chiunque desideri mantenere una panoramica di ciò che ha imparato e delle competenze possedute, in particolare, se si tratta di persone coinvolte in un programma di educazione degli adulti o di formazione, e se gli viene richiesta una valutazione individuale dalla loro istituzione educativa. Anche le aziende interessate a promuovere le valutazioni dell'apprendimento pregresso e lo sviluppo delle competenze dei lavoratori sono invitate a usare la piattaforma.

Nel Rapporto, si evidenzia che nel contesto organizzativo, spetta agli individui essere consapevoli dell'importanza dell'autoinvestimento nell'apprendimento, di poter riconoscere e descrivere i propri risultati dell'apprendimento e di costruire una biografia di apprendimento o un portfolio; ma questo processo dovrebbe essere supportato da informazioni, consigli e orientamento.

Fonte: Yang, J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. Hamburg: UNESCO.

Bibliografia essenziale

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici A., Di Rienzo P. (Eds.) (2011). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università. Secondo Rapporto di ricerca PRIN*. Roma: Anicia.
- Alberici A., Di Rienzo P. (2014). Learning to learn for individual and society. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren, *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.

- Alberici A., Serreri P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Alessandrini G. (2003). Dal Kronos al Kairos, ritorno al futuro? Net society e new economy. In C. Volpi (Eds.), *I rischi dell'educazione. Nuove prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Alessandrini G. (Ed.) (2012). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Alessandrini G. (Ed.) (2014). *La "pedagogia" di Marta Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Aluffi Pentini A. (2001). *La ricerca azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.
- Barbier R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- Barrett H.C. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The Reflect Initiative. *Journal of adolescent & adult literacy*. Wiley Online Library.
- Barrett H.C., Carney J. (2005). *Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development*. Disponibile da: <http://electronicportfolios.com/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>.
- Barrett H.C., Wilkerson J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches. Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*. Disponibile da: <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>.
- Bauman Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Beck U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beck U. (2008). *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Bari-Roma: Laterza.
- Bresciani P.G. (2014). Competenza. In D. Lipari, S. Pastore (Eds.), *Nuove parole della formazione* (pp. 69-81). Roma: Palisensto.
- Bresciani P.G., Franchi M. (2006). *Biografie in transizione. Progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Campbell D.M., Melenzyer B.J., Nettless D.H., Wyman R.M. (2000). *Portfolio and performances assessment in teacher education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cedefop (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

- Cipriani R. (Ed.) (1987). *La metodologia della storia di vita*. Roma: Euroma.
- Cipriani R. (Ed.) (2006). *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica*. Milano: Guerini Scientifica.
- Cipriani R. (2008). *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*. Roma: Armando.
- Cocozza A. (2012). *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifelong learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Cocozza A. (2014). *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*. Milano: FrancoAngeli.
- De Carlo E. (2010). *Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del rileggersi tra educazione degli adulti e narratologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Rienzo P. (2010). Educazione degli adulti e riconoscimento dell'apprendimento esperienziale. In P. Di Rienzo (Ed.), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università. Primo Rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa. PRIN 2007*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Roma: Anicia.
- Formenti L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gallina V. (2016). *L'anello mancante nella costruzione dei CPIA*, education 2.0. Disponibile da: <http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/09-40252116892.shtml>.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.
- Greenberg G. (2004). The Digital Convergence: Extending the Portfolio Model. *EDUCAUSE Review*, 39, 4, july-august, pp. 28-37. Disponibile da: <https://er.educause.edu/articles/2004/1/the-digital-convergence-extending-the-portfolio-model>.
- ISFOL (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa. Edizione aggiornata 2013*. Roma.
- ISFOL (2014). *PIAAC-OCSE. Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Roma.
- ISTAT (2016). *Annuario statistico italiano*. Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- Jarvis P. (2008). *Democracy, Lifelong learning and the Learning Society: active citizenship in a late modern era*. London: Routledge.
- Knowles M.S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Milano: Raffaello Cortina.

- Knowles M.S., Holthorn III E.F., Swanson R.A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona (Nuova Edizione)*. Milano: FrancoAngeli.
- La Rocca C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*.
- L'Imperio A. (2007). Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta. In A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice (Eds.), *Adulti e Università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria continua* (pp. 60-73). Milano: FrancoAngeli.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'organisation.
- Lewin K. (1946). Action research and minority problems. In G.W. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.
- Lichtner M. (2011). Convalida degli apprendimenti in una prospettiva di *lifelong learning*. I risultati del questionario. In A. Alberici, P. Di Rienzo (Eds.), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università. Secondo Rapporto di ricerca PRIN* (pp. 75-108). Roma: Anicia.
- Lichtner M., Scalbi P. (2013). Dalla pratica alla teoria: transizioni e percorsi individualizzati. In A. Alberici, P. Di Rienzo (eds.), *Riconoscere le competenze informali. Il caso della formazione sindacale Slp Cisl* (pp. 57-88). Roma: Edizioni Lavoro.
- Loiodice I. (a cura di) (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Lucisano P., Salerno A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Merriam S.B. (2005). How adult Life transitions foster learning and development. *New directions for adult and continuing education*, 108, pp. 3-13.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moretti G. (2014). Ricerca-azione. In D. Lipari, S. Pastore (Eds.), *Nuove parole della formazione*. Roma: Palisensto.
- Morin E. (1995). Le vie della complessità. In G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2000). *La Testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- NLII (2003). *Educause's National Learning Infrastructure initiative – Annual Review*. Disponibile da: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/nli036-4.pdf>.

- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Palma M. (2017). Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell'attuale mondo del lavoro. *MeTis*, 1, 6. Disponibile da: <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/979-2017-07-10-12-59-14.html>.
- Palumbo M., Startari S. (2013). L'università e la sfida del riconoscimento delle competenze. In P. Reggio, E. Righetti (Eds.), *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze* (pp. 57-70). Roma: Carocci.
- Palumbo M. (2014). La certificazione delle competenze come strumento di valorizzazione del capitale umano. In P. Frignani (Ed.), *Le Università per l'apprendimento permanente. Sviluppo, occupazione territorio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Perulli E. (2014). I sistemi e i servizi per la certificazione delle competenze e la validazione dell'apprendimento non formale e informale. In M.G. Balducci, S. Marchi (Eds.), *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente. Una pluralità di discorsi*. Roma: Carocci.
- Piccardo C., Benozzo A. (2010). Verso una definizione complessa di ricerca-azione. In C. Kabeklin, C. Piccardo, G. Scaratti (Eds.), *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006). *Che cos'è l'ePortfolio*. Roma: Carocci.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Serreri P. (Ed.) (2010). *PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio*. Milano: FrancoAngeli.
- Tognonato C. (2006). I presupposti teorici dell'approccio qualitativo. In R. Cipriani (Ed.), *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica*. Milano: Guerini.
- Yang J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. Hamburg: Unesco.

V.
**Abilità prosociali, autoefficacia, inclusione
e cooperative learning.**
Esiti di una ricerca nella scuola secondaria di primo grado

**Prosocial skills, self-efficacy, inclusion
and cooperative learning.**
Research outcomes in the middle school

Alessia Travaglini

The Italian school is crossed by critical issues involving many aspects: at first, the numerous reforms recently enacted haven't promoted significant changes in terms of achieving equity and equal opportunities for all students. On the other hand, social and prosocial skills aren't widespread among young people. According to several studies, these ones are considered as protective factors for well-being and school success. Therefore, following questions emerge: is it possible to design an educational model aimed to develop all individual abilities, without neglecting the relational and participatory dimension? That's why this paper shows the results of a research concerning the application of a teaching model based on Cooperative Learning and aiming at enhancing the level of prosociality and self-efficacy.

Keywords

*Self-efficacy, Cooperative learning, Individual differences,
Inclusion, Prosociality*

La scuola italiana sembra essere sempre più attraversata da criticità che riguardano molteplici aspetti: da una parte, le numerose riforme emanate recentemente non sembrano aver promosso cambiamenti significativi in merito al raggiungimento dell'equità e dell'uguaglianza delle opportunità per tutti gli

allievi mentre, d'altro canto, persistono difficoltà consistenti in merito alla diffusione tra gli studenti di abilità sociali e prosociali, considerate fattori protettivi per il benessere e il successo scolastico. Sulla base di tali considerazioni, emergono quindi i seguenti interrogativi: è possibile progettare un modello educativo che miri al potenziamento congiunto di tutte le abilità dell'individuo, senza trascurare la dimensione relazionale e partecipativa? A tal fine, il contributo qui presentato illustra gli esiti di una ricerca riguardante l'applicazione di un modello di insegnamento basato sul Cooperative Learning e finalizzato alla promozione della prosocialità e dell'autoefficacia.

Parole-chiave

Autoefficacia, Cooperative learning, Differenze individuali,
Inclusione, Prosocialità

1. Il ruolo della formazione nel XXI secolo

Nel riferirsi alla realtà attuale, è impossibile non utilizzare alcune parole chiave quali, ad esempio, liquidità, precarietà, rischio (Beck, 2000). In un'epoca che appare sempre più attraversata dalla precarietà, la formazione sembra allora essere una delle risposte possibili per consentire a ogni individuo di possedere gli strumenti per sentirsi realmente parte della società in cui si trova, acquisendo quindi capacità e competenze, laddove per capacità intendiamo, secondo quanto indicato dal Capability approach, la possibilità per ogni persone di agire in modo responsabile nel proprio ambiente di vita (Nussbaum, 2012). L'effettivo esercizio di tale diritto richiama inevitabilmente il concetto di complessità: fenomeni quali l'accelerazione della storia o il restringimento del pianeta descritti da Augè (2009) richiedono la capacità di saper leggere in modo adeguato le diverse realtà degli individui, dagli aspetti economici a quelli più propriamente culturali. Da qui il ruolo strategico assegnato alla formazione ed all'istruzione. Questo principio rappresenta, ad esempio, uno degli elementi ispiratori della Strategia di Lisbona 2000, successivamente integrata dal Piano Europa 2020 che, nel fissare le linee guida all'interno delle quali devono essere orientate le azioni dei singoli stati, individua tre principi fondamentali: la formazione è un processo che riguarda tutti i cittadini, che si svolge lungo l'intero arco di vita delle persone e, soprattutto, che è finalizzata a promuovere negli individui la capacità di leggere e di interpretare i fenomeni sociali con i quali questi si confrontano e, conseguentemente, di esercitare pienamente quei diritti-doveri che consentono a ciascuno di sentirsi pienamente parte della società. I cambiamenti socio-politico-culturali che stanno contrassegnando la realtà attuale si pongono come confermativi rispetto a ciò: nessuno, infatti, riterrebbe oggi valido il principio in base al quale quanto avviene in paesi anche lontani rispetto al proprio sia ininfluenza sulle proprie scelte e abitudini, nonché, più in generale, sulla propria libertà di azione e di pensiero. Morin (2004), riferendosi a tale nuovo scenario educativo, evidenzia le differenze tra un metodo di insegnamento basato sul programma ad uno basato sulla strategia: mentre il primo tende alla riproduzione di se stesso, in una

condizione di stabilità, il secondo richiede continuamente, per essere attuato pienamente, flessibilità ed apertura al cambiamento. Ne consegue che l'apprendimento non può essere finalizzato esclusivamente ad una trasmissione di contenuti, in quanto deve mirare ad una formazione completa dell'individuo, all'interno della quale trovano una adeguata considerazione gli aspetti cognitivi, affettivi e relazionali, in una prospettiva che considera le competenze come delle opportunità delle quali le persone dispongono per incidere positivamente nel proprio contesto di vita (Ellerani, 2013).

A questo punto si pone quindi una domanda fondamentale: come è possibile attuare una educazione che realizzi tale integrazione, che consideri le discipline come strumenti di educazione alla complessità, rivelandosi in grado di potenziare tutte le abilità dell'individuo, all'interno di un contesto connotato da una dimensione fortemente relazionale?

2. La scuola italiana: un'analisi dello scenario

Le recenti ricerche e indagini statistiche riguardanti il sistema scolastico italiano (INVALSI, 2013, OCSE PISA, 2012) evidenziano una situazione diffusa di criticità che coinvolge ad ampio raggio tutti i protagonisti dell'azione formativa (dirigenti, docenti e allievi).

Per quanto riguarda i primi, infatti, si riscontrano difficoltà inerenti l'area cognitiva (raggiungimento di un livello inadeguato di competenze) e affettiva (scarso coinvolgimento nei percorsi formativi), mentre nei secondi emergono la tendenza al tradizionalismo didattico (prevalenza della lezione frontale), e una situazione diffusa di demotivazione per il proprio lavoro (Rapporto Iard, 2010; TALIS, 2013). Questo aspetto, a nostro avviso, si pone in relazione con una ulteriore questione: il gradimento della scuola da parte degli allievi. Anche in questo caso, il primo riferimento è dato dal Rapporto OCSE PISA riguardo la situazione dei quindicenni. Ciò che si evidenzia è che, nonostante il clima generale di classe sembri migliorato e ridotta l'entità del disturbo nel corso delle lezioni, gli allievi mostrano delle evidenti insoddisfazioni nei confronti del rapporto che instaurano con i docenti che, a loro avviso, risultano poco preparati nonché eccessivamente concentrati sulle performance e sui voti. Infatti, nell'analisi dell'influenza che il rapporto docente-discente (identificato dalla

percezione dell'allievo di essere ascoltato e aiutato nel raggiungimento del benessere) riveste nella promozione del senso di appartenenza degli studenti all'istituzione scolastica, in un *range* di oltre 60 paesi l'Italia appare quart'ultima: solo il 75% degli intervistati dichiara di aver piacere nel frequentare la scuola, contro una media mondiale che si attesta intorno all'80% (OECD PISA, 2012).

I docenti inoltre evidenziano una scarsa tendenza a considerare l'istituzione scolastica come un fattore protettivo (Bocci, Ciardi, Fumarola, e Vigliante, 2012), mentre, dato ancor più allarmante, la stessa professione magistrale è vissuta in una situazione di isolamento e demotivazione quando non di vero e proprio *burn out* (MIUR, 2014). Una situazione analoga si riscontra nei Dirigenti Scolastici che, rispetto ai colleghi europei, sono coloro che manifestano una più marcata insoddisfazione per il proprio lavoro e che dichiarano, con una percentuale maggiore rispetto alla media (l'84% contro il 68%), di doversi occupare frequentemente della risoluzione di liti e controversie tra gli alunni. Dati confermativi rispetto a quanto evidenziato da PISA provengono dal Rapporto sulla scuola del 2011 curato dalla Fondazione Agnelli e centrato, in particolare, sull'analisi della scuola secondaria di primo grado. Uno degli aspetti che mette in luce il Rapporto è il fatto che la scuola generalmente non piace ai ragazzi italiani: in base alle rilevazioni, infatti, solamente il 17% dei maschi e il 26% delle femmine undicenni dichiarano di andare a scuola volentieri, contro il 33% e il 43% della media dei 40 paesi partecipanti all'indagine. Parallelamente con il gradimento, scende anche il rendimento scolastico mentre, al contrario, si accrescono i livelli di stress scolastico, che raggiungono un'entità sensibilmente superiore alla media internazionale già nella prima classe, intensificandosi ulteriormente nel corso degli anni scolastici successivi.

Numerose criticità sono rilevate anche nell'ambito delle *pratiche inclusive*, in relazione alle quali si riscontrano essenzialmente tre fenomeni:

- la marginalizzazione degli insegnanti specializzati al sostegno rispetto ai colleghi curricolari: nonostante non esistano dati precisi su questo aspetto, molti insegnanti specializzati si percepiscono ai margini del sistema scolastico (D'Alessio, 2011; Ianes, 2014), delegati a svolgere un ruolo tecnicistico, spesso di mera assistenza nei confronti degli

- allievi disabili (Ianes, Demo, e Zambotti, 2010), percepiti perlopiù come casi, secondo il modello medico (Dovigo, 2014).
- la diffusione di fenomeni di esclusione nei confronti degli allievi identificati con Bisogni Educativi Speciali: nell'ambito di una ricerca del 2010 (Canevaro, 2011; Ianes, Demo, Zambotti, 2010) condotta su 3.230 questionari compilati da diverse figure professionali della scuola, si evidenzia come la maggior parte degli allievi con disabilità (circa il 54,9%) faccia esperienze di *pull e push out*, trovandosi a trascorrere fuori dalla classe una buona parte del tempo scolastico (il 5,7% degli allievi intervistati si trova addirittura sempre fuori da essa). Secondo l'ISTAT (2013), questo fenomeno tende ad ampliarsi con il progredire del ciclo scolastico, passando da una media pari a 3,7 ore nella scuola primaria a 4,4 nella secondaria di primo grado (Demo, 2014).
 - la diffusione tra gli insegnanti della percezione dell'inefficacia dei percorsi didattici dei quali usufruiscono gli allievi BES. Come evidenziato dalle ricerche precedentemente citate, una buona percentuale di docenti, soprattutto nella scuola secondaria, non ritiene che i percorsi formativi attuati siano in grado di rispondere efficacemente alle esigenze formative degli allievi con certificazione (oltre il 50% di essi infatti si schiera a favore di questa affermazione), mentre, d'altro canto, un'altra percentuale di insegnanti, sicuramente non ampia ma di consistenza statisticamente non trascurabile (25%), non si dimostra nettamente contraria alla strutturazione di percorsi *speciali* separati per le disabilità caratterizzate da maggiore complessità (Ianes, 2010). I dati disponibili sulla vita adulta sembrano, al contrario, testimoniare che coloro che hanno avuto la possibilità di partecipare in un modo più pieno e continuativo alla vita scolastica riescono a raggiungere una maggiore fiducia in se stessi nonché un livello più alto di soddisfazione della vita lavorativa (Demo, 2014). Inoltre, sembrerebbe che una presenza più continuativa in classe dell'allievo con disabilità conduca a risultati migliori, valutati sia in termini di apprendimento che di socializzazione, che si estendono all'intero gruppo classe di appartenenza. Tali osservazioni sembrano quindi porsi in linea, come vedremo successivamente, con il fatto che, laddove la didattica si ridefinisce e si ristrutturata, per far fronte al successo scolastico di tutti, se ne ricavano dei miglioramenti dei quali ciascun

allievo, con le sue differenze, ne può usufruire, all'interno di un processo di interdipendenza che vede il successo di uno come il successo di tutti.

3. Framework teorico: prosocialità, autoefficacia e inclusione

Ai fini dell'individuazione di possibili piste di miglioramento, sono stati presi in considerazione tre elementi: la *prosocialità* (Roche, 2004; Caprara, 2006, 2014), l'*autoefficacia scolastica* (Bandura, 1996) e l'*inclusione*, quest'ultima analizzata attraverso le prospettive di Booth e Ainscow (Nuovo Index per l'Inclusione, 2014) e dei Disability Studies (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2013). Nello specifico, la prosocialità è riconosciuta come un fattore che incide positivamente sul successo scolastico degli studenti, oltre che di protezione rispetto a problematiche legate all'aggressività, l'isolamento o la depressione (Caprara, 2006). Essa inoltre è associata positivamente all'autoefficacia scolastica (Caprara, Gerbino, Luengo Kanacri, Vecchio, 2014) e alla costruzione di un ambiente favorevole all'apprendimento (Roche, 2002; Caprara *et al.*, 2014). L'autoefficacia scolastica, d'altra parte, sembra agire in modo tale da incrementare negli allievi le possibilità di raggiungere gli obiettivi auspicati e nei docenti una maggiore disponibilità ad adottare pratiche didattiche innovative e funzionali agli obiettivi di apprendimento (Zimmermann, 1996).

Per quanto attiene la questione inclusiva, secondo quanto evidenziato dagli esponenti dei Disability Studies (Oliver, 2009; Oliver, Barnes, 2011; Ferri, 2015; D'Alessio, Medeghini, Vadalà, Bocci, 2015) la situazione di criticità e di marginalizzazione avvertita nella scuola, e più a latere nella società tutta, deriva in parte da una modalità di concettualizzare le differenze individuali che, anziché essere percepite in modo positivo, secondo quanto suggerisce la radice etimologica stessa del termine (differenza come derivante dal greco *fero*, che significa portare) sono identificate come l'allontanamento da una norma ritenuta ideale (Travaglini, Bocci, 2017). Questa visione può essere considerata in parte la risultante di un modello sociale di riferimento basato sull'*abilismo* (Oliver, 1990), che classifica l'individuo in base alla sua capacità di fare, di svolgere compiti e funzioni predeterminati, piuttosto che come persona dotata di risorse e potenzialità

uniche e irripetibili. Nello stesso tempo, secondo quanto indicato dall'Index per l'Inclusione (Booth, Ainscow, 2014), l'inclusione descrive un processo che chiama in causa l'attuazione di *culture, politiche e pratiche inclusive*, che necessita del concorso sinergico di tutti i soggetti coinvolti nella formazione. Questo implica che l'inclusione non possa essere considerata in modo semplicistico come l'attuazione di una tecnica o metodologia (Bocci, 2017) in quanto richiede l'adesione a un modo preciso di intendere la formazione e lo sviluppo umani.

4. Il quadro metodologico della ricerca: ipotesi, strumenti e fasi operative

Al fine di tradurre in azioni didattiche i principi propri del framework teorico richiamato è stato individuato il Cooperative Learning, considerato nelle modalità del Learning Together dei fratelli Johnson (1987, 1996) e dell'Approccio Strutturale di Kagan (1992, 2000), in quanto metodologia che sollecita, attraverso l'interazione diretta di gruppi di allievi che lavorano insieme secondo i principi dell'interdipendenza positiva, il potenziamento congiunto di abilità cognitive e sociali. È stato così formulato un modello di intervento, denominato *Modello Prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning* (Travaglini, 2016; Travaglini, Bocci, 2017), che prevede l'integrazione tra alcuni elementi dell'Approccio Strutturale di Kagan (2000) e una modalità di riflessione sulle abilità sociali proprie del *Learning Together* dei fratelli Johnson (Johnson, Johnson 1987, 1996). Come evidenziato nel capitolo precedente, la motivazione che ha condotto alla scelta di queste due metodologie è stata dettata dal fatto che il primo (il *Learning Together*), ha delineato una procedura precisa di insegnamento delle abilità sociali, che acquisiscono una rilevanza pari a quelle cognitive, mentre l'Approccio Strutturale riconosce nell'equa partecipazione uno dei requisiti fondamentali dei processi didattici. Kagan, inoltre, attraverso le strutture suggerisce ai docenti alcune modalità semplici ed efficaci per organizzare e predisporre le interazioni degli studenti. Per quel che concerne le abilità sociali, sono state considerate quelle che, per la loro attinenza con le dimensioni della prosocialità individuate da Caprara (aiutare, consolare-prendersi cura, condividere, empatia), possono es-

sero considerate abilità di tipo prosociale (Caprara, Gerbino, Luengo Kanacri, e Vecchio, 2014).

Sulla base di tali premesse, è stato individuato il seguente modello di intervento (*tab. 1*), che abbiamo denominato Prosocialità e Didattica inclusiva (Travaglini, 2016; Travaglini, Bocci, 2017).

La ricerca è stata così finalizzata ad indagare le potenzialità del modello individuato nel ridefinire un contesto di apprendimento funzionale al successo scolastico e alla partecipazione di tutti gli allievi, verificandone l'incidenza sui livelli di autoefficacia percepita e sulla qualità delle relazioni (allievi e docenti), sui livelli di prosocialità e sulla quantità delle relazioni (allievi) e sulla qualità dei processi inclusivi (contesto).

Sulla base di queste domande, è stato ipotizzato che l'attuazione del modello delineato fosse in grado di determinare un innalzamento negli allievi dei livelli di prosocialità e di autoefficacia, con inevitabili ripercussioni sulle relazioni tra allievi e tra allievi e docenti, accrescendo inoltre la qualità dell'inclusione percepita.

PROSOCIALITÀ	COOPERATIVE LEARNING		
Dimensioni della prosocialità (Caprara)	Abilità prosociali del CL (Johnson & Johnson, 1987)	Schemi di interazione (Strutture Kagan, 2000)	Finalità didattiche
Aiutare	Chiedere aiuto Offrire aiuto (spiegazioni)	Paircheck Numbered heads	Padronanza delle conoscenze
Consolare Prendersi cura	Esprimere sostegno Incoraggiare	Paircheck; Numbered heads Talking chips	Padronanza delle conoscenze Competenze comunicative
Condividere	Condividere i materiali Condividere le idee	Think, pair, share	Competenze cognitive
		Roundrobin Three steps interview	Condivisione delle informazioni
		Flash card game Send a problem	Padronanza delle conoscenze
Empatia	Ascoltare attentamente Comprendere il punto di vista degli altri	Corners Paraphrase Team value lines	Competenze comunicative
		Pair, team discussion	Competenze cognitive

Tab. 1: Modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning

Pertanto, in linea con la definizione di inclusione, intesa come un processo che chiama in causa l'azione congiunta di allievi e docenti, l'attenzione del ricercatore è stata volta a osservare i cambiamenti indotti in entrambe le categorie di soggetti coinvolti (allievi e docenti), secondo una prospettiva basata sulla triangolazione dei punti di vista (Trinchero, 2002).

Coerentemente con gli obiettivi della ricerca sono stati individuati i seguenti strumenti di indagine, che sono stati analizzati, ad eccezione del Test sociometrico, attraverso il software SPSS.

Nello specifico, con gli allievi si è fatto ricorso ai seguenti strumenti:

- Scala della Prosocialità (Caprara, Capanna, Steca e Paciello, 2005): si tratta di un test di autovalutazione del comportamento prosociale composto da 16 item, costruiti secondo una scala likert che oscilla da 1 (mai) a 5 (quasi sempre/sempre).
- Peer Rating (Caprara, Pastorelli, 1993): si tratta di un test eterovalutativo nel quale ciascun allievo deve indicare la frequenza, attraverso una scala likert che va da 1 (mai) a 5 (molto spesso), con la quale i compagni di classe manifestano quattro comportamenti prosociali, che rinviano alle dimensioni della prosocialità individuate da Caprara (condividere, consolare, aiutare, empatia).
- Questionario Studenti Invalsi¹ (Poliandri, Sette, 2012): è un questionario strutturato rivolto agli allievi che esplora, attraverso 16 item costruiti su una scala che va da 1 (mai) a 4 (sempre), tre aree: l'autoefficacia scolastica percepita, l'accettazione da parte dei compagni e la presenza di comportamenti problematici con i compagni. Il Questionario comprende inoltre la sezione Percezione della qualità dell'insegnamento, nella quale gli allievi devono indicare il numero di insegnanti con i quali svolgono alcune attività didattiche (lavori individuali e di gruppo, discussioni collettive, lezioni interattive, ecc.). La scala in questo caso varia da 1= con nessun insegnante a 4= con tutti gli insegnanti.

1 In questo contributo saranno illustrati esclusivamente i risultati relativi all'autoefficacia.

- Test sociometrico (Moreno, 1943)²: coerentemente con la teoria sociometrica, è basato sull'individuazione di quattro situazioni (due interne e due esterne al contesto scolastico), per le quali gli allievi devono nominare i compagni di classe da invitare e, al contrario, da escludere in riferimento a situazioni date (es. partecipare ad un lavoro di gruppo, trascorrere un pomeriggio fuori, ecc.). Agli allievi è inoltre chiesto di effettuare delle previsioni in merito ai compagni che, in quelle medesime situazioni, li avrebbero scelti o rifiutati.

Ai docenti è stato invece proposto il *Teachers' Self Efficacy Scale* (TSES, Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001, trad. it. Sacco, 2003): si tratta di un questionario che esplora, attraverso 24 item costruiti su una scala che oscilla da 1 (per nulla capace) a 9 (del tutto capace) l'autoefficacia percepita dai docenti in merito a tre dimensioni: la gestione della classe (*classroom management*), il coinvolgimento degli allievi (*students engagement*) e le strategie di insegnamento (*instructional strategies*). L'indagine è stata affiancata anche da interviste e focus group con i docenti sperimentali (analizzate attraverso il software NVivo 11), secondo un modello di ricerca di tipo quali-quantitativo (Calvani, 1998; Mantovani, 1998; Coggi, Ricchiardi, 2005; Sorzio, 2005; Tarozzi 2008). Questa procedura consente di osservare in modo approfondito un fenomeno educativo attraverso la sua scomposizione in variabili (approccio quantitativo) senza tuttavia tralasciare le opportunità di analisi che provengono da uno studio approfondito di tipo idiografico-qualitativo (Vannini, 2009). In particolare, le finalità delle interviste e dei focus group si sono diversificate in corrispondenza dei momenti dell'indagine: in entrata, si proponevano di analizzare le percezioni dei docenti in merito alle caratteristiche delle classi a loro affidate e le aspettative connesse alla partecipazione alla ricerca, mentre in uscita miravano ad indagare le difficoltà incontrate nel percorso di cambiamento e le potenzialità riscontrate in quanto attuato. L'applicazione sperimentale del *Modello Prosociale Inclusivo mediato dal Cooperative Learning* si è svolta nel periodo gennaio-dicembre 2015 con un'articolazione interna tra una pri-

2 Nello specifico è stata utilizzata una versione sperimentata da Bocci, Amatori e Corsi (2013).

ma (gennaio-giugno 2015) e seconda fase (settembre-dicembre 2015) e ha riguardato quattro classi seconde della scuola secondaria di primo grado appartenenti a quattro differenti istituti (due con funzione di *gruppo sperimentale* e due con funzione di *gruppo di controllo*), per un totale di 92 allievi e 21 insegnanti. I due gruppi si presentavano tra loro omogenei dal punto di vista della vicinanza territoriale e della comune identificazione con l'indicatore di status socio-economico-culturale ESCS rilevato dall'Invalsi, rispondendo in tal modo un modello di ricerca di tipo quasi sperimentale con un piano a due gruppi (Trincherò, 2002). Complessivamente, hanno partecipato alla ricerca i seguenti soggetti (*tab. 2*):

Gruppo sperimentale	Gruppo di controllo	Indicatore Status socio economico culturale (ESCS Invalsi)	Insegnanti delle classi sperimentali coinvolti
Classe 1 (24 allievi, 7 insegnanti)	Classe 1 (26 allievi, 4 insegnanti)	Medio-basso	lettere, matematica, inglese, spagnolo, arte, musica, spec. sostegno
Classe 2 (18 allievi, 6 insegnanti)	Classe 2 (24 allievi, 5 insegnanti)	Medio-alto	lettere, matematica, francese, tecnologia, spec. sostegno

Tab. 2: Soggetti coinvolti nella ricerca

Per quanto attiene la strutturazione dell'intervento, la ricerca si è articolata lungo la seguente tempistica: a) gennaio 2015: pre-test allievi e docenti dei gruppi sperimentale e di controllo; 2 focus group e 3 interviste con i docenti sperimentali; b) febbraio-maggio 2015: prima fase dell'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning; c) giugno 2015: post-test allievi e docenti dei gruppi sperimentale e di controllo; interviste e focus group con i docenti sperimentali; d) settembre-dicembre 2015: seconda fase dell'applicazione del modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning; e) dicembre 2015: post-test allievi e docenti dei gruppi sperimentale e di controllo; interviste e focus group con i docenti sperimentali; g) aprile 2016: restituzione dei risultati alle classi (sperimentali e di controllo) coinvolte.

5. I Risultati degli allievi

In questa sede ci proponiamo di presentare i principali risultati emersi in relazione alle aree della prosocialità, dell'autoefficacia e della qualità delle relazioni percepita.

5.1 *La prosocialità*

L'analisi dei punteggi riscontrati nel pre-test (febbraio 2015) sia della *Scala di prosocialità* (tab. 3) sia del *Peer Rating* (tab. 4) evidenzia la presenza nel gruppo sperimentale di punteggi inferiori rispetto a quelli del gruppo di controllo, risultato questo che sembrerebbe confermare la percezione esternata dai docenti nella fase precedente l'intervento riguardo l'esistenza di criticità e di difficoltà relazionali tra gli allievi. Il trend evolutivo evidenzia, in generale, un maggior incremento, seppur non statisticamente significativo, in seguito alla prima fase dell'applicazione del modello. Tale esito, a nostro avviso, potrebbe essere correlato al maggior coinvolgimento del team docenti al progetto (non a caso tra la prima e la seconda fase della sperimentazione dei 12 docenti iniziali si è scesi a 9). Ciò ha determinato alcune difficoltà sul piano della gestione della classe e delle pratiche didattiche alle quali si sono aggiunte con l'avvio del nuovo anno scolastico (settembre 2015) altre di tipo organizzativo legate al mutamento del corpus docente e del Dirigente Scolastico e all'assegnazione tardiva delle cattedre.

Gruppo		Feb.	Giugno	Dic.
Sperimentale	Media	3,5357	3,5997	3,6012
	N	42	42	42
	Dev. Std.	,70388	,73110	,57281
Controllo	Media	3,7438	3,6613	3,7275
	N	50	50	50
	Dev. Std.	,56557	,53469	,56776
Totale	Media	3,6488	3,6332	3,6698
	N	92	92	92
	Dev. Std.	,63743	,62905	,57044

Tab. 3: Scala della Prosocialità

Gruppo		Feb.	Giugno	Dic.
Sperimentale	Media	2,7685	2,8602	2,9067
	N	42	42	42
	Dev. Std.	,51712	,53962	,52950
Controllo	Media	2,9186	2,9149	3,0605
	N	50	50	50
	Dev. Std.	,44271	,44041	,38686
Totale	Media	2,8501	2,8899	2,9903
	N	92	92	92
	Dev. Std.	,48132	,48620	,46134

Tab. 4: Peer Rating

Per quanto riguarda le quattro dimensioni della prosocialità individuate da Caprara nel *Peer Rating* (*consolare, condividere, aiutare e comprendere l'altro*), il risultato migliore del gruppo sperimentale è stato riscontrato nella dimensione *aiutare*, nella quale si apprezza un incremento dello 0,038 rispetto al gruppo di controllo (*tab. 5*). Tale dato, al di là della sua significatività statistica, lascia supporre che il modello didattico prosociale inclusivo proposto abbia contribuito a incentivare le relazioni di aiuto tra gli studenti.

Variabili	Tempo	Type III Somma dei Quadrati	df	Media Quadratica	F	Sig.
Tempo	Lineare	,491	1	,491	9,308	,003
	Quadratic	,155	1	,155	4,131	,045
Tempo * Gruppo	Linear	,234	1	,234	4,435	,038
	Quadratico	,038	1	,038	1,012	,317
Error (Tempo)	Linear	4,746	90	,053		
	Quadratic	3,369	90	,037		

Tab. 5: Anova Peer Rating Aiutare

Ulteriori analisi sono state condotte riguardo la distribuzione dei punteggi del *Peer rating* all'interno dei sottocampioni maschi-femmine (*tab. 6 e 7*), che evidenzia come sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo il sottocampione degli studenti maschi ottenga punteggi

inferiori rispetto a quello delle femmine, che sono infatti percepite dai loro coetanei maschi come maggiormente disponibili alla *condivisione* e all'*aiuto*. Tale dato, a nostro avviso, può essere posto in corrispondenza con quanto emerso nel Rapporto *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (TREELLE, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011) per il quale in Italia gli allievi identificati come BES appartengono prevalentemente alla popolazione maschile, con una percentuale più marcata rispetto alla media dei paesi OCSE. Secondo gli estensori del documento tale distribuzione è però soggetta a una sovra rappresentazione, in quanto alimentata da fattori di tipo socio-culturale. Gli studenti maschi esternerebbero in modo più visibile l'insoddisfazione e la frustrazione derivante da situazioni scolastiche; le studentesse, al contrario, tenderebbero ad assumere atteggiamenti maggiormente passivi. Si tratta di considerazioni interessanti in quanto, secondo gli studi di Caprara (2006, 2014), maggiori livelli di prosocialità agiscono come fattori protettivi rispetto a rischi di manifestazione di problematiche comportamentali, così come a quelli di esclusione sociale (Travaglini, Bocci, 2017). Ciò suggerisce di fare particolare attenzione all'attribuzione di etichette come quella di BES, in quanto si potrebbero verificare – come in effetti si verificano – fenomeni di effetto alone e di profezia che si autoavvera.

Gruppo	Tempo	Media	Std. Deviation
Sper.	Feb.	3,0357	,40410
	Giugno	3,0713	,48247
	Dic.	3,1224	,40794
Contr.	Feb.	3,0659	,40315
	Giugno	3,0694	,29521
	Dic.	3,2027	,35858

Tab. 6: Peer Rating Aiutare maschi (17 sper. e 27 di controllo)

Gruppo	Tempo	Media	Std. Deviation
Sper.	Feb.	3,0357	,40410
	Giugno	3,0713	,48247
	Dic.	3,1224	,40794
Contr.	Feb.	3,0659	,40315
	Giugno	3,0694	,29521
	Dic.	3,2027	,35858

Tab. 7: Peer Rating Aiutare femmine (25 sper. e 23 di controllo)

Una ulteriore diversificazione appare in corrispondenza degli allievi identificati come BES, i quali manifestano andamenti opposti tra il gruppo sperimentale e di controllo nella *Scala della Prosocialità* (tab. 8) e nel *Peer Rating* (tab. 9). Per quanto riguarda il gruppo sperimentale, è possibile osservare che l'incremento dei punteggi ottenuti dagli allievi considerati BES nella Scala della Prosocialità non riceve conferme nel *Peer Rating*. All'interno del gruppo di controllo, possiamo invece constatare la tendenza opposta, in quanto per questi allievi si riscontra un innalzamento dei livelli di prosocialità eteropercepita, al quale tuttavia non corrisponde un innalzamento nel test autovalutativo. È da segnalare inoltre come, relativamente a questi valori, il test ANOVA non abbia dato esiti di significatività.

Gruppo	Tempo	Media	Std. Dev.
Sper.	Feb.	3,1597	,79985
	Giugno	3,4306	,95935
	Dic.	3,7153	,38542
Contr.	Feb.	3,5500	,86648
	Giugno	3,1625	,76750
	Dic.	3,2000	,92850

Tab. 8: Scala della Prosocialità allievi identificati come BES (9 sper. e 5 di controllo)

Gruppo	Tempo	Media	Std. Dev.
Sper.	Feb.	2,6080	,38612
	Giugno	2,5907	,46058
	Dic.	2,6451	,53843
Contr.	Feb.	2,3123	,40384
	Giugno	2,4397	,55553
	Dic.	2,6415	,29632

Tab. 9: Peer Rating allievi identificati come BES (9 sper. e 5 di controllo)

5.2 L'Autoefficacia

La rilevazione dell'autoefficacia acquisisce una particolare rilevanza in quanto essa risulta associata positivamente al comportamento prosociale (Caprara, Gerbino, Luengo Kanacri, e Vecchio, 2014), a una maggiore accettazione sociale e a una minore presenza in classe di comportamenti ritenuti problematici (Poliandri, Sette, 2012). Nell'ambiente scolastico assume un ruolo strategico nel creare le condizioni atte a garantire agli studenti la possibilità di agire o meno un determinato comportamento. Per la sua valutazione, così come effettuato per la prosocialità, illustriamo i risultati complessivi dei due gruppi (*tab. 10*) per procedere con l'analisi del sottogruppo maschi-femmine (*tab. 11 e 12*) e degli allievi identificati come BES (*tab. 13*).

I punteggi riscontrati evidenziano in corrispondenza del primo post-test (giugno 2015), in linea con quanto rilevato con la prosocialità, un livello più elevato di autoefficacia nel gruppo di controllo e un incremento maggiore nel gruppo sperimentale. Per quanto riguarda la valutazione dell'efficacia dell'applicazione del modello prosociale inclusivo, si riscontra un valore di significatività nel primo post-test ($S=0,37$), che decresce a un livello di non significatività in corrispondenza del secondo post-test ($S=0,67$).

Gruppo	Tempo	Media	Dev. Std.
Sper.	Feb	2,9810	,53885
	Giugno	3,0476	,54961
	Dic.	3,0238	,56258
Contr.	Feb	3,0120	,46670
	Giugno	2,9360	,47542
	Dic.	2,9840	,42731

Tab. 10: Questionario Studenti Invalsi – Scala dell'autoefficacia

Per quanto attiene il sottogruppo maschi-femmine, i punteggi riscontrati sono i seguenti (*tab. 11 e 12*):

Gruppo	Tempo	Media	Std. Dev.
Sper.	Feb	2,8706	,70690
	Giugno	2,9412	,64329
	Dic.	2,9882	,68363
Contr.	Feb	2,9926	,46237
	Giugno	2,9185	,49384
	Dic.	2,9481	,47261

Tab. 11: Punteggi medi autoefficacia maschi (17 sper. e 27 di controllo)

Gruppo	Tempo	Media	Dev. Std.
Sper.	Feb.	3,0560	,38523
	Giugno	3,1200	,47610
	Dic.	3,0480	,47707
Controllo	Feb.	3,0348	,48111
	Giugno	2,9565	,46302
	Dic.	3,0261	,37321

Tab. 12: Punteggi medi autoefficacia femmine (25 sper. e 23 di controllo)

Anche in questo caso, nonostante la non significatività statistica dell'efficacia dell'intervento, è possibile constatare nel gruppo sperimentale dei maschi un innalzamento maggiore rispetto a quello di controllo, con una crescita lineare nel periodo febbraio-dicembre, contrariamente alle allieve, per le quali si segnala una decrescita in corrispondenza del secondo post-test (dicembre 2015). Nel gruppo di controllo è possibile invece osservare un andamento non lineare, caratterizzato da un decremento iniziale per entrambi i gruppi (maschi e femmine) seguito da un incremento che ha riportato i valori in prossimità di un livello simile a quanto riscontrato a febbraio. È da segnalare inoltre come, generalmente, sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo i ragazzi si percepiscano come meno autoefficaci rispetto alle proprie coetanee.

Per quanto riguarda gli allievi identificati come BES, si riscontra la seguente situazione (*tab. 13*):

Gruppo	Tempo	Media	Dev. Std.
Sper.	Feb.	2,9333	,60000
	Giugno	2,9333	,59161
	Dic.	2,9333	,60000
Contr.	Feb.	3,0400	,21909
	Giugno	3,0000	,28284
	Dic.	2,9200	,38987

Tab. 13: Punteggi medi autoefficacia allievi identificati come BES (9 sper. e 5 di controllo)

All'interno di questo sotto-campione, è possibile riscontrare una stabilità dei livelli di autoefficacia nel gruppo sperimentale, al quale corrisponde un decremento dei punteggi del gruppo di controllo, che scendono da una media del 3,04 a febbraio a una pari al 2,9 a dicembre, rilevando un andamento analogo a quanto riscontrato nella Scala della Prosocialità ed evidenziando una situazione di progressivo distanziamento dal resto del gruppo.

5.3 *Il Test sociometrico*

I risultati rilevati dall'indagine quantitativa hanno trovato un riscontro anche nel test sociometrico che ha evidenziato, in entrambe le classi sperimentali, un ampliamento della leadership tra gli studenti, in linea con quanto rilevato da Johnson e Johnson (2005). A livello diffuso, in tutte le classi considerate gli allievi identificati come BES sono quelli che ricevono il numero più elevato di rifiuti, situazione che sembra modificarsi leggermente nelle classi sperimentali, nelle quali a dicembre nessun alunno si trova nella situazione di non essere scelto da nessun compagno.

6. I docenti

Per i docenti proponiamo quanto emerso dall'indagine qualitativa e dal test sull'autoefficacia (TSES).

6.1 *Le percezioni iniziali degli insegnanti*

L'analisi delle interviste e dei focus group ha condotto essenzialmente a tre risultati:

- preponderanza di modalità narrative riconducibili al modello medico, che riconosce la presenza di problematiche in classe come la risultante delle caratteristiche degli allievi e/o dell'azione delle famiglie.

Ecco, a titolo esemplificativo, quanto esprimono gli insegnanti in proposito:

Insegnante 1: *In classe ci sono i tre bocciati che hanno appesantito la classe, che era ad un livello medio-alto.*

Insegnante 2: *I ragazzi spesso sono superficiali, sono distratti da altro. Usano sempre le stesse parole (bello, brutto). Il lavoro va fatto a casa, i genitori devono aiutare, ascoltare, favorire la dimestichezza con il lessico. Loro sono poco abituati a riflettere.*

Insegnante 3: *Il problema è la famiglia, se i ragazzi non studiano i genitori non ci sono.*

L'aspetto riguardante la presenza o meno di una certificazione rappresenta una questione particolarmente avvertita dai docenti:

Insegnante 4: *[Con le certificazioni] in alcuni casi si va oltre, in altri c'è bisogno della certificazione e non la danno ... Poi abbiamo una ragazza segnalata l'anno scorso, la mamma sta continuando il processo però non gli abbiamo fatto il PDP perché se siamo in attesa della certificazione come lo facciamo il PDP? Da BES no, perché sta facendo l'iter... inoltre questa che abbiamo segnalato per il DSA ha la gemella in classe, secondo noi pure lei ha qualcosa però compensa molto meglio.*

- difficoltà nell'attuare percorsi didattici eterogenei. Alla domanda sulle modalità didattiche attraverso le quali si risponde alle differenze individuali degli allievi, la risposta di un'insegnante è la seguente:

Insegnante 8: *Noi abbiamo fatto un unico PDP per tutti e poi alla fine si crocetta se è un H, un DSA o altro.*

Modalità analoghe si riscontrano nei confronti dell'eterogeneità culturale, considerata dai docenti negativamente nei termini dell'assenza di una completa padronanza della lingua italiana:

Insegnante 4: *Eh, ti potrei dire che [l'eterogeneità] non la gestiamo perché essendo la maggior parte di loro comunque nati in Italia li calcoliamo comunque come italiani. L'unico problema è il ragazzo marocchino che tra l'altro ha fatto una lunghissima assenza per malattia, è stato in ospedale, è rientrato a fine novembre e è stato via un mese abbondante a fine novembre per incidente. Quindi la lingua è rimasta ferma all'entrata perché è rientrato adesso, non è neanche una settimana che è rientrato. Questo per quanto riguarda il contesto diciamo culturale.*

- marginalizzazione dell'insegnante specializzato, con la tendenza ad attuare percorsi formativi all'esterno della classe.

Insegnante specializzato 1: *La lezione è di solito fuori e durante le lezioni io sto lì vicino a lei. Lei comunque vuole sempre qualcuno e alla fine abbiamo sempre fatto lezione insieme a qualcun altro, le ragazze DSA M. e A.*

Insegnante specializzato 2: *M. spesso si autosvaluta e dice: "Non capisco niente, sono rimasto troppo indietro" perché lui quando torna in*

classe si rende conto, anche aprendo il libro, che la classe sta andando avanti e che c'è tutto un percorso che lui sta saltando e che non c'è il collegamento con quello che fa lui. Quindi questo secondo me lo svaluta sempre di più. Inoltre ha problemi di ansia per cui le interrogazioni, ad esempio, io gliele ho fatte a lui da solo, fuori dalla classe fondamentalmente.

6.2 L'autoefficacia

In relazione alle tre dimensioni che compongono il TSES, si riportano i punteggi ottenuti in corrispondenza delle tre rilevazioni (*tab. 14*):

Dimensioni TSES	Gruppi	Feb. 2015	Giugno 2015	Dic. 2015
St. eng.	sper.	6,5313	6,5625	6,8750
	controllo	6,8214	7,0536	6,9821
Istr. Str.	sper.	6,9063	7,0000	7,2813
	controllo	7,3929	7,6429	7,5357
Cl. Man.	sper.	6,5000	6,4219	6,7188
	controllo	7,0714	6,9464	6,9286

Tab. 14: Punteggi medi autoefficacia (8 sperimentali e 7 di controllo)

Dalla lettura della tabella si evince un differente andamento delle medie all'interno del gruppo sperimentale e di controllo: nel primo i valori tendono a crescere in modo pressoché costante, con una maggiore intensificazione nel periodo giugno-dicembre, mentre nel secondo il fenomeno presenta un andamento non lineare (incremento dei punteggi nel primo post-test e decremento nel secondo). È possibile constatare inoltre la presenza di un livello iniziale più basso di autoefficacia negli insegnanti sperimentali rispetto al gruppo di controllo, dato questo che si pone come confermativo rispetto al senso di insoddisfazione dichiarato dai docenti nel corso delle interviste e dei focus group iniziali (febbraio 2015) riguardo le prassi didattiche fino a quel momento adottate.

In relazione alla significatività dell'intervento, il test ANOVA riconosce un valore positivo ($S = 0,045$) nella dimensione *classroom management*.

6.3 *La qualità dell'inclusione percepita*

In relazione alla tematica dell'inclusione scolastica, le interviste e i focus group hanno fatto emergere le contraddizioni insite tra il modello proposto e le resistenze, a livello individuale e di sistema, incontrate dai docenti lungo il percorso di cambiamento: in particolare, gli insegnanti intervistati evidenziano le difficoltà connesse alla presenza di un tradizionalismo diffuso, alla persistenza di un modello di scuola centrata sul programma e, infine, alla difficoltà di svolgere una valutazione realmente centrata sullo studente e sui suoi processi di apprendimento.

Riportiamo a tal fine alcune esperienze che riteniamo esemplificative:

Insegnante 3: Tra i colleghi di corso il superamento dei programmi non è diffuso, io sono reduce ieri da una riunione per materia nella quale dibattevamo proprio su questo punto. Si è ancora legati all'io l'ho fatto, tu l'hai fatto, a che punto stai, dove sei arrivato, queste sono le frasi dette... e forse è un percorso che ancora dobbiamo fare... Io l'ho buttata lì, qualche seme l'ho buttato, ma non è facile, è poco diffuso...

Insegnante 4: Io ho visto che con il CL non valuti la singola prestazione dell'allievo, quindi l'interrogazione spicciola, ma valuti il percorso, e questo è molto molto complesso, è difficile perché c'è un sistema dietro a monte che contrasta ciò.

7. Conclusioni

Al di là dei risultati ottenuti e della significatività riconosciuta in all'applicazione del *Modello prosociale inclusivo mediato dal Cooperative Learning* in relazione ad alcuni degli aspetti analizzati, riteniamo utile esplicitare, ai fini dell'analisi del nostro percorso di ricerca, alcune considerazioni conclusive.

In primo luogo, la situazione di marginalizzazione nella quale sono collocati gli allievi identificati come BES, che in tutte le classi analizzate (sperimentali e di controllo) si trovano a maggior rischio di esclusione. Nonostante si parli di inclusione, ci troviamo quindi di fronte a dei *modi di fare scuola* che, di fatto, rischiano di determinare o determinano

marginalizzazione e emarginazione e che non consentono a ciascuno di percepirsi autoefficace in merito a quelle che sono le sue competenze e capacità, che siano di tipo cognitivo e/o prosociale/relazionale.

Da quanto emerge nella nostra indagine, questo non riguarda solo gli allievi identificati come BES ma anche, ad esempio, gli allievi di sesso maschile, che sembrerebbero in misura maggiore rispetto alle proprie coetanee rispecchiare i fenomeni descritti. Tali studenti infatti, sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo, ottengono punteggi inferiori rispetto a quelli delle femmine nel campo della prosocialità e dell'autoefficacia, evidenziando maggiori difficoltà di partecipazione attiva nel contesto scolastico. Ci si domanda, in questo caso, se ciò avvenga *per natura*, ossia per la presenza di determinanti biologici individuali, o *per status*, in risposta a dei condizionamenti indotti dal/i contesto/i. In tal caso, gli allievi sarebbero orientati a comportarsi in risposta al sistema delle aspettative sociali, secondo il meccanismo dell'*effetto alone* e della *profezia che si autoavvera*. Aver ottenuto dei risultati positivi, anche se di lieve entità, per quel che riguarda gli studenti di sesso maschile ci spinge a sostenere che la ridefinizione del sistema scolastico nella sua effettiva capacità di garantire a tutti le condizioni per una partecipazione piena alla vita scolastica contribuisce ad abbattere gli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento, dimostrando l'infondatezza di certi presupposti che a loro volta producono immagini stereotipate e stigmatizzanti (Bocci, Travaglini, Franceschelli, e Bonavolontà, 2016). In relazione ai docenti, il percorso proposto ha condotto a una ridefinizione del ruolo dell'insegnante specializzato all'interno del team, che tuttavia non ha dato luogo a pratiche consolidate e continuative, anche a causa di fattori di natura organizzativa esterni alle scuole stesse (assegnazione di nomine a docenti privi di specializzazione, cambiamento di docenti da un anno scolastico all'altro). Nonostante ciò, è stata messa in discussione dai docenti una modalità di categorizzare gli allievi in base alla presenza o meno in loro di abilità predeterminate, che ha dato luogo ad una visione maggiormente pluralista delle abilità dell'individuo, con un maggior rilievo assegnato alle abilità sociali e relazionali. All'interno di questo processo, le convinzioni di efficacia dei docenti in merito alle proprie capacità giocano un ruolo rilevante. Tuttavia è innegabile non ritenere che queste possano essere alimentate o, al contrario, inibite dal contesto esterno. Bandura parla a tal fine di autoefficacia

collettiva, che rappresenta “la convinzione condivisa di un gruppo riguardo alla capacità congiunta di organizzare ed eseguire i corsi di azione necessari per realizzazioni di vario livello” (Bandura, 2000, p. 639). Pertanto, nel rispondere alla domanda di ricerca se il modello prosociale inclusivo adottato sia stato in grado di accrescere il livello di inclusività di un sistema scolastico, sentiamo di affermare che l’adozione da parte dei docenti di una metodologia potenzialmente inclusiva, se non è accompagnata da una ridefinizione sistematica dell’intero sistema scuola (*culture, politiche e pratiche inclusive*), non rappresenta di per sé garanzia sufficiente per attuare percorsi migliorativi inclusivi stabili e duraturi.

Bibliografia essenziale

- Bandura A. (Ed.). (1996). *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Beck U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bocci F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti, F. Bocci (Eds.), *Didattica inclusiva nella scuola primaria* (pp. 90-100). Firenze: Giunti Scuola.
- Bocci F., Ciardi S., Fumarola F.R., Vigliante M. (2012). Fattori di rischio psicopatologico in preadolescenza. Considerazioni su una indagine esplorativa nella Scuola Media. *Psichiatria dell’infanzia e dell’adolescenza*, 79/3, pp. 637-652.
- Bocci F., Amatori G., Corsi F.M. (2013). Il teatro: un mediatore di mediatori possibili per l’inclusione. *Pedagogia Più Didattica*, 1, pp. 63-76.
- Bocci F., Travaglini A., Franceschelli F., Bonavolontà G. (2016). *Are the so-called Students with Special Educational Needs scarcely prosocial by nature or by culture?* Paper presented at meeting of meeting of ALTER European Society for Disability Research, Losanne (FR).
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l’Inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola. Edizione Italiana*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (1998). Ricerca qualitativa e costruttivismo. *Studium Educationis*, 2, pp. 231- 241.
- Canevaro A. (2011). *L’integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.

- Caprara G.V. (2006). *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Caprara G.V., Pastorelli C. (1993). Early emotional instability: prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, pp. 9-36.
- Caprara G.V., Capanna C., Steca P., Paciello M. (2005). Misura e determinanti personali della prosocialità. Un approccio sociale cognitivo. *Giornale Italiano di psicologia*, 2, pp. 287-308.
- Caprara G.V., Gerbino M., Luengo Kanacri P., Vecchio G.M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Torino: Pearson.
- Cavalli A., Argentin G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terzo rapporto Iard sulla situazione docente*. Bologna: Il Mulino.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- D'Alessio S. (2011) *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio S., Medeghini R., Vadalà G., Bocci F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello, S. Di Nuovo (Eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- Demo H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13/3, pp. 202-217.
- Dovigo F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione, Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 9-28). Roma: Carocci.
- Ellerani P. (2013). *Il ciclo del valore: innovazione e qualità dell'insegnamento nella formazione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferri B. (2015). Inclusion for the 21st Century: Why we need Disability Studies in education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3, 2, pp. 11-22.
- Fondazione Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Bari: Laterza.
- Jhonson D., Jhonson R. (1987). *Learning Together and alone. Cooperativo, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Jhonson D., Jhonson R. (1987). *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Trento: Erickson.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E. (1996). *Apprendimento cooperative in classe. Migliorare il clima e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Johnson D., Johnson R. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.

- Kagan S. (2000). *L'apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Ianes D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 35-53.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Mantovani S. (Ed.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *L'Italia nei dati TALIS*. Retrieved December 12, 2016, from http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Nota_Paese_def_ITALIA.
- Moreno J.L. (1943). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington: Nervous and mental disease Publ. Co.
- Morin E. (2004). *Educare per l'era planetaria: il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Roma: Armando.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Oliver M. (2009). *Understanding disability. From Theory to practice*. Tavistock: Palgrave.
- Oliver M., Barnes C. (2011). *The New Politics of Disablement*. Tavistock: Palgrave.
- Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (2012). *Nota Paese Italia. Risultati PISA 2012*. Retrieved December 14, 2016, from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-italy-ITA.pdf>.
- Poliandri, D. & Sette, S. (2012). *Questionario studenti INVALSI*. Retrieved December 20, 2016, from <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti>.
- Roche Olivar R. (2002). *L'intelligenza prosociale: imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17.7, pp. 783-805.
- Travaglini A. (2016). Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning. *Formazione & Insegnamento*, 2, pp. 283-292.
- Travaglini A., Bocci, F. (2017). Educate to relationships through relationships: the role of Social and Prosocial Abilities in the construction of collaborative

- and inclusive educational communities. *Journal for perspectives of economic, political and social Integration. Journal of mental changes*, 23, 1-2, pp. 173-194.
- Treelle e Caritas Italiana (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Trincherò R. (2002). *Manuale della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vannini I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4, pp. 1-27.
- Zimmerman P. (1996). L'autoefficacia e l'autoregolazione dell'apprendimento. In A. Bandura (Ed.), *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé e azione* (pp. 239-273), Trento: Erickson.

Seconda sezione
Teoria e ricerca sociale e applicata

I.

L'orientamento scolastico e la transizione verso la scuola superiore.

Un'indagine per conoscere come agiscono gli studenti, i genitori e la scuola in tema di orientamento

Educational guidance and the way to high school. An inquiry to understand students' and parents' behave in terms of educational guidance

Chiara Cilona

Education and guidance policies are pivotal tools to support the individual in the construction of a biographical path where life choices – starting from those related to education and personal development – are the result of awareness, reflexivity and planning ability, in a view to enact a life design that helps, from an early age, to manage the uncertainty and disorientation of post-modern society. This contribution examines the guiding role and vision of a school of Roma Capitale, to explore the physiognomy of the activity underway in the middle school, the viewpoint of parents in terms of education and their involvement in the developmental plan for their kids, the type of partnership between school and parents, the most widespread idea of guidance among students and their approach to the choice of high school.

Keyword

*School Guidance, Reflexivity, Social Inclusion,
Vocational Education and Advisory*

Le politiche di education e orientamento rappresentano strumenti decisivi per sostenere la persona nella costruzione di una traiettoria biografica dove le scelte di vita – a partire da quelle scolastiche e formative – sono il frutto di consapevolezza, rifles-

sività e capacità progettuale, in una logica di life design che aiuta il singolo, fin dalla giovane età, a gestire l'incertezza e il disorientamento della società postmoderna. Il contributo prende in esame l'azione e la visione dell'orientamento in un Istituto comprensivo del Comune di Roma Capitale, per cogliere la fisionomia dell'attività posta in essere dall'istituzione scolastica di primo grado, la visione dei genitori in materia di orientamento e il loro coinvolgimento nel progetto di crescita dei figli, la tipologia di partnership tra scuola e genitori, l'idea di orientamento più diffusa tra gli studenti e l'approccio alla scelta della scuola superiore.

Parole-chiave

Orientamento scolastico, Riflessività, Inclusione sociale,
Educazione alle scelte

1. La capacità di scelta nel disorientamento della società globalizzata

Nell'attuale società post moderna, la scelta della scuola superiore e dei futuri percorsi formativi e professionali avviene in un'era dominata dall'incertezza e caratterizzata da una serie di problematiche approfondite e condivise dalla comunità scientifica, tra cui: la frammentazione delle carriere professionali e delle identità personali (Hall, 2002), l'indebolimento, la standardizzazione e sgretolamento delle relazioni sociali (Bauman, 2007); la desincronizzazione dei luoghi di vita (Rosa, 2010); l'aumento delle incertezze (Ehrenberg, 1999) e del rischio (Beck, 1986); l'aumento delle ineguaglianze e delle discriminazioni (Piketty, 2014). L'individuo si trova a gestire il proprio sviluppo umano e a intraprendere scelte di vita (personali, formative, professionali) in un contesto complesso in cui prevale l'instabilità dei processi economici e sociali. Questa prospettiva d'incertezza e flessibilità induce l'uomo del XXI secolo a vivere in una logica di perenne acrobazia, alla ricerca di un equilibrio su un mondo sempre più mobile e instabile.

La conseguenza della società liquida (Bauman, 2000) e degli individui ha portato a un collasso delle strutture e dei livelli della società, impostando il rapporto tra il singolo attore e struttura sociale in termini diversi dalle scienze sociali tradizionali, che prevedevano un attore più o meno consapevole delle strutture che ne determinavano l'esistenza, capace quindi di discernere tra elementi modificabili dall'azione individuale, elementi modificabili da quella collettiva, elementi stabili all'interno del quale determinare il proprio agire. Per Beck (2000) nell'opacità crescente delle situazioni che influenzano le vite individuali è la condotta di vita che diventa la soluzione biografica delle contraddizioni sistemiche. È necessario, quindi, ripartire dalla traiettoria di vita individuale e irrobustire la capacità di progettazione e di resistenza degli individui (resilienza, positività, coping, ecc.) e sviluppare nel singolo la capacità di lettura – e riletture – della propria vita, accrescendo tuttavia la capacità di visione e interpretazione delle condizioni esterne, quali variabili esistenti nella società.

A questa prospettiva di analisi si aggiunge il peso di una società disorientata e incerta, soggetta ad un'evoluzione permanente che tocca

tutti gli aspetti dell'esistenza umana e della vita sociale. Gli scenari della tarda modernità hanno accentuato il senso di precarietà e la solitudine del cittadino moderno, chiamato a fare i conti con l'onnipotenza del mercato, con la riorganizzazione dei rapporti sociali anche su grandi distanze spaziali, e con lo sradicamento (*disembedding*) dai contesti locali di presenza (Giddens, 2000).

Il punto centrale è che l'individuo di fronte alla scomparsa dei suoi principali elementi di orientamento, si trova sperduto, come se il mondo avesse smarrito il proprio ordine. A fronte di un contesto sociale, valoriale, spaziale, temporale amplificato e turbolento, la sensazione che si va diffondendo, come sostiene Dahrendorf (1995) è che stia venendo meno ogni certezza e stabilità.

Con le dinamiche proprie della società post moderna l'individuo si sente in balia di dinamiche più grandi di lui, non governabili, che investono ogni aspetto della sua vita, caricando di incertezza e disorientamento ogni approccio di scelta. In questo senso, se un dato l'uomo è condannato a scegliere, dall'altro la sua scelta non comporta automaticamente un successo. Nei casi estremi (la scelta scolastica sbagliata, il lavoro inadatto, il settore non appropriato, le infelici spirali private, la malattia, ecc.) la scrittura della propria vita basata sul funambolismo può degenerare in biografia del fallimento e di motivo di esclusione sociale. Ciò implica che la mancanza di progettualità è fonte di disagio per gli adulti, ma soprattutto per i giovani che non trovano un orizzonte su cui investire le proprie risorse.

L'attuale contingenza storica, economica, sociale, culturale limita i giovani nella possibilità di progettare e pianificare la propria esistenza, e dare consistenza ai propri sogni. Progettarsi nell'attuale realtà vuol dire conoscersi e riuscire a operare una sintesi dell'afflusso d'informazioni, stimolazioni e proposte provenienti dal contesto. Attualmente agli adolescenti, grazie anche all'uso estensivo della rete, sono proposte infinite opzioni e possibilità d'azione, moltissimi stimoli provenienti dalle più lontane zone geografiche del mondo, opportunità di natura diversa e spesso opposta. Operare una sintesi, in un contesto in cui i livelli di informazione si diversificano e si ampliano, diviene quasi impossibile. Pertanto per i giovani immersi e sommersi nei flussi d'informazione, l'organizzazione progettuale diventa un compito oneroso e angosciante, se non adeguatamente supportato, in cui il disagio

e la confusione sono condizioni di rischio. Le politiche di education, in questa prospettiva, rappresentano strumenti decisivi nel sostenere un cambiamento di rotta dell'incertezza umana, per avviare un accompagnamento al futuro in una logica di life design (Savickas, 2011) e di inclusione sociale. L'obiettivo che si pone l'Europa e il nostro Paese è formare persone responsabili che sappiano fare scelte in un ambiente flessibile e incerto, conquistando consapevolezza delle proprie conoscenze e attitudini in una logica di integrazione con le opportunità presenti nell'ambiente. In linea con queste premesse, il passaggio scolastico dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado identifica un momento di transizione decisivo nel processo di crescita della persona, che rischia se non adeguatamente gestito di orientare il singolo su percorsi fragili e vulnerabili che possono indurre a forme di dispersione scolastica e dissipazione di talento (Colombo, 2013). Una scelta scolastica effettuata senza consapevolezza, priva di basi di maturità, senza autonomia né capacità di lettura, senza un'adeguata conoscenza di sé e delle opportunità formative esistenti, getta le basi per un insuccesso formativo e un approccio poco fiducioso verso l'apprendimento (Besozzi, 2009). L'orientamento, in questa prospettiva, rappresenta, specialmente nel momento del passaggio dalla scuola media a quella superiore, uno strumento strategico di contrasto al fenomeno della dispersione e del drop-out e, in senso lato, un'opportunità di contrapposizione a forme future di esclusione sociale (Grimaldi 2003; Colombo, 2015).

2. Disagio Giovanile e dispersione scolastica: analisi dello scenario

Molti contributi in tema di *youth studies* convergono sul fatto che il mutamento delle ultime decadi riconducibile alla de-standardizzazione e precarizzazione del mondo del lavoro, al cambiamento delle forme di produzione, alle crisi politiche ed economiche, ha determinato una trasformazione della condizione giovanile e una ristrutturazione delle relazioni intergenerazionali, in favore di una disuguaglianza generazionale (Schizzerotto, 2002) che attribuisce ai giovani uno status di minori garanzie e maggiore rischio.

Carmen Leccardi e Elisabetta Ruspini (2006) parlano di nuova giovinezza (*new youth*) come “uno degli effetti collaterali più evidenti di

alcuni potenti processi sociali, ricollegabili al cambiamento delle traiettorie di vita. Questo cambiamento caratterizzato dalla de-standardizzazione e dalla crescente emergenza nella costruzione della propria identità e nella definizione dei percorsi biografici, oggi colpisce in particolare le giovani generazioni, e crea nuove condizioni di incertezza generalizzata” (p. 2). La transizione dalla giovinezza all’età adulta è un percorso instabile e “non sincronizzato”, con una dilatazione dei tempi d’ingresso nel mondo degli adulti (Walther, Stauber, 2002) e una discontinuità tra le fasi di maturazione e autonomia della persona in forza di strutture sociali ed economiche che non consentono di delineare una connessione stabile tra la fine della scuola e l’ingresso nel mondo del lavoro, tra il lasciare la casa dei genitori e il farsi una propria famiglia. In questa prospettiva le nuove giovani generazioni sono portate a “vivere con l’incertezza” (Leccardi, Ruspini 2006, p. 22), nell’assenza di percorsi sicuri, e con il rischio di rivedere continuamente progetti e traiettorie personali. Emerge, quindi, la questione dell’incertezza biografica (Rampazi, 2005) che riduce nei giovani – non adeguatamente sostenuti da interventi di orientamento formativo – il senso della pianificazione e della programmazione futura, portando a valorizzare il presente come l’unico conoscibile e controllabile.

Il fenomeno della dispersione scolastica, ovvero il prematuro abbandono dei percorsi formativi senza il raggiungimento minimo di qualificazione, rappresenta uno degli indicatori più complessi sul disagio giovanile e costituisce nel nostro Paese un problema molto rilevante. Il Rapporto annuale della Commissione Europea “Education and Training Monitor 2015” ha reso noto i dati relativi all’anno 2014 che si riferiscono all’abbandono scolastico nel nostro Paese, con una percentuale del 15% di Early School Leavers, ovvero di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni con titolo di studio non più alto dell’istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione, rispetto ad una media europea che si attesta al 11,1%, in calo di 0,8 punti percentuali a partire dal 2013 (Commissione Europea, 2015).

È opportuno segnalare che rispetto al Rapporto “Education and Training 2013” della Commissione Europea l’Italia ha fatto significativi progressi, tenuto conto che nel report europeo del 2013, riferito ai dati per l’anno 2012, la percentuale di Early School Leavers era pari al 17,6%, contro la media europea del 12,8%.

L'esame dell'evoluzione della percentuale di Early School Leavers tra il 2004 e il 2015 mostra un costante miglioramento, dal 23% del 2004 fino al 17,6% del 2013 (Isfol, 2014), fino ad arrivare al 15% del 2016. Naturalmente il progresso dell'Italia è ancora lontano dalle migliori performance europee e soprattutto dai valori dei Paesi maggiormente performanti. Inoltre questa dinamica dispersiva di talento si presenta particolarmente preoccupante per l'Italia se si considera il rapporto Ocse "Society at a Glance" (2016) che restituisce, analizzando il benessere sociale e i suoi trend, un numero di giovani non occupati e non in istruzione o formazione (NEET, dall'inglese "not in employment, education or training") quasi il doppio della media Ocse. Prima del 2007 il tasso di NEET nel nostro Paese si attestava attorno al 20%, 4 punti percentuali sopra la media Ocse; fra il 2007 e il 2014 ha continuato ad aumentare, raggiungendo il 27%, il secondo più alto nell'Ocse dopo la Turchia (Ocse, 2016). Sempre nel nostro Paese continua a rimanere elevato il tasso di abbandono scolastico, dove circa il 30% degli uomini e il 23% delle donne di età compresa fra i 25 e i 34 anni non ha un titolo di scuola superiore, in confronto a una media Ocse rispettivamente del 18% e 14% (*Ibidem*). Questo scenario critico pone una riflessione importante sul valore dell'orientamento, a partire dalla dimensione scolastica, per contrastare l'esclusione sociale e accompagnare la persona fin dalla più giovane età verso percorsi individuali, formativi e professionali, che consentano una positiva autorealizzazione ed un effettivo inserimento nelle dinamiche sociali e lavorative. Alcune ricerche (Cocozza, Capogna, 2015; AA.VV. 2006; Grimaldi, 2002) hanno evidenziato come i giovani con bassa scolarità siano a più rischio di disoccupazione ed esclusione sociale; tendano a svolgere lavori meno qualificati, più instabili, meno retribuiti; siano più soggetti al rischio di devianza; abbiano minori speranze di benessere; tendano a non tornare in formazione in età adulta. In questa la dispersione scolastica identifica un indicatore di disuguaglianza nella distribuzione e nell'appropriazione di *chanche* educative e di affermazione della persona. Il fenomeno, infatti, comporta una grave carenza delle competenze di base e delle qualifiche essenziali per una piena partecipazione nella società. Il giovane, e in senso più ampio il cittadino, che fuoriesce prematuramente da un percorso di studio e di formazione, è un soggetto colpito da disuguaglianza in termini di opportunità di crescita e realizzazione.

Questa disuguaglianza, favorita dall'abbandono scolastico, crea dispersione di talento e un livello di vulnerabilità individuale che ha evidenti ripercussioni a carattere sociale ed economico. Pertanto, tale scenario teorico e sociale sottolinea l'assoluta centralità del ruolo dell'education e l'importanza di "saper fare" scelte adeguate e consapevoli da parte dei giovani, che soddisfino, come sostiene Giddens (1999), le domande cruciali per chiunque viva nella modernità, in altre parole: "che cosa fare? come agire? chi essere?"

3. Il ruolo dell'orientamento e il quadro teorico in chiave sociologica

La realtà contemporanea dà conto di come i percorsi di vita dei soggetti siano all'insegna della discontinuità piuttosto che della continuità, e centrati su un modello esistenziale non lineare che contrappone al tradizionale sequenziamento formazione/lavoro/pensionamento la discontinuità delle carriere, l'intreccio delle esperienze formative e lavorative, la pluricollocazione del soggetto su altrettanti segmenti di attività.

Nella prospettiva della discontinuità dei corsi di vita appare in tutta evidenza la centralità della persona "con una riappropriazione dei suoi tempi di vita e delle sue scelte" (Besozzi, 2012, p. 8). In questa prospettiva l'attitudine riflessiva appare la condizione necessaria per costruire scelte biografiche che possano affrontare l'incertezza della contemporaneità e la de-standardizzazione dei corsi di vita.

La consapevolezza della scelta si lega alla capacità di valutare le diverse personali preferenze e le condizioni presenti nell'ambiente esterno. Secondo la teoria della scelta razionale è possibile distinguere tra opzioni non intenzionali e opzioni intenzionali, dove l'intenzionalità comporta diverse forme di pensiero riflessivo a seconda che il selezionatore sia più o meno a conoscenza delle proprie preferenze, con il risultato di poter intraprendere una efficace "conversazione interna" (Archer, 2009).

Uno degli scopi della riflessività è senza dubbio quello di guidare e offrire un supporto al processo di pianificazione della vita, che è preludio alla costruzione dell'identità e alla possibilità di mobilità sociale. Se è vero, come sostiene Beck (2008), che "la socializzazione ormai è ancora possibile solo come autosocializzazione", al singolo già dalla transizione alla vita adulta si chiede di allenare una capacità riflessiva che è alla base

di un metodo che offre la possibilità di guardarsi dentro, di conoscersi, di cogliere gli elementi legati alla propria identità (attitudini, motivazioni, interessi, atteggiamenti, aspirazioni, valori) e, al contempo, di capire, valutare e gestire opportunità e informazioni presenti nell'ambiente. Questa capacità riflessiva e valutativa del singolo si lega al tema dell'agency e alla possibilità di prendere coscienza (e consapevolezza) delle abilità personali e del processo di "autocostruzione della propria autobiografia" per fronteggiare l'incertezza e l'imprevedibilità della condizione esistenziale contemporanea.

In questa prospettiva, e in un contesto composito come quello attuale, l'orientamento si rivela l'opportunità formativa in grado di preparare e accompagnare il singolo nel processo di maturazione personale, in un cammino di autonomia basato sulla responsabilità e sulla consapevolezza.

Ulrich Beck sostiene che "le decisioni sull'istruzione, sulla professione, sul luogo di residenza, sulla persona da sposare, sul numero di bambini, ecc., non solo possono ma devono essere prese" (Beck, 2000, p. 194). La capacità di costruire e pianificare in maniera efficace la propria biografia diventa un elemento di forza che connota l'identità sociale. Sviluppare la riflessività implica una piena responsabilizzazione e una presa di coscienza da parte dell'individuo che guarda al futuro.

L'azione orientativa, intesa come attività diacronico-formativa (Domenici, 1999), aiuta la persona fin dalla giovane a sviluppare una maturità riflessiva e di scelta, al fine di intercettare e promuovere attitudini, competenze ed interessi specifici che possano supportare il singolo nella messa a punto di progetti personali e professionali flessibili, indispensabili per l'inclusione sociale e la piena realizzazione. Il processo orientativo si realizza concretamente nell'interconnessione di tre fondamentali dimensioni di intervento che lo caratterizzano: la dimensione informativa, quella formativa e di consulenza.

Le azioni di formazione orientativa sono necessarie per lo sviluppo di competenze orientative da parte dell'individuo e devono integrarsi con i percorsi della formazione iniziale ma anche con quelli della formazione permanente e continua. La formazione concerne tutte le attività dirette allo sviluppo di competenze che portano la persona a identificare i propri interessi, capacità ed attitudini, e a prendere decisioni per il futuro in modo responsabile in merito alla propria forma-

zione, all'occupazione e al proprio ruolo nella società. L'intervento formativo deve rendere competente il soggetto nel fronteggiare i momenti di scelta e le situazioni di transizione, educandolo alla progettualità della propria vita attraverso l'approccio centrato sull'auto-orientamento.

Per quanto concerne la dimensione informativa dell'orientamento questa prevede l'erogazione di informazioni sulle opportunità formative, professionali (e quindi del mercato del lavoro), sulle caratteristiche della realtà economica, anche locale, sulle qualifiche ed i nuovi profili professionali, sulle prospettive occupazionali. Nello specifico, una conoscenza adeguata delle opportunità formative disponibili sul territorio, degli sbocchi occupazionali e delle nuove professionalità emergenti dalla trasformazione del sistema produttivo, è indispensabile per progettare il proprio futuro professionale o per riqualificarsi nuovamente in un'ottica di formazione continua da parte dei lavoratori occupati, disoccupati o in mobilità.

Per quanto concerne la consulenza orientativa, questa rappresenta la terza dimensione dell'orientamento che si pone l'obiettivo di facilitare nel singolo il processo di assunzione personale di scelte e di responsabilità, rispetto a momenti critici o di transizione. La consulenza orientativa è un intervento di sostegno in favore di coloro che non sanno scegliere e elaborare autonomamente un progetto formativo o lavorativo e, pertanto, necessitano di un "accompagnamento" alla scelta. L'orientamento nelle sue dimensioni rappresenta un cammino irreversibile che va di pari passo con lo sviluppo dell'autonomia individuale, in linea con un processo di costruzione della propria identità individuale e sociale (Cilona, 2016). Di fronte ai mutamenti (economici, sociali, comunicativi, ecc.), che rischiano di generare crisi profonde nel processo di costruzione identitaria, soprattutto tra i giovani, l'azione orientativa può rappresentare una soluzione preventiva al rischio di smarrimento individuale e di perdita di controllo della costruzione della traiettoria biografica (Giddens, 1999).

Tutto ciò induce a considerare la multidimensionalità e la processualità dell'orientamento "continuo" che cerca di favorire la crescita della persona promuovendo il potenziamento di abilità e meta-competenze (prima di tutto cognitive e riflessive) necessarie per l'attivazione di processi di scelta autonomi. Pertanto, la pratica orientativa nella sua globalità si qualifica innanzitutto come una modalità formativa permanente

che metta al centro la persona affinché sia in grado di orientarsi in maniera critica nella realtà complessa in cui si trova a vivere e, di conseguenza, di effettuare scelte di vita per il proprio futuro, in coerenza con un progetto personale costantemente verificato e riposizionato in rapporto alle contingenze ambientali e lavorative. Per queste considerazioni, l'orientamento formativo riveste una “duplice natura” finalizzata a sostenere lo sviluppo della persona, e a promuoverne il suo essere sociale e la sua capacità inclusiva. Di conseguenza, l'orientamento nell'accezione del XXI secolo diventa un “bene individuale” in quanto principio organizzatore e di supporto alla progettualità di una persona capace di affermarsi ed interagire attivamente con il proprio contesto sociale; e allo stesso tempo rappresenta un “bene collettivo” in quanto strumento di promozione del successo formativo e di sviluppo economico del paese, in grado di contrastare fenomeni quali la dispersione scolastica e l'esclusione sociale.

4. Il Progetto di ricerca: orientamento scolastico e scelta della scuola superiore in un Istituto comprensivo di Roma Capitale

La scelta della scuola superiore rappresenta un momento critico nella vita di una persona, sia per il carico cognitivo ed emozionale che comporta sia per le conseguenze ad essa connesse. Il passaggio dalla scuola secondaria di primo livello a quella di secondo livello, per usare la terminologia introdotta dalla L. 133/2008 di riforma della scuola, è un momento importante e cruciale nel quale il giovane viene chiamato per la prima volta a prendere una decisione “adulta”, una scelta cruciale che condiziona il futuro scolastico, lavorativo e la propria inclusione sociale.

Nella società post moderna, soggetta alle dinamiche della globalizzazione e a un'incertezza di prospettive stabili e durature, ai giovani s'impone la velocità, l'imprevedibilità e la continuità dei cambiamenti della società stessa. Il momento della scelta della scuola superiore richiede al giovane una chiarezza di vedute delle proprie attitudini e delle possibilità offerte dall'ambiente educativo e sociale nel quale si è inseriti, ma soprattutto una predisposizione alla progettualità che soltanto un adeguato orientamento scolastico è in grado di sviluppare, al fine

di preparare il giovane a vivere in maniera indipendente e consapevole la vita adulta.

La ricerca nasce dall'idea che l'orientamento scolastico rappresenta un valore per la realtà globale, in quanto strumento di grande rilievo sociale oltre che educativo, in grado di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e il conseguente disagio del giovane nel trovare un posto nella società e saper pianificare un progetto di vita che sia soddisfacente in termini di realizzazione, benessere e inclusione. Un'errata decisione scolastica e formativa porta, infatti, la persona a perdere fiducia, a smarrirsi di fronte un futuro percepito come incerto e minaccioso, ad allontanarsi dalle opportunità formative e di lavoro.

L'idea della ricerca si sviluppa dalla volontà di analizzare e descrivere la fisionomia dell'orientamento in una scuola secondaria di primo grado del Comune di Roma Capitale, prendendo in considerazione la natura dell'azione orientativa nell'Istituto, il coinvolgimento delle famiglie nelle attività poste in essere dalla scuola, l'idea e la percezione dell'orientamento da parte dei giovani studenti e delle famiglie.

Le ipotesi della ricerca presuppongono, da un lato, una non piena attuazione delle pratiche di orientamento nella scuola secondaria di primo grado, e dall'altro la presenza di tutta una serie di fattori che, nell'assumere la scelta per il ciclo scolastico superiore, incidono sul processo di scelta del giovane. Tra queste criticità sono state prese in considerazione:

- l'assenza di un progetto di crescita personale (difficoltà nel life planning);
- la “ridondante” informazione sull'offerta formativa secondaria e l'opacità dei dati sugli sbocchi professionali;
- l'influenza dei genitori nella scelta del percorso formativo superiore dei figli;
- l'esistenza di una “classificazione gerarchica” degli indirizzi di scuola da parte dei genitori e degli studenti;
- l'esistenza di una incertezza permanente nel fatto di scegliere e rispetto alle scelte che possono effettuare gli studenti.

La mancanza di una capacità progettuale da parte del giovane si lega ad una carenza di istituzionale in materia di orientamento formativo,

che non permette di accompagnare la crescita della persona fin dalla sua giovane età e in tutte le fasi della vita, limitando la piena conoscenza (e consapevolezza) delle proprie attitudini ed abilità, restringendo da parte dell'individuo la "riflessività biografica" (Giddens, 1999; Beck, 2000; Archer, 2009; Besozzi, 2009, 2012) e, dall'altro, riducendo la libertà del singolo di affermarsi in un contesto sociale ed economico globalizzato dove sono necessarie competenze di tipo cognitivo-adattativo, che consentano livelli di benessere e inclusione.

Considerata l'importanza assunta dall'orientamento, soprattutto negli ultimi anni in forza delle raccomandazioni europee e delle recenti Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente, per il contrasto alla dispersione scolastica e la lotta all'esclusione sociale, si è deciso di svolgere una ricerca presso una scuola secondaria di primo grado del Comune di Roma Capitale, con la finalità di:

- conoscere la gestione delle attività in materia di orientamento da parte della scuola coinvolta;
- conoscere le opinioni e la percezione dei genitori rispetto al tema dell'orientamento;
- scoprire atteggiamenti (bisogni, aspettative, etc.) dei genitori nel percorso formativo dei figli e nel momento della scelta della scuola superiore;
- indagare il concetto di orientamento da parte degli studenti;
- indagare i fattori che influenzano maggiormente la scelta della scuola superiore da parte degli studenti.

In questo senso si è cercato di far luce su una tematica di grande rilievo sociale, come quella dell'orientamento, coinvolgendo gli attori principali del sistema educativo e formativo: il Dirigente scolastico, in quanto referente del contesto educativo e delle attività in materia di orientamento; i genitori degli studenti, poiché primi agenti educativi dei giovani e soggetti a cui la Costituzione della nostra Repubblica riconosce il dovere e diritto a istruire ed educare i figli tenendo conto delle aspirazioni e delle inclinazioni naturali, attribuendo loro un ruolo fondamentale nel formare ad una visione realistica di sé e del mondo (identità e progetto di vita); gli studenti, in quanto protagonisti della scelta scolastica e soggetti attivi nel processo di sviluppo della consape-

volezza di sé e di conoscenza delle opportunità dell'ambiente esterno.

In questa prospettiva la ricerca realizzata ha una finalità descrittiva attraverso l'analisi di un case study, diretta all'analisi e descrizione del fenomeno dell'orientamento all'interno di una scuola secondaria di primo grado del Comune di Roma, con l'intento di indagare il concetto di orientamento, e acquisire informazioni sull'approccio, le attese, i bisogni, l'idea stessa di orientamento tra i tre distinti attori coinvolti nel processo: gli studenti, i genitori, la scuola nella rappresentanza del dirigente scolastico. Nello specifico si è voluto coinvolgere e dare voce ad attori che rivestono un ruolo attivo nel processo di orientamento scolastico, con la convinzione profonda che proprio sugli studenti bisogna concentrarsi per primi, poiché artefici del proprio percorso di crescita personale e più facilmente propensi a scelte non pienamente consapevoli che possono condurre a dispersione di talento e a disagio.

La ricerca prende in esame una scuola secondaria di primo grado presente nel Municipio XIV del comune di Roma Capitale, noto per la "criticità" di avere un tasso di dispersione scolastica superiore di quattro punti percentuali alla media comunale (Cles, 2007). Lo studio di caso ha coinvolto l'I.C. "Pablo Neruda" di Casal del Marmo, dove è presente un elemento oggettivo e critico nell'orientamento alla scelta della scuola superiore: l'alto tasso di scollamento tra il consiglio orientativo per il ciclo superiore, che ufficializza la trama di motivazioni a sostegno della maturazione del giovane e delle sue potenzialità espresse, e la scelta effettuata dagli studenti in merito alla scuola secondaria di secondo grado (*tab. 1*).

	Consigli corrispondenti	Consigli NON corrispondenti
	%	%
Istituto Comprensivo "Pablo Neruda"	71.1	28.9
ROMA	72.8	27.2
LAZIO	72.4	27.6

Tab. 1: Corrispondenza tra consiglio orientativo e scelta effettuata

Fonte: Rapporto di autovalutazione dell'IC "Pablo Neruda"

RAV 2014-2015

Per lo svolgimento della ricerca è stata adottata una metodologia quantitativa e qualitativa con l'obiettivo di acquisire una visione del fenomeno dell'orientamento all'interno della scuola secondaria di primo grado il più possibile multidimensionale e articolato. La metodologia quantitativa ha coinvolto, attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, gli studenti di terza classe e di seconda classe della scuola media dell'istituto comprensivo "Pablo Neruda" di Roma Capitale. Il questionario ha raggiunto n. 122 studenti, di cui n. 67 rappresentativi per la seconda media e n. 55 per la terza, con la finalità di indagare il concetto e la percezione dell'orientamento da parte dei giovani prendendo in esame variabili strutturali interne ed esterne al soggetto (sesso, età, titolo di studio dei genitori, condizione lavorativa dei genitori, ecc.) e variabili di opinione. Più specificatamente, la rilevazione quantitativa si è realizzata attraverso un questionario strutturato, somministrato agli studenti delle seconde e delle terze classi, costituito complessivamente da n. 31 domande a risposta chiusa, volto ad indagare le seguenti aree tematiche:

- l'idea ed il concetto di orientamento;
- le finalità e le potenzialità attribuite all'orientamento;
- le attività di orientamento, cui direttamente o indirettamente hanno partecipato;
- la scelta della scuola superiore e le ragioni di tale scelta.

La metodologia qualitativa, invece, è stata utilizzata per la realizzazione di un'intervista strutturata al Dirigente scolastico della scuola oggetto d'indagine, con l'obiettivo di avere una visione unitaria della scuola, conoscere la gestione delle attività in materia di orientamento, le modalità di coinvolgimento dei genitori, i punti di forza e le criticità nella conduzione delle attività di orientamento. Infine la metodologia qualitativa è stata altresì adottata con la realizzazione di focus group rispettivamente con i genitori degli studenti di seconda classe e con quelli di terza classe, al fine di conoscere l'idea di orientamento, la loro opinione sulla scelta scolastica e formativa dei figli, il coinvolgimento nelle attività di orientamento organizzate dalla scuola, la loro opinione sulla scelta scolastico-formativa dei figli.

5. Gli esiti della ricerca

Il quadro che emerge dai tre livelli di indagine confermano la necessità di attivare un effettivo sistema che possa fornire un contributo importante nel formare giovani più consapevoli di se stessi e delle opportunità esterne, in grado di gestire l'incertezza della società moderna attraverso la conoscenza delle proprie capacità ed attitudini e un processo di scoperta di sé che permette alla persona di proiettarsi verso il futuro in una logica di progettazione e ri-progettazione (*life design*). Gli esiti suggeriscono inoltre due considerazioni strategiche: gli attori coinvolti dovrebbero dialogare di più, a partire da un più efficace coinvolgimento delle famiglie da parte della scuola, e da momenti di dialogo genitori-figli-docenti in cui i giovani siano aiutati a trovare la loro strada senza orizzonti che appaiono indotti da aspirazioni familiaristiche o da percorsi obbligati; e, seconda considerazione, la necessità di migliorare la pratica dell'orientamento nella sua accezione formativa, informativa e consulenziale, al fine di supportare efficacemente il giovane nella conoscenza di sé e nella progettualità consapevole del proprio avvenire, a partire dalla scelta scolastica di secondo livello.

In questo senso, la ricerca rileva la necessità di un nuovo approccio educativo e orientativo integrato tra scuola-genitori-figli basato sul dialogo e la valorizzazione della persona, affinché il giovane sia messo in condizione di dare un senso alle proprie scelte (Colombo, 2015) per non perdersi nel mondo globale e per gestire l'instabilità della società postmoderna dando valore alla propria identità e ai propri obiettivi di vita.

5.1 *L'azione orientativa nell'I.C. "Pablo Neruda"*

Per quanto concerne l'organizzazione dell'orientamento nell'ambito dell'I.C. "Pablo Neruda" di Roma prevale un modello di tipo burocratico caratterizzato da una gerarchia d'autorità stabile e ben riconoscibile, nonché dall'impiego di procedure e regole d'orientamento formali, pre-stabilite dalla norma. L'istituto benché realizzi al proprio interno attività di accoglienza, continuità ed orientamento in stretta relazione con i tre gradi di scuola ha difficoltà ad attivare percorsi di orientamento coin-

volgenti di tutti gli attori (docenti, studenti di ogni classe, genitori) e allo stesso tempo innovativi.

Le azioni orientative vedono implicati principalmente il Dirigente scolastico e il docente referente dell'orientamento, i quali fanno fatica a coinvolgere il restante corpo d'insegnanti che, laddove partecipa alle finalità e alle azioni messe a punto dai vertici della scuola, si rende disponibile in virtù di un rapporto di personale coinvolgimento verso le attività dei colleghi referenti.

È quindi carente una *vision* formativa dell'orientamento che coinvolga trasversalmente i docenti delle singole discipline d'insegnamento. Inoltre, le azioni poste in essere dalla scuola si focalizzano sulla sola dimensione informativa dell'orientamento verso gli studenti e verso le famiglie, rispetto a quella formativa e consulenziale.

La dimensione informativa, che si rivolge prevalentemente agli studenti delle terze classi e che solo in parte risponde alle esigenze dei giovani, prevede l'erogazione d'informazioni sulle opportunità formative di livello superiore attraverso open day, giornate di incontro con gli istituti superiori, brochure e opuscoli cartacei di tipo illustrativo sui percorsi di studio. È emerso dall'intervista al Dirigente scolastico un tentativo autonomo da parte della scuola di auto-formazione dello studente attraverso l'invito all'elaborazione di un "Fascicolo di orientamento" quale invito a descrivere in forma narrativa "il carattere – le capacità – gli interessi personali (scolastici ed extrascolastici) – il metodo di studio – la situazione scolastica – gli interessi professionali –", così da sollecitare il giovane a una riflessione su se stesso, a conoscersi meglio e ad orientarsi in modo più chiaro nella scelta del percorso scolastico.

L'approccio informativo che vede l'Istituto "P. Neruda" interagire con gli Istituti secondari di secondo grado, è deficitario di un *follow up* sistematico di ritorno dell'azione orientante, che non consente di seguire in maniera longitudinale il giovane allievo e monitorarne il successo formativo o l'eventuale dispersione. Il modello burocratico di orientamento della scuola, non mostra autoreferenzialità perché cerca di instaurare dei ponti di dialogo costruttivo con i livelli superiori d'istruzione; tuttavia in queste dinamiche di relazione e scambio prevale il carattere di occasionalità, spesso associato a quello di urgenza o emergenza di fronte a singole richieste. Per quanto riguarda il coinvolgimento dei genitori nelle attività di orientamento, emerge una comunicazione di tipo for-

male/burocratica della scuola e una partecipazione scarsa dei genitori alle iniziative scolastiche. Prevale, da una parte, la sensazione che l'informativa ai genitori sia un atto dovuto ma allo stesso tempo necessario per il coinvolgimento di attori educativi che svolgono un ruolo primario nella vita dei ragazzi; d'altra parte, però, si avverte la mancata partecipazione dei genitori in progetti o iniziative, anche di tipo culturale e sociale, organizzate dalla scuola, che potrebbero migliorare la centralità del sistema scolastico quale luogo di crescita e di opportunità culturale e formativa.

Nella prospettiva offerta dal Dirigente scolastico c'è il rischio che i genitori abbiano un ruolo preponderante sulla scelta della futura scuola da parte dei figli, spesso senza tener conto del consiglio orientativo che gli insegnanti sono tenuti a consegnare alle famiglie a conclusione del ciclo scolastico, e degli orientamenti individuali dei rispettivi figli. La mancanza di comunicazione e di dialogo e, soprattutto, l'assenza di momenti di riflessione insieme ai figli, genera negli adolescenti paure ed incertezze, spesso aggravate dal sentimento di delusione o disaccordo conseguente ad una scelta scolastica che asseconda il volere dei genitori e non il proprio.

Il quadro che emerge evidenzia, così, il permanere di vizi istituzionali che ostacolano il passaggio da un modello burocratico a un modello partecipativo/innovativo, in cui si sperimentano progetti e metodologie per una sistematicità dell'orientamento e un migliore servizio agli studenti e alle famiglie.

5.2 *I focus group: l'orientamento e il coinvolgimento dei genitori nel progetto di crescita dei figli*

I genitori coinvolti nei focus hanno fornito una percezione dell'orientamento scolastico di tipo funzionale poiché hanno condiviso, nel corso del confronto, l'idea che l'orientamento sia uno "strumento" dalla costruttiva valenza culturale e educativa finalizzato all'autonomia della persona, alla capacità di ragionamento, alla conoscenza di sé stessi e delle informazioni utili per raggiungere gli obiettivi personali.

Non è emersa, quindi, né una visione "idealistica" dell'orientamento, centrata sugli interessi e sulle attitudini dei figli ma completamente di-

staccata da un quadro di “realità”, né una visione dell'orientamento subordinata agli sbocchi professionali presenti o futuri, anche se lontana dall'ambizione personale del giovane.

I focus group hanno rivelato la presenza di genitori che attribuiscono all'orientamento tre finalità pratiche: 1) la conoscenza di se stessi e delle inclinazioni personali; 2) la capacità di progettare percorsi personali realistici e flessibili; 3) la preparazione alle transizioni formative e lavorative.

Per quanto riguarda la partecipazione alle attività di orientamento, i genitori contestano un coinvolgimento che potrebbe essere più ampio e costruttivo. La lettura incrociata e trasversale dei dati emersi durante i focus esprime due necessità da parte dei genitori: una presenza più sistematica delle attività di orientamento da parte della scuola, a partire dalla seconda classe, ed un coinvolgimento trasversale di tutti i docenti alle attività di orientamento.

Si chiede alla scuola di intraprendere un modello di orientamento di tipo partecipativo/innovativo, in cui alla dimensione informativa si affianchi quella formativa e consulenziale in favore degli studenti. I genitori esprimono il bisogno di un orientamento che privilegia la componente didattica ed educativa in vista dell'acquisizione di competenze valutative e auto-valutative ad ampio spettro.

L'esigenza diffusa è quella di un'azione di orientamento sistematica e stabile, che aiuti il giovane a sviluppare la propria identità e a prendere decisioni in modo autonomo e progettuale, stimolando tutte le capacità cognitive, logiche, metodologiche e relazionali che permettono alla persona di fare il punto su se stesso e non dipendere dai genitori nelle scelte future.

Con riferimento all'influenza nella scelta scolastica dei figli, è emerso un atteggiamento bifronte con la presenza di un modello aperto all'ascolto e al dialogo da parte dei genitori, nonostante un atteggiamento “direttivo” verso alcune tipologie di scuole superiori. È stata condivisa l'idea che i figli scelgano autonomamente e con libertà di pensiero la scuola secondaria di secondo grado, seguendo le inclinazioni personali e la forza della conoscenza di sé, in uno spirito però di dialogo e relazione con i genitori e la famiglia, affinché ci possa essere il corretto dispiegarsi del processo educativo. In questa prospettiva si sostiene il concetto di responsabilità sia nel senso d'impegno personale sia come fattore di con-

divisione con altre persone del proprio gruppo (famiglia, classe, professori, comunità locale). Emerge una visione ecologica dello sviluppo umano, secondo cui l'idea centrale è che ogni membro della famiglia sia connesso agli altri e al suo contesto, in una logica di determinazione e di equilibrio adattivo (Sbattella, 2002).

Tuttavia questo modello aperto all'ascolto, però, dimostra un'attitudine "direttiva" da parte dei genitori in forza di alcuni stereotipi e dell'esistenza di una "classificazione gerarchica" degli indirizzi dei percorsi scolastici/formativi (ad esempio gli istituti tecnici o professionali sono considerate scuole meno prestigiose e attraenti rispetto ai licei, che invece garantiscono una preziosa opportunità di mobilità sociale ascendente). In forza di queste perplessità, i genitori pur favorendo l'autonomia del figlio nella scelta della scuola superiore, si dichiarano "impauriti" e si legittimano nell'adottare uno stile "direttivo", orientando la scelta scolastica tendenzialmente verso i licei. Ciò rileva che le aspettative dei genitori hanno un ruolo chiave nel formare le scelte di formazione dei giovani nella transizione verso la scuola superiore e, quindi, nell'orientare gli orizzonti di carriera. Più precisamente, le evidenze tratte dalla ricerca empirica offrono supporto al ruolo primario dei genitori nel formare le aspettative e aspirazioni di carriera degli adolescenti incentivando la formazione liceale rispetto a quella tecnica. Come sostiene Colombo (2011, p. 26) "nonostante il 'nuovo' ruolo dei genitori nella famiglia di lunga durata, basato sul dialogo piuttosto che sulla imposizione, i genitori continuano ad esercitare una grande influenza sulle carriere educative dei figli, sia con pressioni dirette e indirette".

5.3 La visione dell'orientamento e la scelta della scuola superiore per gli studenti

Infine, analizzando gli esiti dei questionari degli studenti, è possibile rilevare che i giovani coinvolti hanno una carente vision "formativa" dell'orientamento, con una netta preponderanza del carattere informativo che quest'ultimo riveste nella scelta del percorso formativo di livello superiore. Gli studenti hanno una percezione diffusa sull'importanza istituzionale e scolastica dell'orientamento ma assegnano alla funzione

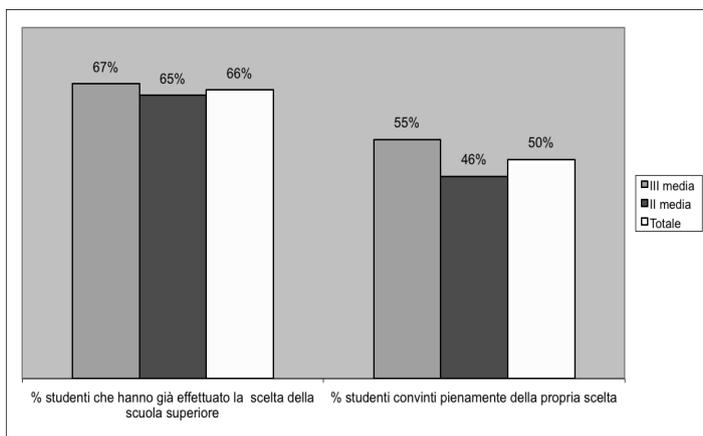
orientativa una finalità “ristretta” rispetto al valore educativo finalizzato a far emergere la capacità di scelta e progettazione del singolo soggetto. Il 93% degli studenti ha sentito parlare di orientamento, ricevendo informazioni dalla scuola o dai genitori. Eppure la funzione orientativa emergente non è quella di conoscere sé stessi per avere una lettura più chiara e consapevole della propria vita, delle proprie attitudini, degli stimoli che permettono di “fare bene” e darsi un orizzonte di senso per una concreta inclusione sociale; né quindi quella di dotarsi degli strumenti conoscitivi necessari per una progettualità matura e flessibile, a partire da quella scolastica di livello superiore. La visione prevalente, che è emersa dall’indagine, si lega alla necessità di scegliere la scuola superiore e affrontare il momento di transizione (di fatto, il primo che conduce i giovani nel mondo degli adulti) cercando di fare una scelta contestuale il più possibile “indovinata” e in linea con le proprie capacità.

Non a caso a fronte del 12% di giovani che ritiene l’orientamento utile per conoscere se stessi, un buon 67% considera l’orientamento “utile” per conoscere l’offerta formativa più vicina alle proprie capacità ed attitudini. L’orientamento è, così, circoscritto principalmente alla dimensione conoscitiva delle proposte delle scuole superiori, in linea con un’informazione dettagliata e concreta sugli indirizzi formativi più vicini alle abilità individuali “conosciute”, marginalizzando tutti gli altri livelli, tra cui la valorizzazione del potenziale dello studente e la presa di coscienza della propria identità. Secondo gli studenti, l’azione orientativa della scuola nella partnership con i genitori si caratterizza per una bassa innovazione dei processi ed un formale e limitato coinvolgimento delle famiglie, soprattutto dei giovani della terza classe. Per quanto riguarda, invece, l’influenza nella scelta scolastica emerge un modello partecipativo con una netta prevalenza dei genitori (57%) rispetto agli insegnanti (11%) quali figure di maggiore incidenza nella preferenza della futura scuola superiore.

Vale la pena evidenziare come ci sia uno scarto nella percezione dell’influenza reale esercitata dai genitori tra gli studenti della seconda classe e quelli di terza: i giovani di seconda, ancora malleabili e più accondiscendenti al volere familiare, investono i genitori di grande responsabilità nella scelta del proprio futuro, a differenza degli studenti di terza già in fase pre-adolescenziale, che credono nell’autonomia e in

un processo di scelta in cui il giovane sia al centro dei propri “orizzonti di senso”.

Per quanto riguarda la chiarezza di opzione della scuola superiore, la percezione di poter definire un proprio orizzonte di scelta scolastica coinvolge positivamente il 66% di studenti, che sa già dove iscriversi e investire le proprie risorse personali ed intellettuali (Graf. 1). Questo dato indica una dimensione di “certezza diffusa ma non consolidata” da parte degli studenti coinvolti che, nonostante l’assenza di una dimensione formativa e consulenziale dell’orientamento ad opera della scuola e delle istituzioni, hanno in mente un itinerario da seguire e un’idea di crescita per la propria realizzazione.



Graf. 1: Incertezza/Certezza della scelta scolastica (%)

Fonte: Elaborazione personale

È importante però considerare quel 34% di studenti che ad oggi non hanno effettuato la scelta della scuola superiore, e quel 50% di studenti “incerti” che non sono pienamente convinti della propria opzione, probabilmente poiché non conoscono in profondità sé stessi e non riescono a identificare le attitudini personali utili ai fini della propria autorealizzazione, ed ignari della completezza delle offerte formative presenti sul territorio. Questa percentuale di giovani è più soggetta a

disorientamento, disagio, incapacità di governo della propria vita, con il rischio di disperdersi nel processo formativo e scolastico.

In questa prospettiva il 50% del totale degli studenti che si dichiara “non convinto” della scelta della scuola superiore, va ad ingrandire le file di quei giovani poco orientati che sono più facilmente indotti a vivere il presente secondo la “morale del vagabondo” (Beck, 2000), senza una consolidata progettualità, e in balia di un dominio della cosiddetta logica del momento.

6. Conclusioni

Il susseguirsi delle trasformazioni culturali, economico-sociali e l'evidente discontinuità (e non linearità) dei percorsi di vita ha posto in risalto il tema dell'orientamento riguardo a un differente modo di considerare la persona e di supportarla nel percorso di crescita individuale e inclusione sociale. La vasta produzione scientifica e divulgativa, nei diversi approcci disciplinari soprattutto sociologici e pedagogici conviene sull'idea che l'azione orientativa in passato utilizzata principalmente nelle fasi di transizione della vita di un individuo rappresenta, oggi, uno strumento formativo e sociale che consente alla persona, fin dalla giovane età, di realizzarsi in termini di successo scolastico e professionale, permettendole di governare l'imprevedibilità del mondo globale in un percorso olistico permanente che accompagna l'apprendimento e l'autoconoscenza lungo tutto l'arco della vita. In questa prospettiva, le azioni orientative assumono la duplice valenza di: a) supporto pedagogico alla persona, in grado di fornire strumenti cognitivi, riflessivi ed emotivi che consentono al singolo di elaborare un progetto di vita e operare, di volta in volta, scelte responsabili e consapevoli (Mancinelli, Bonelli, 2005), a partire da quelle scolastiche; b) strumento che riveste la valenza di bene sociale capace di contrastare e prevenire il disagio moderno e giovanile valorizzando la persona e favorendone la piena inclusione nella società. L'orientamento prepara alla scoperta di sé e allena al cambiamento, in un processo inarrestabile e complesso, che comporta molteplici rischi ma anche progetti alternativi di sviluppo e realizzazione. L'indagine descrittiva che è stata realizzata restituisce uno scenario in cui è possibile confermare nella scuola secondaria di primo grado, inte-

ressata dalla ricerca, la presenza di tutta una serie di criticità che, nell'assumere la scelta per il ciclo scolastico superiore, incidono sul processo di scelta del giovane.

Per quanto concerne *l'assenza di un progetto di crescita personale*, emerge la difficoltà dei giovani di riconoscere con chiarezza una propria identità personale (Chi sono? Cosa mi piace? Cosa mi entusiasma?) e di identificare un progetto di vita (Che cosa voglio fare?) su cui investire le proprie risorse e le prospettive di realizzazione. Sembrano non essere allenati quelle capacità riflessive necessarie nel processo di costruzione della propria identità, che consentono di auto-orientarsi nelle transizioni e di identificare un progetto di sviluppo personale, a partire dalla scelta della scuola superiore. Inoltre, l'idea di orientamento da parte degli studenti sembra funzionale alla scelta scolastica di livello superiore, anziché legato alla finalità della comprensione di sé e della scoperta progressiva delle proprie risorse. Gli studenti, poi, guardano alle "opportunità di contesto" non come *chance* di crescita in un processo di sviluppo individuale e in un'ottica di progettualità, bensì come strumenti offerti dal presente che possono, più o meno, aiutare a trovare un cammino di realizzazione. Se è vero che per Giddens le domande cruciali per chiunque viva nella tarda modernità siano "Che cosa fare? Come agire? Chi essere?" (1999, p. 93), per i giovani preadolescenti coinvolti nella ricerca prevale più l'interrogativo sulla scuola cui iscriversi, che non è frutto di progettualità ma di un sentire personale per larga parte ancora incerto e in costruzione.

Queste due conclusioni si legano ad un aspetto originale della ricerca rispetto ad altre indagini in tema di orientamento, che è dato dall'incertezza nella scelta della scuola superiore da parte dei giovani studenti. La preferenza scolastica appare sempre incerta, anche quando gli studenti di seconda e terza classe abbiano indicato un indirizzo di scuola superiore cui volersi iscrivere. La maggior parte degli intervistati ha dichiarato di trovarsi in una condizione non pienamente confermativa della scelta della scuola superiore indicata, poiché ritiene di "potere fare altro". Ciò significa che la dimensione formativa dell'orientamento si mostra scarsa e non efficace, e comunque non pienamente idonea nel sostenere il giovane nella conoscenza di sé e nel riconoscimento delle proprie risorse per definire un percorso di studio e di sviluppo personale.

Inoltre, benché le azioni di orientamento scolastico favoriscano la

dimensione informativa rispetto a quella formativa, la conoscenza sull'offerta formativa secondaria risulta ridondante e non adeguatamente strutturata a presentare il quadro delle opportunità disponibili, limitandosi ad opuscoli, brochure e, in generale, strumenti cartacei, cui si aggiungono occasionali open day per la presentazione delle scuole superiori, senza un criterio di aggregazione tematica o di affinità di sbocco professionale. L'informativa risulta opaca per quanto concerne i dati sugli sbocchi professionali, non permettendo al giovane di avere una visione di lungo termine dell'investimento formativo superiore e del legame di quest'ultimo con il mondo del lavoro.

Tra le ipotesi iniziali confermate dalla ricerca emerge l'esistenza di una "classificazione gerarchica" tra gli indirizzi scolastici del ciclo superiore da parte dei genitori. I genitori, nonostante preferiscano uno stile basato sul dialogo piuttosto che sull'imposizione, non fanno tuttavia mistero di prediligere alcune scuole rispetto ad altre sulla base di stereotipi che vedono i licei come scuole più prestigiose e di maggiore mobilità sociale, rispetto agli istituti tecnici o professionali. Da parte dei genitori, inoltre, è emersa la richiesta di un investimento istituzionale sulla formazione dei docenti sui temi dell'orientamento con riferimento alla didattica integrativa, alle abilità relazionali nel rapporto educativo e anche all'impiego delle tecnologie didattiche. L'impegno educativo in tema di orientamento è un impegno che "coinvolge tutti". Anche il Dirigente scolastico si è espresso positivamente su una nuova politica di orientamento diacronico-trasversale che, attraverso la didattica integrativa e quindi il coinvolgimento di tutti i docenti, tenga conto delle competenze cognitive e riflessive necessarie per il processo di scelta, partendo dalle singole discipline. L'attenzione istituzionale verso l'orientamento non può essere un impegno solitario del Dirigente scolastico o del docente referente per la funzione orientamento all'interno della scuola, ma richiede la compartecipazione di tutto il corpo docente per formare la capacità degli studenti di conoscere se stessi e sviluppare attraverso le discipline l'abilità di partecipare allo studio in modo responsabile e attivo, e darsi un orizzonte in un'ottica di realizzazione e inclusione sociale. Questo induce a riflettere sulla necessità di un orientamento come "sistema integrato", secondo un modello globalistico-interdisciplinare (Castelli, Venini, 2002) che considera la persona nella sua interezza (interessi, bisogni, attitudini, inclinazioni) e l'insegnante nella veste di

“adulto significativo” che modifica il proprio agire di ruolo verso un coaching scolastico (Colombo, 2015).

Un risultato della ricerca particolarmente originale e in controtendenza è la “volontà espressa” dei genitori ad essere più coinvolti nell’orientamento a scuola e nelle iniziative che possano favorire una migliore conoscenza del figlio e l’individuazione di opportunità che permettano condizioni migliori di inclusione e di inserimento nel mondo del lavoro. È come se, di fronte all’incertezza del futuro e di una prospettiva sociale e lavorativa instabile, i genitori preferiscano agire d’anticipo partecipando insieme alla scuola alle iniziative di orientamento formativo, nell’auspicio che possano rivelarsi funzionali al processo di maturità cognitiva e riflessiva dei figli. Infine, è emerso da parte dei genitori e degli studenti l’esigenza di attività di accompagnamento e consulenza orientativa in termini di sostegno alla progettualità individuale, che secondo gli esiti della ricerca possono verificarsi attraverso colloqui a tre voci tra docenti, genitori e studenti, ma anche attraverso il coinvolgimento di professionisti dell’orientamento e di coaching. In conclusione, gran parte delle considerazioni fin qui esposte presentano l’orientamento, nella scuola presa in esame, come un fattore critico su cui occorre intervenire rivedendo sia gli aspetti formativi e organizzativi, sia le dinamiche di comunicazione in favore di un processo continuo di confronto, dialogo e ascolto tra i vari attori: scuola, studenti, genitori, territorio. L’obiettivo è migliorare la comunicazione e la formula educativa nei confronti dei giovani, che richiede soprattutto da parte dei genitori e dei docenti un adeguato processo comunicativo improntato su tre elementi valoriali fondamentali: l’ascolto, l’autonomia e la responsabilità. La visione del futuro senza costruzione progettuale e spirito di responsabilità identifica un vuoto umano che crea autoreferenzialità ed insofferenze personali, che rendono difficile la realizzazione individuale e la convivenza sociale. È in questa prospettiva che il dialogo e la conoscenza diventano elementi essenziali per allontanare dubbi di inadeguatezza del giovane e elementi di disorientamento sul proprio futuro. Se è vero che comunicare significa mettere in relazione la persona e il suo contesto, l’imprinting educativo e comunicativo deve stimolare l’agency (Bandura, 1995), la scoperta di interessi, l’individuazione di obiettivi, la costruzione di un buon sistema relazionale interpersonale e di gruppo, e la maturazione individuale nel rispetto delle regole e dell’ambiente.

Tutte queste considerazioni permettono di asserire che un sistema orientante, è chiamato a mettere al centro la persona fin dalla giovane età, affinché il singolo possa essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita (Nussbaum, 2000), e affrontare così “la sfida del diventare adulti” (Besozzi, 2009, p. 20). La sfida che si presenta è quella di promuovere nei giovani la capacità critica di orientarsi in un’ottica di *empowerment*, affinché nella scoperta continua delle proprie risorse personali, nel rapporto con l’ambiente e nella logica dell’apprendimento permanente ciascuno possa riconoscere la propria vocazione ad essere il cambiamento che vorrebbe realizzato nel mondo.

Bibliografia essenziale

- AA.VV. (2006). *Dialoghi sull'orientamento dalle esperienze ai modelli*. Roma: Isfol.
- Archer M.S. (2009). *Riflessività umana e percorsi di vita. Come la soggettività umana influenza la mobilità sociale*. Trento: Erickson.
- Bandura A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2007). *Modus Vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (1986). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beck U. (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Beck U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: Il Mulino.
- Besozzi E. (2009). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci.
- Besozzi E. (2012). *Verso una riconcettualizzazione della condizione giovanile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Castelli C., Venini L. (2002). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Cilona C. (2016). Il ruolo dell’education e dell’orientamento. In A. Cocozza, S. Capogna (Eds.), *Per una politica di orientamento permanente. Una ricerca sociologica sul campo*. Milano: Guerini e Associati.

- Cles (2007). *Indagine conoscitiva sulla dispersione scolastica nella Provincia di Roma*, from www.cleseconomia.com.
- Cocozza A., Capogna S. (Eds.) (2015). *Per una politica di orientamento permanente. Una ricerca sociologica sul campo*. Milano: Guerini e Associati.
- Colombo M. (2011). Educational Choices in action: young italians as reflexive agents and the role of significant adults. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 14.48.
- Colombo M. (2013). Disadvantaged Life Itiniraries and the Use of Personal Agency among Italian Early School Leavers and at-Risk Students. *ESE – Estudios sobre education*, 24, 9-25.
- Colombo M. (2015). Abbandono scolastico in Italia e politiche di prevenzione in Europa. *Scuola Democratica*, 2, 411-424.
- Commissione Europea (2013). *Education and Training Monitor 2013*, from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/monitor13_en.pdf.
- Commissione Europea (2015). *Education and Training Monitor 2015*, from http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_it.htm.
- Darhendorf R. (1995). *Quadrare il cerchio*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici G. (1999). *L'orientamento diacronico formativo*. Roma: Seam.
- Ehrenberg A. (1999). *La fatica di essere se stessi: depressione e società*. Torino: Einaudi.
- Giddens A. (1993). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens A. (1999). *Identità e società moderna*. Napoli: Ipermedium.
- Giddens A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.
- Grimaldi A. (Ed.) (2002). *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Grimaldi, A. (2003). *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Hall, T.D. (2002). *Careers In and Out of Organizations*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Isfol (2014). *Audizione dell'Isfol presso la VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati in occasione dell'indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*. Roma: Isfol.
- Leccardi C. (1999). Responsabilità e Riflessività. In C. Leccardi (Ed.), *I limiti della modernità*. Roma: Carocci.
- Leccardi C., Ruspini E. (2006) (a cura di), *A new youth? Young People, Generations and Family Life*. London: Ashgate Publishing.

- Mancinelli M.R., Bonelli E. (2005). *Orientare nella scuola del preadolescente. Percorsi e strumenti*. Brescia: La Scuola.
- Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (2009). *La vita buona nella società attiva. Libro Bianco sul futuro del modello sociale*. Disponibile su www.lavoro.gov.it e www.ministerosalute.it.
- Nussbaum M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ocse (2016). *Society at a Glance 2016*, from <https://www.oecd.org/italy/sag-2016-italy.pdf>.
- Piketty T. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Rampazi M. (2015). Lavoro e incertezza biografica (Work and biographical uncertainty). *Interazioni*, 2, 34-44.
- Savickas M.L. (2011). Life Design Counseling: from practice to theory. In *Atti del Convegno "Vocational Designing and Career Counseling: Challenges and New Horizons"*. Padova 12-14.
- Sbattella F. (2002). La famiglia come attore dell'orientamento. In C. Castelli (Ed.), *Orientamento in età evolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Schizzerotto A. (2012). *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Walther A., Stauber B. (2002). *Misleading Trajectories - Integration Policies for Young Adult in Europe?* Opladen: Leske+Budrich.

II.

Teorie e Prassi della Valutazione delle Misure a Contrasto della Povertà in Italia. Un'indagine sui Beneficiari dei Contributi Economici in Valle d'Aosta e a Livorno

Theories and practices of evaluating anti-poverty programs in Italy. A beneficiary survey on the conditional cash transfer schemes promoted in Valle d'Aosta region and Livorno municipality

Lucia Mazzuca

In spite of its relevance, program evaluation in the anti-poverty field is still poorly consolidated in our country. In order to increase knowledge on the functioning and on the perceived effects of anti-poverty measures promoted before Reddito di Inclusione (Inclusion Income) was introduced on a national scale, this essay focuses on the beneficiary surveys conducted for two local measures: the Contributions for Social Inclusion (Valle d'Aosta Region) and Local Basic Income (Livorno Municipality). The results of the surveys, carried out as part of a PhD research program, highlight the main strengths and weaknesses attributable to anti-poverty measures, in many cases perceived by their beneficiaries as ineffective monetary subsidies, especially when they are not integrated with actions aimed at an effective employment reintegration.

Keyword

Anti-poverty policies, Program evaluation, Beneficiary survey, Contributions for Social Inclusion, Local Basic Income

Malgrado la sua rilevanza, la valutazione nel settore del contrasto della povertà risulta nel nostro Paese un terreno ancora poco presidiato. Col fine di accrescere la conoscenza sul funzionamento e sugli effetti percepiti delle misure di contrasto dell'in-

digenza promosse prima dell'introduzione del Reddito di Inclusione su scala nazionale, il contributo si concentra sulle indagini condotte sui beneficiari di due interventi locali di assistenza economica: i Contributi per l'Inclusione Sociale (Regione Valle d'Aosta) e il Reddito di Cittadinanza Locale (Comune di Livorno). Gli esiti delle *survey*, realizzate nell'ambito di un percorso di ricerca dottorale, evidenziano i principali punti di forza e di debolezza ascrivibili ai dispositivi di protezione del reddito, in molti casi percepiti dagli stessi beneficiari come sussidi monetari inefficaci, laddove non integrati da percorsi volti ad un effettivo reinserimento nel mercato del lavoro.

Parole-chiave

Politiche contro la povertà, Valutazione delle politiche pubbliche, Beneficiary survey, Contributi per l'Inclusione Sociale, Reddito di Cittadinanza Locale

1. Perché valutare le misure di contrasto della povertà: un'introduzione

Nonostante la povertà assuma attualmente i connotati di un fenomeno “normale” (Gori, 2015) che incide sulle condizioni di vita di gruppi sempre più estesi e diversificati della popolazione, è tradizionalmente mancata in Italia una politica organica e strutturale mirata ad affrontare adeguatamente il problema. Quello della lotta alla povertà è stato, anzi, da sempre un campo di policy relegato ad un ruolo marginale all'interno del nostro sistema di protezione sociale, anche in termini di risorse finanziarie dedicate, decisamente sottodimensionate rispetto alla media europea. Senza contare che, fino a non molto tempo fa, lo stato di povertà non costituiva da solo una condizione sufficiente a rendere esigibile il diritto a ricevere le principali prestazioni assistenziali previste nel nostro ordinamento (Saraceno, 2015; Benassi e Palvarini, 2013): per fruirne era infatti necessario essere in possesso di ulteriori requisiti riconducibili per lo più all'età, all'invalidità e alla presenza di minori nel nucleo familiare (v. l'assegno sociale, la Carta Acquisti, l'assegno per i figli minori, il SIA-Sostegno per l'Inclusione Attiva). Un notevole elemento di rottura nel quadro sin qui delineato è rappresentato dalla recentissima introduzione del Reddito di Inclusione (REI) – una circostanza, tra l'altro, non preventivabile all'inizio del percorso di ricerca dottorale nel 2014 – che ha inaugurato un profondo mutamento dello scenario della lotta all'indigenza: con il REI lo Stato, per la prima volta, diviene promotore e garante dell'attuazione su tutto il territorio nazionale del diritto ad un reddito minimo per i soggetti che si trovano in difficoltà, e nel farlo attribuisce un ruolo cruciale ai livelli di governo locale, ai Comuni in particolare, nella gestione della componente di attivazione della nuova misura, che prende forma nella predisposizione di progetti personalizzati volti all'inclusione sociale e lavorativa dei beneficiari.

Il protagonismo degli enti locali in tema di lotta alla povertà non emerge, tuttavia, con l'entrata in scena del SIA prima e del REI poi, ma è visibile da più di un decennio, in particolare da quando svanì l'occasione della messa a regime del Reddito Minimo di Inserimento agli inizi degli anni Duemila (Benassi, Mingione, 2003; Ranci Ortigosa, 2007).

La perdurante assenza di un dispositivo nazionale di protezione del reddito – colmata solo di recente – si è tradotta, infatti, in una piena autonomia di policy da parte dei governi locali, che ha condotto “alla proliferazione di misure con caratteri differenti seppur con un unico obiettivo, quello del sostegno delle fasce più disagiate della popolazione” (Granaglia e Bolzoni, 2010, p. 79). Da questo punto di vista, gli interventi locali di contrasto della povertà, pur nelle loro evidenti limitazioni economiche e temporali, hanno rappresentato spesso l’unica risposta a bisogni essenziali che non potevano trovare soddisfacimento entro la frammentata cornice nazionale delle prestazioni di assistenza. Alla luce della loro rilevanza, il quesito di fondo che qui si pone è se e in che modo le misure a sostegno del reddito prodotte al livello locale, quello notoriamente più vicino al bisogno, riescano ad incidere sulle condizioni di vita dei nuclei familiari che ne fruiscono. Se ci si soffermasse soltanto sugli indicatori Eurostat che misurano il rischio di povertà prima e dopo i trasferimenti sociali (diversi dalle pensioni), un simile interrogativo potrebbe apparire addirittura pleonastico, e la stessa questione essere velocemente archiviata, dal momento che il sistema di protezione sociale del nostro Paese risulta, in chiave comparata, uno dei meno efficaci in tutta l’Unione europea¹. Ma spostando il fuoco dell’attenzione dalla misurazione dell’efficacia dei trasferimenti considerati globalmente in funzione della riduzione dell’incidenza della povertà, all’azione dei singoli interventi su un determinato target e in un contesto delimitato territorialmente, il quadro appare molto meno netto e definito tant’è che, riprendendo il titolo del loro studio, Morlicchio e Lumino (2013) non sembrano propense a considerare gli schemi regionali di sostegno al reddito un’esperienza del tutto fallimentare. Al riguardo è, però, importante chiarire che nonostante sia sempre più avvertita, non solo dagli studiosi ma anche da politici e amministratori, l’esigenza di basare la gestione delle politiche su una rilettura critica dei processi attivati e degli effetti prodotti, nel campo del contrasto alla povertà e, in generale, nel più ampio comparto delle politiche e dei servizi di welfare, manca un rife-

1 I dati evidenziano che nel 2014 il tasso delle persone a rischio di povertà si riduceva, dopo i trasferimenti, di 5,3 punti (dal 24,7 al 19,4 per cento) a fronte di una riduzione media nell’Unione europea a 27 Paesi di 8,9 punti (cfr. ISTAT 2016a).

rimento forte alla teoria e alle pratiche di valutazione degli interventi. Benché negli ultimi anni stiano emergendo alcuni segnali forti di un'inversione di tendenza, risulta ancora lacunoso nel settore in questione quel patrimonio di informazioni derivanti dall'applicazione di costrutti teorici, di metodologie e di strumenti valutativi atti ad investigare uno o più aspetti di un programma, col fine di accrescere la conoscenza sul suo funzionamento e le sue ricadute ("valutare per conoscere") e, per questa via, di migliorare il programma stesso ("valutare per migliorare"), paradossalmente in un momento in cui "la stretta sulle risorse pubbliche è forte e occorrerebbe sapere se i pochi soldi investiti producono risultati positivi" (Gambardella, 2012, p. 15).

A partire da questa breve premessa, il lavoro presentato in queste pagine intende alimentare il dibattito scientifico sull'azione degli interventi di contrasto della povertà tentando di colmare almeno in parte, grazie all'apporto dell'approccio valutativo, il gap di conoscenza che si riscontra al livello del loro funzionamento e dei loro effetti. In particolare, la domanda che ha guidato la ricerca può essere così espressa: *posto che i trasferimenti sociali hanno, nel nostro Paese, effetti minimi nella riduzione del tasso di povertà, possono essere individuati degli elementi propulsivi nell'impianto e negli esiti degli interventi di sostegno al reddito, sperimentati al livello locale, quando essi prendono la forma di erogazioni economiche accompagnate da percorsi di attivazione sociale e lavorativa rivolti ai beneficiari?* La focalizzazione su prestazioni riconducibili, in tutto o parzialmente, a schemi di reddito minimo, in cui cioè la componente dell'attivazione gioca un ruolo primario al pari dell'erogazione monetaria, della quale diventa talvolta un fattore condizionale (v. *infra*, paragrafo 2), riflette la nuova fisionomia delle politiche di welfare, le quali abbandonano l'esclusivo ricorso a misure passive nel fronteggiare vecchi e nuovi bisogni, e individuano nel riequilibrio delle capacità individuali e familiari una risposta appropriata per un cambiamento possibile. Peraltro, proprio nel settore del contrasto dell'impoverimento il richiamo all'attivazione acquista un valore essenziale nell'arginare i rischi di quella che gli studiosi denominano la "trappola della povertà" – la situazione che si palesa quando i beneficiari di prestazioni economiche reputano più conveniente restare in assistenza che cercare un impiego (Saraceno, 2015) – tale da attribuire un maggiore interesse all'analisi di questa tipologia di interventi.

Per rispondere all'interrogativo di ricerca si decide di mettere a frutto i principi e i metodi della valutazione delle politiche pubbliche. In concreto, riconosciuto il rilievo della dimensione locale nel fungere da campo di osservazione privilegiato per la comprensione del funzionamento delle misure oggetto di indagine, si è condotto un esercizio di valutazione di due interventi di sostegno al reddito: i *Contributi per l'Inclusione Sociale* della Regione Autonoma Valle d'Aosta e il *Reddito di Cittadinanza Locale* del Comune di Livorno – altamente differenti dal punto di vista dei loro tratti salienti e del contesto socio-economico in cui sono stati erogati – adoperando nell'analisi di ambedue gli evaluandi la metodologia delle *beneficiary survey*, mutuata dalle ricerche effettuate in ambito comunitario sulla valutazione della politica di coesione. La scelta di indagare il punto di vista di un campione di beneficiari diretti delle predette misure fa propri alcuni degli assunti di base dell'approccio costruttivista-del processo sociale (Stame, 2001) e del modello della valutazione partecipata, secondo cui l'obiettivo primario della valutazione non è quello di verificare, attraverso procedure statistico-econometriche, in che misura i risultati di un programma hanno soddisfatto gli obiettivi che si era posto, quanto piuttosto quello di comprendere cosa è accaduto nell'implementazione di un programma dando spazio alle interpretazioni che ne danno i diversi soggetti in esso coinvolti, dal momento che "l'idea di successo dell'intervento può essere molto diversa al variare del tipo di attori ai quali si chiede di esprimerla" (Torrighiani, 2011, p. 98). Entro questa cornice teorica, quello dei beneficiari diretti si pone come un punto di vista pregnante nell'analisi delle misure esaminate, dal momento che la loro percezione degli effetti dell'intervento può fornire utili indicazioni circa gli aspetti che hanno favorito o ostacolato la capacità delle misure di innescare dei cambiamenti nelle loro condizioni di vita. In questa direzione, il lavoro tenta anche di scardinare la nota questione della "presunzione di efficacia" associata agli interventi che prevedono un trasferimento monetario (Martini, 1997), rispetto ai quali risulterebbe quasi superfluo impostare attività di tipo valutativo, innalzando essi per definizione i redditi di chi li percepisce e, quindi, provocando un effetto sicuramente migliorativo della loro condizione.

2. Governi locali e contrasto della povertà

Fino alla istituzione del REI, introdotto con la legge n. 33 del 2017 e definito nei suoi aspetti operativi con un decreto emanato nel mese di settembre dello stesso anno (a cui si è poi aggiunta la modifica in chiave universalistica apportata in sede di Legge di Bilancio 2018), in Italia non esisteva una politica strutturale, organica ed esplicitamente mirata al contrasto della povertà. Sino ad oggi, il nostro Paese era di fatto intervenuto in questo settore attraverso misure oggetto di sperimentazioni circoscritte (nello specifico il già menzionato Reddito Minimo di Inserimento e la Nuova Social Card) o mai entrate in vigore (è stato il caso del Reddito di Ultima Istanza), o ancora mediante strumenti di sostegno al reddito in grado di raggiungere solo alcune delle fasce di popolazione in condizioni di bisogno (la Carta Acquisti e il SIA, l'antesignano del REI). Come bene messo in luce da Benassi (2001) il problema veniva affrontato *de facto* attraverso misure indirette (di natura prettamente previdenziale), nate per tutelare rischi differenti da quello della povertà – la disoccupazione, la vecchiaia e l'invalidità lavorativa primi tra tutti – e che quindi si rivelavano inadeguate e insufficienti a far fronte al fenomeno (Saraceno, 2015; Benassi, Palvarini, 2013).

La prolungata inerzia del legislatore nazionale sul fronte del contrasto alla povertà ha prodotto, così, un significativo dinamismo dei governi locali che, a partire dal 2004, hanno attivato in maniera autonoma molteplici iniziative volte a sostenere i nuclei in situazioni di disagio economico, rappresentando in diversi casi l'unica risposta a bisogni che non potevano trovare soddisfacimento entro il frammentato sistema nazionale delle misure di assistenza.

Pur nell'estrema eterogeneità dei loro caratteri e nei loro evidenti limiti costitutivi, le misure contro la povertà messe in campo al livello locale hanno acquisito una certa rilevanza nel dibattito scientifico dell'ultimo decennio per almeno tre ordini di ragioni. In primo luogo, esse rendono concretamente visibili gli effetti dell'ampio processo di sussidiarizzazione delle politiche sociali (Kazepov, 2009) avviato con il DPR 616/77 e intensificatosi con la riforma costituzionale del 2001, che ha attribuito alla dimensione locale un ruolo primario nella programmazione, implementazione e gestione dell'intera rete delle prestazioni assistenziali. E se è indubbio che un siffatto localismo possa contribuire

alla definizione di risposte appropriate ai bisogni e ai rischi peculiari di un determinato contesto, proprio nel settore del contrasto alla povertà esso ha, però, reso inevitabilmente più evidenti le disuguaglianze territoriali nell'accesso alle risorse del welfare.

In secondo luogo, i dispositivi locali di protezione del reddito riflettono la nuova fisionomia delle politiche sociali, incentrate sempre meno su un approccio riparativo-assistenziale e sempre più sulla promozione dell'autonomia individuale (Saraceno, 2013). Le misure di contrasto alla povertà nelle Regioni e nei Comuni dove sono state promosse hanno, infatti, quasi sempre assunto la configurazione di trasferimenti monetari condizionati – o perlomeno associati – a qualche forma di attivazione dei beneficiari, generalmente inerente il loro reinserimento sociale e nel mercato del lavoro (Leone, 2015), aspetti questi poi perfezionati e divenuti parte costitutiva dell'attuale impianto del REI. Gli impegni richiesti al beneficiario di questi interventi – noti anche come schemi di reddito minimo – e, non di rado, anche agli altri membri del nucleo familiare prendono solitamente forma in un “contratto” o “patto” con il soggetto erogatore che prevede il loro coinvolgimento in percorsi di sviluppo delle competenze professionali, di orientamento e la ricerca attiva di un lavoro – quest'ultima quasi sempre attraverso la registrazione al servizio pubblico per l'impiego – ma può anche comprendere attività non connesse al reinserimento lavorativo (ad esempio: la partecipazione a progetti di pubblica utilità o la frequenza scolastica di figli minori) qualora i destinatari per ragioni connesse all'età, a condizioni di disabilità o a carichi di cura non possano accedere ad un impiego. In virtù della loro natura condizionale, il mancato rispetto degli impegni richiesti dal programma può condurre ad una riduzione o, in estremo, alla revoca del beneficio economico (Toso, 2016). In ultimo, è da evidenziare quanto gli interventi promossi al livello locale abbiano certamente contribuito a mantenere viva l'attenzione sull'annoso problema dell'elaborazione di politiche strutturali contro la povertà, a lungo trascurato dalle autorità centrali, costituendo un repertorio di esperienze funzionale ad alimentare il dibattito sull'impianto più adeguato di cui dotare una misura da implementare su scala nazionale (Spano, Trivellato, Zanini, 2013), anticipata dal SIA e poi sostanziata compiutamente nel REI.

Da un punto di vista cronologico, le esperienze in materia di reddito minimo promosse al livello locale possono essere collocate in due ondate

temporali distinte. La prima segue la conclusione della sperimentazione del Reddito Minimo di Inserimento avvenuta nel 2004 e, più in particolare, la sua mancata estensione su base nazionale, una circostanza che ha certamente fornito un forte impulso all'iniziativa legislativa regionale. Gli enti che in quel frangente hanno adottato schemi condizionati di protezione del reddito, ormai tutti conclusi, sono stati: la Regione Campania che ha introdotto il Reddito di Cittadinanza con la LR 2/2004, giunto al termine nel 2010 per mancanza di risorse; la Regione Veneto che ha finanziato il prosieguo dell'esperienza del RMI nel solo Comune di Rovigo, fino al 2009; la Regione Basilicata che ha introdotto con la LR 3/2005 il Programma di Promozione della Cittadinanza Solidale, sostituito nel 2008 da un programma regionale di contrasto della povertà per il biennio 2009-2010, finanziato con Fondi europei. Ancora, il Friuli Venezia Giulia che ha istituito con LR 6/2006 il Reddito di Base per la Cittadinanza, terminato prematuramente nel 2008, e la Regione Lazio che con la LR 4/2009 ha introdotto il Reddito Minimo Garantito rivolto a persone non occupate o precarie, portato a conclusione nel 2012. Rientrano in una casistica a parte la Valle d'Aosta (LR 19/94, poi riassorbita nella LR 23/2010 istitutiva dei Contributi per l'Inclusione Sociale) e le Province Autonome di Trento (LP 14/91 poi modificata dalla LP 13/07) e Bolzano (LP 13/91) nelle quali l'erogazione di interventi di assistenza economica vincolati a progetti di inserimento socio-lavorativo ha avuto carattere antecedente e anticipatorio rispetto alla sperimentazione del Reddito Minimo di Inserimento (cf: Granaglia e Bolzoni 2010; 2016), qualificandosi come misure strutturali tuttora in vigore.

Dalla dettagliata analisi condotta dalle già menzionate Morlicchio e Lumino (2013) su questo variegato spettro di dispositivi locali emerge che si è trattato, per lo più, di misure:

- volte a contrastare la povertà familiare, e non quella individuale, essendo accessibili a un solo componente per nucleo (ad eccezione dell'intervento laziale);
- improntate ad una visione non assistenzialistica del sostegno erogato, in quanto subordinate al coinvolgimento dei destinatari in percorsi di inclusione sociale e/o lavorativa, variamente declinati;

- parzialmente aderenti al principio dell'universalismo selettivo², per la previsione di requisiti di accesso ulteriori rispetto a quello concernente la situazione economico-patrimoniale (ad eccezione dell'intervento valdostano, vincolato al solo requisito economico);
- accomunate da una durata limitata nel tempo e da un basso *take up rate*³, dovuti principalmente all'insufficiente dotazione finanziaria che non ha permesso la copertura di tutti i soggetti ammissibili ai benefici, nonché il prolungamento delle esperienze oltre un breve lasso temporale;
- altamente differenziate nei loro aspetti costitutivi, in particolare per ciò che riguarda i criteri di accesso, l'entità e la durata del contributo; le caratteristiche del target, il ruolo affidato ai servizi, ecc.

Gran parte di questi caratteri si evidenziano anche nelle esperienze di contrasto delle povertà promosse al livello decentrato nell'ultimo triennio. Nelle more dell'avvio di una strategia nazionale organica atta a fronteggiare la crescita esponenziale dei livelli di povertà assoluta⁴ – si rammenta che la sperimentazione della Nuova Social Card avviata nel 2013 ha riguardato solo 12 grandi centri urbani – la necessità di dare risposte a bisogni fortemente diffusi nei territori ha, infatti, spinto i governi locali ad attivare tra il 2014 e il 2017 nuovi interventi in chiave anti-povertà, dando vita ad una seconda ondata di leggi regionali e provvedimenti locali. Tra quelli che, per ragioni differenti, hanno sollecitato l'attenzione della comunità scientifica (e anche del mondo politico) si segnalano: le due sperimentazioni del Reddito di Cittadinanza Locale del Comune di Livorno, il Reddito di Dignità della Regione Puglia, il Reddito di Inclusione Sociale della Regione Sardegna, il Sostegno attivo al Reddito della Regione Friuli Venezia Giulia, il Reddito di Solidarietà

- 2 Con tale ossimoro ci si riferisce a prestazioni il cui accesso non è vincolato a particolari requisiti anagrafici, occupazionali e di residenza, ma alla sola prova dei mezzi per la verifica della condizione economico-patrimoniale (Toso, 1998).
- 3 In letteratura identifica il rapporto tra la quota di soggetti che hanno diritto ad una prestazione e quelli che effettivamente ne fruiscono.
- 4 Come evidenziano gli ultimi rapporti dell'ISTAT, tra il 2015 e il 2016 la povertà assoluta ha interessato più del 6% delle famiglie residenti in Italia e quasi l'8% degli individui.

della Regione Emilia Romagna, alcuni dei quali sono tuttora attivi e vengono erogati in alternativa al REI.

3. Cenni teorici al tema della valutazione

Non è difficile intuire che in Italia la valutazione delle misure contro la povertà costituisca un terreno, se non del tutto inesplorato, di sicuro poco presidiato e che risente delle difficoltà con cui nel nostro Paese la valutazione delle politiche pubbliche è emersa come campo di ricerca e pratica di governo (Stame, 1998, 2002; Reborà, 2007; Palumbo 2001). Benché si registrino oggi alcuni segnali di un'inversione di tendenza⁵, la disponibilità di un significativo patrimonio di informazioni derivanti dall'applicazione di costrutti teorici, di metodologie e di strumenti valutativi funzionali all'analisi del funzionamento e delle ricadute dei programmi di contrasto alla povertà, anche in vista di un loro miglioramento, rimane infatti largamente lacunosa e questo, paradossalmente, proprio in un momento nel quale la contrazione delle risorse pubbliche rende ineludibile l'esigenza di basare la gestione delle politiche su una rilettura critica di come esse abbiano funzionato e di cosa e quanto abbiano prodotto.

Nel dibattito scientifico e nelle prassi internazionali, soprattutto nordamericane, la parte del leone sul terreno della valutazione degli interventi a sostegno del reddito è giocata dalle cosiddette *analisi di impatto* (Martini e Sisti, 2009), il cui obiettivo è quello di stabilire se un dato intervento può definirsi efficace e, più precisamente, "se i cambiamenti osservati in un certo fenomeno sociale [la cui modifica costituisce la ratio dell'intervento] sono da attribuirsi all'esistenza e alle caratteristiche dell'intervento stesso, nel senso che esiste tra i due un legame di causa-effetto" (Martini, 1997, p. 17). In questa tipologia di ricerche valutative, i metodi per misurare l'efficacia di un intervento sono quelli propri dell'analisi controfattuale (di natura quantitativa), che prevedono il confronto tra il gruppo dei beneficiari e un equivalente gruppo di controllo

5 Non a caso, le norme istitutive del SIA e del REI prevedono l'impostazione di attività valutative ad hoc tese a rilevare l'efficienza e l'efficacia degli interventi realizzati.

di non beneficiari al fine di ricostruire ciò che sarebbe successo in assenza dell'intervento stesso. L'equivalenza dei due gruppi permette infatti di isolare l'effetto "netto" dell'intervento e di escludere che fattori diversi dalla sua implementazione abbiano generato i risultati osservati; e la stima dell'effetto viene quindi ritenuta affidabile proprio per l'assenza di differenze di partenza tra il gruppo di beneficiari e il gruppo di controllo.

Come messo in luce da Biolcati Rinaldi (2003), nel nostro Paese la valutazione degli interventi a contrasto della povertà risulta invece per lo più ancorata alla attività amministrativa di routine fondata sul noto schema di analisi obiettivi-mezzi-risultati. Per tale ragione, anche quando viene effettivamente svolta, essa sconta alcune sostanziali limitazioni. Il suo primo e principale limite risiede nel difficile raccordo che consente di stabilire tra obiettivi e risultati, dal momento che i primi sono quasi sempre molto generali mentre i secondi tendono ad una schematicità che può prestarli a letture fuorvianti. Così, per esempio, la diminuzione del numero di beneficiari di una prestazione assistenziale a seguito di un intervento mirato, un dato che certamente rivela come la dipendenza dalla politica si sia ridotta, nulla segnala riguardo al reale livello di autonomia raggiunto dai beneficiari né all'eventuale ricollocamento di questi ultimi sul mercato del lavoro o su un'altra misura assistenziale. Come la diminuzione del numero dei beneficiari si sia realizzata, tuttavia, non è un aspetto di rilievo secondario, visto che la cessazione di una misura di sostegno al reddito assume un certo tipo di significato nel caso rappresenti per il beneficiario il raggiungimento di una condizione di autonomia e un significato del tutto diverso se costituisce, invece, solo un passaggio propedeutico verso una ulteriore prestazione assistenziale. Per una articolata valutazione dei risultati prodotti da un intervento, la disponibilità del mero dato amministrativo appare quindi solo relativamente utile. Un ulteriore limite della valutazione basata sullo schema obiettivi-mezzi-risultati è poi rappresentato dal fatto che tale approccio trascura i processi attraverso cui gli input di un intervento producono determinati output, non potendo ad esempio spiegare in che termini un intervento monetario condizionato deprima la dipendenza dall'intervento, o quali siano i fattori che incidono sull'autonomia di un soggetto in difficoltà quando questi è coinvolto in un progetto di attivazione.

Nel panorama nazionale vi sono state, però, anche una serie di ecce-

zioni a queste diffuse pratiche di analisi amministrativa degli interventi. Un diverso tipo di approccio valutativo ha infatti trovato spazio sulla sperimentazione del Reddito Minimo di Inserimento (Mesini, Ranci Ortigosa, 2004) e sulla fase di avvio del SIA (Leone, 2017), nonché nell'ambito della implementazione di alcune politiche di sostegno al reddito messe in campo nella prima ondata di leggi regionali (v. *supra*, par. 2). Ciò è avvenuto, in particolare, per il Programma di Cittadinanza Solidale della Regione Basilicata (Achilli, 2007), il Reddito di Base della Regione Friuli Venezia Giulia (2008), il Reddito di Cittadinanza della Regione Campania nel territorio del Comune di Napoli (Gambardella, 2012; Lumino, 2013) e il Reddito di Garanzia della Provincia autonoma di Trento (Schizzerotto, Vergolini, Zanin, 2014). Pur non essendo frutto di una tradizione organica e consolidata, queste esperienze tentano di superare un approccio semplicistico alla valutazione delle misure contro la povertà – incluso l'assunto della loro efficacia presunta – attraverso l'impostazione di indagini che rilevano uno spettro di informazioni assai più articolato di quello disponibile negli archivi amministrativi. Tra i meriti di questi esperienze è certamente da sottolineare la messa in rilievo del ventaglio dei modelli valutativi che possono essere praticati nello studio degli interventi contro la povertà e che possono integrare/sostituire la prospettiva controfattuale. Come accaduto nel caso della valutazione del Reddito di Cittadinanza a Napoli, ad esempio, l'inidoneità del modello sperimentale a stimolare “un'adeguata riflessione circa il perché dell'esistenza di alcune catene causali e i meccanismi che permettono ai beneficiari di trasformare [o di non trasformare] le risorse che una politica mette loro a disposizione in output, effetti, cambiamento” (Gambardella, 2012, p. 46) ha spinto all'adozione di un approccio misto che combinava la rilevazione dei dati sui beneficiari con i contenuti del modello valutativo basato sulla teoria di Weiss (1997).

Più in particolare, quando le attività valutative non scaturiscono da una attenzione verso l'efficacia o la qualità delle policy ma dalla comprensione del punto di vista e delle percezioni dei soggetti coinvolti nell'intervento, il riferimento principale non è più al modello sperimentale. In questo caso ci si rifa, secondo la nota classificazione di Stame (2001), all'approccio *costruttivista-del processo sociale* con il quale, attraverso le interpretazioni fornite dagli attori che partecipano al processo di implementazione, si rinuncia ad una rigorosa misurazione degli effetti del

programma volendo invece comprendere la situazione che ha dato origine all'intervento, definire i problemi che esso intende affrontare e chiarire le aspettative sui suoi risultati. Rispetto alle analisi di impatto, si tratta di valutazioni più circoscritte le quali prevedono l'impiego di strumenti tipici della ricerca qualitativa (interviste non strutturate, *focus group*, metodo biografico ecc.) e sono implementate in una prospettiva di valutazione costruttiva e non riepilogativa (Stame, 1998)⁶. Nonostante i risultati di questo tipo di ricerche non siano generalizzabili e non possano dare informazioni esaustive rispetto agli esiti generali degli interventi, esse forniscono una base conoscitiva rilevante al fine di ridefinire uno o più aspetti della misura in esame, nell'ottica della costruzione di pratiche di intervento efficaci e coerenti con gli obiettivi che quest'ultimo si pone. Nel caso specifico delle politiche di sostegno al reddito l'attenzione è focalizzata principalmente sugli operatori che, a seconda dei casi, sono responsabili della selezione dei destinatari, della loro presa in carico e della definizione dei percorsi di attivazione, nonché sui beneficiari in quanto target diretto degli interventi e, per questo, testimoni privilegiati di quanto accaduto durante e in seguito alla realizzazione degli stessi (Biolcati Rinaldi, 2006). Ed è proprio il rilievo attribuito al punto di vista dei beneficiari per la valutazione del successo degli interventi contro la povertà loro rivolti a rappresentare il punto focale su cui è stata impostata l'indagine condotta sui destinatari di due distinte misure condizionate di sostegno del reddito implementate al livello locale nel nostro Paese: trattasi dei Contributi per l'Inclusione Sociale erogati dalla Regione Valle d'Aosta dal 2011 e del Reddito di Cittadinanza Locale, sperimentato per la prima volta nel Comune di

6 Il riferimento è alla differenziazione elaborata da Scriven (1967) tra la *summative evaluation* e la *formative evaluation*. Quando si discorre della prima (valutazione riepilogativa) ci si riferisce, secondo l'autore, ad attività valutative realizzate a conclusione di un intervento tese a fornire informazioni sugli effetti del medesimo per comprendere se ha funzionato e/o per rendere conto delle risorse impiegate e per decidere se l'intervento deve essere protratto, esteso, modificato o abrogato. La valutazione costruttiva è, invece, una valutazione condotta durante l'implementazione di un programma o di un progetto, solitamente dal personale interno dell'organizzazione responsabile, al fine di fornire indicazioni su come correggere e migliorare la messa in opera dell'intervento.

Livorno nel 2016. La scelta degli evaluandi è stata indirizzata verso territori in cui la promozione di interventi monetari di tipo condizionato rappresentasse una proprietà tendenzialmente stabile all'interno dei relativi sistemi di protezione sociale, e la cui erogazione si fosse verificata (anche) nel triennio dottorale (2014-2016), col fine di tener conto del rilievo di esperienze che hanno, di fatto, prodotto fenomeni di innovazione nel settore dell'assistenza economica ispirando, in diversi casi, la formulazione di politiche contro la povertà in altri contesti locali, o anche al livello nazionale, come nel caso della Valle d'Aosta (Spano, Trivellato, Zanini, 2013). Inoltre, per non dissipare il potenziale conoscitivo che sarebbe potuto derivare dall'analisi di esperimenti che stavano prendendo forma per la prima volta nell'arco temporale considerato, si è ritenuto opportuno direzionarsi anche verso enti in cui la promozione di misure condizionate contro la povertà fosse una caratteristica inedita all'interno del relativo apparato assistenziale, come accaduto nel Comune di Livorno. I tratti essenziali dei due interventi sono descritti nel paragrafo 4 che segue.

4. Gli evaluandi

4.1 I Contributi per l'Inclusione Sociale (CIS)

I CIS vengono introdotti dall'art. 13 della LR 23/2010 (nota come Testo unico in materia di interventi economici di sostegno e promozione sociale) nel CAPO III: *Interventi a sostegno delle situazioni di difficoltà socio-economica*, e la loro erogazione è soggetta alle condizioni e ai vincoli descritti nella delibera della Giunta regionale n. 1132 del 2014. Si tratta di una misura, tuttora a regime, erogata per fornire un supporto alle difficoltà temporanee delle famiglie, attraverso l'innalzamento del reddito dei richiedenti fino ad una soglia denominata minimo vitale, fissata annualmente dalla Giunta regionale (art. 5 della LR 23/2010). Tale soglia, prefissata per una famiglia unipersonale, è calcolata sulla base della percentuale di variazione dei prezzi al consumo per le famiglie di operai e impiegati (FOI), e viene parametrata con le scale di equivalenza per le famiglie con più di un componente. La prestazione si configura, pertanto, come un *top-up scheme* (Zanini, Girardi, Mazzarella, Vergolini,

2011), prevedendo l'erogazione di un contributo a quota variabile, nello specifico un'integrazione del reddito pari alla differenza tra il valore dell'IRSEE o ISEE (v. *infra*), calcolato su base mensile, e l'importo del minimo vitale stabilito dalla Giunta regionale. Le condizioni di eleggibilità alla fruizione dei CIS si ispirano al già menzionato principio dell'universalismo selettivo: i contributi non sono diretti a specifiche categorie di destinatari (es. anziani, disabili, disoccupati) ma alle famiglie, anche unipersonali, residenti sul territorio regionale che si trovano in una situazione economica inferiore all'importo corrispondente alla soglia del minimo vitale. In continuità con la precedente normativa sull'assistenza economica (LR 19/1994), l'erogazione dei CIS non è, quindi, subordinata al requisito anagrafico, né alla cittadinanza del richiedente e né al numero di anni in cui si è residenti nella Regione. Inoltre, lo stanziamento dei fondi pubblici destinati ai CIS garantisce la copertura a tutte le famiglie che si trovino nella condizione di bisogno che dà accesso al beneficio, e non solo ad una parte di esse. Il computo della condizione economico-patrimoniale per determinare l'ammissibilità alla misura è stato affidato fino al 2014 all'Indicatore Regionale della Situazione Economica Equivalente (IRSEE), e dal 2015 in poi all'ISEE. Rispetto a quest'ultimo, l'indicatore regionale teneva conto anche delle rendite INAIL, dei contributi di cui alla LR 11/1999, delle pensioni non soggette ad Irpef, degli eventuali redditi prodotti all'estero di tutti i componenti nel nucleo e non inclusi nell'ISEE. La normativa sui CIS, oltre a negare la concessione del beneficio ai nuclei con una situazione economica pari o superiore alla soglia del minimo vitale, indica altre condizioni di esclusione connesse alla: titolarità di beni immobili ovunque ubicati (ad eccezione dell'unità adibita ad abitazione principale) e di beni mobili registrati; disponibilità di titoli, depositi e obbligazioni; esistenza di persone tenute a prestare gli alimenti; all'essere ospiti in strutture assistenziali per famiglie composte da un solo soggetto. È importante evidenziare che le ulteriori condizioni di esclusione o decadenza previste non afferiscono alla situazione economica o patrimoniale del nucleo, bensì all'attivazione del richiedente e degli altri membri nel mercato del lavoro: i contributi, secondo una logica di *welfare to work*, non sono concessi alle famiglie i cui componenti abbiano rifiutato offerte lavorative, abbiano cessato volontariamente attività lavorative o abbiano rifiutato, abbandonato o frequentato in modo discontinuo at-

tività formative, tirocini, stage, progetti personalizzati ovvero ogni altra attività tesa a favorirne l'inserimento lavorativo, nell'arco dell'ultimo anno dalla data di presentazione della richiesta dei CIS. Il riferimento all'attivazione del richiedente, e dei componenti del nucleo, è strettamente correlato alla natura dei CIS: essi si configurano come trasferimenti monetari condizionati, ossia secondo quanto già esposto, prestazioni i cui beneficiari si impegnano a realizzare determinate attività richieste dal programma, pena la riduzione o la decadenza dal beneficio. Nel caso di specie, la condizionalità è individuata nell'obbligo di aderire alla proposta di piano assistenziale individualizzato (art. 13 LR 23/2010, comma 5, punto e) concordata con i servizi sociali territoriali competenti, e di non rifiutare soluzioni alternative al contributo economico, comprese quelle di tipo lavorativo, pena l'esclusione dalla misura. La previsione di un percorso di sostegno quale condizione per l'erogazione del contributo, è un aspetto particolarmente enfatizzato dalla normativa che disciplina i CIS (e, anche, le altre misure economiche introdotte dalla LR 23/2010), nell'ottica di favorire processi di autonomizzazione dei beneficiari, limitando il più possibile la loro dipendenza dal beneficio. Tale aspetto considerato contestualmente al carattere universale di accesso alla misura, vincolato alla sola prova dei mezzi, conferisce ai CIS i connotati tipici di uno schema puro di reddito minimo.

I CIS sono concessi, in via generale, per un periodo sufficiente a risolvere la situazione di disagio economico (art. 13, comma 3), non eccedente la durata dell'anno solare: a differenza di gran parte delle misure a sostegno del reddito esperite in altri contesti regionali (Morlicchio, Lumino, 2013), la norma sui CIS non prevede una durata predeterminata dell'erogazione dei contributi: quest'ultima viene stabilita caso per caso dalla commissione che valuta le istanze, tenendo conto anche della durata proposta dall'assistente sociale e delle altre osservazioni contenute nel piano assistenziale. In deroga a quanto sopra riportato, i CIS sono concessi con carattere di continuità e fino al 31 dicembre dell'anno di presentazione della domanda, alle famiglie composte esclusivamente da soggetti ultrasessantacinquenni, oppure da ultrasessantacinquenni e soggetti maggiorenni inabili al lavoro. In questi casi, l'importo annuo massimo erogabile è 2500 €. Le istanze per la richiesta di fruizione dei contributi sono presentate, in un qualsiasi periodo dell'anno, e anche per più di una volta, alla Struttura regionale Famiglia e Assistenza Eco-

nomica per il tramite del servizio sociale territoriale, in base al piano assistenziale individualizzato predisposto dall'assistente sociale competente. L'apposita commissione che valuta le richieste, designata dalla Giunta regionale, oltre alla verifica dei requisiti economici, esprime un parere vincolante alla concessione dei contributi tenendo in considerazione tra i vari elementi anche lo stato di salute psico-fisico del richiedente, l'invalidità o handicap e la presenza di minori nel nucleo.

4.2. *Il Reddito di Cittadinanza Locale (RCL)*

Il RCL viene introdotto, per la prima volta, dalla deliberazione della Giunta Comunale n. 556 del 2015 ed è definito dal relativo disciplinare come “una misura di sostegno economico e sociale – sperimentale – a favore di coloro che si trovano temporaneamente in condizioni tali da non poter far fronte al proprio mantenimento e a quello della propria famiglia; svolge la duplice funzione di integrazione al reddito e di prevenzione sociale” (art. 1). La sua sperimentazione è stata finanziata con uno stanziamento pari a 300.000 ed è avvenuta da maggio ad ottobre del 2016. A dispetto del nome (Van Parijs, 1992; Van Parijs, Vanderboght, 2005)⁷, il RCL è un intervento di tipo categoriale, ossia subordinato al possesso di specifici requisiti anagrafici, occupazionali e connessi all'anzianità di residenza : esso è rivolto ai soggetti di età compresa tra i 35 anni e l'età pensionabile, che non svolgono attività lavorativa e che risiedono nel Comune di Livorno da almeno 5 anni al momento di presentazione della domanda⁸. Ulteriori condizioni di ammissibilità alla misura sono individuate nel possesso di beni mobili e

- 7 In letteratura con il termine “reddito di cittadinanza” si fa riferimento ad un programma universalistico in cui la concessione del sussidio non è subordinata ad alcun requisito, neanche alla situazione economica e patrimoniale del richiedente.
- 8 Il RCL differisce in diversi punti dal Reddito di Cittadinanza oggetto della proposta di legge presentata al Senato dal Movimento 5 Stelle nel 2013. Dal punto di vista dell'impianto, la misura livornese mutua essenzialmente il riferimento allo svolgimento di progetti di utilità collettiva da parte dei beneficiari, mentre il carattere categoriale, la durata e la modalità di calcolo dell'importo del contributo sono aspetti non ripresi dal predetto progetto di legge.

immobili non eccedenti un determinato valore e l'essere iscritti al Centro per l'impiego al momento della presentazione della domanda, e durante tutta l'erogazione del beneficio. Analogamente alla quasi totalità dei dispositivi locali di sostegno al reddito, Il RCL si caratterizza inoltre per essere un intervento finalizzato a contrastare la povertà familiare, e non quella individuale, potendo essere ammesso al beneficio un solo componente per nucleo (art. 2). A differenza dei CIS, il contributo da destinare alle famiglie si configura come un trasferimento monetario a somma fissa, cioè elargito nel medesimo importo – 500 € mensili – a tutti i beneficiari, indipendentemente dalla numerosità del nucleo a cui appartengono. La durata della sperimentazione è predeterminata in 6 mesi, non prorogabili, per cui ogni beneficiario può usufruire di un contributo economico massimo di 3000 €. Il computo della situazione economico-patrimoniale per determinare l'ammissibilità alla misura è affidato all'ISEE: la soglia di accesso è fissata per i richiedenti in 6.530,94 €, così come risultante dall'attestazione ISEE riferita all'anno precedente rispetto alla chiusura del bando, oppure a quello corrente in caso di rilevanti variazioni alla situazione economica familiare (art. 3 comma g).

Il disciplinare sul RCL, oltre a negare la concessione del beneficio ai nuclei con una situazione economica superiore alla soglia ISEE sopra esplicitata, specifica che il contributo è revocato allorquando: sia venuto meno un qualunque requisito previsto dal bando; sia stata accertata la frode o la falsità delle dichiarazioni utilizzate per l'accesso o per il collocamento in graduatoria e, ancora, sia stato accertato lo svolgimento contemporaneo di attività di lavoro irregolare da parte del beneficiario. Inoltre vi sono ulteriori condizioni di esclusione o decadenza dal beneficio che non afferiscono alla tenuta di condotte illegittime ma a circostanze connesse con la disponibilità alla attivazione da parte del richiedente: il RCL, è revocato qualora risulti che il beneficiario non abbia accettato una proposta di lavoro, o di LSU, o di LPU da svolgersi nel Comune di residenza, oppure nel caso che receda senza giusta causa dal contratto di lavoro. Il riferimento all'attivazione del richiedente è, anche in questo caso, correlato alla natura del RCL: analogamente ai CIS esso si qualifica come un trasferimento monetario condizionato. Nel caso di specie la condizionalità è individuata, almeno da un punto di vista formale, nella disponibilità del richiedente: a svolgere lavori so-

cialmente utili eventualmente indicati dal Comune per almeno 4 ore settimanali per cui il compenso relativo al RCL costituisce unica forma di remunerazione (lavori poi non implementati durante la sperimentazione), nonché a partecipare a progetti eventualmente gestiti dai Comuni, utili alla collettività, in ambito culturale, sociale, artistico, ambientale, formativo e di tutela dei beni comuni, mettendo a disposizione un tempo non superiore alle 8 ore settimanali (art. 2). Peraltro, laddove nel nucleo siano presenti figli minori in età scolare, i beneficiari sono tenuti a garantirne la frequenza scolastica. La modalità di accesso al RCL è stata individuata nella partecipazione ad un bando pubblico la cui scadenza è stata fissata il 15 gennaio 2016, con successiva definizione di una graduatoria dei richiedenti ammessi al beneficio. I criteri per l'elaborazione di quest'ultima hanno tenuto conto della:

- situazione economica: è stato attribuito un punteggio massimo di 30 punti a nuclei in possesso di un ISEE pari a 0, mentre in presenza di ISEE compreso tra € 0,1 ed € 6.530,94 il punteggio è stato calcolato proporzionalmente;
- composizione del nucleo familiare: sono stati attribuiti 10 punti per nuclei con 1 o 2 componenti; 15 punti per quelli con 3 o 4 componenti e 20 punti per quelli con oltre 4 componenti;
- condizione di disoccupazione: sono stati attribuiti 10 punti ai nuclei in cui è presente almeno un componente disoccupato da 12 mesi o più.

Il punteggio massimo – 60 punti – è stato quindi assegnato ai nuclei con 5 e più componenti, dei quali almeno uno risulta disoccupato da più di 12 mesi, e aventi ISEE pari a 0. Le istanze di richiesta del RCL presentate alla chiusura del relativo bando sono state 995 in totale, di cui 76 sono state respinte per mancanza dei requisiti di accesso. Pertanto, i nuclei giudicati ammissibili alla misura con un punteggio sono risultati complessivamente 919, dei quali solo 100 hanno potuto fruire del beneficio compatibilmente all'entità del finanziamento dedicato alla sperimentazione, facendo registrare un *take up rate* pari circa all'11%.

5. L'indagine empirica: nota metodologica, strumento di rilevazione e implementazione

Richiamando i principi cardine dell'approccio della valutazione partecipata (Tomei, 2012) e del modello costruttivista-del processo sociale in cui la prima è ricompresa, si è scelto di attribuire ai destinatari degli interventi presi in esame nel presente lavoro "lo status di esperto locale, di testimone privilegiato" (Tomei, 2004, p. 59) rendendo il loro punto di vista uno specifico oggetto di indagine e considerandolo un apporto necessario ad approfondire alcuni punti nevralgici degli interventi medesimi. Come rammenta Torrigiani (2011), di fatto, attori diversi privilegiano aspetti differenti di un intervento in base ai quali ne giudicano la bontà ed è quindi plausibile che, nel settore delle politiche contro la povertà, un intervento possa essere giudicato efficace dai promotori e dagli operatori in quanto la sua implementazione ha seguito tutto l'iter programmato e abbia raggiunto una platea ampia di famiglie, ma che non sia percepito altrettanto positivamente da chi ne ha fruito direttamente in quanto ha lasciato irrisolti alcuni bisogni collegati allo stato di indigenza. Sondare l'opinione dei destinatari diretti ha consentito, così, sia nel caso dei CIS che del RCL di mettere in luce aspetti di rilievo collegati al funzionamento e agli effetti (percepiti) di due misure che non erano fino a quel momento state indagate in un'ottica valutativa.

L'indagine nel caso di entrambi gli evaluandi⁹ è stata implementata ricorrendo alla metodologia delle *beneficiary surveys*, messa a punto dalla Commissione europea (2004; 2013; Martini, Sisti, 2009) e ampiamente utilizzata nella valutazione della politica di coesione. Tradizionalmente implementate attraverso la somministrazione di un questionario strutturato ad un campione di beneficiari della misura da valutare, queste rilevazioni indagano gli effetti percepiti dai destinatari dell'intervento fornendo una base conoscitiva preliminare sul medesimo ed integrando

9 Le indagini sono state rese possibili grazie ai protocolli e agli accordi di collaborazione siglati tra il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi Roma TRE e, per i CIS, il Dipartimento Sanità, Salute e Politiche Sociali della Regione Autonoma Valle d'Aosta (agosto 2016) e, per il RCL, l'Amministrazione Comunale di Livorno (gennaio 2017).

– non sostituendo – il quadro di insieme dei risultati emersi da altre tipologie di indagine (inchieste campionarie di ampia portata, ricerche longitudinali, indagini panel, analisi di impatto ecc.). Pur non riuscendo a fornire un’analisi puntuale di tutti gli elementi che hanno contraddistinto l’erogazione di un determinato intervento e le sue ricadute, ad esse è associato il vantaggio di consentire una approfondita conoscenza di alcuni aspetti specifici dell’intervento in tempi più celeri rispetto a quelli necessari all’implementazione delle indagini di natura controfattuale. È importante qui precisare che, proprio a differenza di queste ultime, le *survey* sui destinatari dei CIS e del RCL non si configurano come valutazioni dell’efficacia dei due interventi in senso stretto: le analisi, cioè, non miravano a stimare, attraverso procedure statistiche e matematiche, il loro effetto “netto” sulla situazione familiare, economica e sociale dei beneficiari. Esse si sono focalizzate, piuttosto, sulle eventuali percezioni di miglioramento (o peggioramento) della propria condizione che i soggetti hanno attribuito alla fruizione dei CIS e del RCL in un dato arco temporale (2015 nel caso dei primi, 2016 nel caso del secondo). In secondo luogo, a causa dei vincoli temporali ed organizzativi riguardanti le operazioni di rilevazione, per la conduzione delle due indagini si è privilegiato il solo utilizzo di un questionario strutturato, non potendosi affiancare strumenti più tipicamente qualitativi, quali *focus group* ed interviste semi-strutturate, tradizionalmente impiegati nelle ricerche che indagano dimensioni riferite alla soggettività degli intervistati. Se tale scelta non ha potuto assicurare la personalizzazione dei contenuti espressi dai rispondenti, è risultata comunque funzionale ad allargare la platea dei potenziali soggetti coinvolti nella rilevazione, nonché a garantire una maggiore disponibilità di questi ultimi all’intervista, essendo il questionario strutturato (anonimo) uno strumento che comporta, generalmente, una minore invasività nella soggettività delle persone interpellate (Altieri, 2009).

Le domande contenute nel questionario sono risultate funzionali a raggiungere tre obiettivi specifici dell’indagine valutativa, vale a dire:

- delineare il profilo socio-economico dei soggetti che hanno avuto accesso alle due misure, integrando i dati forniti dalle amministrazioni di riferimento;
- analizzare i comportamenti dei beneficiari con riferimento all’ero-

- gazione dei CIS e del RCL, ed evidenziare le voci di spesa a cui sono stati destinati i contributi ricevuti;
- analizzare la dimensione più tipicamente “soggettiva” dei beneficiari, nello specifico il loro punto di vista sulle misure erogate, nella loro duplice veste di sostegno economico e sostegno all’attivazione, nonché sulla ricaduta di queste ultime sulla situazione familiare di ciascun soggetto.

Tenuto conto dei vincoli temporali ed organizzativi alla realizzazione di un’indagine sull’intero universo dei beneficiari dei CIS nel 2015 (172 soggetti) e del RCL (100 soggetti), si è scelto di procedere, in entrambi i casi, all’estrazione di un campione casuale di 60 unità da coinvolgere in ciascuna rilevazione, considerando un margine di errore ed un livello di confidenza analoghi a quelli utilizzabili in indagini di *customer satisfaction* nelle pubbliche amministrazioni. È stata successivamente inviata, al domicilio dei soggetti selezionati, una lettera informativa sugli obiettivi della rilevazione con acclusa una copia del questionario, preannunciando il successivo contatto per lo svolgimento dell’intervista telefonica. Tuttavia, il mancato recapito dell’informativa per variazione di domicilio, l’irreperibilità telefonica, i contatti telefonici errati o non più esistenti, l’indisponibilità all’intervista di parte dei soggetti selezionati hanno indotto ad effettuare la rilevazione su un campione effettivo di 30 unità in ambedue i casi, corrispondente al 17,4% dei soggetti appartenenti all’universo dei beneficiari dei CIS, e al 30% di quelli del RCL (*tab. 1*). A questi soggetti è stato somministrato, tramite intervista telefonica, il questionario che essi avevano precedentemente ricevuto a casa.

Indagine	Universo beneficiari	Campione teorico	Campione effettivo	Rapporto Campione effettivo/ Universo (%)	Periodo di Rilevazione
CIS Valle d’Aosta	172 unità (anno 2015)	60 unità	30 unità	17,4	Novembre-Dicembre 2016
RCL Livorno	100 unità	60 unità	30 unità	30	Marzo 2017

Tab. 1: Universo, campione teorico e campione effettivo nelle survey sui CIS e sul RCL

Fonte: Elaborazione personale

Oltre ai limiti connaturati alle rilevazioni condotte attraverso la somministrazione di questionari strutturati (*cf.* Corbetta, 2014), le indagini sui beneficiari dei CIS e del RCL ne presentano di ulteriori, che è necessario esplicitare per esigenze di rigore metodologico. In particolare, lo scostamento della numerosità del campione teorico rispetto a quella del campione effettivo ha inciso inevitabilmente sulla rappresentatività dello stesso, sebbene in ambedue i casi il campione effettivo copra una percentuale comunque significativa dei soggetti appartenenti all'universo. Inoltre, la già menzionata impossibilità di affiancare al questionario strutturato l'utilizzo di strumenti di rilevazione di tipo qualitativo non ha reso possibile indagare a fondo alcuni aspetti legati alla dimensione soggettiva dei beneficiari dei CIS e del RCL (ad esempio: l'incidenza di problematiche diverse dal disagio economico sulle difficoltà del nucleo; le loro aspettative rispetto alla fruizione del contributo; il loro rapporto con i servizi comunali ecc.) che possono, ragionevolmente, influenzare la percezione che essi hanno di ciascuna misura nel suo complesso, e dei suoi effetti. Inoltre, considerate la natura e le finalità delle indagini, il questionario di rilevazione non ha esplorato alcune aree riguardanti: le condizioni abitative e di salute dei beneficiari, la loro spesa per consumi e la propensione al risparmio, l'esistenza di problematiche ulteriori rispetto alla mancanza di un reddito adeguato (es. dipendenze, problemi con la legge, patologie psichiatriche ecc.), non essendo possibile, pertanto, ricostruire in maniera del tutto esauriente il loro profilo economico, sanitario e sociale. Infine, non essendo stato possibile progettare e procedere ad intervistare gli altri *stakeholder* chiave delle misure in esame (soggetti responsabili ed operatori) il quadro delle informazioni emerse dall'indagine non può naturalmente definirsi esauritivo.

Esplicitati questi limiti, è importante richiamare l'attenzione sul fatto che il potenziale delle indagini in esame risiede in una duplice opportunità collegata ad un utilizzo sia concettuale che scientifico dei risultati emersi. Da un lato, esse si pongono come punto di partenza per l'implementazione di operazioni non episodiche di monitoraggio e valutazione degli interventi di sostegno economico, che tengano in considerazione il punto di vista dei beneficiari sulle medesime, in quanto elemento non secondario nel giudizio sul successo (o insuccesso) degli interventi. Dall'altro lato, i risultati scaturiti dalle indagini, seppur riguardanti un campione non perfettamente rappresentativo di percettori

dei CIS e del RCL, si qualificano come spunti di riflessione utili a rintracciare punti di forza e criticità relativi all'erogazione delle misure, di cui le rispettive Amministrazioni potranno servirsi in un'ottica di ridefinizione o ricalibrazione del sistema locale dei trasferimenti monetari condizionati a favore delle famiglie in difficoltà.

6. I principali risultati

I risultati emersi dalle *survey*, di seguito sinteticamente esposti, fanno riferimento a due ambiti di interesse: a) il profilo dei beneficiari dei CIS e del RCL e la destinazione che essi danno al contributo e b) il giudizio che i percettori dei due interventi esprimono sulla misura e sui suoi effetti.

6.1 *Il profilo dei fruitori e la destinazione del sussidio*

Le informazioni fornite dagli uffici regionali sull'universo del 172 percettori dei CIS nel 2015 rivelano che si è trattato in prevalenza di cittadini italiani di età compresa tra i 31 e i 64 anni, residenti in più della metà dei casi nel Comune di Aosta e appartenenti a nuclei familiari con più di un componente. I dati riferiti al campione permettono, però, di delineare meglio il profilo anagrafico e sociale dei percettori di questo intervento nell'anno considerato. In particolare, i beneficiari¹⁰ risultano in misura prevalente coniugati coabitanti con il coniuge e, nella stessa misura (circa il 40% degli intervistati), separati legalmente o divorziati. Peraltro, nel 60% dei nuclei del campione sono presenti minori, mentre la presenza di soggetti portatori di handicap nei nuclei è stata dichiarata soltanto in due casi. Inoltre, una quota significativa delle unità risulta in possesso di un diploma di scuola superiore e, con specifico riferimento alla situazione occupazionale, non si registrano sostanziali scostamenti

10 Posto che il target di entrambe le misure sono i nuclei familiari, con il termine "beneficiari", "percettori", "destinatari" dei CIS e del RCL ci si riferisce a chi ha presentato la richiesta dei contributi.

nella condizione lavorativa degli intervistati tra il momento dell'intervista (fine 2016) e il periodo di presentazione della richiesta dei contributi (2015): più della metà dei richiedenti era disoccupato quando ha richiesto i CIS e lo era ancora a più di un anno di distanza. Nel quadro di una prevalente indisponibilità di redditi da lavoro, dalla *survey* è emerso che nella maggior parte dei casi indagati la fruizione dei CIS si è accompagnata quasi sempre alla presenza di altre (anche minime) fonti di sostentamento, generalmente coincidenti con prestazioni di natura previdenziale o assistenziale e che, d'altra parte, per circa 1/5 degli intervistati i contributi hanno rappresentato l'unica entrata nell'anno considerato. C'è, inoltre, da richiamare l'attenzione sul fatto che per 9 delle 30 unità del campione è stata rilevata una condizione di grave deprivazione materiale¹¹, una circostanza che in molti più casi si è associata al generale isolamento dei beneficiari intervistati, le cui reti di supporto primarie informali (soprattutto quella parentale) sono risultate intrinsecamente deboli, sebbene essi possano contare su una forte rete di solidarietà da parte degli enti di volontariato per la fornitura di beni di prima necessità e di aiuti non economici. Quanto alla destinazione dei CIS, sono emerse due voci di spesa principali: il pagamento delle utenze domestiche (luce, gas, riscaldamento, condominio ecc.) citato nel 60% dei casi, e l'acquisto di generi alimentari indicato dal 56,7% dei rispondenti. Segue il pagamento dell'affitto dell'alloggio in cui risiede il nucleo, citato nel 30% dei casi, collegato alla quota significativa di beneficiari che al momento dell'intervista viveva in una casa in affitto (21 unità), molti dei quali non sono stati destinatari nel 2015 dei contributi pubblici per la locazione. In pochi casi il sussidio è stato indirizzato alla co-

11 Secondo l'indicatore europeo, percentuale di persone in famiglie che registrano almeno quattro segnali di deprivazione materiale sui nove indicati di seguito: 1) essere in arretrato nel pagamento di bollette, affitto, mutuo o altro tipo di prestito; 2) non poter riscaldare adeguatamente l'abitazione; 3) non poter sostenere spese impreviste di 800 euro; 4) non potersi permettere un pasto adeguato almeno una volta ogni due giorni, cioè con proteine della carne, del pesce o equivalente vegetariano; 5) non potersi permettere una settimana di vacanza all'anno lontano da casa; 6) non potersi permettere un televisore a colori; 7) non potersi permettere una lavatrice; 8) non potersi permettere un'automobile; 9) non potersi permettere un telefono.

apertura di spese mediche e all'acquisto di beni durevoli per la casa (frigorifero, lavatrice, TV).

Spostando l'attenzione al RCL del Comune di Livorno, i dati amministrativi comunali sui tutti e 100 i beneficiari evidenziano che si è trattato in prevalenza di cittadini italiani di età compresa tra i 36 e i 49 anni e facenti parte, nella maggior parte dei casi, di nuclei con più di due componenti. Anche in questo caso, le informazioni emergenti dalla *survey* forniscono un quadro più dettagliato delle caratteristiche socio-anagrafiche delle unità del campione: nel 60% dei casi i beneficiari risultano coniugati e coabitanti con il coniuge; in soli 3 casi celibi o nubili e nei rimanenti 9 casi (pari al 30% del campione) separati legalmente o divorziati. Caratteristica prevalente della composizione familiare dei nuclei del campione è, inoltre, la presenza di almeno un minore al loro interno, riscontrata in 20 casi sui 30 totali. Ulteriore tratto significativo, sebbene non predominante, è la presenza di soggetti con handicap rilevata nel 36,6% dei nuclei delle unità intervistate, percentuale corrispondente ad 11 unità. Differentemente dai destinatari dei CIS, i percettori del RCL risultano in possesso in gran parte dei casi della licenza media (quelli in possesso di un diploma sono soltanto 3), una caratteristica rilevata anche per gli altri componenti maggiorenni del nucleo; in analogia a quanto emerso per i CIS anche nel caso della misura labronica non si riscontrano sostanziali mutamenti della condizione occupazionale dei beneficiari tra il momento di presentazione della richiesta del contributo (gennaio 2016) e il momento dell'intervista (marzo 2017): soltanto 2 beneficiari sui 30 intervistati risultano occupati nel nuovo anno. Se anche nel caso in esame lo stato di deprivazione materiale è stato rilevato per una quota non maggioritaria di rispondenti (10 su 30) e considerato, altresì, che per un numero significativo di intervistati (il 40%) il sussidio comunale è stata l'unica entrata del nucleo familiare, i beneficiari del RCL al contrario di quelli dei CIS risultano stabilmente inseriti in reti informali forti, costituite per lo più da parenti non coabitanti e da vicini di casa con i quali si interfacciano di frequente, potendo anche loro contare sul supporto offerto da organizzazioni di solidarietà per la ricezione di beni di prima necessità. Come già osservato nel caso della misura valdostana, anche per il RCL l'utilizzo del contributo monetario che emerge è principalmente legato alla sussistenza e alle spese per l'alloggio: gran parte dei beneficiari lo hanno impiegato per acquistare generi alimentari

(4/5 degli intervistati) e per il pagamento delle utenze domestiche o dell'affitto (3/4 degli intervistati), pagamenti che di frequente riguardano situazioni debitorie pregresse che non sono state coperte a causa del mancato accesso agli specifici contributi pubblici locali (gli intervistati residenti in un alloggio in affitto sono risultati 23 su 30). Assai limitati, invece, sono i casi in cui il sussidio è stato destinato a spese riguardanti l'istruzione o la formazione (ad es. acquisto di testi scolastici, pagamento delle tasse universitarie ecc.), a spese per l'accudimento di figli minori o per la copertura di prestazioni mediche.

6.2 *Il giudizio dei beneficiari sugli evaluandi*

In coerenza con i risultati riguardanti le destinazioni di spesa principali dei CIS, la quasi totalità del campione (28 soggetti su 30) ritiene che la fruizione dei contributi sia stata molto rilevante per far fronte ai bisogni primari del nucleo familiare (alimentarsi, avere un tetto). Soltanto 5 soggetti dichiarano che aver ricevuto i contributi è stato rilevante per poter acquistare alcuni beni, come la TV, la lavatrice, il telefono cellulare, e soltanto 4 per accrescere le opportunità del nucleo di accedere al mondo del lavoro (8 intervistati non hanno saputo fornire una risposta alla domanda: si tratta in 7 casi su 8 di soggetti ultrasessantacinquenni). L'indagine conferma la tendenza del campione ad attribuire alla misura una funzione legata quasi esclusivamente al soddisfacimento dei bisogni primari del nucleo, non lasciando spazio alla percezione di un impatto dell'intervento in altri ambiti della vita dei beneficiari: nella maggioranza dei casi, infatti, i CIS non vengono considerati una misura rilevante per rafforzare le relazioni del nucleo con conoscenti ed amici (28 casi su 30), né per partecipare alle iniziative culturali e per il tempo libero presenti sul territorio (27 casi su 30). Peraltro, quasi il 70% dei beneficiari del campione ritiene che la fruizione dei contributi non abbia avuto una influenza sulla situazione economica del nucleo, che secondo questi soggetti è rimasta pressoché invariata. 6 soggetti (il 20% del campione) percepiscono, invece, un lieve miglioramento della propria condizione economica dovuto ai CIS, e solo in un caso un miglioramento significativo. Tali risultati potrebbero essere ragionevolmente collegati alla durata limitata dell'erogazione dei contributi, che si è riscontrata essere

pari a 1-2 mesi per 22 intervistati su 30 e che ha indotto, pertanto, ad un impiego subitaneo del sussidio ricevuto. Quasi tutti gli intervistati dichiarano, inoltre, di voler richiedere i contributi nell'annualità successiva. Un dato non scontato riguarda, inoltre, il fatto che nel 70% dei casi i rispondenti (21 beneficiari) dichiarano di non essere a conoscenza della elaborazione di un piano assistenziale che li riguarda, o di non ricordare la proposta, da parte dell'assistente sociale, di attività da accompagnare alla fruizione del beneficio, che il richiedente era chiamato a svolgere, sebbene esse rappresentino un punto qualificante e condizionale alla fruizione della misura come osservato nel paragrafo 4. Una tale circostanza può essere plausibilmente connessa alla mancata previsione nella prassi di un'adesione formalizzata al piano assistenziale predisposto dai servizi, con l'adozione di precisi impegni e responsabilità del richiedente per la realizzazione delle attività concordate, considerando inoltre il fatto che gran parte degli intervistati non hanno avuto contatti con il servizio sociale durante il periodo di erogazione del sussidio. Infine, chiamati ad esprimere il loro grado di condivisione rispetto a possibili interventi di miglioramento dei CIS, gli intervistati tendono ad accordare un rilievo significativo all'inserimento lavorativo quale intervento finalizzato ad assicurare l'efficacia dei CIS (73,3% del campione), attribuendo un effetto minimo, se non nullo, alla mera erogazione di sussidi sulle condizioni di vita delle famiglie in difficoltà, e concordando sulla necessità di interventi di assistenza e cura, di tipo non economico (l'86,7%). Inoltre, 27 beneficiari su 30 identificano in erogazioni più prolungate un ulteriore elemento di efficacia dei CIS, e buona parte di essi è concorde su una semplificazione delle regole di accesso al beneficio.

A differenza di quanto osservato per i CIS, se è indubbia la tendenza da parte dei beneficiari ad attribuire al RCL una funzione legata in primis al soddisfacimento dei bisogni primari del nucleo, si delinea anche la percezione di un impatto dell'intervento in altri ambiti della loro vita: quasi la metà degli intervistati ritiene infatti che l'intervento sia stato rilevante per rafforzare le relazioni del nucleo con conoscenti ed amici e circa 1/3 di loro ritiene, inoltre, che il RCL sia stato importante per accrescere le opportunità dei componenti del nucleo di trovare un impiego, una percentuale che seppur non elevata acquista significato in ragione del fatto che alla misura viene associato, almeno in parte, un ef-

fetto di segno positivo sul versante del reinserimento lavorativo, sebbene questa non sia una sua finalità specifica. Effetti positivi vengono percepiti anche in riferimento alla condizione economica che secondo quasi tutti gli intervistati risulta migliorata in virtù della fruizione del sussidio, una circostanza che, come già rilevato, non è invece emersa dalla indagine sui CIS (*tab. 2*). Anche per questo, tutti i beneficiari del campione dichiarano che farebbero nuovamente richiesta del RCL se ne avessero l'opportunità.

	RCL	CIS
	N.	N.
La situazione economica è peggiorata	0	1
La situazione economica è rimasta invariata	10	20
La situazione economica è leggermente migliorata	17	6
La situazione economica è significativamente migliorata	3	1
Non so/non risponde	0	2
Totale	30	30

Tab. 2: Influenza percepita del RCL e dei CIS sulla situazione economica del nucleo
(valori assoluti)

Fonte: Elaborazione personale

Come segnalato in sede di descrizione delle caratteristiche della misura, l'erogazione del RCL si è accompagnata al coinvolgimento dei beneficiari in un progetto di pubblica utilità che li ha visti impegnati per 4 ore settimanali in attività di presidio dei parchi cittadini, attività che di fatto non risultavano obbligatorie non essendo stata prevista alcuna sanzione per coloro che non vi avessero aderito. Pur in assenza di un vincolo stringente alla partecipazione, dall'indagine è emersa una significativa attivazione praticamente da parte di tutti i beneficiari del campione. La stragrande maggioranza di coloro che hanno partecipato alle attività nei parchi cittadini ha dichiarato anche di esserne stata soddisfatta per 3 ragioni principali: perché esse hanno consentito loro di rendersi utili e fare qualcosa di buono per la città (quasi 2 intervistati su 3); perché le attività svolte li hanno spinti ad assumersi degli impegni e delle responsabilità che sono riusciti a portare a termine (la metà degli intervistati); perché le attività nei parchi hanno permesso loro di socializzare con persone che prima non conoscevano (quasi la metà degli in-

tervistati). In generale, si evidenzia come il coinvolgimento dei beneficiari in un percorso di attivazione abbia, quindi, avuto un effetto non secondario sugli atteggiamenti di questi ultimi, i quali attribuiscono alle attività da loro realizzate un valore legato alla reciprocità (si riceve il sussidio, ma è giusto dare in cambio qualcosa), alla propria responsabilizzazione e alla socializzazione. Limitati sono, invece, i casi in cui alle attività svolte è stato associato un valore ai fini dell'accrescimento delle proprie competenze professionali, in vista del reinserimento nel mercato del lavoro. Infine, interpellati sugli eventuali aggiustamenti da realizzare alla misura per una sua futura più efficace erogazione, una significativa quantità di beneficiari segnala l'opportunità di introdurre una diversificazione delle attività di pubblica utilità da svolgere per poter così valorizzare le abilità di ciascun beneficiario; mentre l'intera platea dei beneficiari tende ad accordare una priorità elevata soprattutto alla possibilità che la misura sia propedeutica ad un inserimento lavorativo.

7. Considerazioni conclusive

Pur nell'impossibilità di una lettura comparativa dei risultati delle indagini sulle due misure indagate – trattandosi di un intervento regionale strutturale di stampo universalistico nel caso valdostano, e di una breve sperimentazione effettuata al livello comunale nel caso livornese, con evidenti differenze in relazione ai criteri di accesso, all'importo e al calcolo del contributo, alla durata dell'erogazione – è utile porre l'attenzione sui principali punti di analogia e di scostamento rilevati dall'analisi dei dati relativi ai due studi di caso.

Un primo punto che accomuna l'erogazione dei CIS in Valle d'Aosta (nel 2015) e la prima sperimentazione del RCL a Livorno riguarda la durata dello stato di indigenza di chi ne ha fruito: pur essendo entrambi gli interventi diretti a sostenere difficoltà economiche temporanee dei nuclei familiari residenti nel territorio di riferimento, una quota significativa dei destinatari delle due misure sembra, secondo i risultati delle indagini, dover far fronte a condizioni di disagio più radicate nel tempo, condizioni che spingerebbero i beneficiari stessi, se ne avessero l'opportunità, a prolungare la loro "permanenza" nella prestazione. In entrambi i casi, pertanto, il disegno della misura e, in particolare, la durata limitata

dell'erogazione monetaria (1 o 2 mesi per i CIS, 6 per il RCL) e, soprattutto, la mancata previsione (nel caso del RCL) o effettiva implementazione (per i CIS) di attività specificamente finalizzate al reinserimento lavorativo rappresentano ostacoli concreti ad una piena efficacia degli interventi e si pongono come punti di disallineamento tra obiettivi e impianto delle misure da una parte, e le caratteristiche dei soggetti a cui sono esse dirette, dall'altra. Un secondo punto di contatto tra i due interventi riguarda le voci di spesa verso cui sono stati destinati i contributi: sia i percettori dei CIS che quelli del RCL hanno impiegato i sussidi ricevuti, in gran parte, per comprare generi alimentari e per pagare le utenze domestiche. Se ne deduce che le due misure sono riuscite a raggiungere quei nuclei familiari caratterizzati da bisogni urgenti strettamente legati alla sussistenza, seppur in un'ottica di "riduzione del danno" e non di affrancamento dalla condizione di bisogno (si rammenta ancora che in entrambi i casi quasi tutti i beneficiari hanno dichiarato di voler richiedere i contributi anche nell'annualità successiva). Altro punto di analogia emerso dalle indagini è collegato al servizio sociale, a cui il disciplinare sul RCL non affida un compito specifico all'interno della misura e che, invece, nel caso dei CIS assume una funzione essenziale in quanto soggetto responsabile della elaborazione del piano assistenziale individualizzato che si associa all'erogazione del sussidio, sebbene lo stesso piano si sia poi rivelato più un adempimento formale. Per ambedue gli evaluandi, pare così non essere pienamente valorizzato l'apporto del servizio stesso rispetto al perseguimento della promozione dell'autonomia dei soggetti in difficoltà che, proprio nel settore del contrasto della povertà, acquista un valore imprescindibile per la fuoriuscita dalla condizione di bisogno. Ad eccezione della perdurante condizione di disoccupazione e dell'abitare in una casa in affitto, dalle indagini è emerso come siano differenti i rischi e ripercussioni collegati allo stato di povertà nei due casi esaminati: in Valle d'Aosta il disagio economico sembra riguardare quei nuclei (in cui spesso è presente una sola persona) più esposti al rischio di instabilità coniugale e a fenomeni di isolamento familiare e sociale – fenomeni che, tra l'altro, l'erogazione dei CIS non riesce a mitigare a detta dei beneficiari – pur in presenza di un titolo di studio di scuola superiore, un fattore statisticamente "deterrente" rispetto all'insorgere di processi di impoverimento (Istat, 2016b). A Livorno, invece, la condizione di disagio dei nuclei fa-

miliari – composti per la maggior parte da tre o quattro componenti, e in cui il richiedente è quasi sempre coniugato – sembra non originarsi e non accompagnarsi a fenomeni di isolamento sociale che, anzi, proprio la sperimentazione del RCL ha contribuito ulteriormente a dissipare secondo gli stessi destinatari, i quali hanno attribuito alla misura un'importante funzione di rafforzamento dei legami con amici e conoscenti. A differenza del caso valdostano è, però, qui più evidente la correlazione tra incidenza della povertà e livello di scolarizzazione, trattandosi di nuclei in cui non solo il richiedente, ma anche gli altri componenti del nucleo, detengono un titolo di studio medio-basso, la licenza media come già osservato. Interessanti paiono, ancora, le percezioni divergenti dei beneficiari dei due interventi rispetto alla rilevanza di questi ultimi e ai loro effetti sulla condizione economica del nucleo. Secondo i percettori dei CIS, come già visto, i contributi hanno assolto una funzione esclusivamente connessa al soddisfacimento dei bisogni primari senza lasciar intravedere un impatto negli ambiti riguardanti la creazione o il rafforzamento di legami al di fuori della cerchia parentale e del reinserimento nel mercato del lavoro. Peraltro, gran parte dei suddetti beneficiari non associa alla ricezione dei contributi un effetto – anche minimo – di miglioramento della situazione economica familiare, che pur in presenza dei CIS resterebbe sostanzialmente invariata. Per converso, i percettori del RCL oltre a giudicare l'intervento una risposta essenziale alle esigenze fondamentali del nucleo, lo considerano utile anche ai fini dell'accrescimento delle opportunità di trovare un impiego, del rafforzamento dei legami sociali e della partecipazione alla vita culturale del territorio di appartenenza e ne percepiscono positivamente gli effetti sulla situazione economica del nucleo. Si tratta, in sintesi, di percezioni non del tutto conformi alla natura delle due misure: nel caso dei CIS, infatti, ci si sarebbe aspettato di rilevare degli effetti (positivi) al di là della dimensione puramente economica, trattandosi di una prestazione monetaria integrata da un piano assistenziale individualizzato, effetti che non sono stati di fatto percepiti plausibilmente per via della breve durata della prestazione e, nondimeno, per la natura meramente formale del piano. Quanto al RCL, invece, non possono passare inosservati gli effetti di segno positivo attribuiti alla misura nel campo del reinserimento lavorativo e della partecipazione alle iniziative culturali presenti nel territorio, sebbene la misura abbia previsto soltanto attività di pre-

sidio degli spazi pubblici su base volontaria, che chiaramente non erano orientate ad un reinserimento dei partecipanti nel mercato del lavoro. Ritornando all'interrogativo iniziale, cioè se e in che modo gli interventi contro la povertà promossi nella dimensione locale riescano a migliorare le condizioni di vita dei nuclei familiari in difficoltà che ne fruiscono, i risultati della *survey* delineano una risposta solo parzialmente ottimistica sebbene circoscritta ai due casi esaminati. Tra gli elementi di propulsione collegati all'iniziativa locale che le indagini hanno fatto emergere ritroviamo per i CIS il potenziale effettivo, in termini di *targeting* e *take up rate* dell'intervento, di un impianto fondato esclusivamente sulla prova dei mezzi, e perciò privo di qualsiasi requisito categoriale (può richiedere i contributi anche chi risiede temporaneamente nella Regione), e il potenziale – questa volta mancato – relativo alla componente di accompagnamento sociale. L'indagine sul RCL ha, invece, messo in luce il valore aggiunto della progettazione di percorsi di coinvolgimento dei destinatari in attività di utilità collettiva – anche su base volontaria - ai fini della loro responsabilizzazione e del rafforzamento delle reti sociali in cui sono inseriti. Senza contare che entrambi gli interventi, pur nei loro limiti, sono stati in grado di raggiungere nuclei in condizioni di grave disagio (disoccupati di lunga durata, famiglie numerose con minori a carico, anziani non coperti da sussidi di natura previdenziale ecc.) offrendo loro, seppur in maniera temporanea e non del tutto risolutiva, un sostegno utile a fronteggiare bisogni indifferibili, sostituendosi o affiancandosi ad altre esigue forme di sostentamento. Al di là dei limiti riscontrati in sede di implementazione dei due dispositivi, ulteriore merito ad essi ascrivibile è quello di aver fatto propria, rendendola parte integrante del loro impianto, la concezione diffusasi a partire dagli anni '80, secondo cui la povertà e l'esclusione sociale siano problemi non risolvibili attraverso la semplice erogazione di un sussidio economico ma favorendo, invece, la partecipazione sociale e al mercato del lavoro dei potenziali destinatari delle misure di sostegno economico (Villa, 2007). A fronte di questi fattori di indubbia rilevanza, dal punto di vista dell'impatto delle misure sulla configurazione complessiva del nostro sistema di welfare, non sembrano profilarsi nella dimensione locale tuttavia quegli elementi di innovazione che ci si sarebbe potuto o, meglio, dovuto attendere. In particolare, pur trattandosi di interventi in cui la componente dei servizi, deputati ad accompagnare il beneficiario

in percorsi di autonomizzazione, assume un rilievo centrale tanto quanto (o, meglio, di più) del trasferimento monetario, le indagini sui due evaluandi rilevano quanto nell'erogazione di questi interventi la componente economica sia percepita dai beneficiari come la sola che conta. Soprattutto nel caso dei contributi valdostani, in cui tale percezione si ricollega al ruolo eminentemente formale affidato ai servizi sociali, la messa a punto di interventi a contrasto della povertà di tipo condizionato pare non riuscire a mitigare il noto squilibrio tra erogazioni monetarie e servizi in natura che da sempre caratterizza il nostro sistema di protezione sociale (Burgalassi, 2007): la componente dei servizi pare essere, nell'esperienza dei beneficiari, paradossalmente quella meno decisiva nel favorire la fuoriuscita dalla condizione di disagio economico, ragion per cui essi indicano come prioritario un rafforzamento della stessa in vista di future erogazione dei CIS e del RCL. Senza contare che, in generale, pesa inesorabilmente sulle Regioni, e sui Comuni in particolare, l'estrema limitatezza delle risorse da destinare al finanziamento delle misure di assistenza economica: anche se l'offerta di interventi è andata aumentando negli ultimi anni, essa non è stata comunque sufficiente a fronteggiare adeguatamente un problema sempre più endemico che ha spinto, solo di recente, il livello centrale a riprendere un ruolo più forte di definizione degli obiettivi e di strategie in un'ottica di politica strutturale. Anche per questo motivo, la messa a regime del REI non può che rappresentare il punto di snodo per un profondo mutamento di scenario nel quale il livello locale è e sarà chiamato a giocare un ruolo differente rispetto al passato nel settore del contrasto alla povertà, settore in cui non si dovrà più supplire all'assenza di un dispositivo nazionale di garanzia del reddito, quanto piuttosto ricalibrare i sistemi locali di assistenza economica attraverso la messa a punto di interventi che possano ben armonizzarsi con la neonata misura. Si tratta, indubbiamente, di un'occasione ghiotta per i governi locali di capitalizzare il proprio patrimonio di esperienze (terminate o in essere) di contrasto della povertà, indirizzando l'azione verso misure complementari o rafforzative del REI, potendo in tal modo garantire interventi più mirati e realmente vicini al bisogno.

Bibliografia essenziale

- Achilli R. (a cura di) (2007). *Rapporto di prima valutazione del Programma di Cittadinanza Solidale – L.R. 3/2005*. Regione Basilicata: Nucleo Regionale di Verifica e Valutazione degli Investimenti Pubblici.
- Altieri L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Benassi D. (2001). *Le politiche nazionali contro la povertà in Italia*. Roma: Commissione di indagine sull'esclusione sociale.
- Benassi D., Mingione E. (2003). La sfida del reddito minimo di inserimento nel welfare italiano. In P. Calza Bini, O. Nicolaus, S. Turcio (a cura di), *Reddito minimo di inserimento. Che fare?* (pp. 85-100). Roma: Donzelli.
- Benassi D., Palvarini P. (2013). *La povertà in Italia. Dimensioni, caratteristiche, politiche*. Trieste: Cendon Libri.
- Biolcati Rinaldi F. (2003). Valutazione “orientata dalla teoria” e interazione tra politiche. *Rassegna Italiana di Valutazione*, VII, 26, pp. 27-40.
- Biolcati Rinaldi F. (2006). *Povertà, teoria e tempo. La valutazione delle politiche di sostegno al reddito*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgalassi M. (2007). *Il welfare dei servizi alla persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Commissione Europea (2004). *Evaluating EU activities: a practical guide for Commission services*. Bruxelles.
- Commissione europea (2013). *Evalsed Sourcebook: Methods and Techniques*. Bruxelles.
- Corbetta P. (2014). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Gambardella D. (2012). *La valutazione del Reddito di Cittadinanza a Napoli*. Milano: FrancoAngeli.
- Gori C. (2015). Le recenti politiche contro la povertà in Italia. Una visione di insieme. In Caritas italiana. *Dopo la crisi, costruire il welfare. Le politiche contro la povertà in Italia. Rapporto 2015* (pp. 105-115). Roma: Caritas italiana.
- Granaglia E., Bolzoni M. (a cura di) (2010). Il reddito minimo di inserimento. Analisi e valutazioni di alcune esperienze locali. *Quaderni CIES*, 3.
- Granaglia E., Bolzoni M. (2016). *Il reddito di base*. Roma: Ediesse.
- ISTAT (2016a). Il sistema della protezione sociale e le sfide generazionali. In ISTAT. *Rapporto Annuale*, Capitolo 5.
- ISTAT (2016b). *La povertà in Italia. Anno 2015*. Rapporto del 14 luglio.
- Kazepov Y. (a cura di) (2009). *La dimensione territoriale delle politiche sociali in Italia*. Roma: Carocci.
- Leone L. (a cura di) (2015). *Trasferimenti monetari condizionali per il contrasto*

- della povertà infantile e l'inclusione sociale: una review realista sui paesi dell'area OCSE*. Roma: NUVAl e Formez PA.
- Leone L. (a cura di) (2017). *Rapporto di valutazione: dal SIA al REI*. Roma: Alleanza contro la povertà.
- Lumino R. (2013). *Valutazione e teorie del cambiamento. Le politiche locali di contrasto alla povertà*. Milano: FrancoAngeli.
- Martini A. (1997). *Valutazione dell'efficacia di interventi pubblici contro la povertà: questioni di metodo e studi di casi*. Roma: Commissione di indagine sulla povertà e sull'emarginazione.
- Martini A., Sisti M. (2009). *Valutare il successo delle politiche pubbliche*. Bologna: Il Mulino.
- Mesini D., Ranci Ortigosa E. (2004). La valutazione della sperimentazione del Reddito Minimo di Inserimento: come valorizzare e proteggere i risultati di una valutazione in un contesto politico turbolento? *Rassegna Italiana di Valutazione*, VIII, 30, pp. 47-59.
- Morlicchio E., Lumino R. (2013). Gli schemi regionali di reddito minimo: davvero una esperienza fallimentare? *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, pp. 235-248.
- Palumbo M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Ranci Ortigosa E. (2007). Il reddito minimo di inserimento dal Rapporto Onofri a oggi. *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 19-20, pp. 17-24.
- Rebora G. (2007). La valutazione nei settori pubblici: un problema di governance. *Rassegna Italiana di Valutazione*, XI, 39, pp. 25-42.
- Regione Friuli Venezia Giulia, Direzione Centrale Salute e Protezione, Servizio Programmazione Interventi Sociali (2008). *Il Reddito di Base per la Cittadinanza I Rapporto*.
- Saraceno C. (2013). *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Saraceno C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Schizzerotto A., Vergolini L., Zanini N. (2014). La valutazione degli effetti di una misura locale contro la povertà: il Reddito di Garanzia in provincia di Trento. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 58, pp. 132-164.
- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Stake (a cura di), *Curriculum evaluation* (pp. 121-132). Chicago: Il Rand MoNalg.
- Spano P., Trivellato U., Zanini N. (2013). Le esperienze italiane di misure di contrasto della povertà: che cosa possiamo imparare. *FBK-IRVAPP, Working Paper series*, 1.
- Stame N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: Seam.

- Stame N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare. In M. Palumbo (a cura di), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare* (pp. 21-46). Milano: FrancoAngeli.
- Stame N. (2002). Evaluation in Italy: an inverted sequence from performance management to program evaluation? In J. Furubo, R.C. Rist, R. Sandahl (a cura di), *International Atlas of Evaluation* (pp. 273-287). New Brunswick: London Transaction Publisher.
- Tomei G. (2004). *Valutazione partecipata della qualità. Il cittadino-utente nel giudizio sugli interventi di politica e servizio sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomei G. (2012). Valutazione partecipata. In C. Bezzi (a cura di), *Glossario del gruppo tematico Metodi e tecniche dell'AIV*. versione 25 febbraio.
- Torrigiani C. (2011). La valutazione partecipata. In G. Marchesi, L. Tagle, B. Befani (a cura di), *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale* (pp. 96-107). Roma: Collana Materiali UVAL
- Toso S. (1998). Selettività o Universalismo? Il Dilemma delle Politiche Assistentziali. *Politica Economica*, 14, 1, pp. 65-96.
- Toso S. (2016). *Reddito di cittadinanza o reddito minimo?* Bologna: Il Mulino.
- Van Parijs P. (1992). *Arguing for Basic Income. Ethical Foundations for a Radical Reform*. London-New York: Verso.
- Van Parijs P., Vanderboght Y. (2005). *Il reddito minimo universale*. Milano: Università Bocconi.
- Villa M. (2007). *Dalla protezione all'attivazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Weiss C.H. (1997). How can Theory-Based Evaluation make greater headway? *Evaluation Review*, 21, 4, pp. 501-524.
- Zanini N., Girardi S., Mazzarella G., Vergolini L. (2011). Il Reddito di Garanzia nella Provincia autonoma di Trento: alcune evidenze preliminari a due anni dalla sua introduzione. *IRVAPP*, Working paper series, 5.

Note Autori

GIUDITTA ALESSANDRINI

Professore ordinario di Pedagogia generale, sociale e del lavoro all'Università degli Studi Roma Tre. Coordinatrice del Dottorato di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Ricerca Sociale e Applicata (triennio 2015/2018), del Laboratorio di Ricerca Ceforc "Formazione Continua & Comunicazione" e del Master HR Specialist "Professionisti per le Risorse Umane". Ha coordinato progetti europei relativi all'area della formazione professionale e di impresa. Tra le pubblicazioni più recenti: *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici* (Carocci, Roma 2016) al quale è stato assegnato il Premio Siped 2017 e *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (FrancoAngeli, Milano 2017).

MASSIMILIANO FIORUCCI

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale e Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. È componente eletto del Consiglio Direttivo della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) ed è il Coordinatore scientifico del CREI-FOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e sulla Formazione allo Sviluppo). È autore di numerosi libri e articoli sui temi della pedagogia sociale e interculturale. Tra i suoi numerosi lavori, si ricordano: *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline* (FrancoAngeli, Milano 2008); *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione* (Armando, Roma 2011); Fiorucci M., Catarci M., *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale* (Edizioni Conoscenza, Roma 2015); Catarci M., Fiorucci M. (Eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (Routledge, London 2015).

MARIANNA ALFONSI

Dottoressa di ricerca in teoria e ricerca educativa, si occupa di letteratura per l'infanzia e di storia dell'educazione. Nel 2014 ha vinto il premio internazionale Franco Trequadrini e, nel 2015, ha pubblicato per Secop *La strada come testo: spazio-tempo nel romanzo di formazione*.

CHIARA CILONA

Laureata in Scienze Politiche alla Luiss Guido Carli e Ph.D in “*Ricerca sociale teorica ed applicata*”. È funzionaria all'Università degli studi di Roma Tor Vergata e cultrice della materia in “*Formazione e sviluppo delle risorse umane*” presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

LUCIA MAZZUCA

Ha conseguito nel 2017 il Dottorato di Ricerca in Ricerca Sociale Teorica e Applicata. I suoi principali interessi di studio e ricerca riguardano l'analisi e la valutazione delle politiche sociali, con particolare riferimento alle misure finalizzate al contrasto della povertà.

VALENTINA MIGLIARINI

Si occupa di educazione inclusiva per studenti appartenenti a diversi background socio-culturali, e classificati come aventi Bisogni Educativi Speciali nella scuola primaria e secondaria in Italia, Inghilterra e negli Stati Uniti d'America. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Nell'anno accademico 2017-2018 è stata *Fulbright Schuman Visiting Scholar* presso l'Università del Kansas, Dipartimento di Educazione Speciale.

CLAUDIO PIGNALBERI

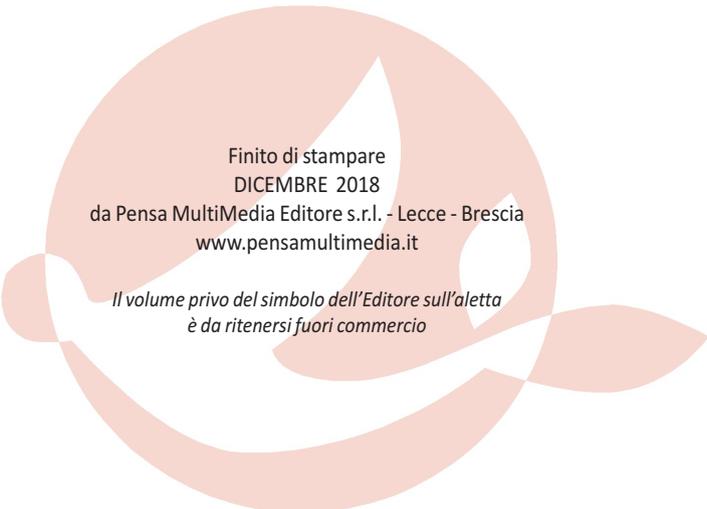
PhD in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale e Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Fa parte del gruppo dei ricercatori del Laboratorio di Ricerca CEFORC (Formazione Continua & Comunicazione). Negli ultimi anni ha lavorato in progetti e ricerche nell'area della pedagogia del lavoro e delle organizzazioni.

EMANUELA PROIETTI

Sociologa. Esperta in teoria, metodi e strumenti per il lifelong e lifewide learning (Bilancio di competenze; ePortfolio; certificazione delle competenze) e in processi formativi nelle organizzazioni. Assegnista di ricerca e docente a contratto presso l'Università degli Studi Roma Tre per il Laboratorio Apprendimento organizzativo.

ALESSIA TRAVAGLINI

Dottore di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa. Attualmente insegna Filosofia e Scienze Umane presso un liceo romano. Svolge attività di formazione e ricerca presso l'Università Roma Tre sulle tematiche dell'inclusione scolastica e sociale, pubblicando diversi contributi in riviste e volumi specifici.



Finito di stampare
DICEMBRE 2018
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

*Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta
è da ritenersi fuori commercio*



Il volume *“Itinerari di Ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale”* raccoglie i contributi di sintesi relativi alle tesi di Dottorato in “Teoria e Ricerca Educativa e Sociale Applicata (XXIX ciclo)” del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma TRE.

Il volume contiene, pertanto, gli esiti di ricerca relativi ad alcuni dei temi più significativi nel campo della ricerca pedagogica e sociale (la pedagogia interculturale, la pedagogia del lavoro, l’educazione degli adulti, la didattica generale, la sociologia delle organizzazioni, la metodologia della ricerca sociale).

Il Dottorato in “Teoria e ricerca educativa e sociale” si pone l’obiettivo di coordinare e valorizzare le potenzialità esistenti per la formazione alla ricerca e alle professioni educative e sociali ad esso collegate relativamente ad un gruppo di settori scientifico-disciplinari dell’area pedagogica e sociologica. Gli ambiti scientifici del dottorato fanno riferimento a diversi apparati metodologici e a risorse documentarie (la ricerca-azione; le storie di vita; lo studio delle fonti documentali; l’analisi qualitativa e quantitativa; la ricerca-intervento; l’osservazione partecipante, etc.) che richiedono un forte collegamento ed intreccio al fine di pervenire ad esiti conoscitivi adeguati alla complessità dei problemi affrontati.

Giuditta Alessandrini è professore ordinario di Pedagogia generale, sociale e del lavoro all’Università degli Studi Roma Tre. Ha coordinato il Dottorato di Ricerca in Teoria e Ricerca Educativa e Ricerca Sociale e Applicata nel triennio 2015/2018. È coordinatrice scientifica del Laboratorio di Ricerca Ceforc “Formazione Continua & Comunicazione” e del Master HR Specialist “Professionisti per le Risorse Umane”. Ha coordinato progetti europei relativi all’area della formazione professionale e di impresa. Tra le pubblicazioni più recenti: *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (FrancoAngeli, Milano 2014), *Smart Working. Nuove skill e competenze* (Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2016), *Nuovo Manuale per l’esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici* (Carocci, Roma 2016) al quale è stato assegnato il Premio Siped 2017, e *Atlante di Pedagogia del Lavoro* (FrancoAngeli, Milano 2017).



978⁸⁸16760⁶⁰⁴7

pensamultimedia.it