

AIF

Associazione Italiana
Formatori



FOR

RIVISTA PER LA FORMAZIONE

NUMERO

11
LUG-SET
2022

Competenze strategiche per il futuro

Paolo Di Rienzo e Cinzia Angelini
La formazione degli adulti

Adriano Gallea
Talenti e dintorni

Antonello Calvaruso
**XXXIV Convegno
nazionale Aif**

FrancoAngeli 

Editoriale



Maurizio Milan

“La Conoscenza è un processo di costruzione continua”

Jean Piaget

Lo smart working, i meeting online, la DAD sono divenuti una costante fondamentale da considerarsi così come il numero dei nuovi job, se non proprio delle professioni, una realtà evidente maturata anche da una forte evoluzione del mercato del lavoro. Assistiamo con frequenza crescente alla nascita di nuovi lavori a fronte della richiesta di nuovi prodotti da parte della società, e per la disponibilità di tecnologie innovative quali quelle relative alla rivoluzione digitale e all'intelligenza arti-

ficiale. Soprattutto queste ultime richiedono nuove competenze di norma non possedute all'uscita dalla filiera educativo-formativa. In sintesi, possiamo affermare che la crescita economica e sociale è guidata da interventi di “rottura” e poiché i cambiamenti hanno luogo ad altissima velocità, il mondo del lavoro del futuro richiederà sempre più individui in grado di dominare in maniera rapida e flessibile vasti campi di informazione e conoscenze, ciò implica la necessità di competenze diversificate nel portafoglio.

FOR

RIVISTA PER LA FORMAZIONE

AIF | Associazione Italiana Formatori

Via Giovanni Pierluigi da Palestrina, 10
20124 Milano

Email: segreteria@associazioneitalianaformatori.it

Tel. (+39) 02.48013201 - Fax (+39) 02.48195756

www.associazioneitalianaformatori.it

Amministrazione e distribuzione

FrancoAngeli

V.le Monza 106, 20127 Milano

Tel. 02/2837141 - Casella Postale 17175

20100 Milano

Direttore editoriale

Maurizio Milan

Direzione scientifica

Paolo di Rienzo e Cinzia Angelini

Coordinamento progetto

Beatrice Lomaglio

Grafica

Luca Tei

Hanno collaborato alla realizzazione di questo numero:

Marco Accorinti, Anna Aluffi Pentini, Cinzia Angelini, Fabio Bocci, Marco Burgalassi, Antonello Calvaruso, Giulia Cecchini, Alessia Celentano, Antonio Cocozza, Fabrizio Dafano, Paolo Di Rienzo, Massimiliano Fiorucci, Adriano Gallea, Beatrice Lomaglio, Maria Chiara Mancinelli, Fabio Olivieri, Vincenzo A. Piccione, Monica Piras, Veronica Riccardi, Lisa Stillo, Emanuela Truzzi

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>.

Registrazione n. 531 del 13/10/1986
presso il Tribunale di Milano

Direttore responsabile

Stefano Angeli

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l.



glio della formazione continua. In parallelo risulta sempre più evidente il disallineamento della supremazia della conoscenza rispetto al titolo di studio ossia la questione dello *skill over degree*.

Diventa di conseguenza fondamentale analizzare le ragioni del disallineamento tra formazione e competenze richieste, cercando di proporre soluzioni, o almeno correttivi, specifici, rispettivamente del nostro sistema educativo-formativo e del prevedibile sviluppo del futuro del mondo del lavoro.

Va rimarcato il concetto che se fino a un decennio fa circa la preparazione al mondo del lavoro veniva affidata totalmente al-

la scuola e all'università, che fornivano allo studente i mezzi per affrontare un mondo del lavoro in cambiamento "lineare", oggi questo modello non è più valido in quanto le trasformazioni procedono in modo esponenziale con un sistema educativo che ha scarsa flessibilità, efficacia e adattabilità alle esigenze degli studenti e del contesto lavorativo.

Di conseguenza il primo pilastro sul quale si costruiscono e si costruiranno le competenze delle nuove generazioni è costituito da scuola primaria e secondaria rinnovando contenuti e approcci e in contemporanea bisognerà sviluppare un percorso di alfabetizzazione digitale che rafforzi

le competenze basiche richieste anche perché l'esperienza di covid-19 ha evidenziato la scarsa *digital literacy* della generazione dei millennials, alla quale si attribuiscono competenze in materia superiori rispetto a quelle reali. Inoltre, diventa essenziale che la scuola fornisca gli strumenti di analisi e le capacità di giudizio necessarie per orientarsi e discriminare tra informazioni rilevanti, superflue o errate, mantenendo un punto di vista critico che consenta di attrezzarsi per un domani tutt'altro che prevedibile.

In ogni caso, è indubbio che, in un mondo del lavoro dove il cambiamento è la sola costante e la rapidi-

tà con cui questo si trasforma rende obsolete skills a elevato contenuto tecnologico, i temi ricorrenti dell'educazione sono:

- Maggiore consapevolezza di come il sistema sociale ed economico sia interconnesso e delle responsabilità individuali per quanto riguarda la sostenibilità.
- Maggiori abilità a contenuto tecnologico.
- Atteggiamento mentale innovativo e creativo per sviluppare abilità relazionali comprovate.

È quindi essenziale che la scuola fornisca gli strumenti di analisi e le capacità di giudizio necessarie per orientarsi a distinguere tra informazioni rilevan-

ti, superflue o errate, mantenendo un punto di vista critico che consenta di anticipare e attrezzarsi per un domani tutt'altro che prevedibile.

Una riflessione va fatta anche in merito alla formazione universitaria dove va tenuto presente che le traiettorie che garantiscono il successo nel mondo del lavoro non sempre passano per un percorso tradizionale di educazione accademica: nel futuro storie di university dropouts come quelle di Steve Jobs e Bill Gates non saranno più

eccezioni e dovremmo riconoscere l'efficacia di metodi formativi alternativi che attingano direttamente dal mondo del lavoro.

Come sostiene Mauro Magatti "Educare è biforcuto" poiché si sta delineando una nuova mappa della conoscenza che può fare da riferimento per ripensare i processi della formazione continua. I riferimenti diventano il nesso tra conoscenza ed esperienza, si apprende in teoria e in pratica partendo dal presupposto che ogni nostra azione ha un contenuto cognitivo

che se acquisito ci arricchisce. Il presupposto di questo è "apprendere per apprendere" ed è per questo che il percorso ha bisogno di un rapporto con la realtà concreta, le sue domande, la sua complessità, la sua contingenza.

Magatti riporta all'interno del suo ultimo libro un'interessante citazione di Gardner, "la competenza cognitiva comporta la capacità di risolvere problemi e gestire difficoltà, ma anche quella di trovare nuovi problemi e soluzioni: tutte abilità che hanno a che fare con l'espe-

rienza e gli stimoli che essa offre". Questo connota uno stile di apprendimento trasformativo dove i set di competenze e abitudini che reputavamo problematici mutano e diventano più inclusivi, aperti e generativi di azioni e convenzioni orientate all'azione.

Concludo queste sintetiche riflessioni con la proposta che mi auguro venga dibattuta nel nostro prossimo convegno nazionale, ossia quella della creazione di un laboratorio nazionale tra le imprese e il settore pubblico della formazione finalizzato a delineare nuove linee guida per programmi formativi e per la definizione di nuovi sistemi di valutazione oltre ad INVALSI. Prima di lasciarvi alla lettura di questo numero di FOR vorrei ringraziare il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e in particolare la prof.ssa Cinzia Angelini e il prof. Paolo Di Rienzo per il coordinamento scientifico dell'interessante lavoro prodotto sull'evoluzione delle skills e sull'impatto trasformativo di queste nei contesti organizzativi.

Buona lettura.

Maurizio Milan
Presidente AIF.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>



8&9

Novembre 2022

MiCo Milano Congressi

World
Business
Forum



The AGE of the IDEAS



Jean-Claude Juncker
Il futuro dell'Europa

Carly Fiorina
Management

Uri Levine
Innovazione

Tal Ben-Shahar
Leadership

Laura Huang
Diversità e Inclusione

Marcus Buckingham
High Performance Teams

Renée Richardson Gosline
Customer Experience Strategy

Nathan Furr
Business Transformation

Jesús Cochegrús
Strategia

Chiamaci per scoprire l'offerta dedicata ad AIF oppure compra online usando il codice sconto **AIF2022**

Non perderti l'evento di riferimento per la business community italiana!

☎ 800 93 94 36

✉ info.it@wobi.com

🛒 wobi.com/it/wbf-milano/

Main Sponsor



Supporting Partner



WOBI

Sommario

RICERCA e STUDI

La formazione degli adulti e le competenze strategiche per l'apprendimento permanente	8
Paolo Di Rienzo e Cinzia Angelini	
Sviluppo, etica e competenze	11
Antonio Cocozza	
Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione	17
Fabio Bocci	

ESPERIENZE e VISSUTI

Idee per la formazione universitaria, idee per l'innovazione possibile	24
Vincenzo A. Piccione, Fabrizio Dafano, Giulia Cecchini, Alessia Celentano, Monica Piras	
La formazione interculturale di insegnanti ed educatori: alcune riflessioni sul Sistema Integrato 0-6	33
Massimiliano Fiorucci, Veronica Riccardi e Lisa Stillo	
Educazione al nido: il modello di Roma Tre, prima durante e dopo la pandemia	36
Anna Aluffi Pentini e Fabio Olivieri	
Le attività di tirocinio nei corsi di laurea in servizio sociale	40
Marco Accorinti, Marco Burgalassi e Maria Chiara Mancinelli	
Talenti e dintorni	43
Adriano Gallea	

VITA ASSOCIATIVA

XXXIV Convegno nazionale AIF	46
Antonello Calvaruso	
L'eccellenza nella formazione	48
Emanuela Truzzi	
<i>Voci fuori campo</i>	
Una biblioteca vivente - Intervista a Valentina Martino	50
Beatrice Lomaglio	



FORMAZIONE CREA FUTURO

FONDIMPRESA FINANZIA LA FORMAZIONE
DEI LAVORATORI E DELLE AZIENDE

Con 211.842 aziende
e 4.946.089 lavoratori aderenti*
**Fondimpresa è il primo
Fondo Interprofessionale**
per la Formazione Continua in Italia.

Costituito da Confindustria,
CGIL, CISL e UIL,
Fondimpresa finanzia
Piani Formativi Aziendali,
Interaziendali, Settoriali,
Territoriali **per ogni esigenza.**

Fondimpresa promuove qualità,
competitività e innovazione
per rispondere alla domanda
di futuro di lavoratori e aziende
di qualsiasi **settore e dimensione**,
attraverso i suoi
canali di finanziamento:

- Conto Formazione
- Contributo Aggiuntivo
- Conto di Sistema

Per **info e adesioni:**

fondimpresa.it
assistenza.fondimpresa.it/assistenza
06695421

*al lordo delle variazioni societarie e degli
accentramenti contributivi



**RICERCA
e STUDI**

La formazione degli adulti e le competenze strategiche per l'apprendimento permanente

Paolo Di Rienzo e Cinzia Angelini

L'apprendimento permanente e la formazione, in uno scenario globale, sono intrecciati con gli orientamenti e le decisioni di natura più prettamente politica e rappresentano le condizioni per l'esercizio del diritto-dovere di cittadinanza planetaria, risorse per lo sviluppo umano della società (Delors, 1997). In effetti, i temi della formazione degli adulti, dello sviluppo delle competenze e della loro valorizzazione sono al centro delle politiche degli ultimi anni, come è attestato, tra gli altri, dai documenti relativi a: Agenda ONU sullo sviluppo sostenibile¹, Piano d'azione del pilastro europeo dei diritti sociali², European Skills Agenda³, PNRR⁴ e Piano strategico nazionale per lo sviluppo delle competenze della popolazione adulta in Italia⁵. Ciò comporta una visione radicalmente innovativa del ruolo e del valore del-



la formazione nella vita degli individui e delle collettività e indica alle politiche formative l'obiettivo di promuovere e favorire la possibilità per un numero sempre più alto di persone di poter apprendere durante l'intero corso della vita e nei diversi contesti, in funzione dell'acquisizione delle competenze necessarie per vivere, lavorare e per

realizzarsi, nella complessa società globale. Il concetto di competenza assume un ruolo cruciale nella formazione degli adulti e fa riferimento alla capacità di un individuo di orchestrare e di mobilitare sia le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi), sia le risorse esterne (tecnologie,

organizzazione del lavoro, istituzioni, mercato del lavoro, ecc.) dando luogo, così, ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto. Sono fondamentali la capacità di agire (saper agire, voler agire, ecc.) e la capacità del soggetto di attribuire significato alle proprie azioni, al mondo e a sé stessi nel mondo (Le Boterf, 2008).

1 <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.

2 https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-action-plan_it.

3 <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>.

4 <https://italiadomani.gov.it/it/home.html>.

5 <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Pagine/Piano-strategico-nazionale-per-lo-sviluppo-delle-competenze-della-popolazione-adulta.aspx#:~:text=%E2%80%8BII%20%E2%80%9CPiano%20strategico%20nazionale,281>.

Costellazioni di competenze

Il costrutto di competenza può essere inteso anche come parte di una costellazione (Ryche, Salganik, 2007) di risorse costitutive del concetto di competenza, composta da:

- conoscenze e saperi comunque acquisiti, ossia l'insieme delle conoscenze acquisite nei percorsi formali e informali d'istruzione e di formazione, sommate alle conoscenze acquisite sul lavoro e nella vita;
- saper fare, ossia la capacità di mettere in pratica il patrimonio di saperi e conoscenze possedute;
- saper essere, ossia l'insieme interrelato di competenze emotive, di competenze comportamentali sul lavoro e nella vita, di soft skill o di competenze invisibili che dir si voglia;
- saper agire, ossia saper gestire in modo professionalmente e socialmente corretto le competenze tecniche possedute e agite;
- voler agire, ossia il possesso di un quadro motivazionale certo e di una spinta volontaria altrettanto certa (ma anche di una chiara dimensione progettuale);
- saper divenire, ossia saper governare (assecondare, guidare) il cambiamento, a partire da quello di sé in quanto soggetto competente.

L'approccio al tema delle competenze intese come costellazione di competenze chiave è stato proposto per rappresentare la natura interrelata delle competenze chiave e la loro specificità contestuale. Il presupposto fondante è che per centrare qualsiasi obiettivo occorranza delle costellazioni, o delle combinazioni interrelate, o delle competenze chiave che varieranno rispetto al contesto o alla situazione cui saranno applicate. La questione centrale è che i fattori culturali, situazionali e altri fattori di carattere contestuale che modellano qualsiasi situazione data, modellano anche la natura specifica delle richieste che devono essere soddisfatte. Una costellazione di competenze chiave è quindi una rappresentazione culturalmente e contestualmente specifica in risposta alla natura particolare delle richieste della situazione contingente. La competenza, dunque, non può essere definita se non attraverso un insieme di attributi che costituiscono la sua struttura interna, una combinazione di elementi/risorse che vengono mobilitati e orchestrati in uno specifico momento in una data situazione (Le Boterf, 1994; 2008). È attraverso l'attivazione di capacità intellettive, conoscenze, strategie e capacità cognitive, motivazioni, valori e comportamenti sociali che si agisce la competenza (Alberici, 2008; Di Rienzo 2012; Angelini, 2010; Ryken, Salganik, 2007).



Competenze strategiche: apprendere ad apprendere e competenza alfabetica funzionale

In questo contributo si vuole dare rilievo a due specifiche competenze strategiche che rientrano nel novero delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e che fanno riferimento alla competenza di apprendere ad apprendere e alla competenza di *literacy*. Si tratta di competenze cruciali perché sono alla base dello sviluppo e dell'implementazione delle conoscenze e delle abilità necessarie per il miglioramento della qualità delle prestazioni lavorative e che contribuiscono a ridisegnare l'identità professionale. La Raccomandazione UE 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente ha introdotto la competenza PSL (Per-

sonal, Social and Learning to learn), ritenendo essenziali le capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo. La medesima Raccomandazione ha inoltre confermato l'accento posto sulla competenza alfabetica funzionale, intesa come la "capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta [...]. Essa implica l'abilità di comunicare e rela-



zionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo”. Uno sviluppo adeguato della competenza alfabetica funzionale è condizione imprescindibile per garantire l’apprendimento successivo e per favorire interazioni, confronti e, più in generale, un’attiva partecipazione dei cittadini in tutti i contesti sociali e lavorativi. Presuppone quindi la capacità di leggere e comprendere un testo, di produrre pensieri scritti personali più o meno elaborati, di possedere la necessaria conoscenza del linguaggio utilizzato per leggere e scrivere, conoscenza che spazia dal vocabolario alla grammatica alle strutture della lingua; ma comporta anche la conoscenza degli stili e dei registri linguistici da adottare in funzione dei contenuti da comunicare e dei destinatari. In altri termini, saper leggere e scrivere significa saper comunicare, possedere gli strumenti necessari per interagire adattandoli alla situazione contingente. La competen-

za alfabetica funzionale, come le altre competenze chiave, è costituita da una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti da sviluppare lungo tutto il corso della vita a partire dalla giovane età. Per questo, istruzione, formazione e apprendimento permanente sono strettamente interrelati e dovrebbero avere l’obiettivo generale di proporre opportunità per lo sviluppo delle competenze chiave incoraggiando l’adozione di approcci basati sulle competenze in tutti i contesti educativi, formativi e di apprendimento nel corso della vita. Tre sono gli ambiti che l’UE individua come fondamentali: gli approcci e i contesti di apprendimento; il sostegno al personale educativo e docente; la valutazione e la convalida dello sviluppo delle competenze. Un’azione sistematica e costante, trasversale a questi tre ambiti in senso sincronico e diacronico, è il presupposto fondamentale per fornire sostegno a istruzione,

formazione e apprendimento orientati alle competenze in un contesto di apprendimento permanente. In senso sincronico, perché comporta un’attenzione immediata al qui e ora, con un investimento decisivo in tre fasi determinanti del percorso (contesto di apprendimento, didattica, valutazione); in senso diacronico, nella duplice prospettiva del ciclo vitale dell’individuo (dall’infanzia all’età adulta) e della realizzazione di azioni efficaci che pur mantenendosi all’interno degli ambiti individuati, siano pensate e strutturate in relazione all’età e alle potenzialità dei discenti, in un’ottica di apprendimento per tutto l’arco della vita.

Riferimenti bibliografici

- A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- C. Angelini, *Apprendere ad apprendere e capacità di comprensione della lettura. Il caso degli studenti adulti della Facoltà di Scienze della for-*

mazione dell’Università Roma Tre, Nuova Cultura, Roma, 2010.

Consiglio dell’Unione europea, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). 2018.

J. Delors, *Nell’educazione un tesoro*, Armando editore, Roma, 1997.

P. Di Rienzo, *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell’apprendimento progressivo nell’Università*, Anicia, Roma, 2012.

G. Le Boterf, *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d’Organisation, Paris, 1994.

G. Le Boterf, *Travailler efficacemente en réseau: une compétence collective*, Les Editions d’Organisation, Paris, 2008.

D.S. Ryken, L. H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave: scenari e strategie per il benessere consapevole*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

Paolo Di Rienzo

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Cinzia Angelini

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Il testo è frutto di un lavoro comune, tuttavia i paragrafi vanno attribuiti nel seguente modo: Paolo Di Rienzo è autore dei paragrafi 1 e 2, Cinzia Angelini è autrice del paragrafo 3.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>



Sviluppo, etica e competenze

Antonio Coccozza

Siamo in una nuova era

Questo breve saggio rappresenta una disamina, non esaustiva, delle sfide che interessano il sistema integrato della formazione, in una prospettiva di *lifelong learning* e di *lifewide learning*, in un'epoca di profonde e continue trasformazioni e di esplosione della pandemia. Più in particolare, si intende fornire ai responsabili della formazione e ai formatori gli strumenti analitici e interpretativi dei principali

processi in atto che caratterizzano lo scenario internazionale di riferimento. Si tratta di quei processi che interessano le nostre società e le rendono sempre più complesse, globalizzate, turbolente (tendenzialmente imprevedibili), liquide, a rischio, multietniche e culturalmente plurali (Coccozza, 2021b; 2021c). Uno scenario aggravato dall'esplosione della guerra che vede coinvolti direttamente la Russia e l'Ucraina, indirettamente il resto del mondo, in una logica di fortissima interconnessione

dei sistemi economici e sociali.

In questa prospettiva, si prendono in esame le principali aree tematiche di riflessione teorica e di ricerca sociologica sul campo che riguardano l'etica e i nuovi principi di *governance* del sistema economico, la capacità di produrre *Public Policy social inclusive*, lo sviluppo sociale e la convivenza civile, l'adeguatezza e l'evoluzione del ruolo del sistema formativo, le criticità e le potenzialità connesse con l'implementazione del Piano Naziona-

le di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Una riflessione critica, dunque, che si propone di spiegare perché siamo in una nuova era e per quale ragione occorre andare oltre l'approccio strutturale ed economicistico, a sostegno di un paradigma formativo che metta la persona al centro dei processi e sia orientato verso una nuova cultura organizzativa basata sull'incremento del grado di autonomia e un'adeguata capacità di *self orientation*, sulla valorizzazione delle compe-



tenze e sulla positiva diffusione di comportamenti improntati alla proattività, sulla condivisione di valori e obiettivi, ispirati ai principi della libertà responsabile (Cocozza, 2020; 2022a).

Fine delle Grandi narrazioni, postmodernità e modernità multiple

Come suggerisce Lyotard (2014), occorre prendere atto che siamo alla fine delle *grandi narrazioni*, ovvero alla conclusione dell'epoca della moderni-

tà, dove le prospettive filosofiche e ideologiche che, a partire dall'Illuminismo, hanno ispirato e condizionato le credenze e i valori della cultura occidentale, improntati ad una logica di "crescita lineare e inarrestabile", oggi non sono più capaci di comprendere i fenomeni emergenti e non spiegano più le dinamiche dei processi di innovazione continua in atto. Le nostre società caratterizzate da rischi e opportunità, come chiarisce Dahrendorf (2009), non generano più un conflitto tra le diverse classi sociali, ma tra la *disponibilità dei beni (provisions)* e il *diritto di accedervi (entitlement)*.

Con la sfida della comples-

sità siamo in presenza di una rivoluzione che ha investito e continua a investire il nostro modo di intendere la realtà, la visione del mondo, il modo di organizzare i saperi, l'orizzonte di senso generale in cui ci muoviamo (Morin, 2017). Nella ricerca di una possibile definizione di questa nuova fase storica che va oltre la modernità, come sostiene Eisenstadt (2006) è necessario ricordare che l'Europa occidentale ha sì creato il prototipo della modernità, che è stato e continua a essere il punto di riferimento basilare per i Paesi che ne hanno adottato il modello di base; ma varie sono state le interpretazioni che di tale modello

sono state date nel caso di Giappone, India e Brasile o dell'attuale assetto economico e sociale della Cina. Tutto ciò ha generato un contesto di "modernità multiple" e lo sviluppo di varie tipologie di capitalismo.

In questa direzione, nel saggio *Modernità liquida* (2002), Bauman analizza il decisivo passaggio verso la postmodernità, che si caratterizza per l'evoluzione delle sue istituzioni da uno stato "solido", rigido e immutabile nello spazio e nel tempo, ad uno stato "liquido", flessibile e adattabile. In realtà, la nostra società "non sta semplicemente evolvendosi da uno stato ad un altro", ma, come so-

stiene Beck (2017), il nostro mondo è attraversato da un vero e proprio processo di metamorfosi: non è cambiamento sociale, non è trasformazione, non è evoluzione, non è rivoluzione, non è crisi, ma cambiamento della natura dell'esistenza umana, che chiama in causa il nostro modo di essere nel mondo e condiziona la nostra vita quotidiana. Infatti, diversi eventi e processi hanno trasformato definitivamente la realtà che conosciamo, basti pensare alla serie di avvenimenti accaduti negli ultimi decenni e ai loro effetti sulla nostra vita quotidiana: la caduta del muro di Berlino, gli attentati dell'11 settembre 2001, il catastrofico mutamento climatico,

il disastro del reattore di Fukushima, la crisi della finanza mondiale nel 2008, la sofferenza dell'euro, le critiche all'Unione Europea, la crescita dei sovranisti, fino alla diffusione della pandemia Covid 19 e lo scoppio e il perdurare della guerra Russo-ucraina.

Crisi permanente e sviluppo della pandemia

Con l'evolversi dei fenomeni finora descritti, siamo entrati nell'epoca della crisi permanente, che si presenta come "un evento complesso e permanente, condizionato da un in-

sieme di fattori interrelati tra loro, non superabile in maniera definitiva". D'ora in poi nulla di ciò che accade è più un evento soltanto locale, tutti i maggiori pericoli sono diventati mondiali. Non si tratta di un'opzione, ma della condizione strutturale. Non vi si può sottrarre, poiché viviamo ormai in una società mondiale del *rischio*. Nessuno l'ha mai prevista, voluta o scelta, ma è scaturita dalle decisioni, dalla somma delle loro conseguenze ed è diventata *humana conditio* (Beck, 2011). Come chiarisce un recente studio sull'impatto sociale del Covid19 (Favretto, Maturò, Tomelleri, 2021), si è trattato di un "fatto sociale globale" di cui non ab-

biamo ancora valutato, neppure in minima parte, gli effetti sulle persone, le comunità, le organizzazioni. Abbiamo vissuto quasi due anni in un mondo rovesciato, rivoluzionando i nostri stili di vita. Nuove modalità di interazione digitale sono divenute forme comunicative abituali in ambiti affettivi, lavorativi, scolastici. Nuove forme di consumo sono esplose: si pensi alla consegna a domicilio e allo sviluppo dell'*on demand economy*. Il contatto sociale è stato sostituito dalla "distanza sociale", infelice espressione che tuttavia mette in luce un mutamento rilevante nella percezione e nella prassi delle forme di socialità e di affettività.



Nel frattempo, nuove forme di povertà e di disagio sociale stanno crescendo e sono legate agli effetti diretti e indiretti della pandemia. Nel Rapporto sulla povertà e l'esclusione sociale 2021, emerge uno scenario preoccupante: nel 2020, la Caritas ha accolto complessivamente circa 2 milioni di persone, di cui il 44% per la prima volta ha usufruito della loro rete dei servizi. L'incidenza della povertà assoluta si conferma più alta nel Mezzogiorno (9,4%), ma la crescita più rilevante riguarda il nord (dal 5,8% al 7,6%). Con questa tendenza, ci siamo allontanati ancora di più dagli obiettivi di sviluppo sostenibile ed equità sociale previsti dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite.

La lotta contro la diffusione dell'epidemia ha messo in evidenza una serie di fenomeni emergenti: l'acuirsi delle disuguaglianze sociali, sanitarie ed economiche, prodotte dalle nuove forme di povertà; la valorizzazione delle competenze esperte e del sapere scientifico, a supporto delle decisioni politiche; lo sviluppo dei *social networks* e la ridefinizione dei processi di socializzazione virtuale e rivalutazione delle interazioni reali; riconsiderazione del ruolo deleterio svolto dalle *fake news*; la ricerca di una nuova base di principi per la riprogettazione dell'organizzazione del lavoro, in un'epoca di diffusa sperimentazione dello *smart working*; la ridefinizione della *mission*, dell'assetto e dell'orientamento valoriale del siste-

ma economico, in funzione del principio costituzionale dell'utilità sociale (Art. 41 e Art. 43 della Costituzione); la necessità di elaborare e implementare un piano di innovazione teso a introdurre su larga scala la formazione a distanza nelle scuole e nelle università, attraverso investimenti finalizzati a formare gli insegnanti e a diffondere l'uso delle tecnologie innovative e delle metodologie didattiche interattive. Sul piano economico e organizzativo, si afferma il capitalismo flessibile e si presenta una nuova opportunità di superamento del taylor-fordismo e i caratteri del vecchio capitalismo – stabilità e fedeltà all'azienda – stanno cedendo il posto a comportamenti inattesi, alla perenne innovazione e alle nuove forme di potere, di controllo e di disuguaglianze. Il capitalismo flessibile rappresenta, dunque, qualcosa di più di una variazione di un vecchio modello. Per contrastare le maggiori criticità prodotte da questo nuovo assetto, si profila un agire organizzativo che non risponde più alla sola logica gerarchica, prescrittiva, utilitaristica del taylor-fordismo, ma si presenta come un'alternativa e una nuova modalità relazionale (di *coopetition*) che intende "far interagire" nella stessa strategia contestualmente i meccanismi di cooperazione e competizione (Sennett, 2001; Cocozza, 2021). Del resto, come indica Beck (2000a), siamo di fronte a sei sfide indotte dalla post-modernità: la

globalizzazione, l'individualizzazione, la disoccupazione, la rivoluzione dei generi, i rischi globali della crisi ecologica, la turbolenza dei mercati finanziari. A questo riguardo, in Italia, secondo la Direzione Distrettuale Antimafia tra le tante criticità si sta profilando una grave contaminazione dell'economia legale ad opera delle criminalità organizzata, perché è cresciuta la loro capacità imprenditoriale.

Crisi strategica del ruolo sociale del sistema formativo

Nel nostro Paese, per effetto del consistente *mismatch* occupazionale, delle restrizioni imposte dalla pandemia da Covid 19 e delle trasformazioni dei metodi e dei processi di insegnamento/apprendimento, la funzione strategica del sistema educativo è entrata in crisi. Siamo di fronte a una sfida che, per la prima volta nella storia contemporanea, rende meno cogente la funzione strategica del sistema educativo, che concorre a determinare lo sviluppo personale e la vita di una società nei seguenti ambiti (Giddens, 2006): nel *processo di socializzazione dei ragazzi*, che la didattica a distanza ha ridotto e fortemente alterato; nella *formazione personale e professionale*, che non è più in grado di far fronte al crescente *mi-*

smatch occupazionale; nella *promozione delle pari opportunità*, dove si assiste a una polarizzazione della ricchezza, con i ricchi che diventano sempre più ricchi e i poveri sempre più poveri e, contestualmente, all'eclissi economica, sociale e culturale della classe media; nella *creazione di una cittadinanza informata e attiva*, a fronte di una sempre più scarsa partecipazione dei cittadini alla vita politica, in particolare da parte dei giovani, che hanno messo in atto un forte astensionismo elettorale. Infatti, nelle recenti elezioni amministrative, l'astensionismo medio ha raggiunto il 56%, una percentuale allarmante, che segnala la presenza di un malessere sociale diffuso, che è ancora più esteso nei quartieri popolari periferici.

Di fronte a queste criticità, bisogna prendere atto che il sistema scolastico e quello universitario non sono più in grado di garantire due rilevanti obiettivi: un efficace processo di mobilità sociale verticale (il cosiddetto ascensore sociale); il graduale e progressivo miglioramento della qualità di vita e di lavoro (attraverso un costante processo di alfabetizzazione funzionale e l'acquisizione delle competenze tecniche). Si tratta di fenomeni particolarmente rilevanti, che aprono scenari preoccupanti, su cui sarebbe necessario svolgere delle ricerche sociologiche di rilievo nazionale e internazionale. In questo scenario, la sfida sociale, economica e



culturale è evidente: come scienziati sociali e formatori dobbiamo evitare a tutti i costi che quella del Covid sia una “generazione perduta”, destinata a mettere a rischio l'appuntamento con il lavoro: un lavoro dignitoso, che permetta la possibilità di esprimere i talenti personali e di impiegare le competenze acquisite, allo scopo di poter realizzare il proprio progetto di vita.

La sfida: Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e formazione personalizzata

In questa direzione sembrano andare le misure

previste dall'impegnativo Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che, attraverso la Missione 4 - Istruzione e ricerca e la Missione 5 - Inclusione e Coesione si propone il raggiungimento di due obiettivi ambiziosi: migliorare il grado di sviluppo del Paese; ridurre le storiche disparità regionali, intergenerazionali e di genere, che frenano lo sviluppo della società italiana e il suo peso nell'economia europea e globale. Tali obiettivi sono stati delineati, a partire da una riflessione che ha messo in luce le criticità derivanti dalle otto carenze strutturali del sistema dell'*education* italiano: l'offerta di servizi di educazione e istruzione scuole primarie; gap nelle competenze di base; alto tasso di abbandono scolastico e di-

vari territoriali; bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario e *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro; basso livello di spesa in Ricerca e Sviluppo; basso numero di ricercatori e perdita di talenti; ridotta domanda di innovazione; limitata integrazione dei risultati della ricerca nel sistema produttivo.

Più in particolare, con la Missione 4 ci si propone di migliorare la qualità e ampliare la quantità dei servizi di istruzione e formazione; migliorare i processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti; ampliare le competenze e potenziare le infrastrutture scolastiche; riformare e ampliare i dottorati; rafforzare la ricerca e diffondere modelli innovativi per la ricerca di base e applica-

ta condotta in sinergia tra università e imprese; sostenere i processi di innovazione e trasferimento tecnologico; potenziare le condizioni di supporto alla ricerca e all'innovazione. Mentre la Missione 5 si struttura in due linee di intervento specifiche relative all'adozione, d'intesa con le Regioni, del Programma Nazionale per la Garanzia Occupabilità dei Lavoratori (GOL), e all'adozione del Piano Nazionale Nuove Competenze, per le attività di upskilling e reskilling in favore dei soggetti deboli sul mercato del lavoro.

In questo quadro, si ritiene che le strutture HR possano accettare la sfida di riposizionamento strategico ed elaborare una serie di progetti di formazione e sviluppo orientati verso una prospettiva di mag-



giore diffusione dei principi dell'autonomia e della responsabilità, allo scopo di perseguire i seguenti obiettivi: rilanciare la cultura della partecipazione dei lavoratori ai processi decisionali, organizzativi e produttivi; acquisire una visione sistemica nella progettazione dei percorsi formativi, in una prospettiva di *lifelong learning*, per non disperdere le risorse in progetti ripetitivi, progettare percorsi mirati (*taylor made*); sviluppare una capacità progettuale di maggiore interazione con i processi di innovazione tecnologica e organizzativa aziendali; migliorare la qualità della formazione, estendere e consolidare il ricorso a metodologie didattiche fortemente interattive e a tecnologie per la formazione in rete innovative; ridefinire la mission di Fondimpresa e quella degli Organismi bilaterali, promuovere un riposizionamento strategico ed una riqualificazione della loro attività (formazione, ricerca, progetti di

sviluppo organizzativo e professionale).

Le trasformazioni indotte dalla pandemia, dallo *smart working* e dalla transizione al digitale, che hanno riguardato il nuovo ruolo del management, delle strutture HR e il diverso assetto organizzativo, hanno reso obsolete le politiche del personale tradizionali, generiche e indistinte e hanno superato, per certi versi, anche l'epoca dell'individualizzazione delle politiche. Nel nuovo *policy framework*, si può rilevare l'avvio di una era di progetti mirati a una reale personalizzazione, passando dall'efficienza (centrata sul potenziamento del *know how*), alla motivazione (*know what*) e, soprattutto, al senso dell'agire umano delle persone e sul commitment nel contesto lavorativo, investendo sul *know why*.

In conclusione, in un contesto ambientale in continua trasformazione, occorre rielaborare nell'ambito dei progetti formativi un

approccio teorico che consideri la persona al centro dei processi, con la sua storia, la sua cultura, i suoi valori, le sue credenze, i suoi obiettivi materiali e immateriali, attore e autore del proprio destino nella vita sociale e ovviamente in quella professionale.

Una prospettiva che vada oltre i vecchi e nuovi individualismi, rilanci un *Nuovo Umanesimo* ed esalti la dimensione riflessiva e valoriale nell'agire personale e organizzativo, per l'affermazione di un nuovo paradigma antropocentrico, come è stato anticipato, orientato alla *libertà responsabile* e animato dalla tensione verso il bene comune.

Riferimenti bibliografici

- U. Beck, *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Laterza, Roma-Bari, 2011.
- U. Beck, *La metamorfosi del mondo*, Laterza, Roma-Bari, 2017.

A. Coccozza, *L'agire inatteso. Etica, razionalità e competenze*, Franco Angeli, Milano, 2020.

A. Coccozza, Capitale immateriale, etica, education, competenze e sviluppo. In (a cura di) Ali M., *Conoscenza, competenza, creatività, crescita. Il capitale immateriale per l'Italia di domani*, Laterza, Bari-Roma, 2021a.

A. Coccozza, Il processo decisionale nell'era dell'imprevedibile, *Sviluppo & Organizzazione*, vol. 297, p. 18-25. 2021b.

A. Coccozza, Nuove culture organizzative, aziende innovative e Modello Olivetti. In (a cura di) La Rosa M., *Il "modello" Olivetti. Passato, presente. E futuro?*, FrancoAngeli, Milano, 2022a.

A. Coccozza, *Verso una riforma della formazione: criticità e opportunità*. In (a cura di) Reborà G., *Le sfide organizzative del PNRR*, ESTE, Milano, 2022b.

R. Dahrendorf, *Quadrare il cerchio ieri e oggi. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Laterza, Bari, 2009.

A. R. Favretto, A. Maturò, S. Tomelleri (a cura di), *L'impatto sociale del covid-19*, Franco Angeli, Milano, 2021.

A. Giddens, *Fondamenti di sociologia*, il Mulino, Bologna, 2006.

J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 2014.

R. Sennett, *La cultura del nuovo capitalismo*, il Mulino, Bologna, 2006.

Antonio Coccozza

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione

Fabio Bocci



Premessa

Un ennesimo spettro sembra aggirarsi nel dibattito pubblico italiano intorno alla scuola e, in particolare, al tema della formazione degli insegnanti: la Pedagogia. Lo spettro in questione è rappresentato

sia dalla Pedagogia in sé, in quanto scienza inesistente e del tutto inutile (di fatto se mai nata ormai defunta, agli occhi di tutti tranne che dei pedagogisti ovviamente), sia dall'influenza nefasta che, nell'ostinazione dei pedagogisti a tenerla in vita o a considerarla

viva, esercita o pretende di esercitare monopolizzando l'idea di scuola attuale e futura, così come della formazione, attuale e futura, delle/gli insegnanti che la devono/dovranno abitare. A indicare l'esistenza di questo spettro sono le narrazioni dei vari Galli della

Loggia, Mastrocola e Ricolfi (si veda in proposito Bocci, 2020)¹ oppure Canfora, il quale in un intervento su *Il Corriere della sera* del 19 dicembre 2021 a proposito dell'allora preannunciato decreto sulla formazione dei docenti della Scuola secondaria (poi divenuto il

¹ Si veda anche: C. Raimo e V. Roghi. Il danno scolastico. Ne fa più la scuola democratica o certi libri di Paola Mastrocola e Luca Ricolfi, *Minima&Moralia*, 17/11/21: <https://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/come-non-conoscere-o-non-capire-nulla-della-scuola-democratica-ovvero-il-danno-che-provocano-le-confuse-opinioni-di-luca-ricolfi-e-paola-mastrocola>. [ultimo accesso 05/07/2022]

DL 36 del 30 aprile 2022) così si esprime: «di quei 60 crediti formativi destinati forse a soppiantare gli studi specialistici, ben 36 sarebbero di indottrinamento pedagogico, cioè di teoria astratta del nuoto, e gli altri 24 verrebbero destinati all'imprecisato, ma prezioso come belletto, tirocino».

La risposta di Massimiliano Fiorucci, nella veste di presidente della SIPED, è stata netta² ma, evidentemente, al pari dei tanti ragionamenti svolti da molti studiosi dell'educazione non è stata convincente. Basti leggere cosa circola in rete nei social network, con un crescendo di avversione nei confronti della cosiddetta (a detta di costoro) Scienza dell'Educazione. Ad esempio su Facebook il 12 giugno 2022, Vincenzo Costa, ordinario di Filosofia presso l'Università Vita-Salute San Raffaele a commento di una lettera intitolata *Dai Prof. La scuola sta morendo di finta formazione e didattichese*, inviata dal gruppo "La Nostra Scuola Associazione Agorà 33" e pubblicato su *Il Fatto Quotidiano*, scrive: «I pedagogisti sono utili? Non bisogna fare di ogni erba un fascio. Il mondo della pedagogia italiana è vario, ci sono pedagogisti con un buon senso della realtà, dentro la cosa stessa. Ma la pedagogia nel suo insieme è diventata un problema,

teorico e pratico. Teorico perché pesca e si fa guidare di volta in volta dalle mode: il marxismo, la psicanalisi, le scienze cognitive, le neuroscienze. Usa di volta in volta categorie che

gogia e la didattica (come disciplina accademica) sono ormai il problema della scuola. Come possono essere utili se sono il problema? La pietra di inciampo? Se sono ciò che produce mal-

– un fine studioso di Fenomenologia con particolare interesse per la Fenomenologia dell'esperienza, autore anche di un testo dal titolo *Fenomenologia dell'educazione della Formazione* (2015) – sconcerata la superficialità dell'analisi condotta, piena di generalizzazioni mascherate dalla volontà di non generalizzare (l'incipit è illuminante) e l'assoluta incapacità di discernere i diversi piani della questione.

Poiché non crediamo a una improvvisa perdita di capacità analitica e argomentativa dell'autore, immaginiamo che ci sia dell'altro. E questo altro, a nostro avviso, parte dalla volontà di proporsi come interlocutori credibili (mentre i pedagogisti, essendo inutili, per loro natura non lo sono) del disagio e dello spaesamento di chi vive quotidianamente la scuola. Un disagio più che giustificato e legittimo, ma che avrebbe bisogno di analisi accurate e non di posizioni sommarie, al limite del populismo, che gettando fango contro un capro espiatorio, la Pedagogia/Didattica, non aiutano a delineare possibili soluzioni.

Emerge, infatti, in questi scritti l'incapacità – e visto che siamo in presenza di studiosi tutt'altro che incapaci diciamo la mancanza di volontà – di discernere i piani. Viene da chiedere chi siano questi pedagogisti

È difficile dire, quando altri dicono cercano di fare in modo che il tuo dire sia un non dire

(Agatha Thérèse Millbrown, *Pensieri*, 1906)

durano una stagione per elaborare modi di affrontare il problema scolastico. I risultati da trent'anni sono devastanti. Stiamo perdendo la capacità di formare, di trasmettere, travolti dalla didattica, da questa idea, opinabile e controversa, secondo cui il problema dell'insegnamento si supera con la tecnica, sia un problema tecnico, e la tecnica qui si chiama "didattica": la classe rovesciata e gli infiniti altri metodi escogitati per aggirare il problema semplice: la scuola non coinvolge, ha perso la propria capacità di formare, cioè di permettere alla vita di prendere forma [...] I pedagogisti possono non cogliere la sfida, ma a studenti, insegnanti e famiglie le cose sono chiare: la peda-

funzionamento? Se invece di eliminare le disfunzioni sono esse per prime ad essere disfunzionali? Poi c'è un problema pratico. Il ministero è praticamente occupato dai pedagogisti, una sorta di occupazione militare. Il ministro Bianchi non è caduto dal cielo, si sviluppa entro una logica. E a guidare questa occupazione è un'impostazione demenziale, aziendalistica. I peggiori sono quelli che fanno capo alla Fondazione Agnelli. Alcuni di questi campioni si sono distinti durante il lockdown, che per loro fu un'occasione ghiotta per imporre il loro mito (e la loro fonte di introiti): la dad...»³. Considerando lo spessore intellettuale e scientifico dell'autore di queste righe

2 M. Fiorucci, *Caro Canfora la formazione non è un belletto, il manifesto* 22/01/22: <https://ilmanifesto.it/carocanfora-la-formazione-non-e-un-belletto> [ultimo accesso 17/06/2022].

3 https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=609010417414941&id=100049179636638. [ultimo accesso 17/06/2022]. Attualmente è consultabile anche a questo link: <https://www.labottegadelbarbieri.org/la-scuola-sta-morendo/> [ultimo accesso 14/08/2022].

(nomi e cognomi) che hanno occupato il Ministero, visto che le proposte provenienti dalle società pedagogiche vengono sistematicamente ignorate o, peggio, storpiate. Viene altresì da chiedersi perché il fare riferimento e il dialettizzare con teorie che hanno avuto influssi scientifico-culturali e politici nella società in determinati periodi storici (il marxismo, la psicoanalisi, le scienze cognitive e le neuroscienze, per rimandare a quelle citate da Costa) debba essere rubricato a moda. Fermo restando che gli autori di queste asserzioni dovrebbero esplicitare chi e cosa abbiano letto per giungere a siffatte lapidarie conclusioni (sarebbe come dire,

altrettanto lapidariamente e senza apportare alcuna giustificazione, che sia altrettanto una moda studiare Husserl, Heidegger, Wittgenstein, Sartre, Ricoeur, Levinas, Irigary, Heller, Arendt, Stein e così via) quel che possiamo ipotizzare (è preferibile fare ipotesi che affermazioni apodittiche) è che costoro conoscano davvero ben poco del dibattito in seno alla Scienza dell'educazione e che non abbiano mai letto Borghi, Visalberghi, Laeng, Balanti, Fontana, De Bartolomeis, Canevaro, Genovesi, Cambi, Maragliano, Baldacci, per non citare che alcuni dei nostri più illustri studiosi.

Quel che colpisce, dicevamo, è la mancanza di vo-

lontà di separare con nettezza quelle che sono le "storture ministeriali", ciò che attiene alle istanze di "formazione-mercato per il mercato" sostenute soprattutto da Confindustria e le cose che scrivono i pedagogisti, la stragrande maggioranza dei quali da sempre condanna e si distanzia, con argomentazioni forti e approfondite anche sul piano politico, dalle prime (che sono una storpiatura degli esiti delle teorizzazioni e delle ricerche in ambito della Scienza dell'educazione) e dalle seconde, che sono espressione dell'antitesi della visione inclusiva che persegue la pedagogia italiana. Allo stesso modo va detto con nettezza che in nessuno scritto di

pedagogisti si legge che la dimensione pedagogico-didattica deve avere una supremazia su quella delle aree disciplinari, dei saperi. Semmai si è sempre cercata una visione integrata, sinergica, partendo dal presupposto che per insegnare il sapere sia fondamentale, sia una condizione necessaria ma non – di per sé – sufficiente. Con "di per sé" non vogliamo dire che il sapere disciplinare deve essere legittimato da quello pedagogico-didattico (non ci risulta sia mai stato affermato da chicchessia) quanto che la conoscenza integrata e sinergica tra il sapere disciplinare e il sapere pedagogico-didattico è in grado di innescare un meccanismo virtuoso nel processo



formativo dei/delle docenti che consente a chi studia per divenire insegnante di comprendere come un certo sapere per divenire oggetto di conoscenza (e di apprendimento) deve essere trasformato in un sapere disciplinare e che, a sua volta, questo per essere condiviso nel processo di insegnamento-apprendimento deve divenire una didattica della disciplina, per mezzo della quale si esplicitano strutture e implicazioni di quel sapere che si è fatto disciplinare. È in seno a questo processo che il dialogo tra studiosi delle diverse aree disciplinari e della scienza dell'educazione possono e devono trovare il senso non

tanto del loro *convivere* (come vorrebbero scialbi provvedimenti quali quello della formazione *à la carte* del DL 36/2022 poi convertito in Legge -- n. 79 - il 29 giugno 2022) quanto del loro agire integrato e sinergico.

Oltre le sterili polemiche: ragionare sul senso di una formazione degli/delle insegnanti che abbia senso

E, allora, messe da parte le sterili polemiche e le in-

fruttuose messe al bando di una intera scienza, qual è la Pedagogia, ecco trasparire le possibili caratteristiche di una formazione delle/degli insegnanti che abbia senso. Abbiamo già avuto modo di soffermarci su questi aspetti (Bocci, 2005; 2015, 2018, 2019; 2021) ma ci ritorniamo brevemente, perché riteniamo sia ineludibile e improcrastinabile ragionare sul senso di una formazione degli/delle insegnanti che abbia senso. E questo va fatto proprio per il rispetto che dobbiamo a chi la scuola la vive tutti i giorni e manifesta un crescente malessere nei confronti di discorsi e decisioni calati/e dall'alto e deprivate proprio del con-

tributo di chi dovrebbe invece avere voce in capitolo. Per fare questo noi ci appoggiamo al pensiero e alle riflessioni di chi da anni studia e fa ricerca su tali aspetti. Nello specifico, riprendiamo ancora una volta quanto affermato da Massimo Baldacci sulla professionalità degli/delle insegnanti e sulla loro formazione: «la *concezione complessa della professionalità docente* è legata al superamento di immagini parziali dell'insegnante: come mero esperto dei contenuti, o come puro tecnico della didattica. Ci si è resi conto che la docenza implica una pluralità di competenze: *culturali* (relative ai saperi disciplinari); *didat-*





tiche (inerenti alle metodologie d'insegnamento); *relazionali* (concernenti in rapporto con gli alunni), ed altre ancora. Diamo un cenno a queste competenze. Le *competenze culturali*, nell'epoca attuale, devono essere assicurate a livelli elevati indipendentemente dal segmento scolastico specifico nel quale l'insegnante presterà la propria opera. Questo appare necessario per due motivi. In primo luogo, per consentire la mobilità verticale dei docenti senza provocare cadute della qualità formativa. In secondo luogo, perché in una società in rapida trasformazione, solo una formazione adeguata

sui fondamenti dei saperi metterà in grado i docenti di far fronte alle trasformazioni degli assetti disciplinari. Le *competenze didattiche* devono rappresentare un corredo professionale comune a tutti i docenti, per assicurare una progettualità formativa elevata, capace di aderire in maniera puntuale e flessibile ai bisogni formativi dei vari territori. Tale base comune è inoltre resa necessaria dallo stile di lavoro collegiale e partecipato richiesto da questa progettualità, che implica una cultura didattica condivisa da parte del corpo docente. Le *competenze relazionali*, nel quadro di una scuo-

la ormai multiculturale, si pongono come ineludibili per una gestione pedagogica delle dinamiche sociali in direzioni tali da tutelare e da valorizzare gli stili comunicativi presenti nella comunità scolastica, secondo modalità capaci di garantire la sua apertura e la sua coesione umana e civile» (Baldacci, 2020, p. 31). A queste competenze vanno aggiunte anche quelle *organizzative*, che riguardano la «predisposizione degli ambienti d'apprendimento (spazi, tempi, gruppi, materiali). Inoltre, il docente deve essere consapevole degli effetti formativi a lungo termine degli assetti

organizzativi sugli abitudini mentali e sociali degli alunni» (Baldacci, 2015, p. 40).

Non possiamo approfondire oltre per ragioni di spazio e rimandiamo chi fosse interessato, anche negli intrecci con la dimensione del profilo dell'insegnante inclusivo, ai nostri già citati contributi. Qui aggiungiamo – anche per sfatare l'idea di una pedagogia (e dei pedagogisti) impegnata/i a far cavalcare le mode del momento alle/ai docenti, ovvero quei tecnicismi e didatticismi tanto avversi ai vari Canfora e Costa (e anche a noi studiosi dell'educazione e ben prima di loro) – che in quell'acce-

zione, richiamata in chiusura della premessa, di azione integrata e sinergica nella formazione delle/degli insegnanti tra studiosi/e delle aree disciplinari e studiose/i di area pedagogico-didattica, la vasta letteratura scientifica di settore⁴ oggi a disposizione non rappresenta un nuovo dogma (l'indottrinamento di matrice pedagogica di cui parla Canfora) a cui conformarsi ma un repertorio (una *letteratura*, per l'appunto) finalizzato a consentire alle/agli insegnanti di sperimentare a loro volta una vasta gamma di possibilità (a partire da quelle che si generano nell'incontro fecondo con i saperi disciplinari) per dare corpo a una didattica flessibile, modulare, mista, ecc., mirata a sviluppare percorsi di insegnamento-apprendimento significativi, coinvolgenti, calibrati sulle peculiarità di ciascuno/a e pertanto individualizzati e personalizzati, ossia inclusivi. È quello che abbiamo definito *approccio tecnologico alla didattica* (Bocci, 2017) e che non ha nulla a che vedere con i tecnicismi ma con quell'invito di Andrea Canevaro (1999) agli/alle insegnanti a conoscere molte e buone metodiche e a dotarsi di una solida metodologia.

Affinché ciò possa attuarsi, e concludiamo, occorre che la formazione, iniziale e in servizio (con una grande attenzione nella prima e con un infinito rispetto

nella seconda) delle/gli insegnanti sia:

- significativa, ossia fatta nei contesti dove la scuola si fa, quindi *con le/gli* (futuri e in servizio) e non *sugli/sulle* insegnanti;
- basata su problemi reali, quindi attenta alle istanze provenienti dal basso e non calata dall'alto;
- in grado di interconnettere sinergicamente sapere, saperi disciplinari, didattiche disciplinari e saperi pedagogico-didattici, esaltando nella riflessione e nella pratica come tutte queste dimensioni si formano, si trasformano e evolvono nel loro incessante interconnettersi tra loro e con i destinatari dell'azione magistrale nei differenti contesti in cui si realizza;
- imperniata intorno al metodo della ricerca;
- capace di innescare l'agentività e la riflessività ricorsiva;
- valorizzante le esperienze dei singoli e dei gruppi, a partire da tutto ciò che attiene all'informale e al non formale.

Quelli indicati sono solo alcuni spunti che crediamo possano essere condivisi anche da chi oggi provocatorialmente ma in senso costruttivo attacca la pedagogia. Se a infastidire e a generare malessere sono

gli *ismi* (e questo vale per il pedagogismo, il didatticismo, il tecnicismo, ma, evidentemente, anche per il disciplinarismo) siamo convinti che questi possono (e devono) essere fronteggiati con la coesione, ossia con un nuovo patto intellettuale tra chi – pur nella dialettica che è nell'ordine naturale delle cose quando si ha a che fare con la scienza e con la cultura (nonché con la politica) – ha a davvero a cuore il destino di un Paese, il quale ha (e non può non avere) nell'educazione e nella formazione i suoi punti nodali di credibilità.

Riferimenti bibliografici

M. Baldacci, Formare le competenze dei docenti. *Pedagogia Oggi*, 2: 40-48. 2015.

M. Baldacci, *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*. In: M. Baldacci, E. Nigris e M.G. Riva, a cura di, *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano, 2020.

F. Bocci, *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*, Monolite, Roma, 2005.

F. Bocci, *Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. L'integrazione Scolastica e Sociale*, 14, 2: 100-109, 2015.

F. Bocci, *Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione*. In: A. Morganti e F. Bocci, a cura di, *Didattica inclusiva nel-*

la scuola primaria. Giunti, Firenze, 2017.

F. Bocci, *L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*. In: D. Goodley, S. D'Alessio e al. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento, 2018.

F. Bocci, *Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti*. In: M. Fiorucci e G. Moretti, a cura di, *Il tutor dei docenti neoassunti*, Roma Tre-Press, Roma, 2019.

F. Bocci, *L'inclusione come spinta istituzionale. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi*. In: M. C. Rossiello, a cura di, *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2020.

F. Bocci, *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari costituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*, Guerini, Milano, 2021.

A. Calvani, *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma, 2014.

A. Calvani, *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma, 2018.

A. Calvani e R. Trincherò, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma, 2019.

Canevaro A., *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

Fabio Bocci

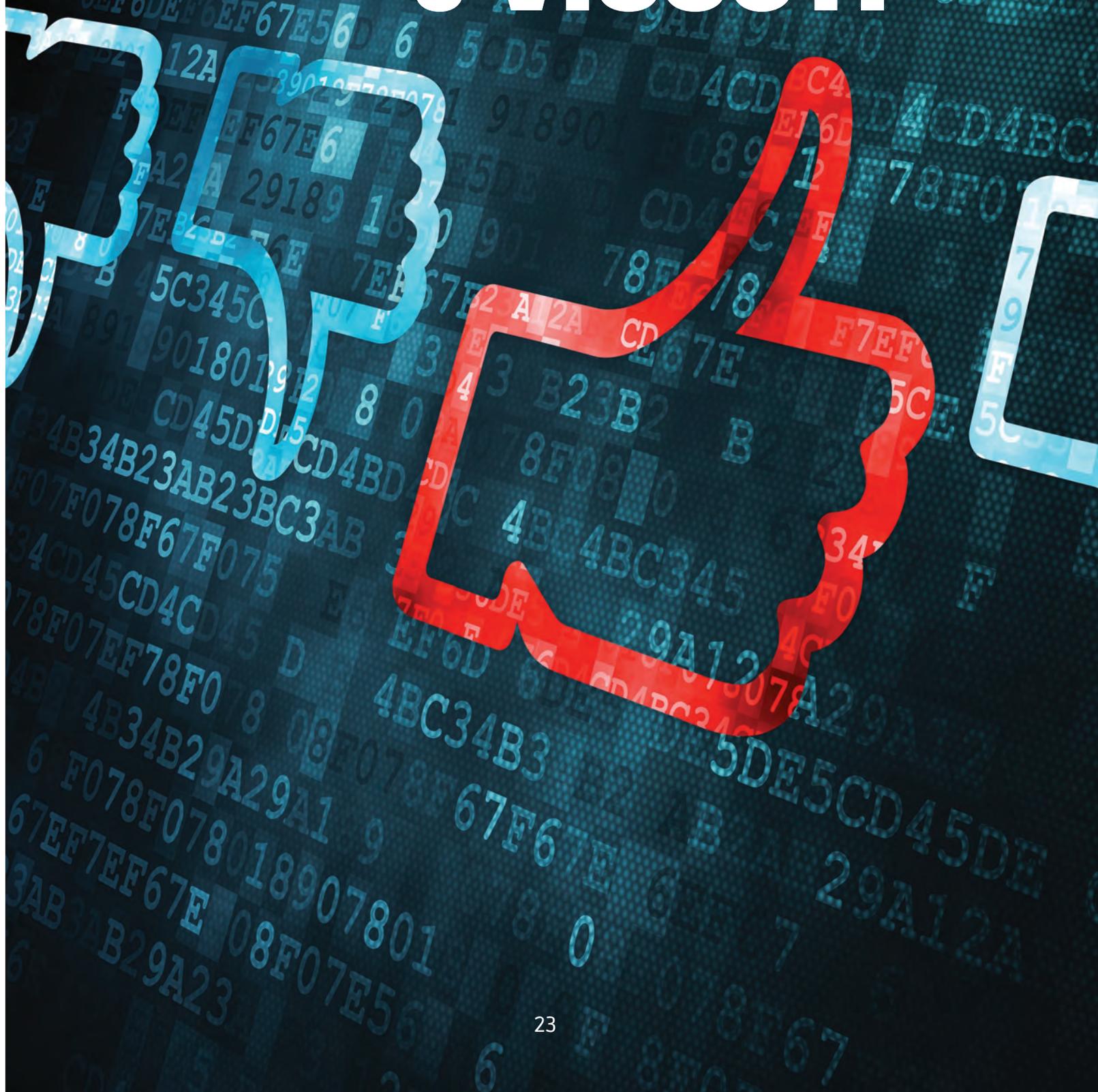
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

4 Peraltro sempre più suffragata da evidenze (Calvani, 2014; 2018; Calvani e Trincherò, 2019).

ESPERIENZE e VISSUTI





Idee per la formazione universitaria, idee per l'innovazione possibile

Vincenzo A. Piccione, Fabrizio Dafano, Giulia Cecchini, Alessia Celentano, Monica Piras

Il modello didattico pensato dai docenti del Corso di Laurea Magistrale Interclasse per *Coordinatori di Servizi Educativi e Servizi Sociali*, del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, chiede agli studenti iscritti di condividere le ragioni di un approccio formativo specifico: la conoscenza di saperi e l'acquisizione di

competenze sono indispensabili per qualsiasi profilo professionale, ma non sono sufficienti per garantire la qualità dell'agire professionale quotidiano e periodico; altrettanto indispensabile è acquisire l'abitudine a riflettere, pensare, commentare, spiegare, analizzare, sintetizzare, comparare, approfondire. In altre parole: la conoscenza di saperi e l'acquisizio-

ne di competenze permette di crescere, di perfezionarsi, di essere veri esperti, veri tecnici di una professione; l'abitudine a riflettere restituisce senso dell'uomo ad azioni e a scelte professionali, quotidiane e periodiche. Nell'editoriale del secondo numero del 2021 di questa rivista (FOR, 2/2021) Maurizio Milan ha rilevato problemi formativi interessanti, ha letto il lo-

ro contesto in modo chiaro e attento, ha proposto idee progettuali che hanno una coerenza culturale profonda con l'approccio del Corso di Laurea Magistrale Interclasse per *Coordinatori di Servizi Educativi e Servizi Sociali*.

Credo che alle sue osservazioni debbano esserne aggiunte altre. Anche le scienze umane ci hanno insegnato e ci insegnano

che le ragioni delle nostre azioni, delle nostre risposte ai cambiamenti, dei nostri progetti individuali, collettivi, comunitari, globali, glocali, economici, tecnologici, sociali, formativi hanno radici nel senso di civiltà che le collettività vivono e rendono esplicito, visibile, tangibile, credibile; hanno radici nelle prospettive che i loro obiettivi rendono condivise e condivisibili, nella qualità dell'impatto possibile nelle nostre vite.

Anche le scienze umane ci hanno insegnato e ci insegnano che la sostenibilità è plausibile solo se non presta esclusiva attenzione alla sfera dell'economia e delle economie, all'obiettivo dell'efficienza e della produttività, solo se non si presta ad ascoltare le voci degli stereotipi e, soprattutto, delle semplificazioni. In sostanza: le scienze dell'uomo e le scienze econo-

miche deve tornare alle interazioni che ne arricchiscono l'esistenza, gli obiet-

«Un programma coraggioso di educazione degli adulti non può essere totalmente definito a priori; infatti, se una definizione precisa che circoscriva nettamente un argomento collima con le scelte dell'accademia e dei suoi corsi di laurea, le condizioni della vita contemporanea sono invece in continuo cambiamento e richiedono un insieme operativo di aspetti teorici e pragmatici».

(Knowles, 1996)

tivi, il significato, il ruolo; la metafora della rete e delle reti deve tornare a caratterizzarne l'identità interdisciplinare.

Perché la sostenibilità caratterizzi la qualità del futuro individuale e della vita sociale delle nuove generazioni, è necessario che attrici protagoniste di cambiamento come le università e le scuole tornino

ad avere il ruolo che è stato loro assegnato di dare centralità alla persona che ap-

prende, di superare l'idea della trasmissione dei saperi, di promuovere l'esplorazione profonda e reticolare di conoscenze e idee, di valorizzare un pensiero che spieghi, leghi, commenti, interpreti, approfondisca contenuti, significati, idee, fenomeni, eventi, fatti, impegnando pensiero deduttivo, induttivo, analitico, sintetico, simbolico, astratto,

creativo, rappresentativo, partecipativo, ecc... Perché la sostenibilità caratterizzi la qualità del futuro individuale e della vita sociale delle nuove generazioni, in altre parole, la grande attenzione che viene dedicata, per esempio, alle importantissime ragioni di una sostenibilità economica o di una sostenibilità ambientale deve crescere e dedicarsi, forse anche in modo preliminare, alle attuali ragioni di una sostenibilità educativa, formativa, sociale.

Le idee proposte qui di seguito hanno l'obiettivo di rendere esplicito e concreto questo insieme di osservazioni; le loro voci riescono a coglierne le connessioni tematiche, metodologiche, strategiche.

1. Educatori Coordinatori di Servizi Socioeducativi e Assistenti Sociali: tra strategie didattiche e laboratori di pratica professionale

Lo studio delle organizzazioni di lavoro, inquadrato in una prospettiva umanistica e non meramente sistemico-strutturale, esprime livelli di complessità tanto elevati quanto prolifici e richiede, pertanto, un approccio metodologico di natura problematicista.



La problematicità dell'esperienza si definisce nel suo grado più elementare come assenza di un significato strutturale univoco; si caratterizza nel suo momento più radicale come ambivalenza di valori e si manifesta in genere nella complessità, ambiguità, instabilità, talora incongruenza e contraddizione (Bertin, 2021 p. 40).

Sembra essere proprio questa la dimensione concettuale e sperimentale più favorevole per raggiungere gli obiettivi previsti dal corso.

1.1. Gli obiettivi dell'insegnamento per figure di Coordinamento dei Servizi Sociali

Il tema di fondo dell'insegnamento è radicato nell'alveo del rapporto tra

individuo e organizzazione: «*Il rapporto tra individuo e organizzazione costituisce il fondamento degli studi organizzativi e ne rappresenta uno dei paradigmi più significativi e densi di implicazioni problematizzanti*» (Dafano, 2014, p. 41). Il rapporto tra i due soggetti tende, infatti, ad estendersi e declinarsi ben oltre il mero rapporto contrattuale e gerarchico e travalica l'ambito puramente operativo, per riguardare dimensioni di natura psicosociale ed esistenziale, dense di straordinaria ricchezza scientifica ed empirica, frequentemente ignorate dalla prevalente letteratura manageriale, maggiormente incline all'individuazione riduzionistica di tecniche applicative e regole comportamentali, funzionali alla declinazione di sterili "istruzioni per l'uso".

Un tale approccio multidimensionale e multidisciplinare risulta essere necessario e proficuo in particolare modo per la progettazione, l'organizzazione e la gestione dei servizi educativi e dei servizi sociali. Essi esprimono, infatti, esigenze di coordinamento e di governo peculiari: da un lato, come qualsiasi altra organizzazione di servizi alla persona, richiedono una consistente conoscenza dei sistemi organizzativi, dei processi e delle dinamiche alla base del funzionamento aziendale; dall'altro, tendono, in virtù della loro stessa vocazione altruistica, ad essere fonte di impegno per portare alla luce elementi di valore e potenzialità del soggetto, nell'ambito di una collettività produttiva, concepita non come realtà di business, bensì come spazio

socio-culturale di evoluzione dell'individuo, chiamato a contribuire, con il suo apporto di alta professionalità, allo sviluppo organizzativo e all'efficacia del servizio, in funzione del benessere dei destinatari.

In base a tali premesse, il corso si propone di analizzare le dinamiche di funzionamento e sviluppo delle organizzazioni di lavoro fornendo, innanzitutto, una panoramica delle più rilevanti teorie organizzative per approfondire, progressivamente, le principali variabili che determinano la complessità dei sistemi aziendali.

L'insegnamento propone, inoltre, l'analisi delle diverse tipologie di organizzazioni, al fine di evidenziarne i tratti comuni, ma anche e soprattutto le differenze di cultura e di gestione, allo scopo di trasferire





agli studenti una metodologia di approccio consulenziale, utile al loro bagaglio professionale. A tal proposito è possibile individuare tre obiettivi principali attorno ai quali si articola il corso:

1. sviluppare una conoscenza approfondita dei principali contributi teorici correlati all'analisi, interpretazione e gestione della complessità organizzativa;
2. incrementare le competenze organizzative e gestionali per la progettazione e realizzazione di interventi educativi e sociali e per la gestione del loro progressivo, necessario adeguamento ai mutati contesti socioeconomici e culturali;
3. sollecitare uno stile d'interpretazione di ruolo,

altamente professionale, caratterizzato da un elevato grado di autonomia nell'ambito di strutture, servizi e dipartimenti, basato su adeguate capacità di direzione e coordinamento, in una prospettiva di evoluzione dei membri dell'organizzazione e di sviluppo di servizi di sempre maggiore qualità.

Il potenziamento delle competenze strategiche e gestionali risulta essere centrale nella divulgazione didattica dell'insegnamento: si tratta, infatti, di competenze distintive, tali da assicurare un livello adeguato di capacità di visione e d'interazione con gli stakeholder, nonché di abilità e perizia gestionale, per guidare una struttura complessa, per coor-

dinare un team di lavoro e per valorizzare e motivare i collaboratori che operano all'interno di una determinata organizzazione.

In questo senso, tra gli auspici più alti di questo corso, vi è la possibilità di comprendere e valorizzare le diversità e, ove opportuno, le anomalie all'interno dei vari sistemi organizzativi e studiarne, così, i percorsi evolutivi a tutto tondo.

Il professionista, una volta all'interno dell'organizzazione, grazie a questi elementi, sarà in grado di identificare e definire gli aspetti fondamentali sui quali proporre interventi efficaci, stare al passo con i cambiamenti, verificando gli effetti delle azioni affinché si produca un rendiconto positivo per l'organizzazione stessa e per le risorse impegnate

al suo interno. La finalità dell'insegnamento tende, nel complesso e in conclusione, allo sviluppo di un atteggiamento riflessivo, analitico, logico e indipendente da condizionamenti infondati.

Un atteggiamento di ricerca e studio fondato su una tale dimensione - che in questa sede possono essere clusterizzate come "livello di autonomia di giudizio" - si rivela non solo auspicabile ma necessario per assumere responsabilità a certi livelli di managerialità; in particolare, come espresso da numerose riviste scientifiche e di divulgazione del settore, ciò vale particolarmente nel ricoprire determinati ruoli di gestione delle risorse umane.

1.2. La metodologia di insegnamento integrativa

I presupposti concettuali riguardo all'opportunità di adottare un approccio multidisciplinare, orientato a favorire un efficace connubio tra teoria e pratica e, al contempo, disponibile ad accogliere le preziose influenze di discipline altre che hanno influenzato lo sviluppo dei paradigmi cardine della scienza dell'organizzazione, hanno indotto ad introdurre un frequente ricorso a brani tratti da opere di vario genere. Suggestioni provenienti da capolavori della letteratura, stralci da testi di filosofia teoretica, contributi da opere di psicoanalisi e di psicopsicologia, e molte altre digressioni letterarie, si alternano durante le lezioni allo scopo di

ampliare, da un lato, e rinforzare, dall'altro, i concetti propri delle teorie organizzative che, in definitiva, altro non riguardano se non la *persona* nei suoi rapporti con le organizzazioni (Cocozza, 2010).

Oltre alle lezioni frontali, nell'intento di garantire la maggiore aderenza del corso alla realtà produttiva, sono state, inoltre, nel corso del tempo, perfezionate due principali iniziative:

- gruppi di studio su casi e progetti organizzativi, allo scopo di fornire esperienze di analisi e sperimentazione su realtà effettive, così da applicare le teorie apprese;
- testimonianze e seminari di Dipartimento, allo scopo di creare significative occasioni di riflessione e confronto con interlocu-

tori privilegiati, espressione della realtà socioeconomica di riferimento.

1.3. Conclusioni

Con l'intento di esplorare il complesso rapporto tra persone e organizzazioni e d'inserirsi nel solco della metodologia multidisciplinare caratterizzante il Dipartimento, l'insegnamento in questa sede presentato aspira a proporsi come esperienza di studio, ricerca e professionalizzazione. Questo percorso ha, in definitiva, l'intento di generare nuovi interrogativi ed irrorare virtù preziose come il pensiero critico e le competenze per interpretare e gestire la complessità socio organizzativa.

Un'ultima riflessione è rivolta ai docenti:

Per pensare coraggiosamente ai necessari pro-

grammi educativi ci vogliono uomini e donne portatori di convinzioni, convinzioni basate sull'intelligenza e sul sapere, oltre che sulla fiducia; quindi, non può trattarsi di persone timorose, né di persone che ritengono che i loro studenti siano - o debbano diventare - uomini e donne timorosi. Se una simile educazione cerca veramente di inculcare i valori di una mente indagatrice e di una persona indipendente, "autonoma" e creativa, allora essa affronterà argomenti controversi, cercherà d'insegnare con libertà e sicurezza interiore e affermerà il bisogno di incoraggiare e informare l'iniziativa diretta a innovazioni e avanzamenti sia sociali sia tecnologici (Knowles, 1996, p. 18).





Riferimenti bibliografici

G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, 2021.

A. Cocozza, *Persone Organizzazioni Lavori. Esperienze innovative di comunicazione d'impresa e valorizzazione delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

F. Dafano, *Individuo e Organizzazioni: suggestioni e chiavi di Interpretazione*, Aracne, Roma, 2014.

F. Dafano e R. Benini, *Il Posto Giusto, Risorse Umane e Politiche del Lavoro per l'Italia*, Eurilink University Press, Roma, 2020.

M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.

2. L'approccio esperienziale nella formazione universitaria

La scelta di utilizzare in un contesto universitario (corso di laurea magistrale interclasse in *Coordinatore dei servizi educativi e dei servizi sociali*, cattedra di *Attività coordinative di supervisione del tirocinio*) un approccio formativo esperienziale scaturisce dalla necessità di creare uno spazio che tenga conto del-

la mutevole situazione del terzo settore nella città di Roma e di preparare gli studenti a un confronto continuo con il mondo del lavoro sociale. La funzione di coordinatore dei servizi alla persona ha una sua dimensione finalizzata a sostenere la professionalità educativa dell'équipe di lavoro, garantendone il buon funzionamento: condizione indispensabile per valorizzare al massimo le qualità professionali di ciascun professionista e per rendere produttivo il lavoro di

gruppo intorno alla progettazione, al governo, a osservazione, documentazione, rimodellamento del contesto educativo.

Il coordinamento dei servizi nella sua complessità necessita di costante supporto, di adeguati spazi formativi e professionali, di strumenti trasversali agli ambiti e ai contesti di intervento che permettano di rileggere le azioni educative traendone modelli in grado di accrescere il capitale culturale che fonda le professioni sociali. Per chi coordina questi contesti il problema si pone in termini di connessione tra formazione di base e formazione in servizio: il ruolo, infatti, pone costantemente una serie di quesiti rispetto a legittimità, efficacia e qualità dell'intervento. La finalità del percorso didattico è, quindi, di fornire ai giovani ancora inseriti in un percorso di diritto-dovere a istruzione e formazione, gli strumenti per consentire di orientarsi nel mondo del sociale acquisendo competenze spendibili e accorciando i tempi di passaggio tra l'esperienza formativa e quella professionale. Il processo che si andrà ad attivare non s'incentra prevalentemente sul benessere dell'individuo o del professionista: il focus è sul compito. Anche se, come è ovvio, nell'attività del "prendersi cura", perseguire benessere personale è un "effetto collaterale" auspicabile. L'insegnamento diviene così luogo di riflessione e analisi portando i par-



tecipanti a ricollocare gli eventi in una cornice progettuale, favorendo il confronto tra dichiarazione di intenti ed effetti educativi. La formazione di base, seppur solida, non è sufficiente, come non lo è la progressiva esperienza di un lavoro sociale realizzato con sufficienti competenza e consapevolezza. L'analisi condivisa delle pratiche educative attiva una riflessione in cui gli elementi vengono descritti ricomponendo la frammentarietà: dal ricostruire le teorie locali che emergono da varie realtà deriva la capacità di svolgere una progettazione condivisa per ridurre la distanza tra rappresentazioni e reali margini

di intervento. L'impianto formativo è fortemente ancorato ai vissuti e all'esperienza, all'esercizio del dubbio e alla rielaborazione condivisa

Competenze, conoscenze e abilità vengono acquisite dagli studenti secondo il metodo prassi-teoria-prassi. Nozioni e concetti teorici vengono applicati a situazioni concrete, per le quali si rendono necessari processi di rielaborazione e ragionamento al fine di adottare un adeguato comportamento. Si tratta quindi di un processo che tende all'evoluzione e alla crescita personale attraverso lo strumento della supervisione pedagogica.

Questo approccio ricalca il

modello di apprendimento duale applicato alle figure di coordinamento del terzo settore, basata sull'alternarsi di momenti formativi "in situazione" (le lezioni in aula) e momenti di formazione pratica in tirocinio (presso una struttura e in affiancamento al coordinatore). L'esperienza di tirocinio viene poi supervisionata in aula utilizzando la tecnica della narrazione: lo scopo è quello di costruire un percorso in ambito universitario che sia anche uno spazio di riflessione e di accompagnamento a coloro i quali svolgono o si preparano a svolgere funzioni di coordinamento di équipe multiprofessionali per favorire l'acquisizio-

ne delle competenze necessarie a esercitare questo "ruolo cerniera".

Il percorso, così pensato, prevede i seguenti obiettivi:

- "messa a fuoco" dello stile di coordinamento: specificità personali, ruolo e funzioni consegnate attraverso un mandato specifico, valori e cultura dell'organizzazione;
- potenziamento del ruolo del coordinatore per l'accompagnamento delle équipe attraverso l'approccio prassi-teoria-prassi e la narrazione: sostenere i partecipanti al fine di individuare nodi problematici, nel garantire la

dimensione pedagogica rispetto a impegni, burocrazia richieste, aspetti economici;

- consolidamento dell'intenzionalità dell'azione educativa del servizio e dell'équipe: la figura del coordinatore come custode della dimensione pedagogica del servizio. Il coordinatore è chiamato a dare significato agli eventi che accadono alla luce di un riferimento costante, agli strumenti progettuali quali il progetto educativo individualizzato degli utenti e il progetto di servizio;
- individuazione delle risorse da rinforzare per il miglioramento anche dei progetti individualizzati.

si in base a processi spontanei di riconoscimento di affinità e comuni interessi. Il formatore evolve il proprio ruolo verso una funzione di apprendimento dalla pratica mediando il rapporto tra soggetti, problemi derivanti dalla pratica professionale e da esigenze formative.

L'approccio formativo nel quale ci ritroviamo è la consulenza pedagogica: la formazione e la supervisione sono strumenti di erogazione che si collocano, per loro natura, all'interno del processo consulenziale, partendo dallo spostamento del "cosa bisogna fare" alla ricerca del senso delle azioni che rende prioritarie le domande "perché", "come".

La complessità delle questioni che la funzione di coordinamento pone richiede una specifica attenzione dal punto di vista formativo: si evidenzia la crucialità di una formazione in itinere, sul lavoro di affiancamento all'esercizio dei compiti (apprendimento esperienziale).

Molto spesso l'apprendimento delle competenze relative alle funzioni di coordinamento avviene essenzialmente attraverso modalità esperienziali, a contatto diretto, cioè, con la realtà organizzativa e operativa. Inoltre, un ulteriore riferimento all'apprendimento esperienziale è individuabile nell'importanza della rielaborazione dell'esperienza: spesso si acce-

de a questo ruolo in seguito a consistenti esperienze formative e lavorative, alle quali però non sempre corrispondono adeguati riconoscimenti in termini di qualificazione.

La rielaborazione di eventi ed esperienze, la stessa condivisione delle pratiche educative si affermano all'interno di una riflessione che è puramente pedagogica, valorizzandone l'intenzionalità educativa (come capacità progettuale di sottrarre l'intervento educativo alla casualità della contingenza), la titolarità educativa (che richiede un posizionamento degli operatori in merito allo stile professionale con cui interpretano la relazione con l'utenza), l'attivazione del-

2.1. Approccio, metodologia e strumenti utilizzati in aula

L'approccio proposto è quello di "comunità di apprendimento della pratica": secondo questa prospettiva persone diverse che svolgono funzioni assimilabili condividono conoscenze, riflessioni e sforzi di innovazione dinanzi a problemi comuni derivanti dalla pratica professionale. In tal senso i coordinatori di diverse provenienze possono sentirsi appartenenti a una stessa comunità fondata sulla pratica del coordinamento pur essendo impegnati in settori e servizi differenti.

Secondo questo approccio, che si avvale della tecnica della narrazione, queste realtà vengono a compor-





le risorse educative (come parte di un percorso dinamico che giustifichi la realizzazione dei progetti, richiedendo una continua rielaborazione).

Il lavoro educativo dovrebbe, altresì, essere adeguatamente supportato nel corso del suo farsi in adeguati spazi formativi e professionali, con strumenti di supporto trasversale agli ambiti e ai contesti di intervento che permettano di rileggere le azioni educative tradone modelli in grado di accrescere il capitale culturale che fonda le professioni sociali.

La formazione esperienziale e quella sul campo emancipano da una posizione eccessivamente rigida o esclusivamente teorica di chi entra nei servizi e trova una realtà ben diversa da quella letta sui libri o vista in situazioni di rara eccellenza.

Emancipano, d'altra parte, anche da una quotidianità dominata dal fare e dallo stare in relazione con l'utente attraverso la dispo-

sizione di un tempo e di uno spazio che distanziano e permettono di riflettere. Gli strumenti utilizzati sono:

- supervisione pedagogica;
- accompagnamento individuale;
- orientamento su stile e profilo (bilancio di competenze);
- strumenti per la narrazione (griglia d'osservazione, tecnica dell'auto-caso, testimonianze, role playing).

2.2. Temi e contenuti trattati in aula

I contenuti e i temi svolti sono stati scelti ed elaborati perché contigui con gli obiettivi del percorso, ma tenendo conto anche dello stile e della visione che l'hanno definito.

In questo modo è parsa chiara la scelta pedagogica di fondo e la ricerca, orientata e condivisa, di uno stile proprio di coordinamento. Sono quindi stati trattati, con diversi gradi di appro-

fondimento, i seguenti contenuti:

- *ruolo*: organizzativo, professionale, personale; restrizioni di ruolo; componente prescrittiva e discrezionale; campo di relazioni; ruolo cerniera; compiti di rappresentazione, rappresentanza, cura delle interazioni e relazioni; contratti regolari; contratto triangolare o multiplo;
- *stile*: dimensione soggettiva e personale dell'appartenenza; tipi tipici; posizioni esistenziali; profili di ruolo;
- *leadership*: modelli gerarchico, negoziale, informale; approccio situazionale; stili di coordinamento; dimensione plurale del gruppo di lavoro;
- *gruppo*: pluralità, interazione e legame; gruppo di lavoro; lavoro di gruppo; équipe; le fasi di Tuckman; gestione dei conflitti; negoziazione come competenza.

Riferimenti bibliografici

A. Casartelli, G. Cinotti e U. De Ambrogio, *Il coordinatore dei servizi alla persona*, Carocci, Roma, 2020.

F. Oggioni, *La supervisione pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

G.P. Quaglino, *Fare formazione: i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2016.

Vincenzo A. Piccione

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Fabrizio Dafano

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Giulia Cecchini

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Alessia Celentano

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Monica Piras

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Il testo è frutto di un lavoro comune, tuttavia i paragrafi vanno attribuiti nel seguente modo:

Vincenzo A. Piccione è autore dell'Introduzione;
Fabrizio Dafano e Giulia Cecchini sono autori del paragrafo 1,
Alessia Celentano e Monica Piras sono autrici del paragrafo 2.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see:

<http://creativecommons.org>

La formazione interculturale di insegnanti ed educatori: alcune riflessioni sul Sistema Integrato 0-6

Massimiliano Fiorucci,
Veronica Riccardi e Lisa Stillo

Il sistema integrato 0-6

Con il decreto legislativo n. 65 del 2017, che ha reso attuativa la legge n. 107 del 13 luglio 2015, l'Italia istituisce il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a 6 anni, il cosiddetto "Sistema Integrato 0-6", recependo gli orientamenti già espressi da alcuni anni a livello nazionale ed europeo. Si tratta di un cambiamento importantissimo che sancisce la speci-

ficità della fascia d'età prescolare all'interno di una visione unitaria, collocandola sotto la responsabilità del Ministero dell'Istruzione. Questo comporta una rinnovata e fondamentale attenzione che deve investire anche la formazione di insegnanti ed educatori che si rivolgono alla fascia 0-6, cogliendo la complessità e la pluralità che oggi investono tutti i contesti di vita e che influenzano lo sviluppo dell'intera società a partire dai più piccoli.

Un nuovo strumento di democrazia

È interessante notare che l'articolo 1 comma 1 del decreto, in cui vengono delineate le finalità del Sistema Integrato, recita: "alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di

educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali". Il Sistema Integrato si costituisce, quindi, come un mezzo per sostenere lo sviluppo democratico della nostra società, proponendosi di assicurare a tutti, al di là delle eventuali condizioni di svantaggio, un'educazione di qualità. Il Sistema Integrato 0-6 è particolarmente rilevante per i bambini provenienti da contesti migratori perché fare esperienze educative di qualità fin dalla più tenera età può avere un ruolo decisivo nel determinare percorsi di effettiva inclusione sociale, di successo scolastico e di acquisizione di competenze cognitive indispensabili per la vita adulta (Pescarmona, 2020; Stringher, 2016; Moss, 2013). A tal proposito è doveroso sottolineare che, allo stato attuale dei fatti, non sempre (e non dappertutto in maniera omogenea) le famiglie straniere riescono a cogliere pienamente questa opportunità per i propri figli, soprattutto nella fascia 0-3. La loro presenza è però





in aumento e ciò pone la scuola, intesa sia come singola istituzione sia come intero sistema scolastico, nella necessità di ripensarsi e ridefinirsi, promuovendo in maniera sempre più convinta il dialogo con le famiglie, individuando buone pratiche, incoraggiando tutte le possibili sinergie positive con il territorio. Emerge quindi con forza l'esigenza di strutturare in ottica interculturale le attività e i servizi offerti dal Sistema Integrato proprio a partire da un serio investimento nella formazione interculturale di insegnanti ed educatori, sia iniziale sia in servizio. Se infatti è vero che l'integrazione comincia proprio dai più piccoli (Favaro, 2013), i bisogni educativi delle persone coinvolte in questo processo vanno ascoltati e soddisfatti per ottenere strategie educative sempre più efficaci. La specificità dei servizi educativi rivolti alla fascia d'età 0-6, e quindi della formazione professionale de-

stinata agli insegnanti di questo segmento, è riconosciuta anche nel recentissimo documento "Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori" (2022), redatto dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale del Ministero dell'Istruzione. In particolare, il documento, richiamando le Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6, al momento in forma di bozza e in fase di consultazione pubblica, sottolinea che sono "necessarie nuove competenze e nuove forme di incontro e di scambio tra figure professionali e genitori, tra genitori, tra bambini". Gli educatori, in tal senso, devono poter acquisire le abilità necessarie per conciliare ogni giorno le diversità di cui bambini e famiglie sono portatori e lavorare per trasformare, nella pratica quotidiana, la presenza di bambini con origi-

ni migratorie in un'occasione educativa da pensare e progettare.

Formare alle competenze interculturali: una sfida per il Sistema Integrato 0-6

La questione delle competenze, in particolar modo quelle interculturali, tema centrale nell'ambito della formazione di insegnanti ed educatori (Eurydice, 2019), è ampiamente trattata in numerosi studi di settore, investendo prospettive diverse ma complementari, che da una parte pongono tale aspetto sui diversi piani del sapere, saper fare e saper essere (Santerini, Reggio, 2014; Portera, Dusi, 2016), dall'altra si sviluppano attraverso una prospettiva dinamica, multidimensionale, socialmente e storicamente determinata, aperta e attenta alla dimensione culturale e di

comprensione dell'alterità (Deardoff, 2006; Fiorucci, 2020). Volendo darne una sintetica ma non esaustiva definizione, potremo identificarle come un set di attitudini, competenze, conoscenze e comportamenti che sono necessari per un'appropriata ed efficace interazione e comunicazione con qualcuno che percepiamo appartenere ad un background culturale differente dal nostro (Barrett, 2011). Tali prospettive, seppur maturate da tempo, non appaiono esser state tradotte in modo puntuale e specifico all'interno del sistema integrato 0-6, sebbene tale contesto sembri costituirsi come spazio di grande potenzialità per lavorare sulla comprensione dell'alterità, su una positiva comunicazione e accettazione delle differenze, nonché costruire ponti e luoghi di incontro e scambio. Dunque, quali elementi evidenziare rispetto alla natura plurale delle competenze interculturali? Quali gli attori coinvolti nei processi di formazione alle competenze interculturali? Quale formazione ipotizzare? In prima istanza, è bene sottolineare come i servizi educativi per la fascia 0-6 si configurano come specifici contenitori biografici e relazionali all'interno dei quali le dimensioni di cura, supporto e sostegno rivolto ai più piccoli si intrecciano con un'attenzione altrettanto significativa nei confronti delle figure genitoriali di riferimento. Tale aspetto, assumendo come categoria di riferimento la pluralità insita in ogni contesto e



in ogni relazione, con un'attenzione ulteriore per la diversità culturale e/o linguistica, sottende la necessità per l'équipe educativa di maturare competenze relazionali, comunicative e di comprensione dell'altro che implicano la capacità di sapersi decentrare da un punto di vista cognitivo, emotivo, e relazionale, con la piena consapevolezza di poter sperimentare spazi di conflittualità e criticità: veri e propri shock culturali (Choen-Emerique, Rothberg, 2016.). Tali momenti, se opportunamente gestiti ed affrontati, possono divenire spazio di possibilità e maggior comprensione dell'alterità e dei contesti che scegliamo di identificare come eterogenei (Zoletto, 2012), in cui la capacità di saper mediare e spostare il proprio sguardo diven-

gono competenze essenziali da sviluppare. Partendo da tali assunti, e ponendosi in una postura critica rispetto alle proprie modalità di conoscenza del mondo, che è sempre parziale ed etnocentrica (De Martino, 1977), è possibile, quindi, ripensare non solo le relazioni e le alleanze educative scuola-famiglia, ma anche le routine dei bambini, le attività proposte, la strutturazione del clima classe e di una progettualità educativa, ponendo al centro la valorizzazione della diversità e la ricchezza che da essa può derivare.

Riferimenti bibliografici

M.D. Barrett, Intercultural competence. *EWCS Statement Series*, 2: 23-27, 2011.

M. Cohen-Emerique, A. Rothberg, *Il metodo degli shock culturali. Manuale di formazione*

per il lavoro sociale e umanitario, FrancoAngeli, Milano, 2016.

E. De Martino, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino, 1977.

D.K. Deardoff, The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3): 241-266. 2006.

EURYDICE, *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*, Brussels; http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integration-of-students-with-migrant-background-in-schools-in-Europe_Under-embargo-until-Thursday-17_01_Full_Report.pdf. 2019.

G. Favaro, *L'integrazione comincia dai più piccoli. Idee e pratiche narrative nella scuola dell'infanzia multiculturale*. Rete Integrazione Alunni stranieri di Treviso - I.C. "A Martini" di Treviso <http://www.retetreviso-integrazionealunnistranieri.it/download/2013/SCUOLA%20INFANZIA%20TV%20def%20al%2026.03.pdf>. 2013.

M. Fiorucci, *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano, 2020.

Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aa1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>. 2022.

Ministero dell'Istruzione, *Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, 22 novembre 2021*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>

P. Moss, The relationship between early childhood and

compulsory education: a properly political question. In: Moss R., a cura di, *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship*, Routledge, Milton Park Oxon, 2013.

C. Stringher, Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8, 1:102-128. 2016.

I. Pescarmona, Nati stranieri, cresciuti italiani. Diritti e riflessioni pedagogiche sulla prima infanzia. In: Cappuccio G., Compagno G., Polenghi S., a cura di, *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato, 2020.

A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

M. Santerini, P. Reggio (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2014.

D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

Massimiliano Fiorucci

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Veronica Riccardi

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Lisa Stillo

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Il testo è frutto di un lavoro comune, tuttavia i paragrafi vanno attribuiti nel seguente modo:

Massimiliano Fiorucci è autore del paragrafo 1, Veronica Riccardi è autrice del paragrafo 2, Lisa Stillo è autrice del paragrafo 3.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see:

<http://creativecommons.org>

Educazione al nido: il modello di Roma Tre, prima durante e dopo la pandemia

Anna Aluffi Pentini e Fabio Olivieri

Una L19¹ tra tradizione e innovazione

Il corso di studi per *Educatori di Nido e dei Servizi per la Prima infanzia* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre si configura come un percorso di studi

che si basa sulle indicazioni contenute dal DM 378 del 9 Maggio 2018 e che ha l'intento di offrire una preparazione adeguata e professionalizzante della figura dell'educatore per i servizi della prima infanzia. Se è vero che "La caratteristica essenziale delle relazioni di accudimento tra un bambino e la persona che

si occupa di lui [caregiver] e che lo conosce proprio da molto tempo, è responsabile di un numero incredibilmente alto di capacità mentali essenziali" (Brazelton e Greenspan 2000, p.6), l'importanza dell'educatore della prima infanzia va riconosciuta come base fondamentale dell'educazione per tutta la vita (Alvarez,

2017). Nel nostro caso la messa a punto del curriculum è partita dalla trasformazione di un curriculum per educatori di comunità, quasi a sottolineare da un lato che la scelta dei contenuti del piano di studi in funzione delle competenze da acquisire per lavorare al nido non può non radicarsi in una visione più ampia

1 Classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione.





della professionalità dell'educatore sociopedagogico, in possesso di una L19, e dall'altro che il nido ha tutte le potenzialità per diventare un centro di promozione di benessere all'interno della comunità educante (Aluffi Pentini, 2018).

La tensione tra il dibattito internazionale sulla qualità dei servizi della prima infanzia (EU working group, 2020) e quello nazionale sulle professioni educative, e sullo ZEROSEI (Miur, 2021) ha fatto sì che il corso fosse pensato e vissuto dagli afferenti un po' come un laboratorio di ri-

cerca formazione, che ha posto al centro delle riflessioni i bambini e le famiglie, quali membri attivi della comunità educante e quali destinatari della cura sia sul piano organizzativo, sia sul piano pedagogico, sia sul piano delle appartenenze culturali e dei significati.

L'attività di coordinamento del Corso di Studi da parte di chi scrive si è molto basata sulla rielaborazione di una esperienza sul campo con la prima infanzia e le famiglie (soprattutto straniere): si intendeva conseguentemente trasferire

quanto appreso in vent'anni di consulenza pedagogica con la prima infanzia e con le famiglie alla costruzione di un curriculum per educatori motivati, impegnati, riflessivi e consapevoli, mettendo in sinergia tutte le risorse e le esperienze dei colleghi impegnati nell'insegnamento delle diverse discipline. Si intendeva inoltre promuovere e rafforzare una rappresentazione del nido quale avamposto dell'educativo, implementando le indicazioni di una legge che ha rafforzato la visibilità delle professioni edu-

cative e ne ha promosso dignità e riconoscimento². In questi tre anni il numero elevato di iscritti è stato un'importante conferma sul piano quantitativo e ha rafforzato il desiderio di tutti di confrontarsi criticamente sugli aspetti qualitativi delle pratiche di selezione, accoglienza, accompagnamento, valorizzazione, valutazione e professionalizzazione degli iscritti.

Il coinvolgimento nella stesura del regolamento per lo ZEROSEI del Comune di Roma e la collaborazione con l'associazione romana

² DLgs 65/2017 sul sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.

di nidi convenzionati Onda Gialla hanno rappresentato un elemento fondamentale per radicare il corso di studi nel territorio in una prospettiva di terza missione. Così come è stato importante curare un raccordo con le associazioni professionali, di pedagogisti ed educatori socio-pedagogici, per il riconoscimento delle professioni educative e nelle convenzioni attivate con nidi romani. Il corso ambisce ad armonizzare i contenuti disciplinari del curriculum di studi con i contributi derivanti dalle attuali ricerche in ambito neurobiologico, sociale ed educativo, in particolare quelle che riguardano la fascia di età compresa tra 0 e 3 anni e a lavorare sul sistema del nido come luogo privilegiato per la consulenza educativa e per il sostegno alla genitorialità, anche attraverso l'istituzione di percorsi di preparazione alla vita di coppia e familiare.

In questi ultimi anni infatti le situazioni familiari sono diventate più variegata e più complesse e anche le questioni legate al genere ci hanno interpellato e richiesto un particolare impegno a ricomprendere di continuo il mondo, mettendoci in discussione e mirando a rendere il nostro corso una fucina di idee e uno spazio di confronto. I nostri studenti sono chiamati ad essere competenti nel coniugare teoria e prassi, in contesti nei quali agli educatori vengono affidati bimbi molto piccoli, bimbi che scoprono il mondo

e rappresentano il futuro. Bimbi che si affidano agli adulti e sono pieni di energie creative, che pongono tutte le questioni fondamentali dell'educativo.

Gli educatori professionali socio-pedagogici sono responsabili di trasmettere loro conoscenze, competenze e valori, perché la qualità è legata anche alla loro visione del mondo. Si continua a lavorare molto sulla trasmissione di valori di serietà e di impegno, sia, ad esempio, introducendo una dichiarazione di originalità nella tesi di laurea, sia affinando le procedure di recupero dei crediti formativi aggiuntivi e rafforzando i servizi di tutorato per tutti gli studenti e in particolare per quelli con particolari fragilità.

Allo stesso tempo la qualità degli apprendimenti deve essere un diritto per tutti.

A seguito della pandemia si auspica una ripresa e un'implementazione degli

scambi internazionali in modo da favorire la dimensione interculturale nella *forma mentis* degli studenti. L'accoglienza degli studenti, possibilmente anche da altri Paesi, si traduce in un percorso di crescita che preveda: ampliamento di interessi culturali, amore per il vero, il bello e il giusto, proprietà di linguaggio, desiderio e capacità di comunicare, superando barriere fisiche, psichiche, sociali, linguistiche e culturali e, aggiungo, sostenendoli nel discernimento rispetto alle scelte per il loro futuro professionale. Si prevede inoltre di individuare forme di promozione e riconoscimento di percorsi di studio di eccellenza e il sostegno a eventuali start up dei nostri studenti.

Il tratto caratteristico del corso di studio, come tempo di integrazione tra teoria e prassi, e come trampolino per l'ingresso del mondo del lavoro è in ogni

caso il dispositivo di tirocinio che andando oltre i vincoli orari previsti dalla normativa è stato concepito, progettato ed è continuamente monitorato per fornire agli studenti una opportunità di crescita e di acquisizione di strumenti operativi.

Il tirocinio: un modello in continuo miglioramento

Il tirocinio curriculare del corso di studi per *Educatore di Nido e dei Servizi per l'Infanzia* di Roma Tre è costruito in due blocchi tendenzialmente successivi e certamente complementari. Prevede un obbligatorio di 350 ore (14 cfu), suddiviso in 50 ore (2 CFU) di tirocinio interno e 300 ore (12 CFU) di tirocinio esterno. Il cosiddetto tirocinio



interno consiste nella partecipazione, a partire dal primo anno, ad attività teorico-pratiche guidate. Queste preparano in modo diversificato a sostenere lo studente nella conoscenza di realtà culturali e metodologiche che dovrebbero permettergli di affrontare meglio la propria esperienza pratica.

Lo studente quindi è libero inizialmente di partecipare a iniziative culturali del Dipartimento per un totale di almeno quattordici ore, per poi restringere l'ambito di scelta agli incontri tematici predisposti in funzione delle competenze specifiche da acquisire nel corso dei tre anni, per un totale di almeno otto ore.

È inoltre obbligatorio frequentare alcuni seminari che vertono sugli aspetti normativi delle professioni educative e dei servizi per la prima infanzia in particolare. Fatto questo, e una volta conseguito almeno 110 crediti formativi totali, lo studente può iniziare il tirocinio esterno che può essere accompagnato individualmente da un docente oppure da un percorso di supervisione di gruppo insieme ad altri colleghi, oppure essere legato ad un'attività di ricerca di una cattedra.

In tutti e tre i casi le ore previste ammontano a un totale di trentasei e si prevede la compilazione regolare di un diario di bordo. Come si può facilmente immaginare durante la pandemia lo sforzo per garantire agli studenti sia i seminari propedeutici al tirocinio, sia la

possibilità di individuare le strutture dove svolgere il tirocinio è stato davvero complicato.

Tuttavia la necessità di provvedere in tempi brevi ad ovviare ai disagi del distanziamento obbligatorio ha accelerato in modo costruttivo la riflessione sui percorsi da attivare e sulla loro diversificazione, facendo acquisire alla commissione impegnata in questo lavoro una particolare coesione e quindi una solida strutturazione del dispositivo di tirocinio che si avvale di una piattaforma on line.

Conclusioni

Il ripensamento di un corso di studio e la scelta di dedicare un triennio L19 in modo esclusivo alla formazione di educatori di nido e dei servizi per la prima infanzia sono stati molto presto vagliati criticamente alla luce delle restrizioni dovute alla pandemia Covid 19. I nostri fondamentali concetti di vicinanza e lontananza hanno dovuto rispondere, durante l'emergenza Covid, a interrogativi che tre anni fa non sarebbero stati in nessun modo ipotizzabili. Eppure le energie che sono state necessarie per ri-organizzarsi hanno anche imposto di cercare un confronto costante tra colleghi, con il personale amministrativo, con i responsabili dei servizi, con l'amministrazione locale e in un certo senso indirettamente anche

con il pensiero e le esigenze delle famiglie dei bimbi che frequentano i servizi. Tutto ciò è entrato a far parte del patrimonio del corso di studi e costituirà ancora per molto oggetto di riflessione per noi e per gli studenti. Una riflessione che, ci auguriamo, possa tradursi in standard qualitativi più elevati. In modo nuovo ci siamo chiesti cosa significa che gli studenti acquisiscano conoscenze e competenze che consentano di cogliere i bisogni profondi dei bambini e delle loro famiglie, di far divertire i bambini, di valorizzare le loro potenzialità, di stimolare la loro curiosità. Siamo stati messi di fronte alla grande responsabilità che i servizi della prima infanzia si assumono nel porre le basi per la partecipazione delle famiglie nella società. Inoltre, alla luce delle opportunità che il PNRR offre per l'implementazione dei servizi per la prima infanzia, non possiamo non interrogarci sulla difficoltà da molti sottolineata negli ultimi mesi relativamente al reperimento di educatori socio-pedagogici in generale, e per nido e prima infanzia in particolare. Appare pertanto indispensabile potenziare un serio dibattito nelle sedi istituzionali e politiche sul riconoscimento culturale e strutturale della figura dell'educatore, al quale corrisponda un adeguamento salariale che renda questa professione appetibile per i migliori e che concorra quindi all'eccellenza dei servizi educativi.

Riferimenti bibliografici

A. Aluffi Pentini, *Il nido come valore sociale*, in AAVV. (a cura di) *Socialwork in a border region*, Bolzano: BUPress, <https://bupress.unibz.it/en/produtt/social-work-in-a-border-region/>, 2021.

C. Alvarez, *Le leggi naturali del bambino*, Mondadori, Milano, 2017.

T.B. Brazelton, S.I. Greenspan, *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, R. Cortina, Milano, 2000.

EU Working Group, *Early Childhood Education and Care, Final Report*, DG Education Youth Sport and Culture, Brussel, 2020.

Miur, *Linee Guida per lo zero-sei*, 2021.

F. Olivieri, *Il tirocinio formativo per l'educatore socio-pedagogico: uno strumento di crescita professionale*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V.7 n.1, Ed. Pensa Multimedia, ISSN 2282-6041 - DOI:10.7346/sipes-01-2019-18, pp. 251-267. 2019.

Anna Aluffi Pentini

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Fabio Olivieri

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Il testo è frutto di un lavoro comune, tuttavia i paragrafi vanno attribuiti nel seguente modo: Anna Aluffi Pentini è autrice dei paragrafi 1 e 3, Fabio Olivieri è autore del paragrafo 2.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Le attività di tirocinio nei corsi di laurea in servizio sociale

Marco Accorinti, Marco Buralassi e Maria Chiara Mancinelli

Nel percorso formativo delle lauree triennali e magistrali in servizio sociale il tirocinio rappresenta una esperienza essenziale sia per validare “in situazione” le conoscenze acquisite dallo studente con lo studio delle discipline curriculari sia per far entrare il futuro professionista in contatto con la cultura e la pratica del lavoro sociale.

Il rilievo che tale esperienza riveste per la formazione di professionisti competenti è confermato dalla consistenza dei CFU che la normativa prevede siano destinati a questo tipo di attività (almeno 18 nei corsi di laurea triennale, per complessive 475 ore, almeno 10 nei corsi di laurea magistrale, per complessivi 250 ore) e dal fatto che viene richiesto sia svolta presso strutture in cui sono realizzati servizi sociali con la supervisione di professionisti adeguatamente qualificati.

Nel Dipartimento di Scienze della Formazione della Università Roma Tre sono attivi un corso di laurea L39 in Servizio sociale e un corso di laurea magistrale LM87 in Management delle politiche e dei servizi sociali. In entrambi i corsi è pre-

vista una formazione da svolgersi sul campo, che si presenta però con assetto e finalità di diversa natura.

Le attività svolte nel percorso di primo livello sono molto strutturate dal punto di vista organizzativo e sono finalizzate da un lato a far verificare e validare sul campo le conoscenze acquisite con lo studio e dall'altro lato a prima far osservare e poi gradualmente sperimentare la postura del professionista in situazione. Le attività svolte nel percorso di secondo

livello, invece, rispondono alla necessità di far sperimentare un atteggiamento riflessivo e critico attraverso la realizzazione di un percorso di ricerca nel contesto organizzativo in cui viene condotta l'esperienza. Anche per sottolineare il diverso assetto e la differente natura delle due esperienze, quella effettuata nella laurea triennale è denominata “tirocinio professionalizzante” mentre quella svolta nella laurea magistrale è denominata “stage”.

Il tirocinio professionalizzante nella laurea triennale in Servizio sociale

Il progetto formativo del corso di laurea L39 in *Servizio sociale* prevede discipline teoriche, laboratori e attività di tirocinio sul campo integrati tra loro. Il processo di apprendimento è impostato per compiersi con gradualità e parte dalle conoscenze, dalle esperienze, dalle motivazioni e dalle



aspettative dello studente. Nella cornice delle attività di tirocinio rientrano: un laboratorio, che è collocato nel primo anno del percorso formativo e il cui obiettivo è promuovere nello studente la capacità di osservazione; un segmento di attività sul campo, collocato nel secondo anno, il cui obiettivo è far confrontare lo studente con la professione attraverso l'inserimento in contesti lavorativi nei quali vengono realizzati servizi sociali; un ulteriore segmento di attività di campo, collocato nel terzo anno, il cui obiettivo è la acquisizione di autonomia personale e la validazione dei saperi acquisiti. Ogni attività si conclude con una prova di esame che verifica e attesta il raggiun-

gimento degli obiettivi formativi preventivati.

Il totale delle ore si attesta a 500, di cui 50 per il primo anno e 225 sia per il secondo sia per il terzo anno di corso. Entrando nel dettaglio dell'impianto appena descritto, l'attività formativa denominata *Laboratorio di tirocinio osservativo* consiste in una esperienza di orientamento che si svolge sia in aula, sia a distanza, sia attraverso attività di gruppo.

Nel laboratorio vengono approfondite le motivazioni al lavoro sociale, le finalità e gli scopi del tirocinio professionale e l'organizzazione dei servizi sociali territoriali nell'evoluzione storica che gli interventi sociali hanno avuto in Italia. Agli studenti vengo-

no proposte la visione di film, la lettura di romanzi, lo studio di testi e documenti, l'analisi sinottica di articoli scientifici scritti da assistenti sociali, lo svolgimento di interviste a professionisti e testimoni privilegiati che operano nel sistema di welfare.

Completate le attività del laboratorio, prende corpo il tirocinio vero e proprio con l'inserimento dello studente in una struttura di natura pubblica o di Terzo settore che realizza servizi sociali. La struttura deve essere convenzionata con l'ateneo e viene individuata coinvolgendo direttamente lo studente.

Una volta identificato il contesto in cui verrà svolto il tirocinio, viene contattato il supervisore – un

assistente sociale adeguatamente qualificato – che è chiamato ad accompagnare e guidare il percorso di apprendimento sul campo. La durata di ogni segmento di tirocinio è di sei mesi e le due esperienze possono essere effettuate nello stesso contesto (scelta preferibile) o in realtà diverse.

Prima e durante le attività di tirocinio, lo studente è seguito anche da un docente che il corso di laurea seleziona tra assistenti sociali con una lunga esperienza nei servizi sociali territoriali.

Il docente ha il compito di orientare lo studente, monitorare l'andamento del suo tirocinio, intervenire qualora emergano situazioni problematiche, aiutare il tirocinante a "situarsi" nell'esperienza consapevole delle proprie aspettative; inoltre è il referente per il supervisore.

L'esperienza di tirocinio professionalizzata viene condotta seguendo un progetto formativo redatto dallo studente e condiviso con il supervisore e con il docente.

Nelle diverse fasi del tirocinio allo studente è richiesto di mostrare capacità di osservazione e partecipazione attiva e di autonomia al fine di poter gradualmente sperimentare responsabilità mettendosi in gioco con modalità "protette", e potendo elaborare il proprio modello professionale *in fieri* nonché di poter verificare e validare nella realtà con la quale interagisce, i saperi che va acquisendo con gli studi.





I due segmenti di esperienza sul campo che lo studente effettua prevedono passaggi formali di verifica intermedia e un momento conclusivo per il quale deve essere prodotta una documentazione che è oggetto di analisi e discussione in sede di esame.

Lo stage di ricerca nella laurea Magistrale in Management delle politiche e dei servizi sociali

Il corso di laurea LM87 in *Management delle politiche e dei servizi sociali* si pone l'obiettivo di formare professionisti in grado di dirigere e coordinare strutture di servizio sociale.

A tal fine, risulta necessario che nel percorso formativo gli studenti possano acquisire una competenza scientifica nell'analisi e nella valutazione dei contesti e dei processi che caratterizzano la realizzazione dei servizi sociali.

Lo sviluppo di questa competenza, con il passaggio

dalla conoscenza dei metodi e degli strumenti della ricerca e della valutazione sociale alla sperimentazione della loro dimensione pratica, avviene nella esperienza dello stage.

Il progetto formativo dello stage è articolato in due fasi: la prima prevede la partecipazione al *Laboratorio di ricerca e servizio sociale* tenuto da docenti professionisti di servizio sociale nel quale vengono approfondite e sistematizzate le conoscenze sulla ricerca sociale acquisite con lo studio delle discipline di natura teorica e metodologica; la seconda fase prevede lo svolgimento di 250 ore di attività presso una struttura in cui vengono realizzati servizi sociali nella quale lo studente, sotto la guida del responsabile della struttura e di un tutor universitario, elabora e porta a compimento un progetto di ricerca. L'esperienza di stage si conclude con la redazione di un report di ricerca che viene discusso in sede di esame e spesso viene utilizzato dallo studente come parte empirica del lavoro di tesi.

La specificità del percorso di stage proposto dal corso di laurea magistrale in *Ma-*

agement delle politiche e dei servizi sociali, dunque, è quella di porre al centro la dimensione della pratica della ricerca, considerando l'acquisizione di questa competenza come un passaggio cruciale nel processo formativo del futuro assistente sociale specialista. Tale scelta si basa sul convincimento che la capacità di saper analizzare in modo scientificamente appropriato i contesti organizzativi in cui i servizi sociali sono realizzati, i processi che ne determinano l'orientamento e le circostanze che ne condizionano il funzionamento costituisca un requisito fondamentale per consentire al professionista di inserirsi in modo riflessivo, di operare e di incidere in uno scenario a elevata complessità.

I tratti comuni nelle proposte di esperienza sul campo

In entrambi i corsi di laurea il processo di apprendimento è impostato per compiersi con gradualità, a partire dalle conoscenze,

dalle esperienze, dalle motivazioni e dalle aspettative dello studente.

Il convincimento, infatti, è che il percorso formativo debba offrire allo studente opportunità idonee a fargli sviluppare la consapevolezza di sé, una corretta postura professionale e un saper essere appropriato rispetto al ruolo che andrà a svolgere.

Per tale motivo, nello svolgimento del tirocinio/stage una particolare attenzione viene posta sulla dimensione della partecipazione attiva.

Altra caratteristica comune alle due esperienze sul campo è il lavoro di collegamento con la realtà dei servizi che viene condotto da una figura di coordinamento didattico, a cui si affiancano docenti/tutor con una solida storia professionale, i quali realizzano attività di orientamento e accompagnamento con l'obiettivo di tenere insieme il quadro teorico-disciplinare con la sperimentazione della pratica.

Marco Accorinti
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Marco Buralassi
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

Maria Chiara Mancinelli
Regione Lazio.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>



Talenti e dintorni

Adriano Gallea

I termini “talento” e “genio” vengono spesso associati. Sappiamo, tuttavia, che non sempre coincidono: si può essere talenti senza essere geni. Naturalmente vale anche l'opposto. Spesso un talento diventa tale attraverso l'allenamento e senza generare qualcosa di completamente nuovo, mai visto. Potrebbe interpretare un ruolo e fare “cose” a livelli straordinari, specie in termini qualitativi, pur senza inventare nulla. Viceversa, il genio potrebbe non essere in grado di dare forma concreta alla sua idea o intuizione e avere quindi bisogno di soggetti “normali” che assolvano a questo compito. Dunque, quale è la categoria più funzionale per una organizzazione: quella dei Geni, dei Talenti o dei Normali?

Se prendiamo in considerazione i *job title* attribuiti a chi si occupa di ricerca di

risorse, dovremmo concludere che i Talenti sono il vero “oggetto del desiderio”. Avete mai incontrato una/ un *Genius Acquisition Manager* o *Normal People Acquisition Manager*? Io no. Conosco invece parecchie/ i *Talent Acquisition Manager*. Molte/ i di loro in verità si trovano, frequentemente, a scegliere o dover scegliere tra le/ i “Normali” (ammesso che esistano davvero anche loro... per il momento le/ li chiamerò così...), per ricoprire una certa posizione e, quando le/ li trovano, sono mediamente soddisfatti del lavoro fatto. Soprattutto, sono certi che il lavoro da fare sarà fatto, tutto sommato, bene. Perché allora continua a essere così *cool* darsi o dichiarare di essere alla ricerca di Talenti? E poi, cosa ci si attende dal talento? Quanto la/ lo si lascia libera/ o di esprimersi senza vincoli? Il talento per

evolvere (ricordate l'allenamento?) in quale tipo di ambiente vive bene? Riesce sempre a lavorare bene in squadra?

Un'azienda, specie se si qualifica come innovativa e *smart* vorrà trasmettere sia al proprio interno, sia verso l'esterno, il messaggio che dice che le sue risorse sono talentuose e che, grazie a questa caratteristica, può garantire eccellenza, in tutto: nel prodotto e nei servizi che offre. Tranquillizza sapere che ciò che acquistiamo contiene elementi del talento di chi lo ha concepito, prodotto e infine commercializzato. Ma è veramente così? No, non è così. Di veri talenti non ne circolano così tanti in giro, figuriamoci di geni... In realtà e nella maggioranza dei casi, ciò che ci portiamo a casa, anche quando è di elevata qualità (a me, per esempio, viene in mente un aspirapolvere), è pro-

dotto da una maggioranza di “normali” che fanno bene il loro lavoro in modo spesso nascosto e silenzioso, quindi poco *cool*, eppure determinano il successo di un prodotto, servizio e, in ultima analisi, dell'azienda, del *brand*.

La/ il *Talent Acquisition Manager* dovrebbe “setacciare” i candidati scartando la normalità nella speranza che tra le fitte maglie rimanga impigliata qualche pagliuzza rilucente e preziosa? Macché, dirò di più, talvolta accade che quella pagliuzza passi il filtro o, accade anche questo, venga scartata proprio perché presenta caratteristiche che a prima vista risultano strane anziché straordinarie. L'infinita lotta contro il pregiudizio! Questione di fiuto, curiosità e sensibilità. Capacità di guardare oltre l'apparenza senza essere influenzati da ciò che può disturbare o preoccupare.

Quando seleziono, ascolto il candidato per capire di cosa sarà portatore, ma dopo non posso a fare a meno di immaginarlo nell'*habitat* che potenzialmente lo dovrebbe accogliere. È già successo che qualcuno con caratteristiche eccellenti sulla carta non risultasse poi adatto non tanto al ruolo quanto all'ambiente. Si possono commettere clamorosi errori di valutazione, dunque, chi fa questo mestiere non deve e non può essere superficiale o affrettato con l'obiettivo di "chiudere" costi quel che costi. Mai. E mai e poi mai quando la posizione è delicata. Senza sminuire nessuno e nessuna posizione dobbiamo ammettere che nelle organizzazioni, serie, "uno non vale uno".

Supponiamo ora che ci capiti fra le mani un Talento. Quanto saremo in grado di coltivarlo evitando di "normalizzarlo"? Cosa saremo disposti a fare per creare le condizioni ambientali corrette, quelle che faranno in modo che il suo dono possa essere condiviso e non sia un solo un acuto, ma si armonizzi con il coro, trasformando una cosa fatta bene in un'opera d'arte? Spesso il Talento non sa di esserlo. È giusto svelargli l'arcano? Rischieremo di montargli la testa oppure che il coro, per umana invidia o incomprendimento, la/lo isoli? Difficile stabilire a priori la strategia da adottare. In genere, escludendo la malafede, il coro, la squadra riconosce la differenza e la assume come arma segreta, come as-

so nella manica e la usa a proprio vantaggio (magari invidiosi ma mica scemi!). La/il fuoriclasse, se è intelligente e anche umile, giocherà la partita al meglio e verrà fuori nei momenti più complessi, quando serve fare qualcosa di diverso, inaspettato che i Normali non riescono a tirare fuori. La/il fuoriclasse sa anche che intorno a sé ha persone Normali e attivabili a loro volta: bisogna allenarsi insieme, guardare avanti e passare la palla di lato. Dovrà essere diverso anche in questo. Diventerà una sorta di *booster* che traina verso grandi risultati.

Naturalmente, esiste il rovescio della medaglia. È rappresentato dal talento consapevole. Quella/o che sa di esserlo, quella/o le cui caratteristiche sono talmente evidenti che sarebbe sciocco negarle o sottovaltarle. Se le sfide proposte, i compiti assegnati risultassero troppo semplici, si annoierà, diventerà polemico, demotivato e contaminerà negativamente la squadra. Questi sono casi in cui il talento diventa un elemento critico. Ci sarà poco da fare, non servirà aumentare la quantità: lei/lui si nutre di novità, complessità, schemi stravolti. Se non si hanno questi ingredienti a disposizione, e in certe fasi non si hanno proprio, meglio lasciar perdere: il rischio è la tossicità.

Se la percentuale di Talenti veri, in una organizzazione non è mai così estesa, quella dei Geni tende a zero o giù di lì. Per un/a un Talent Acquisition Ma-

nager è raro incontrare un Genio e, se accadesse, potrebbe non essere in grado di soddisfarla/o da un punto professionale. Sottolineo che non sto parlando di aspetti economici, in genere non sono una leva così importante per i Geni. Il vero Genio o i soggetti dotati di genialità - coloro che, grazie a un dono naturale, cambiano la Storia nella loro disciplina ma non solo - probabilmente vedrà i confini aziendali troppo ristretti e tenderà a creare qualcosa di suo, di unico e irripetibile. La genialità non si può trasmettere perché prescinde dal metodo e dall'educazione. Spesso anche il Genio si dovrà affidare ai Normali e tutt'al più ai Talenti per dare forma concreta alla sua intuizione. La caratteristica di iper-criticità renderà i suoi rapporti complessi e difficilmente compatibili con le strutture aziendali che, anche nelle organizzazioni più innovative, rispondono in modo più o meno marcato a logiche gerarchiche, di potere, di disciplina, quindi a regole. Le organizzazioni evolvono e la liberazione da queste logiche si farà sempre più strada, ma sarebbe azzardato dire che siamo già arrivati nella Terra promessa. Il cambiamento che abbatte queste regole, spezza le catene gerarchiche, riduce drasticamente gli "n-..." non è solo un problema anagrafico ma culturale, di atteggiamento mentale. D'altronde siamo certi che tutti i "vecchi" resistano al cambiamento e che tutti i "giova-

ni" spingano, con gioia, al cambiamento?

Veniamo quindi ai Normali. Sono, come detto, la maggioranza. Sono quelli che con maggiore probabilità popoleranno le organizzazioni. Scegliere un Normale significa accontentarsi? Piegarsi alla mediocrità? È evidente che non è così. Grandi risultati possono e sono stati ottenuti da squadre di Normali, ma dotati di buona competenza e grande volontà. È il concetto di *squadra* che può trasformare una compagine di Normali in una macchina capace di prestazioni importanti e risultati di altissimo livello. Una vera squadra ha un obiettivo comune e lo persegue fino alla fine. I suoi componenti sanno rispettare le regole o applicarne rapidamente di più adatte al nuovo scenario. Ma una squadra è in grado di autoregolarsi? Assegnarsi ruoli rispettandoli? Possibile. Più probabilmente avrà bisogno di un *Leader*, di un *Coach*, se si preferisce. Forse la sfida per le organizzazioni è proprio questa: riconoscere i Talenti e impiegarli come davvero meritano. Apparirà banale e scontato ma oggi, purtroppo, non è ancora e sempre così.

Adriano Gallea
HR Business Partner North EU & APAC Prima Power.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

A close-up of a silver microphone with a blue mesh grille, positioned in the center of the frame. The background is a blurred crowd of people, with several bright, out-of-focus light sources creating a bokeh effect. The overall color palette is warm, dominated by yellows and oranges from the lights, with some cooler tones from the microphone and the crowd's clothing.

VITA ASSOCIATIVA

XXXIV Convegno nazionale AIF

Antonello Calvaruso

“**U**topia: modernizzare e integrare” è il titolo del XXXIV Convegno Nazionale dell’Associazione Italiana Formatori che si svolgerà tra il 24 e il 26 novembre a Milano, Roma e Napoli, oltre che essere trasmesso in live streaming. Il Convegno intende far focalizzare l’attenzione di studiosi, manager, decision maker e formatori sulla necessità di rivedere strumenti e metodi utilizzati per la progettazione e l’erogazione di percorsi formativi per meglio rispondere ai bisogni emergenti da questo momento di forte mutamento sociale, tecnologico e produttivo. Una domanda di fondo ri-

guarda le modalità con cui occorre affrontare, in maniera adeguata, una realtà sempre più complessa, che mette insieme scenari epidemiologici e di guerra con il cambio di paradigma socio-economico. Siamo di fronte all’emergere di nuove forme di relazioni sociali, riconversioni e riorganizzazioni aziendali, sofferenza psicologica di persone ultracinquantenni estromesse dal mercato del lavoro, scarsa scolarizzazione di ampi segmenti della popolazione, gravi disagi sociali emergenti dalla mancata integrazione delle popolazioni immigrate, digitalizzazione selvaggia e via discorrendo. Il grande processo di modernizzazione viene decla-

mato da più parti senza tener conto della profondità con la quale esso agisce sui livelli di benessere individuale, organizzativo e diffuso. Forse è terminata l’epoca degli slogan e della ricorso alla metodologia più di moda. Chi si occupa, a tutti i livelli, di formazione non può non impegnarsi affinché la discussione politica, le strategie a supporto dell’occupazione e la progettazione di interventi di accompagnamento della persona siano capaci di conciliare le necessità della comunità con quelli di competitività delle aziende e di salute psicologica del singolo individuo. Il più delle volte l’inefficacia di un intervento for-

mativo è conseguenza della miopia di chi ritiene che basti “militarizzare” la formazione, rendendola obbligatoria, per ottemperare a qualche norma di legge o per curvare un teorico profilo di competenza, ovvero costringere la persona a partecipare a percorsi formativi di scarso valore psicologico e professionale. Troppo frequentemente si utilizza lo strumento formativo come mera area di parcheggio se non di anticamera al pensionamento mentale. La maggior parte dei percorsi formativi trascura l’importanza che rivestono la scoperta e l’invenzione nei processi di apprendimento. Mentre la scoperta è qualcosa che esiste anche senza di noi, che

UTOPIA
MODERNIZZARE E INTEGRARE

AIF
Associazione Italiana Formatori

XXXIV Convegno Nazionale AIF
24|25|26 Novembre 2022



comunemente consideriamo oggettività, l'invenzione è ciò che senza di noi non esiste, frutto della nostra soggettività. La relazione di base che lega l'apprendimento al mistero è proprio al passaggio dall'ignoto al noto. Mentre in passato questa relazione era indiretta, per poter resistere alla tensione del mistero occorreva effettuare questo passaggio dall'ignoto al noto, oggi questa è diretta perché apprendiamo sempre più rapidamente come fronteggiare immediatamente il mistero in ambienti virtuali caratterizzati da non luoghi (utopia) e non tempo (ucronia). Dal mistero, di cui nessuno sapeva nulla, si è passati al segreto del coding, in cui una o più persone sanno qualcosa e la usano producendo scarsità o aumentando la rarità come mezzo di dominio e di assoggettamento. Questo processo di "scarsificazione" si con-

trappone a quello di moltiplicazione attivabile con una bella formazione. Per comprendere meglio i concetti di "scarsificazione" e moltiplicazione occorre che la formazione entri nel mondo dell'immateriale e analizzi esempi significativi di utopia e uchronia. Siamo di fronte alla creazione di nuovi luoghi e tempi in cui si può produrre benessere. Ancora non sono chiari i meccanismi della loro esistenza, del modo in cui vengono progettati e degli ambiti di speranza e di privazione che genereranno. Utopia può anche consistere nel considerare le organizzazioni future non più come luoghi di produzione ma come stati d'animo, la sicurezza non come prescrizione ma come appartenenza, il clima non come obiettivo da perseguire ma come origine della struttura. Anche concetti come salute, apprendimento e comunicazioni po-

trebbero essere sostituiti, in un futuro non tanto lontano, con onnipotenza, onniscienza e onnipresenza. L'ucronia sta nel possibile aumento e sviluppo dell'orizzonte temporale, nel passaggio al gruppo inteso come futuro perché generatore di bellezza, ovvero speranza di un benessere futuro (bellezza), e nella sua capacità di trasformare il destino in progetto. In tal senso la formazione da inventare, che potremmo definire formazione divenire, è quella capace di trasformare il benessere in speranza di benessere futuro soggettivo e diffuso. La formazione divenire come processo di progressiva riappropriazione del futuro. Per poter meglio affrontare queste sfide che il futuro prossimo ci pone innanzi riteniamo che sia necessario focalizzare l'attenzione su almeno cinque temi di approfondimento: la persona; le generazioni e la

multiculturalità; le tecnologie; l'apprendimento; la società.

Questi temi saranno discussi e approfonditi da Direttori e rappresentanti degli Enti di Formazione accreditati presso Fondimpresa in una serie di Focus group durante i quali saranno presentati casi studio, esperienze e progettualità.

L'output dei focus, e delle relative attività laboratoriali, sarà utilizzato per orientare i vari interventi dei Relatori del Convegno per il raggiungimento di obiettivi perseguibili connessi a Strumenti e metodi (Milano, 24 novembre), Scenari e Istituzioni (Roma, 25 novembre) e Sperimentazioni e Laboratori (Napoli, 26 novembre).

Le attese post convegno riguardano soprattutto l'indicazione del trend evolutivo del sistema formativo italiano basato anche sull'identificazione degli elementi fondativi di un osservatorio sulla qualità della formazione erogata che non può che essere un primo passo verso la redazione di un vero e proprio manifesto ri-fondativo della formazione italiana.

Antonello Calvaruso
Direttore Scientifico del Convegno
– Past President AIF Nazionale.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>



L'eccellenza nella formazione

Emanuela Truzzi

La leva formativa è centrale nelle diverse fasi della vita professionale e, in un sistema di estrema complessità come quello attuale, la spinta ad alimentare le leve che inducono all'apprendimento, al cambiamento, al potenziamento delle competenze assumono un'incisività nella crescita degli individui. Il PEF Premio Eccellenza Formazione organizzato da AIF rappresenta nel panorama nazionale la testimonianza di come si possa progettare ed erogare la formazione di qualità tesa a sviluppare e migliorare le competenze delle persone coinvolte. Molti percorsi formativi che sono state premiati

nella VII Edizione del PEF hanno posto l'attenzione all'inclusività, alla sicurezza, all'innovazione. Ampio spazio è stato dedicato nei processi formativi ai protagonisti degli scenari futuri: i giovani studenti o prossime promesse nel mondo aziendale. La tendenza ad estendere il godimento dei diritti è stata evidenziata nell'area Ambiente Etica e Responsabilità sociale da diversi progetti formativi. "Molestie e violenza sul lavoro e valorizzazione delle differenze di genere e di orientamento sessuale" presentato da Prima Training ha vinto il secondo premio; la menzione giuria Volontà è stata assegnata a Forteam

per "Vittime di violenza, di tratta o grave sfruttamento a rischio di discriminazione" e un'altra menzione è stata assegnata come utilità sociale a Unicredit per il percorso formativo "Rendere visibile l'invisibile". Nell'Area Salute Sicurezza e Benessere organizzativo l'azienda provinciale per i servizi sanitari di Trento ha vinto il secondo premio con "Iniziativa Baby Friendly Ospedali e Comunità Amici delle bambine e dei bambini" e due menzioni, la prima per l'approccio proattivo nei luoghi di lavoro assegnata dal presidente di giuria prof. Gianfranco Damiani a CFRM MERLO per la "formazione per operatori di carrelli semoven-

ti con braccio telescopico" e la seconda decretata dai giurati di questa area per volontà e utilità sociale a Sonia Stefanovich con il progetto "Innovazione di sistema per le Acli di Verona: operatori antifragili di fronte al Covid". Grande attenzione è rivolta ai giovani nei percorsi formativi a loro dedicati come "Orizzonte Studenti" di Carlo Furgiuele primo classificato nell'Area Amministrazione e Finanza; "Wep Campus" per affrontare al meglio un viaggio studio all'estero di Wep primo classificato nell'Area Arte Cultura e Turismo e "Tecnico per la sicurezza delle reti e dei sistemi- IT Security Specialist" presentato da

Scuola La Tecnica secondo classificato nell'Area Digitale e Innovazione.

Loop Media Network ha conseguito il Premio Presidenza con "MA-TE Project" la maratona digitale per ispirare gli universitari italiani a creare il loro domani e nell'Area Digitale e Innovazione ha vinto il primo premio il progetto "GO GENERALI", un innovativo candidate journey digitale presentato da Generali e destinato ai giovani.

La formazione riflette il desiderio continuo di apprendere, migliorare, confrontarsi, sperimentare, crescere. Chi si occupa di formazione sa che il compito principale è coinvolgere i partecipanti nella fruizione attiva dei contenuti, oltre a rispondere alle aspettative della committenza. Quindi non si tratta solo di trasmettere delle nozioni o informare sui temi trattati, bensì di saper coinvolgere, rendere partecipi i discenti, siano essi studenti, professionisti, giovani o adulti.

Nell'Area Organizzazione e Risorse Umane la Città di Torino ha vinto il secondo

premio con "La preziosa eredità" dove le esperienze, le emozioni, il patrimonio di conoscenza diventa prezioso per le future generazioni. Sempre in questa area il presidente di giuria Davide Caregnato ha evidenziato il percorso di upskilling e reskilling assegnando a Geox la menzione per lo sviluppo delle nuove abilità con il progetto "Gida".

Dietro ogni percorso formativo c'è un intenso lavoro che spazia dall'analisi dei fabbisogni alla disamina, dalla progettazione all'erogazione. Chi declina in aula le argomentazioni delineate nel progetto seduce i partecipanti ottenendo la loro attenzione, stimola la curiosità e li rende protagonisti per giungere a un obiettivo di eccellenza. Un esempio tangibile è rappresentato da Simulsoft secondo classificato nell'Area Amministrazione e Finanza con "WOMPLUS", una piattaforma di simulazione che permette, tramite il gaming, di esercitarsi e familiarizzare con i bilanci.

Nell'Area Comunicazione il



Andrea Oglietti di Simulsoft premiato da Beatrice Lomaglio

primo classificato è Piazza Copernico con il progetto "Smartworking- la webserie" un'operazione di people caring, mentre il presidente di giuria Guido Avigdor ha assegnato la menzione team building e condivisione a Italferr per "I cantieri della Sicilia".

Quando nel progetto formativo sono coinvolti più professionisti la chiave del successo è il buon lavoro in team e il Premio Fondimpresa assegnato a Virvelle per il progetto "Nuove strategie ESG per monitorare l'energia" rende fattuale quanto descritto.

Il successo è sicuramente determinato dalla professionalità e dall'entusiasmo nell'elaborare e rendere efficaci i percorsi formativi e se siete curiosi di scoprire tutti i vincitori di questa edizione, vi invito a vedere la registrazione della cerimonia di premiazione sul nostro sito www.associazioneitalianaformatori.it Nell'affascinante scenario del MAUTO Museo Nazionale dell'Automobile abbiamo dato risalto alle protagoniste e ai protagonisti della

formazione di eccellenza di questa edizione del PEF e la pubblicazione Speciale PEF VII edizione dà spazio alle storie di tutti i progetti candidati. Vorrei ricordare che, pur non raggiungendo l'ambito premio, sono stati ugualmente percorsi di formazione interessanti e di qualità, il cui impegno è imprescindibile.

Il mio ringraziamento va quindi ai creatori delle 90 proposte in gara che hanno voluto mettersi in gioco e auspicio vogliano essere presenti, insieme a tanti altri, nella prossima edizione del PEF per continuare a dare luce e valore al mondo della formazione.

Emanuela Truzzi

Responsabile PEF e consigliera nazionale AIF.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>



Priscilla Dusi di Prima Training premiata da Emanuela Truzzi

Voci fuori campo

Una biblioteca vivente

Intervista a Valentina Martino

Beatrice Lomaglio



La professoressa Valentina Martino è la responsabile scientifica e soprattutto l'anima di BiblHuB Sapienza, una biblioteca dedicata interamente alla cultura e alla letteratura aziendale che ad oggi raccoglie oltre 2.500 opere donate da più di 600 organizzazioni pubbliche, private e no profit.

La sua idea è quella di una biblioteca "vivente", che trova senso non solo nella conservazione ma soprattutto nella fruizione delle opere. Una fruizione che vuole essere partecipata e innovativa e che coinvolge non solo gli studenti ma numerosi stakeholder.

Da questa visione è nata anche la collaborazione con Aif per un progetto di conservazione e valorizza-

zione del patrimonio editoriale che coinvolge Confindustria e altri importanti partner come Museimpresa, l'Associazione Archivio Storico Olivetti, la Fondazione Adriano Olivetti e l'Associazione Imprenditrici e Donne Dirigenti d'Azienda (AIDDA).

Professoressa Martino, lei ha voluto fortemente creare all'interno della Biblioteca di Ricerca Sociale, Informatica e Comunicazione della Sapienza una biblioteca specialistica e di ricerca dedicata alla cultura e letteratura aziendale. Per prima cosa le chiedo: qual è il valore di una biblioteca per la nostra società nell'epoca della digitalizzazione?

Sono sinceramente convinta che le biblioteche rappresentino, oggi più che mai, un'insostituibile infrastruttura culturale. Al tempo delle reti e della digitalizzazione, le biblioteche operano come silenziose garanti di tradizione (nella continuità tra passato e futuro); di comunicazione e trasmissione culturale tra le generazioni; e, dunque, di "comunità".

È un'idea molto olivettiana – quella della biblioteca intesa non soltanto quale raccolta di volumi, ma contesto culturale e aggregativo a tutto tondo – che la BiblHuB cerca di fare propria e praticare all'interno della comunità accademica e nei rapporti con gli stakeholder, in un'ottica di Terza Missione universitaria e public engagement.

Se si pensa ai libri prodotti da aziende, la prima cosa che viene in mente sono cataloghi, manuali d'uso o volumi celebrativi. Perché raccogliere e conservare questo materiale?

Quello che si deve alle imprese e alle organizzazioni del Paese è un rigoglioso heritage librario, che resta a tutt'oggi poco studiato e altamente frammentato sul territorio. Un patrimonio esposto a un concreto rischio di dispersione e cancellazione, in quanto legato perlopiù a opere fuori commercio dalla circolazione limitata nel tempo, in genere poco accessibili alle biblioteche e, dunque, a quegli studenti e studiosi che ne rappresentano i destinatari elettivi.

Che tipo di volumi vengono raccolti?

La BiblHuB Sapienza raccoglie monografie e storiografie istituzionali, biografie di imprenditrici e imprenditori, insieme a molteplici altri generi minori. Si tratta di edizioni per le quali non è possibile attingere da un catalogo o universo noto, ma che necessitano di essere ricercate in modo capillare; in alcune è capitato di imbatterci proprio grazie all'aiuto e a segnalazioni dei nostri studenti. Una raccolta libraria di questo genere rappresenta d'altronde, specie a Roma, un importante servizio documentale a disposizione di studenti, ricercatori e giovani professionisti impegnati nella realizzazione di tesi, tesine e progetti.

Qual è il valore di una biblioteca dedicata alla cultura d'impresa?

Questo patrimonio di libri, valori e storie di vita è portatore di rilevanti potenzialità educative e culturali in favore della collettività e delle giovani generazioni su molteplici temi chiave contemporanei: imprenditorialità femminile e giova-



nile, sviluppo sostenibile e responsabilità d'impresa, comunicazione e inclusività, etica del lavoro e del consumo, e molto altro. Documenta, da una parte, come pochi altri, la storia culturale e comunicativa del paese, dall'altra un presente altamente digitalizzato e, per ciò stesso, «volatile». Si pensi alla pandemia: un'ondata senza precedenti di immagini e narrazioni che, affidate alla leggerezza dei *bit*, rischiano di svaporare già nel breve periodo per via di un processo di dematerializzazione e perdita di supporto fisico della comunicazione.

In che modo è possibile avvicinare gli studenti a un simile patrimonio?

Fin dall'avvio del progetto nel 2018, la raccolta libra-

ria è la base su cui si innesta un'attività continuativa di disseminazione e animazione culturale. Questa è portata avanti sia on line, sui principali social e su YouTube (sul canale della biblioteca che ci ospita), grazie a un brillante gruppo di tirocinanti che opera nella redazione della BiblHuB; sia off line, attraverso una roadmap di incontri e laboratori che siamo soliti organizzare in Sala Rossa (sede della raccolta libraria) o nell'ambito di manifestazioni esterne. Risale a luglio uno degli ultimi appuntamenti pubblici: un reading dedicato alla cultura olivettiana in collegamento con Ivrea Capitale del Libro 2022, organizzato in collaborazione con l'Associazione Archivio Storico Olivetti e grazie a un entusiasta gruppo di lavoro formato da studenti, laure-

ati, docenti e personale Sapienza.

Oltre agli studenti, quali sono gli altri pubblici potenzialmente interessati ai libri conservati nella biblioteca?

In aggiunta agli studenti e alla comunità universitaria in genere, il mondo delle imprese e organizzazioni rappresenta un secondo fondamentale stakeholder. Il mondo imprenditoriale è al centro, non a caso, della collaborazione che la BiblHuB sta portando avanti con la massima rappresentanza del mondo imprenditoriale, la Confindustria e, in particolare, con la Biblioteca-Archivio Storico della confederazione, oltre che con l'Associazione Imprenditrici e Donne Dirigenti d'Azienda. La prima oppor-

tunità alla quale cerchiamo di sensibilizzare professionisti e imprese è quella della "patrimonializzazione": quando catalogati e conservati all'interno del Sistema Bibliotecario Sapienza e Nazionale, i *company book* diventano infatti un bene culturale collettivo, a disposizione della comunità scientifica e della cittadinanza. Questi stessi volumi sono oggetto di costante "restituzione" alle imprese: nei molteplici incontri organizzati nei corsi curricolari, come pure nell'annuale Settimana della Cultura d'Impresa di Confindustria e Museimpresa.

Nell'ambito delle attività promosse da BiblHuB, è nata una partnership con AIF per la valorizzazione del patrimonio librario della biblioteca. Qual è secondo lei il rapporto che esiste tra cultura d'impresa e formazione?

La pandemia ha fatto definitivamente cadere il velo su una società nella quale, oggi più che mai, il benessere e persino la sicurezza dei singoli dipendono dalla lungimiranza e responsabilità degli attori imprenditoriali, dalla loro capacità di investire e innovare, di generare "valore condiviso" secondo una fortunata metafora che si deve a un grande economista come Michael Porter. La cultura rappresenta dunque un terreno chiave per "coltivare" le nostre imprese, renderle a un tempo

migliori e più efficaci, aiutarle a riscoprire la propria “anima”: quella dimensione intangibile e valoriale non direttamente percepibile ma alla quale, come spiegano gli economisti, si devono il vantaggio competitivo e la stessa capacità di un’organizzazione di perdurare, superando cambiamenti e crisi. Da questo punto di vista, credo che valgano più che mai per la cultura d’impresa le parole del Piccolo Principe: “L’essenziale è invisibile agli occhi”.

In che modo i formatori possono contribuire a recuperare, valorizzare e diffondere il patrimonio culturale di tante imprese che hanno contribuito allo sviluppo economico del nostro Paese e la cui

esperienza può essere di insegnamento e di ispirazione per le nuove generazioni?

Per quanto riguarda il futuro, ci auguriamo che la collaborazione con l’Aif possa essere decisiva per supportare l’attività della BiblHuB, ivi inclusa la raccolta libraria, e soprattutto per sperimentare un’idea che ci è da tempo cara: quella di mettere in campo una specifica offerta di laboratori e incontri formativi rivolti a imprese, imprenditrici e imprenditori, per sensibilizzarli a investire sul patrimonio culturale e identitario insito nelle loro organizzazioni.

A tal proposito, sarebbe utile immaginare insieme innovative forme di incontro e “co-working” che coinvolgano la comunità accademica e, in particolare,

studenti e laureati, rilanciando il dialogo tra le generazioni e lo scambio di esperienze professionali dall’altro valore formativo ed educativo.

Qual è a suo avviso il libro della biblioteca assolutamente da leggere o rileggere?

Non avrei dubbi nel “prescrivere” un’immersione nel *grande classico* olivetiano protagonista del recente reading: un volume davvero speciale, stampato a Zurigo nel 1958 per celebrare i 50 anni dell’Olivetti e introdotto dallo stesso Adriano Olivetti, in una testimonianza dal vibrante incipit (“Prima di essere un’istituzione teorica, la Comunità fu vita...”). Un volume che continua a parlare e interrogare i con-

temporanei, e che è stato davvero emozionante sentir risuonare nella voce dei giovani Sapienza (un estratto delle letture sul canale YT della Biblioteca di Ricerca Sociale, Informatica e Comunicazione).

Un’ultima domanda, dato che abbiamo parlato di formazione. Quali sono stati i/le Maestri/e o le esperienze che hanno inciso più profondamente sulle sue scelte professionali e sul modo in cui vive la sua attività?

I maestri e le esperienze sono stati e restano a tutt’oggi molteplici: in carne e ossa, come pure in carta e inchiostro. Impossibile ricordarli tutti o alcuni.

Le risponderò piuttosto con le parole di Umberto Eco, sorta di “mantra” personale che appartiene oggi anche alla BiblHuB: “Ho imparato che se si vuole fare ricerca non bisogna disprezzare nessuna fonte, per principio.

Questa è quella che chiamo umiltà scientifica. Forse è una definizione ipocrita perché cela molto orgoglio, ma non ponetevi problemi morali: orgoglio o umiltà che sia, praticatela”.

Beatrice Lomaglio
Vice presidente nazionale AIF.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>.





ENTRA IN AIF!

I VANTAGGI PER I SOCI:

- **webinar gratuiti e comunità di pratica**
- **aggiornamento professionale**
- **networking**
- **Registro dei Formator Professionisti**
- **FOR, la rivista di formazione**
- **AIF Learning News, la newsletter associativa**



Associazione Italiana
Formatori