

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione

Tesi di Dottorato in *Progettazione e valutazione dei processi formativi, organizzativi, sociali* XXVIII ciclo

PROPOSTA DI UN MODELLO FORMATIVO DI ALTERNANZA UNIVERSITA'-LAVORO. IL TIROCINIO CURRICULARE E LA FORMAZIONE DI ESPERTI DI SVILUPPO ORGANIZZATIVO

(Settore Scientifico disciplinare M-PED/01)

Coordinatore

Ch.mo Prof. Riccardo Pagano

Tutor

Ch.ma Prof.ssa Silvana Calaprice

Dottoranda

Dott.ssa Margherita Di Bari

Esame finale 2016

**PROPOSTA DI UN MODELLO FORMATIVO DI
ALTERNANZA UNIVERSITA'-LAVORO. IL TIROCINIO
CURRICULARE E LA FORMAZIONE DI ESPERTI DI
SVILUPPO ORGANIZZATIVO**

INDICE

INTRODUZIONE	p.6
--------------	-----

PARTE PRIMA

CAPITOLO 1. FORMAZIONE E LAVORO NELLA SOCIETA' DELLA CONOSCENZA	p.11
--	-------------

1.1 Dal lavoro come <i>work</i> al lavoro come <i>activity</i> : quali cambiamenti per la società della conoscenza?	p.11
1.1.1 Senso del lavoro ed etica dello sviluppo organizzativo	p.15
1.2 Educazione e Learning Society secondo la prospettiva europea	p.17
1.2.1 Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020: quali processi?	p.19
1.3 La risposta universitaria ai cambiamenti della Learning Society: nuovi Corsi di laurea per nuovi profili professionali	p.29
1.3.1 Il Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione	p.33

CAPITOLO 2. FORMAZIONE E APPRENDIMENTO IN PROSPETTIVA PEDAGOGICA	p.36
---	-------------

2.1 Apprendimento e formazione: il ruolo della Pedagogia e dell'educazione nei processi formativi	p.37
--	------

2.1.1	Dalla Filosofia dell'Educazione alla Pedagogia	p.39
2.2	Dal comportamentismo al costruttivismo: com'è cambiato il concetto di apprendimento?	p.43
2.2.1	Il modello comportamentista	p.43
2.2.2	Il cognitivismo di prima e seconda generazione	p.48
2.3	Dalla Pedagogia come <i>Paideia</i> alla <i>Lifelong Learning</i>	p.53
2.3.1	Nuovi scenari della formazione: l'Educazione degli Adulti e la Formazione continua	p.56
2.3.2	Pedagogia e Andragogia: quali differenze?	p.61

CAPITOLO 3 FORMAZIONE E LAVORO: LUOGHI E STRUMENTI D'INCONTRO TRA DOMANDA ED OFFERTA p.68

3.1	Lavoro e occupabilità: il ruolo peculiare dell'Università	p.69
3.1.1.	Università e Territorio: una rete per il lavoro	p.72
3.2.	Il tirocinio curriculare per la formazione del Capitale Umano: l'importanza dell'esperienza nei contesti formativi	p.74
3.2.1	Il quadro normativo italiano	p.79
3.2.2	Quali competenze per il tirocinio? Il modello ISFOL	p.82
3.2.3	Oltre il manuale ISFOL del tirocinante	p.87

PARTE SECONDA

CAPITOLO 4 METODOLOGIA DI RICERCA p.93

4.1	L'approccio ciclico della Formazione-Sviluppo: concetti e teorie di riferimento	p.94
4.1.1	Le teorie evolutive di B.C.J. Lievegoed e l'approccio al cambiamento di Adriano Olivetti	p.96

4.1.2	Action Science e Ricerca-Azione	p.99
4.1.3	Caratteristiche della Ricerca-Azione	p.103

CAPITOLO 5 IL PROGETTO DI RICERCA: IL TIROCINIO CURRICULARE E LA FORMAZIONE DI ESPERTI DI PROCESSI DI SVILUPPO p.107

5.1	Un'indagine conoscitiva delle procedure e degli strumenti del tirocinio curriculare nell' Ateneo barese. L'Università al servizio di una formazione "sul campo"?	p.107
5.2	Fase sperimentale: utilizzo dell' approccio ciclico della Formazione-Sviluppo e articolazione del progetto	p.111
5.2.1.	Esplorazione domande di sviluppo presso le organizzazioni ospitanti	p.112
5.2.2	Individuazione del campione	p.120
5.2.3	Abbinamento enti-studenti	p.121
5.2.4	Accompagnamento all' avvio dei tirocini con la Formazione-Sviluppo	p.121
5.2.4.1	Il Coaching Biografico Professionale: generare le <i>capacità sociali</i>	p.127
5.2.5	Interviste di follow up e riflessioni finali: quali risultati?	p.131

CAPITOLO 6 CASE STUDY p.137

BIBLIOGRAFIA p.159

SITOGRAFIA p.166

INTRODUZIONE

La scelta del presente progetto di ricerca è stata fortemente segnata dal mio percorso di studi in scienze e tecniche psicologiche con indirizzo Psicologo del lavoro, durante il quale ho avuto modo di approfondire alcune delle tematiche relative all'universo complesso ed articolato del lavoro, con particolare interesse verso i temi della formazione e dell'orientamento. Il percorso di Dottorato di Ricerca in Progettazione e Valutazione dei processi formativi, organizzativi e sociali mi ha permesso di riprendere ed approfondire tali concetti attraverso la prospettiva pedagogica, avendo come tutor la Prof.ssa Silvana Calaprice, Ordinario di Pedagogia Generale. Il punto di avvio del mio lavoro è stato scandito da interrogativi ben precisi: partendo dalla consapevolezza che viviamo in un momento storico fortemente caratterizzato da rinnovati orientamenti sociali ed educativi, dal proliferare di nuovi ruoli e funzioni lavorative (i cosiddetti *manager della conoscenza*) e da una maggiore attenzione verso il soggetto in formazione, com'è realmente cambiato il rapporto tra sistemi formativi e mercato del lavoro? Le istituzioni formative come coniugano i loro processi con quelli del mondo del lavoro? Le strategie e gli strumenti di orientamento finora utilizzati risultano essere efficaci o è necessario un loro ripensamento? Al fine di indagare tali quesiti, ho suddiviso il mio lavoro in due parti: la prima parte è incentrata sugli approfondimenti evolutivi, teorici e progettuali relativi ai due concetti di formazione e di lavoro e al legame tra questi due elementi; la seconda parte, invece, è focalizzata sulla sperimentazione di un modello innovativo di tirocinio curriculare, finalizzato alla formazione di esperti di processi di sviluppo organizzativo.

Nello specifico, nella prima parte sono partita dall'approfondimento dei cambiamenti che hanno interessato il concetto di lavoro per, poi, indagare come la formazione si sia adeguata a tali cambiamenti, rispondendo ai nuovi bisogni della società. Si è passati, infatti, da una concezione del lavoro inteso come *work* ad una

concezione del lavoro come *activity*. La società post-industriale, infatti, ha posto le basi per una condizione più intellettualizzata della vita attraverso un graduale declino dei sistemi produttivi standardizzati ed all'irrompere delle categorie, della flessibilità e della transizione nel lavoro¹. Di conseguenza, gli individui si ritrovano, oggi, ad agire all'interno di una moderna società, definita *learning society*, che richiede la gestione di nuovi saperi, nuove conoscenze e competenze. Ciò che emerge con forza è la richiesta di un modo di lavorare nuovo che, oltre alle specializzazioni tecniche e professionali, preveda capacità umane "flessibili e riconvertibili"² cosa che ha spinto il mondo della formazione a riflettere e rivedere i suoi processi. Tali trasformazioni hanno comportato numerose riflessioni da parte degli studiosi di educazione, che, già agli inizi del '900, parlano di una necessaria ricongiunzione tra teoria e pratica, attraverso processi di apprendimento svincolati dalla mera trasmissione dei saperi e maggiormente incentrati sul *learning by doing*, l'"imparare facendo". Propulsore di questo nuovo modo di intendere la formazione e l'insegnamento è stato J. Dewey che, nella sua opera più famosa, *How we think* (1910), promuove l'idea di una scuola in cui il discente è dinamico costruttore del suo sapere attraverso "*l'attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di un forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende*"³. L'autore, infatti, propone un modello di istruzione basato sul pensiero riflessivo del soggetto, il quale s'impegna in un ciclo attivo di azione- riflessione-apprendimento. Si comincia, quindi, a parlare di scuola del lavoro intesa, innanzitutto, come scuola pedagogica in cui il lavoro è considerato un'opportunità educativa, il risultato dello spirito creativo di ogni individuo inserito in un gruppo. Compito peculiare della scuola è la promozione del passaggio del soggetto da una condizione di anomia ad una di autonomia, attraverso ampi spazi dedicati alla creatività e spontaneità lavorativa degli stessi discenti.

¹ S. Calaprice, *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*, Laterza Edizioni, 2007

² Idem

³ J. Dewey, *How we think*, D.C. HEATH & CO. PUBLISHERS, 1910

Dunque, progressivamente la realtà lavorativa è venuta a configurarsi come ambito nel quale il soggetto può esprimersi in maniera autonoma e creativa, spinto dalla necessità di vedere soddisfatti i propri desideri (*job satisfaction*), e la formazione diventa l'ambito attraverso cui egli può costruire la sua identità ed il suo progetto lavorativo. Colui che viene formato deve essere un soggetto responsabile, consapevole, in grado di svolgere più attività e provvisto di competenze adeguate per affrontare ogni tipo di cambiamento. Oggi, infatti, ci troviamo in un contesto di "società della conoscenza", in cui per riuscire a fronteggiare e gestire i nuovi bisogni che essa ci presenta, è necessario un apprendimento permanente, innovativo e coerente, fondamentale per lo sviluppo del cosiddetto **Capitale Umano**. E' evidente quanto quest'ultimo, in un sistema economico nel quale la conoscenza gioca un ruolo fondamentale, sia un componente centrale del ciclo produttivo: per assicurare la crescita e la competitività del sistema economico, occorre sviluppare le Risorse Umane, incentivando e valorizzando l'apprendimento nelle sue diverse modalità e favorendo un'integrazione tra formazione e lavoro. E' opportuno investire in competenze e migliorarne la corrispondenza con l'offerta di lavoro. Al fine di perseguire i suddetti propositi, nel 2000, con la Strategia di Lisbona, l'Europa propone di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"⁴ attraverso la creazione di uno *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* e di uno *Spazio Europeo comune della ricerca*. In seguito la Commissione europea emana nel 2001 un documento intitolato *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*⁵ in cui si sottolinea che l'apprendimento non si realizza solo nelle attività formative ed intenzionali (formazione formale) ma anche in attività svolte al di fuori del contesto educativo tradizionale quale quello del lavoro e/o della vita quotidiana. Emerge chiaro, quindi, l'interesse verso una formazione *on the job* avente come obiettivo la generazione di competenze in modo sostenibile e duraturo

⁴ Council of the European Union, Presidency Conclusions, Lisbon 23 and 24 March.

⁵ Commissione delle Comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM(2001) 678 Bruxelles, 21.11.2001

e che, in qualche modo, riprende e cerca di concretizzare i dettami teorici di cui sopra.

L'Italia acquisisce e legittima gli orientamenti europei promuovendo una serie di Riforme finalizzate al miglioramento dell'istruzione scolastica, dell'apprendimento permanente e della Formazione Professionale (*Piano nazionale della Riforma. Stato di attuazione al 2009 e risposta alla crisi economica*, Novembre 2009). All'interno di questo scenario, l'Università diventa un potenziale soggetto promotore di percorsi di lavoro finalizzati all'affinamento del processo di apprendimento e di formazione, diventa utile alla costruzione di un'identità professionale solida e coerente con le richieste della realtà lavorativa in quanto assume il ruolo fondamentale di costruzione e sviluppo di competenze innovative ed utili all'inserimento nella società del cambiamento. Purtroppo, però, ancora oggi, spesso il binomio Università-Lavoro è rappresentato con la lineare sequenza tra teoria e prassi⁶. Questo tipo di rappresentazione non favorisce la stretta connessione che questi due elementi, per natura, presentano bensì tende a separarli, a visualizzarli come entità distinte nonostante siano parte di uno stesso sistema, nel senso che i cambiamenti apportati all'uno hanno conseguenze sull'altro e viceversa. In che modo, quindi, si può eludere tale distinzione? In che modo questi elementi di uno stesso binomio possono essere ri-considerati parti di uno stesso processo ciclico e dinamico di co-costruzione delle competenze e, più in generale, dell'identità professionale dei lavoratori del futuro? Quali competenze nuove è fondamentale costruire e sviluppare per far fronte, al meglio, alle esigenze di un mercato del lavoro in continua metamorfosi?

La seconda parte del mio lavoro di ricerca tenta di rispondere a tali domande proponendo un nuovo modello pedagogico di tirocinio curriculare, potente strumento di formazione e, al contempo, di alternanza Università-Lavoro. L'idea nasce dall'incrocio tra due filoni di ricerca, quello pedagogico e quello organizzativo: durante il mio percorso di Dottorato, infatti, ho avuto modo di

⁶ Molte Università sono attive sul fronte dell'orientamento e del Job Placement di studenti già laureati. Non ancora sufficiente, però, è l'interesse ad un orientamento al lavoro in itinere.

collaborare con esperti dei due settori, a livello nazionale ed internazionale. Nello specifico, il progetto nasce in seno alla Cattedra di Pedagogia Generale e con la collaborazione della Dott.ssa Erica Rizziato, Ricercatore presso il CNR-IRCRES di Roma, consulente di sviluppo aziendale e co-tutor nel mio percorso di Dottorato. Tale collaborazione mi ha permesso di incontrare e relazionarmi anche con esponenti internazionali dello sviluppo organizzativo, tra cui il Prof. Adriaan Bekman, docente presso l'Università di Stenden (Olanda) e fondatore e direttore di IMO (Istituto per lo sviluppo dell'uomo e dell'organizzazione). Il risultato di tale cooperazione è stato, in prima istanza, l'aver appreso e sperimentato una nuova metodologia di ricerca e di analisi, basata sull'evidenza, utile nei contesti organizzativi e di cambiamento, fondamentale per chi è impegnato in processi di sviluppo organizzativo. Le basi epistemologiche dell'approccio risiedono nella ricerca-azione, nel costruttivismo sociale, nella teoria del caos, e nella teoria evolutiva di Lievegoed. In secondo luogo, grazie al know how dei professionisti del Cnr, mi sono confrontata con un nuovo approccio formativo, quello della Formazione-Sviluppo (F-S), di cui ho appreso ed interiorizzato le modalità teoriche ed applicative. Ciò mi ha permesso di proporre e sperimentare un modello pedagogico di alternanza Università-lavoro che vede il tirocinio quale strumento di formazione di esperti di sviluppo organizzativo. Il lavoro, inizialmente rivolto a tutti gli studenti dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione e Scienze Pedagogiche, coinvolge solo una parte di questi, realmente interessati allo svolgimento di un tirocinio dai connotati differenti rispetto al passato. Purtroppo, infatti, ancora forti e numerose sono le resistenze al cambiamento: resistenze che richiederebbero una vera e propria rivoluzione culturale e pedagogica affinché gli studenti (e non solo) acquisiscano maggiore consapevolezza dell'importanza e del ruolo strategico che il tirocinio curriculare riveste.

CAPITOLO 1

FORMAZIONE E LAVORO NELLA SOCIETÀ DELLA CONOSCENZA

1.1 Dal lavoro come *work* al lavoro come *activity*: quali cambiamenti per la società della conoscenza?

Art. 1 L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro.

Nell'attuale società della conoscenza il lavoro si connota secondo due accezioni apparentemente in antitesi tra loro: la carenza di posti di lavoro tradizionalmente riconosciuti e lo sviluppo di nuove forme di lavoro rispetto al passato, che fanno fatica ad essere individuate e riconosciute. In realtà le due accezioni sono strettamente connesse fra loro. Infatti, nell'organizzazione sociale in cui siamo inseriti, il diritto al lavoro ed alla ricezione di un compenso economico adeguato coincide con l'indipendenza e la possibilità di vivere in modo decoroso, costruirsi una famiglia ed essere accettati dalla stessa società. Secondo alcune ricerche sociologiche, solo chi lavora riesce a maturare, socializzare e realizzarsi.⁷ Ma è sempre stato così? Il moderno sistema socio-economico ha comportato una trasformazione della vita e del rapporto tra l'uomo ed il lavoro, "...tra l'uomo e le relazioni che intrattiene, tra l'uomo e la cultura, tra l'uomo e il conoscere, tra l'uomo e il tempo, tra l'uomo e le macchine che egli stesso ha costruito".⁸ A causa della crescente complessità dei moderni sistemi economici, al lavoratore di oggi viene richiesta maggiore flessibilità professionale che, inevitabilmente, conduce ad un aumento dell'incertezza delle situazioni lavorative. Da ciò emerge con chiarezza l'importanza di una comprensione più approfondita dei modi e delle forme che il lavoro assume nella vita sociale dei soggetti. Si tratta di una vera e propria *ricomprensione del lavoro*, che non è più inteso solo in quanto attività produttiva, *work*, ma anche intellettuale, ovvero *activity*. Tale passaggio è evidente, sul fronte

⁷ S. Calaprice, *Formazione educante tra lavoro e età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*, Laterza Edizioni, 2007

⁸ Idem

valutativo, in quanto, nel corso dei secoli, il focus si è spostato dalle braccia alla mente dei lavoratori. Infatti, mentre durante l'epoca greca e romana il lavoro è considerato un'attività riservata agli schiavi, che richiede manualità e sforzo fisico e presenta connotati negativi, già nel Medioevo si assiste ad una sua riconsiderazione, definendolo strumento di solidarietà economica, politica e religiosa. Tale accezione positiva è ripresa e confermata nel periodo rinascimentale, durante il quale diventa mezzo attraverso cui tendere al progresso civile e all'autonomia personale: comincia ad insinuarsi l'esigenza di una riqualificazione e di un ri-adattamento dei sistemi di conoscenza. Con l'avvento dell'industrializzazione, alla fine del XVII secolo, si assiste ad una evoluzione nella concezione dell'uomo e del lavoro che, a sua volta, coincide con un ripensamento del ruolo del sistema formativo. Verso la fine del secolo, infatti, l'ingegnere statunitense Frederick W. Taylor (1856-1915) elabora una nuova teoria economica fondata sull'*Organizzazione Scientifica del lavoro (OSL)*. Essa si basa sul principio che la migliore produzione si determina quando, ad ogni lavoratore, è affidato un compito specifico, da svolgere in un determinato tempo e in un determinato modo. Qualsiasi operazione del ciclo produttivo industriale può dunque essere scomposta e studiata nei minimi particolari: è questo, secondo Taylor, il compito dei manager, che, sulla base delle verifiche empiriche, devono stabilire qual è il compito specifico di ogni lavoratore, in quanto tempo lo deve svolgere ed in che modo. Così è possibile arrivare alla razionalizzazione del ciclo produttivo, ossia alla finalizzazione a criteri di ottimalità economica, attraverso l'eliminazione degli sforzi inutili, l'introduzione di sistemi di incentivazione, la gerarchizzazione interna e la rigorosa selezione del personale. Se da un lato ciò determina una ottimizzazione dei processi di produzione, dall'altro si perde di vista l'importanza della conoscenza e, quindi, della formazione. L'applicazione pratica di questi principi apre la strada alla prima catena di montaggio, introdotta negli stabilimenti della Ford Motors Company nel 1913 che, di fatto, modifica tutta l'organizzazione del lavoro nelle industrie. Particolarmente trasformata, in un siffatto sistema produttivo, è la figura dell'operaio, cui il taylorismo toglie ogni tipo di discrezionalità: mentre in precedenza egli poteva scegliere i tempi e i modi del suo lavoro, con l'introduzione

delle nuove procedure è costretto ad adattarsi ai ritmi e ai metodi scelti dai dirigenti. Ciò che dovrebbe, secondo Taylor, spingere gli operai ad adattarsi alle nuove condizioni di lavoro è esclusivamente l'incentivo economico, reso possibile dalla maggiore produttività (*homo aeconomicus*). In tale contesto, perde ogni funzionalità il bisogno stesso di nuova conoscenza, la necessità di creare e sviluppare nuove competenze e capacità per i lavoratori.

Questo approccio al lavoro, strettamente economicista, è duramente criticato dalle associazioni sindacali che, facendo proprie le idee marxiste (per cui il lavoro è un'azione di scambio reciproco tra natura e uomo avente come obiettivo la realizzazione di quest'ultimo), denunciano il carattere alienante della OSL e del sistema fordista. Il lavoratore, sopraffatto dalla rigida e ripetitiva tecnologia, dalla parcellizzazione estrema del lavoro, dalla forte gerarchizzazione aziendale, dalla mancanza di opportunità di crescita professionale e dalla mancanza di relazioni umane all'interno di un sistema così rigoroso, rappresenta il lavoro come l'incarnazione per eccellenza della sua alienazione sociale.

Il soggetto si ritrova, quindi, ad agire all'interno di una società basata sul lavoro e strutturata in relazione ai ruoli professionali ed alle mansioni svolte. Questi ultimi definiscono il prestigio ed il ruolo sociale degli individui, e, di conseguenza, la loro stessa condizione umana.

Davanti ad uno scenario di questo tipo, gli studiosi delle scienze umane cominciano ad interrogarsi sulla validità di un tale sistema (lavorativo, sociale ed umano), considerando varie prospettive di pensiero (antropologica, pedagogica, psicologica, sociologica); così, verso la metà del secolo scorso, sulla scia del pensiero deweyano, secondo cui il progresso è possibile solo attraverso un'attiva interazione tra uomo ed ambiente circostante, nasce la *Scuola delle Relazioni Umane*⁹: il focus di attenzione si sposta dai cicli produttivi agli individui, ai loro valori ed alle loro relazioni. Il promotore di tale pensiero, Elton Mayo (1880-1949), attraverso il famoso esperimento di Hawthorne, dimostra quanto la motivazione al lavoro per l'uomo sia data dai suoi bisogni sociali, dai rapporti umani che si formano sul luogo

⁹ G. Bonazzi, *Dentro e fuori della fabbrica*, Franco angeli, Milano, 1986

di lavoro e dalla forza sociale del gruppo di lavoro stesso¹⁰. Questa nuova visione del lavoro e del lavoratore ribalta completamente le logiche tayloriste, definendo una nuova idea di lavoro, non più incentrata sul bisogno economico ma sulla motivazione personale dei lavoratori quale mezzo di successo organizzativo. Concretamente, questa nuova visione, si realizza nel **toyotismo**¹¹, un modello economico ed industriale che sovverte completamente il modo di concepire la produzione, passando da un'*economia di scala* (produzione in serie su larga scala) ad un'*economia di scopo* (produzione per grandi serie di piccoli lotti)¹². Questa nuova filosofia industriale, finalizzata alla riduzione degli scarti ed alla ottimizzazione dei flussi produttivi, rende possibile una maggiore collaborazione da parte del personale, non più considerato alla stregua di una macchina ma risorsa pensante ed attivamente coinvolta nel successo produttivo: i lavoratori, infatti, hanno la possibilità di interrompere il ciclo produttivo qualora ritengano necessario apportarvi delle modifiche, comunicando le loro idee di miglioramento. In questo modo, da un lato, viene restituita ai soggetti la loro dignità di uomini, capaci di pensare, agire, riflettere ed apprendere, dall'altro si incrementa la loro motivazione nei confronti del lavoro stesso.

Dunque, nei primi anni del '900, si assiste ad una vera e propria esplosione delle rivoluzioni industriali, alla frammentazione dei mestieri di una volta, all'avvento dell'informatica e della robotica, ed alla terziarizzazione delle attività economiche. Sono i primi passi compiuti verso l'era delle rivoluzioni digitali e della globalizzazione, di cui è caratterizzata la società odierna. Il lavoratore e, in generale, l'uomo, vive in un contesto sociale in cui emerge con forza la necessità di un lavoro basato sulle capacità dell'individuo di essere flessibile e spendibile in contesti differenti, oltre che sulle sue competenze e conoscenze tecnico-specialistiche. E'

¹⁰ E. Mayo, *The Human problems of an Industrial Civilization*, Harvard University Press, Cambridge, 1933

¹¹ Il **Toyota Production System**, detto anche Toyotismo, è un metodo di organizzazione della produzione alternativo al fordismo. Il nome deriva dal fatto di essere stato inventato presso la Toyota, da Sakichi Toyoda, Kiichiro Toyoda, ed in particolare dal giovane ingegnere Taiichi Ohno negli anni tra il 1948 e il 1975

¹² Produzione tipica del metodo **just in time** per cui occorre produrre solo ciò che è stato già venduto (in termini di quantità) o che si prevede di vendere (*logica pull*)

l'epoca della *Learning Society*¹³, della società che apprende e produce conoscenza, in cui il lavoro è *activity*, ovvero prodotto di fattori intellettuali e relazionali, oltre che fisici. La Learning Society fa da cornice alla sempre più crescente richiesta di una formazione finalizzata a creare e sviluppare, nei soggetti, le capacità necessarie ad essere promotori di *activity* e di nuova conoscenza.

1.1 Senso del lavoro ed etica dello sviluppo organizzativo

In linea con l'evoluzione del concetto di lavoro sopra descritta, lo psicologo statunitense Jerome Bruner (1976) definisce l'attività lavorativa come l'attività umana per eccellenza, territorio fertile per un'autentica autorealizzazione, fonte di sviluppo e di maturità, di produzione e formazione del Sé. Essa costituisce una chiave di accesso alla costruzione della soggettiva identità ed è, inoltre, un'occasione fondamentale per sentirsi competenti e valorizzati poichè consente di mettersi alla prova e di "scoprirsi" in termini di attitudini, interessi, motivazioni, capacità. La persona, però, non è mai da considerarsi il prodotto esclusivo della sua attività lavorativa e, quest'ultima, d'altro canto, non è configurabile come mera produzione o esecuzione, in quanto implica il coinvolgimento dell'identità, della relazione, della costruzione di senso da parte dell'individuo. Il significato del lavoro, quindi, va sempre più ricercato al di là della remunerazione in denaro, a favore di una sua estensione allo spazio più ampio e complesso della realizzazione del Sé, dell'attuazione dell'umanità della persona, della sua espressività e comunicazione: il lavoro è "per la persona" e non la persona "per il lavoro"¹⁴. Ciò conferma il superamento di una concezione tayloristica, per cui l'essenza umana è prolungamento delle macchine, a favore del riconoscimento di un ruolo sociale del lavoro, che permette al soggetto di sentirsi parte di una comunità, di avere uno scopo e di creare qualcosa che possa diventare eredità per i postumi. L'appartenenza ad una comunità lavorativa stimola il lavoratore a ripensare la sua identità (personale,

¹³ S'intende una filosofia dell'educazione, sostenuta dall' OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo economico) e dall'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura), che posiziona l'educazione al centro dello sviluppo economico di una nazione (economia della conoscenza).

¹⁴ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini Scientifica, 2008

professionale ed organizzativa) in rapporto a quella dell'organizzazione di appartenenza. Infatti, è durante la prestazione lavorativa che si assiste ad un intreccio inesorabile tra biografia personale ed attività lavorativa, tra identità individuale ed identità organizzativa, tra storia personale e contributo dato all'organizzazione, in un'ottica di interdipendenza e co-creazione tra i due elementi (individuo ed organizzazione). Tale visione è sostenuta dai recenti sviluppi delle discipline sociali, dalla teoria della complessità, e dalle teorie evolutive dal costruttivismo sociale. In particolare, secondo quest'ultimo filone, ogni fenomeno deve essere considerato come il prodotto di una creazione sociale e, quindi, è oggetto di possibile cambiamento e ricostruzione. Tale creazione è resa possibile dalla comunicazione, dal dialogo e dall'attribuzione di significato (processo di sensemaking): attraverso lo scambio di punti di vista differenti e la critica riflessione su di essi, si possono costruire nuove forme di agire finalizzate alla comprensione ed interpretazione degli eventi. Seguendo il pensiero di K. Weick¹⁵, l'uomo si ritrova continuamente immerso in flussi di esperienza disordinati, che comprende attraverso "processi cognitivi", ricavandone deduzioni ordinate in mappe cognitive e causali. Tali mappe predispongono il comportamento futuro e sono continuamente sottoposte a cambiamenti a causa di nuovi flussi di esperienze. Questo processo, definito "sensemaking" o "di attribuzione di senso", ha una natura al contempo cognitiva ed ontologica ed è utilizzato per costituire la realtà e conoscerla.

Questa "soggettivizzazione" della realtà ha posto l'accento sull'azione del soggetto sull'ambiente circostante (processo di *enactment*): il primo attiva l'ambiente in cui si trova ad agire e, quello stesso ambiente, condiziona il soggetto per il fatto stesso di essere stato attivato in base alle sue mappe cognitive. E' per questo che Weick propone di studiare le organizzazioni attraverso il processo dell'*organizing*, ovvero quel processo mentale e sociale dell'organizzare che lo studioso sostiene essere equivalente al processo di costruzione di senso dei flussi di esperienza sopra

¹⁵ K. E. Weick, *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, 1995; trad. it. Senso e significato nell'organizzazione, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.

descritti. Weick rappresenta l'organizzazione satura di soggettività, ovvero un luogo in cui gli individui, tramite le loro azioni individuali e gruppali, creano gli ambienti organizzativi che ruotano loro attorno. Quindi, i lavoratori non si limitano a percepire il loro ambiente lavorativo ma, tramite il processo di enactment, *“costruiscono, risistemano, individuano e demoliscono molti aspetti dell'ambiente che li circonda (...) inseriscono tracce di ordine e letteralmente creano le loro limitazioni”*¹⁶. Da qui deriva che le organizzazioni sono condizionabili: non sono strutture rigide ma sono determinate da un gruppo di uomini e di donne che, attraverso il linguaggio e le relazioni, ne creano il senso. Tali processi sono fondamentali per la comprensione e l'analisi organizzativa poiché determinano la crescita e lo sviluppo stesso delle organizzazioni. E' facilmente intuibile, quindi, quanto sia di vitale importanza marcare e dare rilievo alle componenti soggettive della vita organizzativa, mettendo in atto azioni finalizzate ad ottimizzare le risorse umane ed a potenziare gli attori organizzativi; tutto ciò affinché le loro forze siano mobilitate ed investite per il raggiungimento della co-esistenza del loro programma di crescita con quello della struttura lavorativa (attraverso l'auspicato connubio tra autorealizzazione personale e successo aziendale, gratificazione delle aspettative individuali e soddisfazione dei bisogni collettivi). Fondamentali, per il raggiungimento di tale scopo, risultano essere un'educazione ed una formazione centrate sul lavoratore (e, più in generale, sull'individuo) e finalizzate allo sviluppo delle sue competenze umane e sociali, oltre che tecniche.

1.2 Educazione e Learning Society secondo la prospettiva europea

Alla luce dei numerosi cambiamenti economici e sociali degli ultimi due secoli, derivanti dalle rivoluzioni industriali, dall'avvento del terzo settore, dalla diffusione dell'informazione e delle nuove tecnologie, dalla globalizzazione dei saperi e delle economie, l'Europa, oggi, presenta un nuovo sistema economico e produttivo, identificato nell'espressione di *“Società della conoscenza”* o *“Learning Society”*.

¹⁶ K. E. Weick, *op.cit.*

Tale espressione è sintomatica del fatto che, sempre più il sapere, piuttosto che il capitale “materiale”, diventa una risorsa indispensabile per la produzione e lo sviluppo di un siffatto sistema economico. I lavori di routine e basati su una certa ripetitività delle azioni, a cui era destinata la maggior parte dei lavoratori, vanno sempre più scomparendo a favore di attività più autonome. Di qui, sorge la necessità, per tutti, di adeguarsi non solo ai nuovi strumenti di tipo tecnico, ma anche alle trasformazioni delle stesse condizioni di lavoro. Chi oggi entra nel mercato del lavoro non può essere provvisto solo di un corredo di conoscenze e competenze di tipo tecnico-specialistico, poichè si interfaccia con un mondo soggetto continuamente a cambiamenti, imprevedibile. Chi non possiede un’adeguata “capacità di riflessione storica e di prospezione progettuale non è in grado di capire il cambiamento e, nella misura in cui se ne è responsabili, contribuire ad orientarlo”¹⁷. Il fattore umano assume sempre più importanza ma, al tempo stesso, il lavoratore è più vulnerabile rispetto ai cambiamenti in corso, poiché entra a far parte di una rete sociale ed economica molto più complessa rispetto al passato. Se da un lato, lo sviluppo delle conoscenze scientifiche, la loro applicazione ai metodi di produzione e la creazione di prodotti sempre più sofisticati producono un effetto generalmente positivo, dall’altro, tale progresso diffonde, nella società contemporanea, un senso di minaccia e di paura quasi irrazionale. Negli anni ’90, quindi, tale situazione è oggetto di analisi e riflessione da parte della Commissione europea. L’obiettivo è quello di individuare nuove strategie e nuovi strumenti utili ai lavoratori per essere al passo con i cambiamenti della Learning Society. E’ in questa occasione che si introduce il concetto di **Capitale umano**¹⁸, da subito incluso nelle risorse economiche di cui dispone la moderna società. Con tale espressione s’intende l’insieme delle facoltà e delle risorse umane (in particolare conoscenza, istruzione, informazione, capacità tecniche) acquisita dall’individuo durante la vita e che danno luogo alla capacità umana di svolgere attività di trasformazione e di creazione, finalizzate al

¹⁷ E. Rizziato, La formazione-sviluppo per la creazione di comunità lavorative. Working Paper Ceris-Cnr, N. 3/2010

¹⁸ Commissione Europea, *White Paper On Education and Training-Teaching and Learning Towards the Learning Society* COM(95) 590, 1995.

raggiungimento di obiettivi sociali ed economici, singoli o collettivi¹⁹. La formazione e lo sviluppo del capitale umano avvengono tramite i processi educativi a cui l'individuo è sottoposto in ambito familiare, sociale, scolastico e lavorativo. Lo sviluppo del capitale umano è la risposta alla crescente necessità di ampliare il ventaglio delle competenze, sia di base sia specialistiche, per tutti i cittadini ed i lavoratori che fronteggiano una sempre più crescente evoluzione tecnologica. È evidente quanto, in un sistema economico nel quale la conoscenza gioca un ruolo centrale, il capitale umano diventa la risorsa peculiare del sistema produttivo, fondamentale per la nascita delle nuove categorie sociali, tra cui quella dei lavoratori della conoscenza (manager, professionisti, esperti, tecnici, ...).

Ne consegue che, per assicurare la crescita e la competitività del sistema economico europeo, occorre sviluppare il capitale umano, incentivando e valorizzando l'apprendimento nelle sue diverse modalità, integrando formazione e lavoro. Le politiche riguardanti lo sviluppo economico si intrecciano inesorabilmente a quelle dell'istruzione e della formazione: per garantire maggiore occupazione e creare un'economia più competitiva e sostenibile, l'Europa ha bisogno di una forza lavoro altamente qualificata ed in grado di rispondere alle sfide attuali e future, investendo in competenze e migliorando il rapporto tra domanda ed offerta.

1.2.1 Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020: quali risultati?

Al perseguimento degli obiettivi sopra esposti interviene la strategia europea avviata negli ultimi 20 anni circa: nel 2000 l'Unione Europea approva la cosiddetta Strategia di Lisbona che riconosce il ruolo determinante dell'istruzione quale parte integrante delle politiche economiche e sociali. Per far fronte ai numerosi cambiamenti ed alle richieste di competenze sempre più elevate ed aggiornate, l'apprendimento non può riguardare solo una parte della vita degli individui ma deve diventare per essi una condizione permanente (Lifelong Learning). Ciò comporta una priorità fondamentale per l'occupazione, per l'agire

¹⁹ G. Allulli, *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020 in Politiche europee della formazione e delle risorse umane*, 2010

efficace in campo economico e la completa partecipazione alla vita sociale. La Conferenza di Lisbona stabilisce, per l'Europa, l'obiettivo di diventare l'area trainante dell'economia della conoscenza entro il 2010. La realizzazione degli obiettivi economici richiede anche la realizzazione simultanea di obiettivi sociali, culturali e personali in quanto, come già detto, la persona non è riducibile ad un'entità economica e l'apprendimento non può realizzarsi senza la motivazione ed il desiderio personale. Di conseguenza, la stessa formazione permanente non è intesa solo come apprendimento per fini occupazionali ma anche personali, civici, sociali e culturali che si ricollegano ad altri obiettivi fondamentali, come quelli dell'occupabilità, dell'adattabilità e della cittadinanza attiva. Si parla di una formazione per tutta la vita (Lifelong), che tiene conto dei valori etici e dell'educazione degli individui (Lifedeep) e che si diffonde alla molteplicità dei contesti di vita (Lifewild).

A tal proposito, la Commissione europea propone, agli stati membri, un Memorandum²⁰ contenente la seguente definizione operativa: l'apprendimento permanente comprende *“tutte le attività di apprendimento realizzate su base continuativa, con l'obiettivo di migliorare le conoscenze, abilità, competenze”*. La politica di promozione dell'apprendimento per tutto l'arco della vita muove dalla consapevolezza delle istituzioni che, tra i loro compiti, vi è quello di facilitare l'esercizio del diritto di ogni cittadino di ogni età, ceto sociale o condizione professionale di formarsi, apprendere e crescere, sia umanamente sia professionalmente, per tutto l'arco della vita. Il documento sottolinea due importanti obiettivi per l'apprendimento permanente: la **cittadinanza attiva**, ovvero *“se e come le persone partecipano a tutti gli ambiti della vita sociale ed economica, le opportunità e i rischi che devono affrontare nel tentativo di farlo, e la misura in cui esse ritengono di appartenere e di poter intervenire nella società in cui vivono”* e l'**occupabilità**, che non è solo *“la capacità di trovare e mantenere l'occupazione”* ma anche *“la premessa determinante per il raggiungimento della piena*

²⁰ Commission of European Communities (2000), *Commission Memorandum on lifelong learning* [SEC (2000), 1832, Brussels

occupazione e per migliorare la competitività e la prosperità nella nuova economia'²¹.

Facendo seguito all'approvazione del Memorandum, la Commissione europea emana, nel 2001, un documento dal titolo *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*²². In prima istanza, si definisce la natura informale e non formale dell'apprendimento: esso, infatti, non si realizza esclusivamente in attività formative riconosciute ed intenzionali, come quelle proposte dalla scuola (formazione formale), ma avviene anche al di fuori del contesto educativo tradizionale, per esempio sul posto di lavoro (formazione non formale) e/o nell'esperienza della vita quotidiana (formazione informale). Ciò che conta, quindi, non è il percorso seguito ma le competenze effettivamente generate ed acquisite. In secondo luogo, per promuovere la partecipazione all'apprendimento permanente, il documento propone numerose azioni concrete a tutti i livelli, rappresentando il vero e proprio manifesto della strategia comunitaria in ambito educativo dal 2001 al 2010. In seguito all'istituzione di gruppi di lavoro nel campo del riconoscimento dei crediti formativi, delle qualificazioni e della assicurazione di qualità, il potenziamento dell'apprendimento permanente diventa sia obiettivo sia contenitore delle strategie dell'UE.

Al fine di perseguire l'obiettivo di rendere più competitiva l'economia europea, prendono il via una serie di riforme, periodicamente valutate in occasione dei Consigli europei di Primavera ed aventi come scopo la modernizzazione del modello sociale europeo. Si decide di investire nelle persone, di combattere l'esclusione sociale e di migliorare le politiche in materia di società dell'informazione e di Ricerca e Sviluppo. In tale quadro, il Consiglio inserisce, tra i punti chiave della politica comunitaria dell'occupazione, l'attribuzione di una più elevata priorità alle attività di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, quale

²¹ G.Allulli, *op.cit.*, pp. 6-7

²² Commissione delle Comunità europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM(2001) 678, Bruxelles, 21.11.2001

elemento di base del modello sociale europeo, promuovendo accordi tra le Parti Sociali in materia di apprendimento permanente.

A tale scopo, si fissano quattro obiettivi politici trasversali di rilevanza:

1. Elaborare framework nazionali che contengono ed inquadrano tutti i titoli e le qualifiche rilasciate ai diversi livelli di istruzione, dalla Scuola all'Università;
2. Attuare delle misurare per valutare e convalidare l'apprendimento non formale ed informale;
3. Istituire sistemi di orientamento per promuovere e sostenere l'apprendimento permanente;
4. Attivare iniziative per rafforzare la mobilità transnazionale²³.

La combinazione di queste iniziative facilita l'attivazione di percorsi flessibili di formazione, mettendo gli individui nelle condizioni di trasferire i risultati del loro apprendimento da un contesto ad un altro e da un Paese all'altro.

Facendo seguito a Lisbona, nel Novembre 2002, il Consiglio europeo emana una Dichiarazione in cui stabilisce l'obiettivo "*di rendere l'istruzione e la formazione in Europa un punto di riferimento a livello mondiale per il 2010*"²⁴, cercando una maggiore cooperazione tra Stati europei. In tale occasione, s'introduce il metodo della Cooperazione Rafforzata nell'Istruzione e formazione professionale (VET) individuando, nello specifico, quattro punti prioritari:

1. Rafforzamento della dimensione europea dell'istruzione e della formazione professionale,
2. Maggiore trasparenza, informazione ed orientamento tramite l'attuazione e la razionalizzazione degli strumenti e delle reti di informazione, l'irrobustimento delle politiche, dei sistemi e delle prassi deputate al sostegno dell'informazione e dell'orientamento negli Stati membri a tutti i livelli educativi, formativi e professionali. In particolare, si pone il focus sull'accesso all'apprendimento e sul

²³ G.Allulli, *op.cit.*, p. 9

²⁴ Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale.

riconoscimento delle competenze e delle qualifiche al fine di garantirne maggiore trasferibilità e di agevolare la mobilità occupazionale dei cittadini europei;

3. Riconoscimento delle competenze e della qualifiche elaborando livelli di riferimento, principi comuni di certificazione e misure comuni, fra cui un sistema di trasferimento di crediti per l'istruzione e la formazione professionale; rafforzando il coinvolgimento e la cooperazione delle Parti Sociali al fine di sostenere maggiormente lo sviluppo delle competenze e delle qualifiche a livello settoriale; definendo principi comuni per la convalida dell'apprendimento informale e non formale;
4. Maggiori garanzie di qualità, attraverso la cooperazione e lo scambio di modelli e metodi, nonché una maggiore attenzione per la formazione degli insegnanti e dei formatori attivi in ogni tipo di istruzione e formazione.

Al fine di attuare gli scopi prefissati, il Consiglio emana, successivamente, il ***Programma Lifelong Learning***, in modo da promuovere la mobilità ed individuando aree di intervento specifico dei gruppi di lavoro tra gli Stati membri. Gli obiettivi definiti da tali gruppi sono descritti nelle ***Raccomandazioni*** (atti non vincolanti con i quali le istituzioni comunitarie invitano i destinatari a seguire un determinato comportamento) e riguardano:

- Lo sviluppo di un ***Quadro europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze*** (European Qualification Framework- EQF)
- L'introduzione di una ***Metodologia per il trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale*** (European Credit system for Vocational Education and Training-ECVET)
- La definizione di un ***Quadro di riferimento per l'assicurazione di qualità*** (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training- EQUAVET)
- La definizione di un ***Quadro europeo per le competenze chiave***.

Con l'emanazione di queste Raccomandazioni, tra la fine del 2006 e giugno 2009, l'Unione Europea porta a compimento il processo politico delineato a Lisbona e

Copenaghen, individuando delle modalità attuative (ma non vincolanti) per i Paesi membri. I capisaldi di questa strategia sono:

1. Lo spostamento dell'attenzione dal processo di insegnamento a quello di apprendimento;
2. Il rafforzamento delle competenze chiave di cittadinanza;
3. La focalizzazione sui risultati di apprendimento piuttosto che sui percorsi formali di istruzione e formazione;
4. La possibilità di validazione e riconoscimento delle competenze possedute;
5. La definizione di un linguaggio comune per il confronto sulle qualificazioni e titoli ottenuti a livello nazionale;
6. La definizione di un modello che garantisca il controllo e lo sviluppo continuo della qualità dell'offerta formativa all'interno dei diversi Paesi.

In questi anni gli Stati membri hanno rispettato, formalmente, le scadenze previste, seguendo le medesime procedure. Tali scadenze, tuttavia, perdono il loro reale significato in seguito alla crisi finanziaria che colpisce l'Europa tra il 2008 ed il 2009 e che, da un lato, vanifica gli sforzi compiuti, dall'altro, evidenzia i limiti del percorso di riforma intrapreso. Peraltro, gli stessi obiettivi di stabilità macroeconomica e sostenibilità finanziaria non vengono adeguatamente conseguiti. Secondo la Relazione della Commissione europea del 2010, se da un lato vi è una riduzione del tasso di lavoro dell'Unione del 7%, la quota del 3% degli investimenti in Ricerca e Sviluppo (prevista per il 2010) è ancora lontana dall'essere conseguita e i temi legati al welfare ed all'invecchiamento della popolazione sono ancora da affrontare²⁵.

Nonostante ciò, i risultati evidenziati in alcuni Paesi membri sono molto interessanti. In generale, la Strategia di Lisbona ha un effetto positivo sui Paesi UE, promuovendo azioni comuni in risposta alle principali sfide a lungo termine in cui l'UE ha avuto il compito di confrontarsi.

²⁵ *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, a cura di Melina Decaro, Collana Intangibili, Fondazione Olivetti, Roma

Per quanto riguarda gli aspetti specificamente relativi all'*education*, sia pur tra accelerazioni e rallentamenti, la strategia di Lisbona produce dei risultati importanti per il futuro dei sistemi di istruzione europei: l'attenzione alla valorizzazione e allo sviluppo del Capitale umano, la promozione di un sistema di apprendimento permanente, la ricomposizione tra i sistemi formativi (accademico, scolastico, professionalizzante), lo shift dal processo di insegnamento a quello di apprendimento, l'attenzione ai risultati raggiunti, l'enfasi sulla qualità dei sistemi e dell'offerta formativa, l'integrazione tra politiche della formazione e politiche del lavoro. Sono parti di una strategia che intende attrezzare i sistemi formativi e scolastici europei ad un futuro nel quale conoscenze e competenze possedute sono destinate a giocare un ruolo sempre più importante, per gli individui e per i sistemi economici e sociali, mentre i processi di apprendimento saranno sempre più il risultato di un insieme di processi formali e non.

La completa realizzazione della strategia, però, deve confrontarsi con una serie di interrogativi:

1. Il primo (che riguarda da vicino il nostro Paese) è relativo all'effettiva capacità del sistema produttivo e privato di valorizzare il Capitale umano a disposizione. I dati a disposizione, infatti, indicano che non solo l'investimento pubblico e privato nei confronti della formazione è piuttosto basso, ma anche che le risorse umane, laddove esistono, vengono spesso poco valorizzate e che i percorsi seguiti per la loro selezione e valorizzazione sono ancora distanti da quelli del riconoscimento delle capacità e delle competenze individuali;
2. Il secondo riguarda le perduranti difficoltà di dialogo tra i vari sottosistemi della formazione (universitario, scolastico, professionalizzante). Differenze istituzionali, legate al diverso quadro di governo, differenze culturali, legate a radicate tradizioni secolari, ma anche differenze oggettive, legati ad obiettivi oggettivamente peculiari di ciascun sottosistema, rendono problematica l'organizzazione di un sistema unitario e senza barriere;

3. Il terzo interrogativo riguarda la declinazione operativa di alcuni concetti chiave, come quello di competenza o di credito, la cui applicazione nei diversi sottosistemi incontra a volte difficoltà pratiche difficilmente sormontabili;
4. Il quarto interrogativo riguarda l'esigenza di rimuovere i condizionamenti culturali e sociali che impediscono, soprattutto a quella parte di popolazione meno istruita, di inserirsi in una logica di aggiornamento e sviluppo continuo delle proprie conoscenze e competenze.

Per emergere dalla crisi e preparare l'Europa ad affrontare il decennio successivo (2010-2020), la Commissione europea, quindi, propone "Europa 2020". La nuova strategia condivide alcuni aspetti di quelli di Lisbona e propone un progetto per l'economia sociale di mercato europea sulla base di tre obiettivi prioritari, strettamente interconnessi e che si rafforzano a vicenda:

- **Crescita intelligente**, attraverso lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- **Crescita sostenibile**, attraverso la promozione di un'economia a basse emissioni inquinanti;
- **Crescita inclusiva**, attraverso la promozione di un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

Il raggiungimento di tali obiettivi è valutato sulla base di cinque traguardi principali da raggiungere a livello di Unione Europea (tradotti in obiettivi nazionali dagli Stati membri). Inoltre, sono individuate "sette iniziative faro", focalizzate sui seguenti temi prioritari:

1. **L'unione dell'innovazione**, per migliorare l'accesso e l'utilizzo dei finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e in servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione.
2. **Youth on the move**, per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'accesso dei giovani nel mercato del lavoro.
3. **Un'agenda europea del digitale**, per accelerare la diffusione di Internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi del mercato unico del digitale per famiglie ed imprese.

4. *Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse*, per contribuire a scindere la crescita economica dal consumo delle risorse, favorire il passaggio ad un'economia a basse emissioni di carbonio, incrementare l'uso delle fonti di energia rinnovabile, modernizzare il settore dei trasporti e promuovere l'efficienza energetica.
5. *Una politica industriale per l'era della globalizzazione*, per migliorare il clima imprenditoriale, soprattutto per le PMI, e favorire lo sviluppo di una base industriale solida e sostenibile in grado di competere su scala mondiale.
6. *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*, per modernizzare i mercati del lavoro e consentire alle persone di migliorare le competenze in tutto l'arco della loro vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e di conciliare meglio l'offerta e la domanda di manodopera, anche tramite la mobilità dei lavoratori.
7. *La piattaforma europea contro la povertà*, per garantire coesione sociale e territoriale in modo tale che i benefici della crescita e i posti di lavoro siano equamente distribuiti e che le persone vittime di povertà ed esclusione sociale possano vivere in condizione dignitose e partecipare attivamente alla vita sociale.

La strategia, adottata dall'UE in occasione del Consiglio europeo dei Capi di Stato e di governo del 17 giugno 2010, ha lo scopo di aiutare l'Europa a riprendersi dalla crisi e ad uscirne rafforzata, sia a livello nazionale sia a livello internazionale, incentivando la competitività, la produttività, il potenziale di crescita, la coesione sociale e la convergenza economica.

Per quanto riguarda il campo della formazione, la Commissione definisce un quadro strategico per la cooperazione europea: il *Programma Education and Training 2020* (ET 2020) suggerisce agli Stati membri una strategia centrata sulla capacità di riorientare l'offerta di istruzione e formazione alla domanda delle imprese ed ai fabbisogni professionali richiesti dal sistema produttivo.

Tre sono le principali tendenze della domanda di lavoro ad Europa 2020:

1. I due terzi dell'occupazione europea si concentreranno nel settore terziario;

2. Quasi tutta l'occupazione aggiuntiva e una forte componente di quella sostituiva saranno caratterizzate da lavori ad alta intensità di conoscenze e competenze tecniche;
3. Cresceranno i livelli di istruzione/formazione e competenze richiesti in tutti i tipi di lavoro, anche nelle occupazioni elementari.

In questo scenario generale, si osserva il declino dell'occupazione dei lavori di routine, sia nel settore industriale che in quello terziario. Le economie sviluppate enfatizzano e investono in qualità ed innovazione e richiedono competenze forti, ampie e specifiche nello stesso tempo. Ciò avviene anche nei lavori cosiddetti elementari in cui alle persone è richiesta la capacità di conoscere i prodotti e le tecniche da utilizzare, saperli comunicare e saper risolvere i problemi.

I livelli di qualificazione, quindi, sono cresciuti e continueranno a crescere soprattutto tra le componenti giovanili e femminili della popolazione.

Il Programma ET 2020 riprende gli obiettivi strategici già definiti a Copenaghen (vedi sopra) aggiungendone uno nuovo, ovvero “stimolare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione”.²⁶ Secondo il Consiglio europeo, infatti, oltre a contribuire alla realizzazione personale, la creatività costituisce una fonte primaria dell'innovazione, motore principale dello sviluppo economico sostenibile. Il primo passo da compiere, quindi, riguarda l'acquisizione, da parte di tutti i cittadini, delle competenze trasversali fondamentali: competenze digitali, “imparare ad imparare”, spirito d'iniziativa, spirito imprenditoriale, sensibilità ai temi culturali. Il passo successivo consiste nel rafforzare il partenariato tra il mondo imprenditoriale ed i vari settori dell'istruzione, della formazione e della ricerca al fine di garantire una maggiore concentrazione sulle capacità e competenze richieste nel mercato del lavoro.

Quali sono, ad oggi, i risultati della strategia? Secondo la comunicazione del Consiglio Europeo dal titolo “Bilancio della strategia Europa 2020 per una crescita

²⁶ G. Allulli, *op.cit.*, p. 25

intelligente, sostenibile e inclusiva” del 5 Marzo 2014, nel 2009 l’economia europea segna una battuta d’arresto senza precedenti, registrando una riduzione del PIL del 4,5%. Dopo la breve tregua del 2010 la tendenza negativa riprende lungo tutto il 2011 e il 2012. Dal 2013 si registra una graduale ripresa destinata a continuare. La crisi ha, tuttavia, un’incidenza al tempo stesso immediata e più a lungo termine: l’Europa subisce perdite in termini di ricchezza e di posti di lavoro, di imprese e «know-how» che erodono il potenziale di crescita futura. I risultati ottenuti risultano comunque essere disomogenei.

Nonostante le difficoltà dovute alla crisi economica, gli Stati membri hanno, ad oggi, intrapreso la giusta strada per il conseguimento degli obiettivi sopra esposti.

*“L’Unione, reduce dalla più grave crisi economica e finanziaria vissuta da una generazione, è ora chiamata a rafforzare la sua strategia di crescita intelligente, sostenibile e inclusiva per poter rispondere alle aspettative dei propri cittadini e mantenere il suo ruolo nel mondo. I tempi sono maturi per una revisione della strategia che definisca le giuste priorità politiche dell’Unione all’indomani della crisi per i prossimi cinque anni, fino al 2020”.*²⁷

1.3 La risposta universitaria ai cambiamenti della Learning Society: nuovi Corsi di laurea per nuovi profili professionali

Anche l’Italia, come gli altri paesi membri, acquisisce e legittima gli orientamenti europei (di cui sopra), promuovendo una serie di Riforme volte a migliorare i sistemi dell’istruzione scolastica ed universitaria, dell’apprendimento permanente e della Formazione Professionale. Nello specifico, per quanto riguarda il sistema universitario, nell’ultimo ventennio circa, si assiste ad importanti mutamenti di natura strutturale: si tratta di provvedimenti che hanno l’obiettivo prioritario di intervenire sui fenomeni dell’abbandono degli studi, del protrarsi del percorso accademico, della scarsa coerenza tra percorso formativo ed esiti professionali, dell’eccessiva proliferazione dei corsi di studio e, ancora, della notevole

²⁷ Idem

parcellizzazione delle conoscenze. La Riforma che ha ridefinito l'intera architettura del sistema universitario (nota con la formula "3+2") entra in vigore a partire dal 2001 in base al Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica del 3 novembre 1999 n. 509 e ai Decreti ministeriali del 2000 (DM 4 agosto e DM 28 novembre 2000), istitutivi delle classi dei corsi di laurea triennale e di laurea specialistica. Già con il DM 509/99, si intende costruire l'occasione per ri-articolare e qualificare l'offerta formativa degli Atenei italiani, attraverso la ridefinizione dell'assetto universitario e, nello specifico, l'introduzione di due cicli principali e consecutivi di istruzione e di formazione, rispettivamente di primo e di secondo livello. Tra gli obiettivi ambiziosi del Decreto, coerentemente con la Dichiarazione di Bologna²⁸, vi è quello di creare un percorso "professionalizzante" finalizzato a fornire la preparazione adeguata per un più rapido ingresso nel mondo del lavoro. Obiettivo raggiungibile, innanzitutto, attraverso l'inserimento, nel *curriculum* dello studente, di conoscenze indispensabili, quali quelle informatiche e linguistiche e, in secondo luogo, prevedendo che, all'interno dei percorsi di studi, un certo numero di crediti siano riservati all'espletamento di tirocini presso imprese ed altri settori.

Un ulteriore passo avanti verso il processo di riforma degli ordinamenti didattici e nella direzione dell'ampliamento dell'autonomia universitaria, per la definizione dell'offerta formativa, si realizza nel 2004 con l'approvazione del Decreto Ministeriale n. 270 del 22 ottobre, che ha dato avvio alla cosiddetta "Riforma della riforma". La novità più importante introdotta dal Decreto consiste nell'aver stabilito che tutti i corsi di laurea di una stessa classe debbano condividere gli stessi

²⁸ La Dichiarazione di Bologna fa parte di un preciso disegno politico, condiviso dai principali Paesi europei, che mira a far convergere i sistemi di istruzione superiore verso un modello comune. Il documento, firmato nel 1999 da 29 Paesi, stabilisce, tra l'altro, quanto segue:

- Un sistema di titoli universitari tra loro comparabili e facilmente riconoscibili, in modo da garantire ai cittadini europei mobilità e spendibilità dei titoli nei vari Paesi;
- Due cicli principali di studio, articolati in un primo livello della durata di tre anni che consenta un accesso diretto al mondo del lavoro e a un secondo livello della durata di due anni pensato per lo svolgimento di professioni di elevata qualificazione. A questi due cicli si può, eventualmente, aggiungerne un terzo orientato allo svolgimento di attività di ricerca;
- Un sistema di crediti formativi atto a certificare il percorso di studi svolto e le competenze acquisite in tutti i Paesi aderenti.

insegnamenti di base, comuni nel primo anno, per un minimo di 60 crediti. Al termine, gli studenti devono scegliere tra un percorso professionalizzante (di ulteriori due anni) ed uno metodologico (di quattro anni). Questa organizzazione (denominata “percorso a Y”) nasce dall’esigenza di potenziare le possibilità occupazionali dei laureati, attraverso una più netta separazione tra percorso professionalizzante e percorso metodologico.

In seguito, con il Decreto Ministeriale del 16 marzo 2007, vengono definite le nuove classi dei corsi di laurea di primo livello e dei corsi di laurea magistrali di secondo livello. Con questo provvedimento, la cui istituzione ed attivazione è definita con le Linee guida del Decreto Ministeriale del 26 luglio 2007, s’introducono modifiche sostanziali rispetto ai precedenti ordinamenti relativamente alle classi dei corsi di studio, approvati in attuazione del DM 509/99.

Gli obiettivi fondamentali che s’intendono, così, raggiungere sono:

1. migliorare l’offerta delle lauree triennali e delle lauree magistrali, per quel che riguarda efficacia, qualità e coerenza;
2. correggere e ribaltare alcune tendenze negative registrate nella prima applicazione della Dichiarazione di Bologna;
3. incoraggiare gli studenti alla mobilità;
4. far sì che la competizione tra gli Atenei non sia basata sull’aumento degli iscritti, ma sulla reale qualità della proposta formativa.

Una parte integrante del Decreto 16 marzo 2007 è costituito dalle “Linee guida” con cui si dà un’indicazione molto precisa alle Università: occorre rendere più appetibili, per il mercato del lavoro, le lauree di primo livello, provando anche a coinvolgere nella progettazione i soggetti dell’imprenditoria e dei servizi pubblici. Mentre, per le lauree magistrali, si tratta di puntare ad un’alta qualità, sia specializzandole, sia assicurando, laddove è possibile, una coerenza più forte con l’esigenza di formare non solo conoscenze, ma anche competenze ed abilità, in vista delle professioni. Una delle principali innovazioni introdotte dal Decreto Ministeriale del marzo 2007, infatti, è proprio quella di istituire una sinergia tra Università e mondo del lavoro, facendo in modo che vi sia collaborazione nell’individuare le specificità del curriculum e delle professionalità attese dai

laureati in uscita dalla formazione triennale e da quella magistrale. Nel definire gli ordinamenti didattici dei nuovi corsi di laurea, istituiti con il DM 270/04, viene infatti chiesto alle Università di specificare gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema dei *descrittori di Dublino* (dicembre 2004) adottato in sede europea²⁹, e di individuare i principali ambiti occupazionali dei laureati coerentemente con la classe di appartenenza, facendo riferimento alle attività classificate dall'ISTAT³⁰.

Già a partire dal Decreto 509/99, è introdotto l'obbligo di consultazione, da parte delle Università, delle organizzazioni rappresentative, a livello locale, del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni. Parallelamente, tra le attività dei corsi di laurea, vengono inseriti i tirocini formativi e di orientamento. L'esigenza della consultazione con soggetti del mondo socioeconomico e l'introduzione dei tirocini tra le attività didattiche, indirizzano le Università verso un più esteso confronto con il mondo del lavoro. A distanza di alcuni anni dall'avvio della Riforma, le collaborazioni tra Università e mondo del lavoro sono molto più diffuse e riconosciute.

²⁹ I Descrittori di Dublino sono enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Non vanno intesi come prescrizioni; non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi; i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso. Essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali.

I Descrittori di Dublino sono costruiti sui seguenti elementi:

- Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*);
- Conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*);
- Autonomia di giudizio (*making judgements*);
- Abilità comunicative (*communication skills*);
- Capacità di apprendere (*learning skills*).

³⁰ Art. 3, Comma 7.

1.3.1 Il Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione

Nell'ampio panorama delle riforme universitarie, fondamentale è il processo di riconoscimento istituzionale delle figure impegnate nel campo dell'educazione e della formazione. Come ampiamente argomentato in precedenza, la realtà attuale, caratterizzata dal frenetico accelerarsi dei ritmi evolutivi, dalla sempre maggiore complessità, dal diversificarsi delle scienze e dei saperi, dalla moltiplicazione della comunicazione di massa, dal differenziarsi sempre più forte delle agenzie educative, rende ragione della ripresa della Pedagogia e della sua ampia declinazione in ambito professionale. Così, anche se alle soglie degli anni '70 la scuola conserva ancora da sola il carico sociale e politico dell'educazione delle nuove generazioni, si comincia a parlare di educazione permanente e della necessità di pensare a qualcosa di più complessivo, unitario e globale che comprendesse il soggetto e la sua comunità di appartenenza, la scuola e la famiglia³¹. Tale idea, unitamente al decentramento dei poteri dello Stato, alla nascita delle Regioni e di nuove unità locali di intervento socio-educativo sanitario, porta a nuovi bisogni, ovvero: sperimentare nuovi approcci educativi; definire e formare nuovi profili professionali (educatori locali) rispondenti alle domande educative emergenti (droga, devianza, ecc.); rivedere la stessa didattica scolastica. Così facendo, si assiste ad un passaggio da un'educazione permanente centrata sull'educazione degli adulti ed intesa come alfabetizzazione e riconversione strumentale e culturale degli stessi, ad una educazione permanente diretta a tutte le fasce di età, al singolo ed alla collettività, alle famiglie, alle organizzazioni, ecc. Si delinea quella che oggi è definita long life learning. Tuttavia, a seguito del decentramento, negli enti locali si assiste all'inserimento, senza alcuna programmazione, di educatori e/o operatori provenienti da enti privati o da situazioni di volontariato. Ci si ritrova davanti ad una serie di figure con denominazioni professionali diverse, quali educatore, animatore socio-educativo, formatore, senza il possesso di un'adeguata formazione.

³¹ *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, a cura di P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice, CEDAM, 2011

Ne consegue un dibattito circa la necessità di attivare scuole formative per operatori da parte delle Regioni e degli altri enti locali. Pertanto, il 30 ottobre 1989, il Consiglio Universitario Nazionale (CUN), con delibera prot. n. 1222 dell'8 novembre 1989, sancisce sia il nuovo ordinamento delle scuole universitarie dirette a fini speciali per educatori professionali, sia il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione. In seguito, la legge n. 341 del 1990 relativa agli Ordinamenti Didattici Universitari e il decreto dell'11 febbraio 1991 riportano alcune modifiche al suddetto Corso di laurea ed affidano all'Università la formazione iniziale di tutti gli operatori impegnati sia nel sistema formativo formale (scuola primaria e secondaria), sia nel sistema formativo non formale e informale (extrascolastico). Dunque, l'offerta formativa proposta oggi dai Corsi di laurea in Scienze della Formazione e della Educazione è il frutto del cambiamento culturale, sociale, politico ed istituzionale sopra descritto. Negli anni '90, i nuovi Ordinamenti Universitari trasformano l'unico Corso di laurea in Pedagogia in Scienze dell'Educazione (1992-1993) quadriennale, suddiviso in due bienni, con tre indirizzi, richiedendo una maggiore connessione tra sistema formativo e sistema delle professioni. L'introduzione del decreto n. 520 (Cfr. Par. 1.2.1) mette ordine tra le figure professionali del sanitario, decretando che la Facoltà di Medicina, attraverso un Corso di Laurea triennale, dovesse formare gli Educatori professionali. Nel 2004, il decreto n. 270 (Cfr. Par. 1.2.1) configura i Corsi di Laurea così come oggi li conosciamo: la Classe L-19, con il Corso di Laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione; le Magistrali in Scienze Pedagogiche (LM-85), Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, dal 2011 denominata Formazione e Gestione delle Risorse Umane (LM-57), Progettazione e gestione dei servizi educativi (LM-50), Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education (LM-93). Con tale ridefinizione dell'offerta formativa si punta, in modo sempre più competente, ad un orientamento di integrazione sociale e lavorativa, ad un'efficacia-efficienza delle modalità organizzative e ad una ridefinizione dei curricula per renderli qualitativamente più

validi.³² Infine, a sostegno di una siffatta ri-qualificazione, vi è l'attuale proposta di Legge 2656 atta a disciplinare, a livello giuridico, le professioni di educatore e pedagoga, in coerenza con gli indirizzi europei ed internazionali.

³² P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice, *op. cit.*, CEDAM, 2011

CAPITOLO 2

FORMAZIONE E APPRENDIMENTO IN PROSPETTIVA PEDAGOGICA

“Imparare senza pensare è fatica perduta; pensare senza imparare è pericoloso”

(Confucio)

I numerosi cambiamenti di natura economica, politica e sociale susseguitisi nel corso degli ultimi anni, hanno configurato l'attuale società come società della conoscenza. Ci muoviamo in una società che, come afferma Morin, “sembra viaggiare” sotto la spinta di quattro motori scatenati: scienza, tecnica, industria e profitto³³. L'attuale società, infatti, si presenta complessa e problematica, richiede all'uomo capacità e saperi differenti rispetto al passato e, per questo, conferisce alla moderna Pedagogia un ruolo strategico per la crescita personale e professionale della persona. Tale crescita non avviene solo tramite lo sviluppo del know how (del sapere) dei singoli ma anche, e soprattutto, del Know what (saper agire), rendendoli capaci di entrare in relazione con le trasformazioni dei moderni sistemi di valore. Ciò ha comportato, per la Pedagogia, un dover rivedere i suoi principi formativi, in un'ottica *Lifedeep*. L'obiettivo è realizzare una formazione attiva nel rendere il soggetto capace sia di far fronte ai nuovi bisogni lavorativi, sia di svolgere, “*in quanto persona responsabile, il difficile mestiere di vivere e costruire la propria storia personale, sociale e lavorativa. Una formazione, cioè, in grado di far assumere al soggetto-persona una “forma” non riducibile solo agli aspetti economici, biologici, ma anche storici, culturali, professionali ed esistenziali. Una formazione in grado di contrastare le resistenze al cambiamento e all'innovazione*”.³⁴ Si è passati, così, da un modello di formazione *teacher centered* a modelli *learner centered* e *team centered*, capaci di puntare alla valorizzazione

³³ E. Morin, *Educare nell'era planetaria*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001

³⁴ S. Calaprice, *op.cit.*, p.43

globale della persona e alla sua preparazione a giocare un ruolo attivo nel mercato del lavoro.

Questo capovolgimento dei ruoli, oltre che dalla continua metamorfosi societaria, deriva anche, e soprattutto, da una differente concezione del processo stesso di apprendimento. Infatti, nella società odierna, quando si parla di formazione ci si riferisce ai processi di apprendimento che devono mirare allo sviluppo delle competenze, vere e proprie strategie necessarie per dare risposte soddisfacenti ai bisogni emergenti della società.³⁵ Lo sviluppo di tali competenze da parte del soggetto può essere il risultato di un processo spontaneo o guidato da un intervento esterno. Dunque, come si pone la Pedagogia rispetto a questi nuovi bisogni formativi? Qual è il suo compito e com'è cambiato rispetto al passato?

2.1 Apprendimento e formazione: il ruolo della Pedagogia e dell'educazione nei processi formativi

*La storia dell'uomo è anche storia dell'educazione.*³⁶

La Pedagogia, in quanto Scienza generale dell'educazione e della formazione, ha, da sempre, il compito di interpretare, conoscere ed orientare. La costruzione stessa dell'identità umana dipende, in larga parte, dal tipo di educazione ricevuta, dal sistema di valori costruito e veicolato tramite essa. Oggi la Pedagogia si trova di fronte ad uno scenario fortemente mutato rispetto al passato. Tali trasformazioni sono dovute sia al progredire delle scienze umane sia all'avanzare di nuovi sistemi di valore. Si ritrova a fare i conti con l'evoluzione della società, con i nuovi stili di pensiero, con le esigenze del nuovo mercato della conoscenza e del lavoro. Attraverso processi di educazione e formazione, ha il compito di mettere uomini e donne nelle condizioni di gestire i cambiamenti che si ritrovano a fronteggiare, senza dimenticare di interrogarsi sul significato del proprio essere ed agire.

³⁵ A. Muschitiello, *Dalla competenza alla capability: come cambia la formazione. Per una nuova Pedagogia del lavoro*, Progedit, 2012.

³⁶ S. Calaprice, *Pedagogia generale e Pedagogia sociale. Nuove sfide per l'educazione e la formazione*, Edizioni Laterza, 2005

Infatti, le domande, implicite ed esplicite di educazione e formazione presenti nell'attuale apparato sociale, proprio per la complessità che lo caratterizza, sono sempre più continue ed impellenti e non derivano più solo da contesti formali, come la scuola, ma anche da istituzioni non formali ed informali di origine sociale ed organizzativa. La ricerca pedagogica, oggi, deve rispondere a tali domande facendo sì che, nonostante la complessità sociale, l'educazione e la formazione siano capaci di *assumersi nuove responsabilità, per aiutare il soggetto a disporsi a convivere con la precarietà, la diversità, la molteplicità delle esperienze e delle conoscenze ed a sviluppare la capacità di organizzare il sapere, di muoversi in contesti reticolari, di abbattere le barriere.*³⁷

Dunque, per chi si occupa di educazione e formazione, diventa necessario intervenire in modo concreto ed efficace, tenendo conto della specificità del contesto, ricercando le relazioni tra ogni fenomeno ed il suo contesto. Di fronte a tali sfide, la Pedagogia deve dare un ulteriore fondamento al proprio sapere, sia a livello teorico sia a livello pratico: deve rilevare ed approfondire quelle tematiche che si riferiscono all'impegno educativo dei soggetti all'interno della società, promuovendo lo sviluppo di entrambi, migliorando la convivenza tra gli uomini, prevenendo e recuperando il disagio e la devianza; deve promuovere progetti e modelli educativi finalizzati all'emancipazione sociale e culturale dei soggetti; deve aiutare i soggetti a fronteggiare le nuove richieste provenienti dal mondo del lavoro, promuovendo un apprendimento ed una formazione lungo tutto l'arco della vita; deve rapportarsi con l'esistente in modo critico e progettuale senza, però, perdere di vista i grandi ideali, come il rispetto per la persona umana e l'impegno per il bene comune; deve essere attenta ai bisogni educativi e formativi presenti nella società e nelle organizzazioni; deve rivolgere le sue ricerche ad attività educative connesse ai cambiamenti culturali ed agli stili di vita e alle implicazioni educative dei nuovi fenomeni sociali ed interculturali.

³⁷ S. Calaprice, *op.cit.*, p. 16.

La Pedagogia, quindi, s’inserisce nei contesti sociali e culturali attraverso processi educativi e formativi in costante divenire. Fondamentale, a tal proposito, risulta essere la *Lifelong Learning*, divenuta ormai il congegno più idoneo a fronteggiare e governare una realtà che, a tutti i livelli, presenta elevati tassi di problematicità e di complessità. Ci si riferisce ad un agire pedagogico inserito in processi educativi globali, ecologici e sistemici, che parte con il chiedersi: quale umanità si intende formare per il corso della vita e nella molteplicità dei tempi, degli spazi e delle dimensioni personali e sociali? Un agire pedagogico che intende rispondere a tale quesito in prospettiva *militante*, tenendo a mente le sue radici ed i suoi capisaldi.

Per comprendere appieno il ruolo e gli strumenti che la Pedagogia, intesa come Scienza dell’educazione, ha all’interno dei moderni sistemi socio-culturali, non si può prescindere dalla sua evoluzione storica ed epistemologica. Dunque, come fronteggiare spazi e tempi educativi senza perdere mai di vista l’uomo ed i suoi bisogni?

2.1.1 Dalla Filosofia dell’Educazione alla Pedagogia

La nascita della Pedagogia è fortemente legata a quella della Filosofia. Infatti, è nella culla della civiltà greca che comincia a delinearsi un confronto sugli ideali e sui modelli educativi che, nel tempo, ha caratterizzato le posizioni dei principali filosofi. Già nel V secolo a. C. si diffonde la figura del *sofista*, specialista che insegna la propria arte a pagamento, dimostrando che anche le conoscenze più elevate possono essere insegnate a tutti. L’ideale pedagogico dei sofisti si fonda sulla convinzione che l’educazione non sia un processo naturale, ma debba essere guidata da un esperto, in un ambiente che favorisca la crescita e lo sviluppo dell’allievo. Il sofista è un esperto di tecniche, che trasmette un sapere non astratto, teorico, ma utile all’affermazione sociale, al successo nella vita pubblica. Non si cerca una verità assoluta, al di là dell’uomo; al contrario, l’unica verità è quella stabilita dall’uomo stesso. E’ evidente l’attualità dei principi sofisti per quel che riguarda lo stretto intreccio tra educazione ed affermazione sociale e politica. Con i sofisti la Filosofia opera in stretto contatto con la vita della *pólis* greca, affrontando principalmente problemi umani, del mondo sociale, civile e politico, al fine di

trasmettere una istruzione e una educazione (*Paidêia*), una “virtù” (*Arété*) intesa come capacità retorico-dialettica di affermarsi con l’uso delle parole, e per la concezione di una verità “costruita” dall’uomo. Una prospettiva visionaria quella dei sofisti in quanto ben si sposa all’attuale esigenza di un connubio tra educazione e cittadinanza attiva, tra formazione e Human Development. Propedeutica alla nascita della disciplina pedagogica è sicuramente la maieutica di Socrate, per cui l’educazione non è mero trasferimento di conoscenze ed abilità ma un processo capace di far venir fuori la verità, interna ad ogni soggetto, attraverso il dialogo ed il dubbio. Allievo di Socrate, Platone conferisce alla Pedagogia una connotazione fortemente sociale, in quanto l’educazione diventa responsabilità dello Stato. Nel libro *Repubblica*, l’ “ottimo Stato”, cioè lo Stato ideale, dovrebbe essere suddiviso in tre classi di cittadini, ciascuna corrispondente ad una tendenza innata dell’anima: la classe dei produttori, di cui fanno parte gli appetiti sensibili e coloro dediti a provvedere al benessere materiale dello Stato, la classe dei custodi guerrieri, occupata da coloro tendenti all’ira e al coraggio e che devono provvedere alla protezione dello Stato, e infine la classe dei custodi perfetti, in cui domina l’aspetto razionale e filosofico dell’anima e di cui fanno parte i reggitori che dovranno guidare lo Stato. Il compito riservato all’attività educativa è quello di individuare i futuri custodi e fornire loro le capacità e le conoscenze necessarie per appartenere alla classe sociale opportuna. L’importanza dell’attività richiede pertanto un forte controllo dello Stato: si tratta di uno Stato educatore che attua una vigilanza anche sulla famiglia. Successivamente, passando dalle idee di Aristotele alle riflessioni pedagogiche dei padri della Chiesa, per arrivare ai primi anni del ‘700, la Pedagogia si presenta come sapere univoco, compatto e strutturato intorno alla riflessione filosofica. La sua emancipazione dalla Filosofia di determina, invece, con l’avvento del Positivismo, quando comincia a porre l’accento non solo sui fini ma anche sui mezzi, sulle condizioni, sui processi e sui risultati dei fenomeni educativi.

Nel 1806, il filosofo e pedagogista J.F. Herbart, nell’opera “Pedagogia generale dedotta dal fine dell’educazione”, pur collocando la Pedagogia all’interno della riflessione filosofica, le riconosce una sua autonomia, in quanto punto centrale di una serie di ricerche basate sul metodo deduttivo. Dunque, per la prima volta, la

Pedagogia si configura come scienza pratica, spostando l'attenzione anche sui mezzi, sulle condizioni, sui processi e sui risultati educativi, oltre che sui fini. L'elemento nuovo che emerge in questo periodo è l'idea per cui, tutti i fattori che concorrono alla produzione dei processi educativi, possono e devono essere studiati secondo una mentalità ed un modello sperimentali, tralasciando gli ideologismi spiritualisti e religiosi. Pertanto, agli inizi del '900, si comincia a parlare di Scienze dell'educazione. Un apporto significativo, in tal senso, è offerto da J. Dewey, il quale sostiene che i processi educativi devono essere considerati, innanzitutto, nella loro realtà sociale. Ciò, comporta, una loro analisi multidisciplinare. Lo studioso sostiene, quindi, l'idea di una Pedagogia come sapere interdisciplinare, nel quale confluiscono contributi provenienti da ambiti teorici e metodologici diversi, quali la Filosofia dell'educazione, la Psicologia, la Sociologia e l'Antropologia. Dewey introduce l'idea di un modello pedagogico autonomo da un punto di vista strutturale e formale, che elabora, in chiave educativa, gli apporti provenienti da molteplici saperi.³⁸

La Pedagogia si configura, così, come scienza e inizia ad articolarsi in sotto-campi. Anche se l'evoluzione della Pedagogia in senso scientifico non comporterà mai la soppressione della sua relazione con la Filosofia, durante la prima metà del '900, in seguito alla valorizzazione della sua dimensione pratico-empirica, si assiste ad un ridimensionamento della visione pedagogico-filosofica neoclassica gentiliana. L'affermazione delle Scienze dell'educazione si ha negli anni '50 e '60, in seno alla cultura pedagogica franco-belga, con la costituzione dei primi corsi accademici di Scienze dell'educazione e l'apertura del grande dibattito sulla loro identità, relazione e pluralità. Verso la metà degli anni '70 la questione del superamento o, addirittura, del rifiuto della Filosofia, porta alcuni pedagogisti (tra cui Bertin e Granese) a definire il senso e la validità del rapporto tra le due discipline, in particolare modo tra Pedagogia e Filosofia dell'educazione, ponendo il focus sulle loro prospettive e le loro accezioni. Gli studiosi supportano visioni differenti: alcuni

³⁸ J. Dewey, *The sources of a Science of Education*; tr.it. *Le fonti di una Scienza dell'Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1980

individuano l'analisi critico-regolativa del discorso pedagogico quale funzione precipua della Filosofia dell'educazione; altri sottolineano l'esigenza di un coordinamento interdisciplinare per l'analisi di determinati aspetti del rapporto educativo; altri ancora si soffermano sul rapporto con l'ideologia e con il potere, evidenziando come la Filosofia dell'educazione possa assumere una posizione di consenso verso il contesto sociale, politico e culturale o porsi in funzione critica, antidogmatica ed anti-ideologica.

Alla luce delle riflessioni provenienti dai suddetti studiosi, la Filosofia dell'educazione, oggi, è considerata come il sapere che studia le fonti profonde e i dinamismi essenziali del processo educativo³⁹. Per Frabbroni⁴⁰ la Filosofia dell'educazione è riflessività teoretica e criterio metodologico. Da ciò si desume che, se la Filosofia ragiona sull'uomo, sul suo destino e, implicitamente, sulla sua educazione, se la Filosofia dell'educazione si pone l'obiettivo di individuare le finalità del processo educativo, la Pedagogia, in quanto sapere impegnato, che trae origine dalla riflessione e dall'interpretazione di processi educativi e, in quanto sapere contestualizzato all'interno di una cultura, si fa Filosofia dell'educazione ogni qual volta si interroga sulla prospettiva assiologica dell'educazione. Nello specifico, di fronte ai fini educativi che, attraverso la Filosofia dell'educazione, potrebbero essere espressi dai gruppi di potere, è necessario che la Pedagogia assuma un atteggiamento di disincanto, che non imponga valori ma formi persone capaci di comportarsi riferendosi ai valori.⁴¹ Pertanto, la riflessione sui fini educativi operata dalla Filosofia dell'educazione non consiste nell'elaborazione di criteri impositivi per ogni circostanza. I fini, piuttosto, rappresentano un progetto di massima a cui si può, o non si può, aderire. Educare secondo fini non significa, dunque, plasmare, foggare secondo un modello prettamente prestabilito, ma avviare il soggetto ad un processo di continuo adattamento, *inventio* creativa,

³⁹ S. Calaprice, *op. cit.*, p.30

⁴⁰ F. Frabbroni, *La pedagogia tra teoria e prassi*, in Quaderno n.2 del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Laterza, Bari, 1990

⁴¹ G. Vico, *L'educazione frammentata*, La Scuola, Brescia, 1993

personale e libera, in riferimento a linee guida essenziali per l'uomo, da un punto di vista sociale ed individuale.

Tale obiettivo dell'educazione è perseguibile attraverso processi di apprendimento che sollecitino i soggetti ad essere propulsori attivi della loro stessa crescita. Pertanto, nel corso degli anni, in parallelo con l'evoluzione scientifica della Pedagogia, si assiste a trasformazioni importanti dei meccanismi stessi di apprendimento. A cambiamenti sociali e culturali corrispondono nuovi modelli formativi e, al contempo, nuove modalità di apprendimento.

2.2 Dal Comportamentismo al Costruttivismo: com'è cambiato il concetto di apprendimento?

I processi che sottendono l'apprendimento umano sono stati oggetto di analisi da parte di differenti studiosi di Pedagogia e Psicologia, che ne hanno definito i contorni e l'essenza. Secondo la definizione proposta dallo psicologo Ernest Hilgard, l'apprendimento è *un processo intellettuale attraverso cui l'individuo acquisisce conoscenze sul mondo che, successivamente, utilizza per strutturare e orientare il proprio comportamento in modo duraturo*⁴². I passi compiuti in riferimento a tale processo fanno riferimento ai tre grandi modelli, che, ancora oggi, rappresentano i capisaldi imprescindibili per chi si occupa di formazione: il modello comportamentista, il modello cognitivista e il modello costruttivista. Questi ultimi due sono definiti con l'accezione di cognitivismo di prima e di seconda generazione.

2.2.1. Il modello comportamentista

Il *comportamentismo*, o *behaviorismo*, nasce ufficialmente nel 1913, anno di pubblicazione dell'articolo di J.B. Watson dal titolo "La psicologia così come la vede il comportamentista". Si propone come corrente di pensiero in netta rottura con la psicologia dell'epoca, nel tentativo di "evarla" a scienza oggettiva: da disciplina "che ha per oggetto l'anima" a "studio del comportamento osservabile".

⁴² E. Hilgard, *Psicologia, corso introduttivo*, Giunti Barbera, Firenze, 1971.

L'oggetto psiche viene scomposto ed esplicitato nei suoi contenuti elementari quali emozione, abitudine, apprendimento, personalità, etc., ed essi vengono studiati mediante le loro manifestazioni osservabili.

Per i behavioristi, un cambiamento comportamentale denota apprendimento. L'idea centrale è che si ha apprendimento nel momento in cui l'individuo dà una risposta corretta (manifesta un comportamento previsto) a un dato stimolo. I comportamenti sono determinati dalle condizioni ambientali, poiché l'essere umano è un essere passivo, ed è sufficiente manipolare le condizioni ambientali per ottenere i comportamenti voluti⁴³.

Le teorie comportamentiste trovano uno dei loro primi fondamenti negli studi condotti agli inizi del Novecento dal fisiologo russo Ivan P. Pavlov (1849–1936) sull'apprendimento di reazioni, dette *riflessi condizionati*, a nuovi stimoli ambientali. Il più celebre esperimento condotto da Pavlov è certamente quello sulla “secrezione psichica” del cane: l'animale è legato in una gabbia e, tramite dei tubi impiantati chirurgicamente nella cavità orale, viene registrato il suo flusso salivare, che aumenta durante la presentazione del cibo. Quest'ultimo è definito *stimolo incondizionato* e la risposta di salivazione del cane *risposta incondizionata*. In una fase successiva, lo studioso introduce un nuovo stimolo, ovvero il suono della campana, che non comporta variazioni nel flusso salivare. Pavlov, a questo punto, associa al suono della campana la somministrazione di cibo all'interno della cavità orale dell'animale, notando un graduale aumento del flusso salivare. In questo modo, il cane associa il suono della campana, definito *stimolo incondizionato*, alla presenza di cibo (stimolo condizionato). Questa associazione è presente anche nel momento in cui al cane viene presentato solo lo stimolo incondizionato, provocando salivazione da parte dell'animale, che ne mantiene memoria anche il giorno successivo. Sulla base delle osservazioni condotte, Pavlov elabora la teoria del *condizionamento pavloviano* (o *classico*), per cui l'apprendimento deriva

⁴³ S. Doré, J. Basque, *Le concepi d'environnement d'apprentissage informatisi* in *Revue de l'Education à Distance*, Vol. 13, no. 1, 1998.

dall'associazione ripetuta, in contiguità temporale, di uno stimolo incondizionato e di uno stimolo condizionato.

Contemporaneo di Ivan P. Pavlov è lo psicologo statunitense Edward L. Thorndike (1874–1949), il quale pone il focus sull'importanza delle ricompense nella costruzione di processi di apprendimento. Quest'ultimo, secondo lo studioso, si fonda sull'associazione tra le impressioni sensoriali e gli impulsi all'azione, associazione nota come "connessione". Poiché sono queste connessioni che si rafforzano o si indeboliscono nella formazione o nell'estinzione di abitudini, il sistema di Thorndike viene definito *connessionismo*. Nel suo più famoso esperimento lo studioso nordamericano osserva il comportamento di un gatto affamato rinchiuso all'interno di una gabbia, al di fuori della quale viene posto del cibo. L'animale, dopo diversi tentativi, impara correttamente ad azionare il meccanismo che consente di aprire la gabbia ed ottenere di conseguenza il cibo. Le successive ripetizioni dell'esperimento evidenziano che il gatto impiega sempre meno tempo a trovare la soluzione giusta per aprire la gabbia: lo studioso ne deduce che l'apprendimento si verifica gradualmente, attraverso una serie di "tentativi ed errori", che portano al consolidamento delle reazioni dell'organismo che sono state ricompensate (*legge dell'effetto*). Partendo da tali constatazioni, lo statunitense Burrhus F. Skinner (1904-1990) elabora la teoria del *condizionamento operante* secondo cui l'apprendimento comporta una modifica del comportamento solo se quest'ultimo è *rinforzato*⁴⁴. Lo studioso inventa la cosiddetta Skinner Box, al cui interno pone dei piccioni che necessitano di premere un tasto o spingere una leva per aprire una dispensa di cibo. Gli animali affamati e, quindi, in condizione di alta attivazione motivazionale, sono spinti alla ricerca del cibo. Nel corso del normale comportamento esplorativo che i piccioni mettono in atto, casualmente premono la leva per arrivare al cibo, che funge da *rinforzo positivo*. Questo comportamento, rinforzato, tende ad essere sempre più frequente, fino a quando gli animali arrivano a premere direttamente la leva giusta. A questo punto hanno appreso, anche senza

⁴⁴ Skinner B. F. (1931), *The Behavior of Organisms: an Experimental Analysis*, Appleton-Century-Crofts, New York.

comprenderla, un'operazione (*interazione volontaria complessa*) condizionata dal rinforzo positivo del cibo. È possibile inserire in questo tipo di sperimentazioni anche una punizione, come per esempio la scossa elettrica associata a un'altra leva. Tuttavia, la punizione non è la controparte del rinforzo ma presenta caratteristiche peculiari: sebbene sia in grado di diminuire (o anche inibire) temporaneamente la probabilità di un comportamento, la punizione non elimina il comportamento dal repertorio del soggetto e non aiuta a selezionare e apprendere il comportamento corretto. Inoltre può dar vita a comportamenti alternativi come la risposta di fuga e in seguito l'evitamento, oltre che a risposte emotive negative che interferiscono con i futuri tentativi di apprendimento. Skinner generalizza i suoi risultati, postulando le seguenti condizioni che rendono più efficace l'apprendimento umano:

- L'apprendimento è più veloce se il rinforzo segue immediatamente la prestazione motoria.
- Il rinforzo ad intervalli costruisce un apprendimento meno veloce, ma tende ad essere più stabile nel tempo.
- Il rinforzo positivo, a parità di tempo, è più valido ed attivo del rinforzo negativo.
- La forza del condizionamento è maggiore se si alternano le sedute di addestramento ad altre attività.
- Rinforzi incoerenti a comportamenti diversi sono il punto di partenza per stati di impotenza appresi e nevrosi.

Il comportamento umano, secondo lo studioso, è controllabile e prevedibile grazie alla possibilità di gestire gli stimoli provenienti dall'ambiente, nello specifico quelli che precedono il comportamento ("stimoli antecedenti") e quelli che lo seguono ("stimoli conseguenti"). I risultati di questi esperimenti permettono allo psicologo statunitense di elaborare una vera e propria sperimentazione didattica, oggi conosciuta con il nome di **Istruzione Programmata**: il metodo più efficace per favorire apprendimento da parte dei soggetti è la presentazione di situazioni, contenuti ed esperienze secondo una precisa programmazione. Il metodo consiste nella presentazione di una materia suddivisa in frames, ovvero segmenti di

contenuto e, per ciascuno di essi, si determina un feedback, ovvero un'informazione di ritorno sull'esattezza delle risposte dei soggetti in formazione. Pertanto, a questi ultimi, vengono somministrate una serie di domande a scelta multipla e, alla risposta di ogni allievo, si mostra, subito dopo, la soluzione. Per un siffatto insegnamento, Skinner adotta la cosiddetta macchina dell'insegnamento (*teaching machine*) considerata un supporto fondamentale alla creazione delle condizioni peculiari all'apprendimento: la focalizzazione dell'attenzione di ogni allievo su una determinata parte della disciplina da acquisire, la possibilità di rispondere ad ogni frame d'istruzione ed, infine, la conoscenza immediata della validità della risposta (a cui segue il rinforzo). In quest'ottica, i rinforzi positivi (premio) tendono a rafforzare i comportamenti desiderati, quelli negati (punizione) riducono quelli indesiderati. Attraverso questa metodologia, gli studenti apprendono in modo graduale, lineare, sequenziale iniziando con la soluzione di un problema semplice e proseguendo nella risoluzione di problemi sempre più complessi.

Nonostante la forte eco che (ancora oggi) il modello comportamentista produce, esso non è stato esente da critiche, che negli anni, ne hanno determinato la crisi. Una concezione dell'apprendimento così intesa, infatti, finisce con il considerare in modo passivo il ruolo dell'individuo in apprendimento (inteso come *black box*, scatola nera da riempire), essendo il suo comportamento governato da leggi legate alla ricompensa ed alla punizioni di atti compiuti. D'altro canto, alcuni studiosi del tempo, ritengono, invece, indispensabile tener conto della mente e del suo rappresentarsi il mondo esterno, e considerano inefficace qualsiasi tentativo di mettere in corrispondenza direttamente stimoli fisici e risposte comportamentali. Un'altra critica mossa ai comportamentisti è il non aver considerato il fatto che gli individui cercano da soli le informazioni di cui necessitano, si costruiscono immagini dell'ambiente e della società che li circondano, formulando piani per muoversi al loro interno e modificarli. Ne consegue che il comportamentismo non presuppone, nel suo modello, un uomo libero e responsabile ma lo vincola a scelte e condizioni dettate dalle circostanze ambientali. Infine, questo modello si rivela inefficace ed inadeguato a rispondere alle nuove esigenze della società del dopoguerra. Ci si ritrova, infatti, davanti allo sviluppo di nuovi modi di produzione

industriale, che comportano un modello di uomo meno riduttivo e capace di elaborazioni più complesse che il semplice collegamento Stimolo-Risposta, alle tensioni ed alle lotte nel mondo del lavoro e nei rapporti tra classi e gruppi etnici, allo sviluppo della ricerca scientifica ed, infine, all'influenza di altre discipline, quali la cibernetica, l'etologia e la linguistica, del tutto incompatibili con il modello comportamentista.

La crisi del comportamentista lascia spazio all'emergere di nuove prospettive, prima fra tutte quella del cognitivismo.

2.2.2. Il cognitivismo di prima e seconda generazione

Il termine *cognitivismo* si riferisce all' "insieme delle attività e dei processi interni inerenti all'acquisizione delle conoscenze, all'informazione, alla memoria, al pensiero, alla creatività, alla percezione, come pure alla comprensione e alla risoluzione dei problemi".⁴⁵ Esso si afferma come corrente di pensiero dominante negli anni '50: i suoi maggiori esponenti criticano i dettami del comportamentismo, ritenendo che l'apprendimento sia un'attiva e personale soluzione di un problema e non il frutto di un casuale processo di tentativi ed errori. E' necessaria, quindi, una comprensione globale della situazione di apprendimento che postula la co-presenza di una circostanza e di una sua rappresentazione interna da parte del soggetto, elaborata attraverso processi cognitivi di percezione e conoscenza. L'impostazione cognitivista subisce, nel corso degli anni, dei mutamenti che permettono il passaggio da una prima ad una seconda generazione. Agli esordi, infatti, il modello cognitivista, postula l'esistenza di una realtà esterna ed oggettiva che l'individuo deve solo conoscere. Nella pratica dell'insegnamento e nei processi di apprendimento, ciò si traduce nella trasmissione di conoscenze ed abilità, secondo la metafora del travaso dei saperi. Nel corso degli anni '80, però, diventano sempre più forti i segni di insoddisfazione verso questo quadro teorico. L'idea che la conoscenza scientifica rappresenti un mondo esterno, oggettivo e misurabile viene messa in discussione, anche nell'ambito delle teorie sull'educazione: si diffonde

⁴⁵ R. Legendre, *Dictionnaire de l'Education*, 1993, p. 205.

sempre più la convinzione che il mondo sia una costruzione sociale, derivata dalla nostra esperienza e che, comunque, tra il soggetto e l'oggetto di conoscenza esistano forme di solidarietà e di comunicazione. Tali convinzioni danno il via ad un cambiamento radicale portando alla nascita del cosiddetto ***cognitivismo di seconda generazione***. I sostenitori di tale ideologia si rifanno al pensiero filosofico di J. Dewey che, già nei primi anni del '900, pone le distanze da quella che lui stesso definisce "*teoria del pensiero spettatore*" per cui la verità non sarebbe altro che un riproduzione mentale della realtà esteriore. Di conseguenza la conoscenza umana sarebbe una semplice copia della realtà. Alla base di questa concezione, secondo lo studioso, ci sarebbe un triplice errore: la conoscenza è un processo passivo; essa è il prodotto dell'attività di un soggetto ritenuto indipendente dall'oggetto; infine, essa rivela un oggetto (mondo reale) esistente al di là e indipendentemente dal soggetto. Secondo il pragmatismo deweyano, invece, la conoscenza è un processo attivo per cui conoscere significa modificare la realtà, ovvero l'oggetto, con il pensiero. Presupponendo un soggetto attivo, quindi, i cognitivisti di seconda generazione pongono enfasi sui processi di pensiero come oggetto d'indagine e di riflessione. Essi ritengono che tali processi siano fortemente legati alla dimensione biologica del soggetto, alla sua storia evolutiva, al suo contesto sociale, culturale e tecnologico.⁴⁶ Di conseguenza, l'apprendimento produce conoscenza poiché vi è uno scambio attivo tra il soggetto e gli stimoli ambientali, i quali vengono percepiti, selezionati, trasformati, elaborati ed utilizzati. Il soggetto non si limita ad associare gli stimoli ma li inserisce in schemi, in strutture cognitive che consentono di costruire un sistema organizzato di significati. Ciò contribuisce alla descrizione di una mente umana intesa come sistema complesso: ogni nuova informazione è confrontata con quelle già esistenti negli schemi mentali e, dal rapporto dinamico con esse, trae valore e significato.

Alcuni cognitivisti si sono concentrati sullo sviluppo degli schemi mentali deputati all'apprendimento sin dalle prime fasi di vita. Un contributo fondamentale deriva dagli studi del famoso psicologo Jean Piaget (1896-1980) il quale, nell'opera

⁴⁶ U. Neisser, *Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology*, 1976.

L'epistemologie gènétique del 1970, sostiene che le strutture mentali del sapere si sedimentano nel tempo in seguito ad un vero e proprio processo di selezione. Alla stregua della selezione naturale darwiniana, sopravvivono ed entrano a far parte del corredo genetico solo le strutture di conoscenza che facilitano l'esistenza del soggetto. Sin da bambino, infatti, l'uomo opera processi di **assimilazione**, ovvero incorporazione di un evento o di un oggetto in uno schema comportamentale o cognitivo già acquisito, e di **accomodamento**, ovvero modifica la propria struttura cognitiva o il proprio schema comportamentale per accogliere il nuovo evento o oggetto. Lev S. Vygotskyj (1896-1934) riprende il pensiero piagetiano, conferendo un ruolo primario all'ambiente nello sviluppo delle strutture mentali. Nello specifico, ritiene che la dimensione socio-culturale in cui il soggetto è immerso influenzi lo sviluppo del linguaggio a cui segue quello del pensiero. Fondamentale per la comprensione dei processi di apprendimento è il concetto vygotskiano di *Zona di sviluppo prossimale* su cui lo studioso costruisce il suo ideale di educazione, formale e informale: si tratta di una sorta di "intermezzo di conoscenza" tra ciò che conosciamo ed applichiamo indipendentemente dagli altri e ciò che siamo in grado di fare solo con il supporto altrui. Essa è costituita da tutte quelle attività cognitive che, potenzialmente, possono essere sviluppate nel soggetto bambino attraverso l'interazione ed il sostegno di altri soggetti (adulti o pari).

E' chiaro, dai passaggi finora descritti, come si sia passati da un modello di apprendimento in cui il centro è dato da un sapere già costituito, in cui l'individuo è determinato solo dalle reazioni agli stimoli proveniente dall' ambiente, alla stregua di una tabula rasa da costruire e riempire di conoscenza ad un modello in cui al centro vi sono i processi di selezione ed elaborazione delle informazioni da parte del formando. Quest'ultimo è, assieme alle determinanti socio-culturali, fautore del suo stesso apprendimento e dello sviluppo delle sue potenzialità, favorito dall'interazione e dal supporto di altri significativi (insegnante, gruppo dei pari, famiglia). In una delle sue opere più famose, *Steps to an Ecology of Mind* (1972), lo studioso G. Bateson (1904-1980) racchiude le differenti tipologie di

apprendimento precedentemente postulate in 4 livelli, conferendo loro connotazioni specifiche:

- **Livello 0.** A questo livello, l'apprendimento si caratterizza per la specificità della risposta che non è suscettibile di correzione. Si tratta di un apprendimento associativo basato sulla reazione allo stimolo. Non si ha né progresso né cambiamento ed è il caso delle assuefazioni e delle stereotipie.
- **Livello 1o proto-apprendimento**, in cui è possibile il cambiamento, nella specificità della risposta, mediante correzione degli errori di scelta, all'interno di un insieme di alternative date. In tale apprendimento, infatti, se è vero che cambia la specificità della risposta per via della correzione di errori, tuttavia la risposta appresa resta adeguata solo in quel particolare contesto, che deve perciò ripresentarsi uguale. Tale livello fa riferimento al tipo di apprendimento da laboratorio (ad esempio il condizionamento pavloviano classico).
- **Livello 2 o deutero-apprendimento**, ossia un apprendimento operante sul cambiamento del processo stesso dell'apprendimento primario, attraverso una modificazione correttiva dell'insieme di alternative entro il quale si effettua la scelta: vale a dire o un cambiamento nella segmentazione dell'esperienza o una suddivisione degli elementi soggettivi e sociali che connotano i contesti stessi. Si tratta di un apprendimento quanto mai difficile da cambiare poiché i fatti della vita quotidiana, essendo di tipo logico inferiore alle premesse, non potranno mai contraddirle ma, al contrario, saranno da esse classificati, rinforzando l'intero sistema che perciò si autoconvalida, (è a questo livello che si ha ad esempio l'apprendimento del carattere). Un radicale cambiamento di questo sistema è possibile al livello successivo.
- **Livello 3**, vale a dire il cambiamento dell'apprendimento secondario attraverso la modificazione correttiva del sistema degli insiemi di alternative (insiemi di contesti) tra i quali si effettua la scelta. Un cambiamento di questo tipo è piuttosto raro e si caratterizza per il fatto che " l'io assumerà una sorta di irrilevanza. Il concetto di io non fungerà più da argomento cruciale nella segmentazione

dell'esperienza " dal momento che il concetto di io pertiene ad un tipo logico inferiore, come tutte le altre categorie del livello 2.

Quest'ultimo livello si raggiunge quando il sistema cognitivo è messo alla prova da una situazione profondamente paradossale che lo induce al collasso, per esempio da un doppio vincolo.

In questa classificazione, l'autore mette in evidenza la necessità di considerare, nei sistemi di educazione e di formazione, tutti quei fattori determinanti dell'apprendimento: il contesto, le relazioni e la capacità del soggetto di operare meta-riflessioni sull'esperienza, sui fatti accaduti. E' ciò su cui pedagogisti ed esperti di formazione devono operare affinché si realizzino processi di apprendimento duraturi ed efficaci nel tempo.

Alla luce di quanto finora detto, quindi, il fine dell'agire educativo si esplicita in due dimensioni: la formazione del "multialfabeta" e la produzione di apprendimenti significativi⁴⁷. Il multialfabeta è colui che utilizza linguaggi diversi per comunicare, ovvero crea continuamente nuove mappe cognitive, a seconda dei contesti di riferimento e delle procedure di azione in cui è coinvolto; colui che produce strategie appropriate di soluzione dei problemi, metodi e prospettive competenti di esplorazione e di dialogo; colui che inventa setting innovativi di interazione, conoscenza e relazione.

L'apprendimento significativo fa riferimento ai processi tramite cui le nuove informazioni e le nuove conoscenze interagiscono con concetti già presenti nelle mappe cognitive di ogni soggetto. Solo quest'ultimo può decidere le fasi del processo di apprendimento, mentre l'insegnante o formatore diventa facilitatore di tale processo. Ciò comporta uno sforzo non indifferente da parte del soggetto, a favore di un considerevole aumento delle modalità di apprendimento significativo e alla permanenza, nel tempo, delle informazioni per lungo tempo e, a volte, per tutta la vita.

⁴⁷ U. Margiotta, *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci editore, 2015, Roma

2.3. Dalla Pedagogia come *Paideia* alla *Lifelong Learning*

Mentre l'epoca moderna ha portato la Pedagogia ad attivare processi educativi riprodotti in forme passive, che allineano, ideologicamente, l'uomo alla propria classe politica e sociale, la post-modernità, invece, fa sì che essa si faccia carico di processi educativi più flessibili, critici e aperti, capaci di trovare, nel riconoscimento della dignità dell'uomo, l'elevata problematicità del suo rapporto con il mondo e delle relazioni con gli altri e con se stesso. Oltre a ciò, compito della Pedagogia è individuare i criteri attraverso cui gli individui possano operare scelte ponderate e dare un senso ai loro comportamenti. Dunque, dalla Pedagogia intesa come *Paideia*, come istruzione data all'uomo per consentirgli di affermarsi nel mondo, si passa ad una Pedagogia impegnata, in modo militante, a formare un uomo attivo, libero e responsabile, pronto a fronteggiare la complessità sociale. Essa, oggi, si configura come scienza che *elabora le sue riflessioni a partire dalla pratica*⁴⁸, dai fenomeni che analizza ed interpreta, dalle azioni educative tese ad orientare i fenomeni educativi secondo scelte ponderate. Una scienza, quindi, che si costruisce a partire da una prassi professionale, quale quella degli educatori, degli insegnanti e dei formatori. Una scienza che, al mito dell'oggettività scientifica, progressivamente, sostituisce il *valore della soggettività della e nella conoscenza prospettando la ricerca di una mediazione tra l'universalità propria del sapere oggettivo e la varietà, discontinuità e contingenza delle situazioni in cui si compie il pensiero e l'agire dell'uomo*⁴⁹. Una teoria pedagogica diversa dal passato, in quanto più scientifica ma soprattutto più critica, più flessibile e più aperta, più plurale; una teoria pedagogica che trova nella complessità sociale il suo criterio guida, il suo modello per realizzare processi formativi che aderiscono con maggiore efficacia al tessuto dei bisogni educativi; una teoria che sia in grado di leggere gli eventi educativi e formativi nelle loro articolazioni e nel loro dinamismo, in ogni momento della vita dell'uomo. Alla luce di tali trasformazioni, ad oggi, lo

⁴⁸ S. Calaprice, *Formazione educante tra lavoro ed età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*, Laterza Editore, 2007

⁴⁹ E. Colicchi, *Oggettività e soggettività nel discorso sull'educazione*, in Granese (a cura di), *Destinazione pedagogia*, Giardini, Pisa, 1987, pag. 51

strumento che la Pedagogia, nella sua accezione di Scienza dell'educazione, offre agli individui per far fronte ai loro nuovi bisogni è un modello di educazione per il corso della vita. Un modello eco-sistemico ed integrato che s'interroga, innanzitutto, su quale tipo di umanità ci s'impegna ad educare e formare per l'intero corso della vita, nella molteplicità dei tempi, degli spazi e delle relazioni sociali. Si tratta di un modello educativo che opera nelle tre dimensioni di cui la letteratura scientifica parla ormai da tempo, ovvero *Lifelong*, *Lifewild* e *Lifedeep*⁵⁰. In riferimento alla prima delle tre dimensioni, ormai da tempo si parla di *Lifelong Learning*, ovvero una formazione utile a poter gestire le transizioni nella vita degli individui, vere e proprie sfide che coinvolgono la persona ad intero spettro, rendendola capace di dare continuità ai differenti tempi della vita e dell'istruzione, dall'infanzia alla vecchiaia. Tale capacità è necessaria alla luce dei molteplici cambiamenti sociali a cui l'uomo, e l'educazione, devono necessariamente far fronte in modo efficace. L'educazione permanente, intesa come insieme di attività di apprendimento realizzate su base continuativa, con l'obiettivo di migliorare le conoscenze, abilità, competenze, è, infatti, la risposta al sempre più emergente bisogno di forme di educazione e di apprendimento pregnanti in ogni fase della vita individuale. L'educazione permanente può essere definita come la celebrazione più elevata della rivoluzione pedagogico-educativa operata dall'età moderna e contemporanea in quanto, per volontà di una società educante, impegna ogni individuo ad accrescere costantemente il proprio contributo attivo alla vita sociale. Secondo il suo principio fondante, l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza, la giovinezza e la maturità sono fasi in cui lo sviluppo della persona, che conserva sempre la sua identità, assume la sua forma e si *modalizza*.⁵¹ L'educazione permanente, pur realizzandosi in momenti diversi e distinti dell'esistenza umana, mira ad aiutare il bambino, il fanciullo, l'adolescente, l'adulto a scoprire il suo valore, sintonizzando le sue energie e incrementandole con quelle del contesto circostante.

⁵⁰ I. Loiodice, Convegno nazionale Siped "L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita. Dalla scuola dell'infanzia all'università", 3-5 Dicembre 2015, Bressanone

⁵¹ S. Calaprice, *op.cit.*, p. 89

Riprendendo Mencarelli (1996), l'educazione permanente oggi si configura come:

- *educazione totale*, che chiede il superamento delle barriere tra quella scolastica, post-scolastica, extrascolastica;
- *processo* in cui l'infanzia, la fanciullezza, la giovinezza e l'età adulta in tutte le sue forme diventano fasi in cui lo sviluppo della persona si modalizza;
- *processo unitario* in quanto, pur differenziandosi nei vari momenti dello sviluppo, nei vari luoghi, spazi e tempi, mira a soddisfare il bisogno del soggetto di riscattare la propria precarietà esistenziale;
- *parametro educativo*, quindi né sistema né parte dell'educazione con il quale sono chiamate a confrontarsi le varie esperienze educative e formative;
- *processo di sviluppo* nella partecipazione ai valori e nella acquisizione di conoscenze e abilità.

Tale posizione è confermata dall'avvento della globalizzazione e della realtà post-industriale nel segno del principio dell'apprendimento permanente affermato nella conferenza dell'UNESCO di Amburgo (1997) e nell'obiettivo strategico fissato dal Consiglio Europeo di Lisbona per il decennio 2000-2010.

Il principio della Lifelong Learning sposta il focus dell'attenzione dalla dimensione istituzionale, incarnata nel percorso scolastico, al soggetto ed ai suoi bisogni di formazione. Il concetto di apprendimento lungo il corso della vita mette in luce i temi connessi alla possibilità, ai desideri, alle situazioni, alle condizioni in cui gli individui possono apprendere nel loro processo di sviluppo. Ciò presuppone l'attivazione di processi educativi e formativi *Learner Centered*, per cui il soggetto assume un ruolo peculiare. Per dirla alla Dewey⁵², ogni individuo che entra a far parte dei circuiti formativi deve agire sulla base del suo *pensiero riflessivo*. L'autore lo definisce come “*quella operazione in cui i fatti presenti suggeriscono altri fatti (o verità) così da indurre la credenza in ciò che viene suggerito sulla base di una relazione realmente esistente tra le cose stesse, una relazione tra la cosa suggerita e quella che è fonte di suggestione*”. In sostanza, il pensiero riflessivo si sviluppa a

⁵² J. Dewey, *How we think*, D.C. HEATH & CO. PUBLISHERS, 1910

⁵² A. Loprieno (a cura di), *Identità e valori nella adolescenza*, ETS, Pisa 1987

partire da uno stato di dubbio e di perplessità e comporta un'operazione di ricerca, di indagine, per trovare i materiali che risolveranno il dubbio e porteranno alla soluzione. L'esigenza di risolvere un problema è il fattore permanente che guida l'intero processo di riflessione. Pertanto, seguendo la lezione deweyana, il soggetto (con i suoi bisogni, desideri, valori) è parte integrante del suo stesso processo di sviluppo, ne è responsabile, in quanto agisce attivamente per orientarlo, attraverso scelte ponderate. Compito di chi si occupa di formazione, in contesti formali (istituzioni scolastiche), informali e non formali, è quello di sollecitare il pensiero riflessivo degli individui, creando condizioni tali da stimolare la loro curiosità, inducendoli a formulare suggestioni, a ricercare soluzioni a situazioni problematiche, ad osservarle attivamente per formulare ipotesi e verificarle attraverso l'azione, a riflettere su quanto agito e, nel caso, ri-orientare le azioni, in un ciclo dinamico di azione-riflessione-apprendimento. Ciò in un'ottica di formazione Lifelong, Lifedeeep, Lifewild e Learner Centered, che permane tutte le fasi della vita dell'uomo, dalla formazione iniziale all'educazione degli adulti ed alla formazione continua.

2.3.1 Nuovi scenari della formazione: l'Educazione degli Adulti e la Formazione continua

La formazione, non essendo più identificata soltanto come un apparato di riproduzione della cultura, deve essere intesa come un laboratorio di sperimentazione di nuovi modelli culturali. Si tratta, infatti, di un ambiente percorso da molteplici sollecitazioni, in cui si strutturano i sistemi di valori, grazie ai quali un essere vivente animato da bisogni si trasforma in un soggetto mosso da valori. Le istituzioni scolastiche rappresentano uno dei primi luoghi in cui tali processi educativi e formativi si realizzano, con lo scopo di rendere capaci, quanti usufruiscono di tale servizio, di realizzare la propria identità di uomini e donne, oltre che di soddisfare il loro diritto alla salute, al lavoro, alla legalità e alla sicurezza. Ovviamente, la scuola, da sola, non si assume la responsabilità di un

compito di tale portata. Pertanto, in una dimensione di *formazione educante*⁵³, permanente nella vita degli individui, nascono nuove dinamiche formative che, oltre all'analisi dei processi di insegnamento-apprendimento sotto il profilo tecnico-metodologico, devono offrirne altre sotto l'aspetto comunicativo-relazionale. Si inizia, così, a parlare di Educazione degli adulti e di Formazione continua. All'interno del processo di Lifelong Learning, l'educazione in età adulta viene considerata come quella circostanza che induce gli adulti, attraverso le proprie potenzialità di apprendimento, a rivedere il proprio ruolo, i propri compiti, in relazione a se stessi e agli altri, indipendentemente dall'intenzionalità di definire luoghi e occasioni specifiche di formazione. L'Educazione in età adulta offre nuove modalità di strutturare, modificare e gestire i continui cambiamenti sociali. I cambiamenti, infatti, sono sempre generatori di apprendimenti avvenuti nel breve o lungo periodo e, al contempo, ogni apprendimento, se profondo, è tale da suscitare cambiamenti mentali. Questi ultimi producono variazioni nelle rappresentazioni di sé, dei soggetti, della propria comunità, del mondo. Quando ciò accade, l'apprendimento assume connotati coscienti, riflessivi e metacognitivi. Pertanto, per Educazione degli adulti (Eda), s'intende una disciplina che mira allo studio e alla ricerca degli ambiti teorico-operativi in cui i soggetti adulti sono impegnati in processi di apprendimento finalizzati ad obiettivi diversi (professionali, realizzazione di sé, cittadinanza attiva...). Al contempo, essa è una *pratica formativa* intenzionalmente ed esplicitamente orientata a *promuovere, sviluppare, sostenere* tutte le attività che possono favorire e facilitare l'acquisizione e lo sviluppo dei saperi e delle abilità necessarie per l'assunzione di compiti e per l'esercizio delle responsabilità connesse alla vita adulta⁵⁴.

L'Eda può essere considerata fine e, allo stesso tempo, strumento per il raggiungimento degli obiettivi strategici di Europa 2020 (Cfr. Cap. 1, Par. 1.2.1). A

⁵³ S. Calaprice, *op.cit.*, p. 95

⁵⁴ A. Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite Editrice, Roma 2003.

tal proposito, i Programmi europei tentano di dare una risposta a due grandi sfide dell'educazione in età adulta:

- come assicurare un adeguato livello globale di investimento. In particolare, come favorire (anche tramite incentivi) il flusso di risorse finanziarie private (da imprese ed individui);
- come assicurare un'equa distribuzione dell'Eda tra la popolazione interessata. E' noto, infatti, che l'attuale distribuzione favorisce pesantemente coloro che sono già in possesso di maggiori livelli di istruzione e di migliori standard di vita, mentre i più svantaggiati partecipano poco alla formazione permanente: di conseguenza, anche una politica mirata alla formazione permanente può correre il rischio di aumentare le divisioni sociali.

Allo stato attuale, vi sono delle difficoltà all'origine degli scarsi investimenti nella formazione permanente e, in particolare, nell'Eda:

- non vi è dubbio che l'Eda produca effetti positivi per i datori di lavoro (maggiore produttività), per gli individui (possibilità di maggiore occupabilità e di salari più alti) e per lo Stato (maggiore gettito sociale e minore spesa sociale). D'altro canto, sussiste una certa incertezza sul rapporto tra il costo della formazione ed il ritorno economico della stessa per ciascuno di questi soggetti;
- le competenze acquisite partecipando alla formazione degli adulti restano spesso invisibili, poiché, generalmente, non determinano esplicite qualifiche o diplomi e non sono, quindi, esplicitamente spendibili e riconoscibili sul mercato del lavoro;
- inoltre, i tempi, la durata ed i luoghi della formazione permanente sono diversi da quelli dell'istruzione iniziale formale. Gli adulti, in genere, lavorano ed hanno responsabilità familiari: ne consegue che i tempi e la durata della formazione permanente devono essere personalizzati e risultare compatibili con il lavoro e la famiglia.

La Formazione continua, in inglese “Continuing Vocational Training”, può essere intesa come parte integrante dei processi di Eda. Essa è volta a migliorare il livello di qualificazione e di sviluppo professionale delle persone che lavorano, assicurando alle imprese e agli operatori economici, sia pubblici che privati, capacità competitiva e adattabilità ai cambiamenti tecnologici e organizzativi. Il termine Formazione continua si è recentemente sostituito a quello di Formazione professionale per sottolineare la centralità delle Risorse Umane; centralità riconosciuta, affermata e delineata secondo quelle che sono le categorie di competenze che si strutturano, formano e sviluppano solo con il tempo. L'intervento della Pedagogia è necessario dal momento in cui ci si rende conto che, per ottenere risultati formativi rispondenti alle nuove esigenze del mercato del lavoro, non sono più sufficienti le sole conoscenze ma è necessario un coinvolgimento educativo del soggetto. Infatti, in base al cambiamento del concetto di lavoro (come descritto nel Capitolo 1), anche il significato del concetto di professione si è trasformato, passando da quello di mestiere, quale esercizio ripetitivo di una attività lavorativa in cui domina il contenuto manuale,⁵⁵ a un modo di porsi della persona, a possibilità reale di realizzazione dell'uomo totale e delle sue potenzialità creative.

I continui mutamenti dell'epoca moderna, quali la globalizzazione dell'economia, l'introduzione di nuove tecnologie, la concorrenza internazionale tra le imprese, i processi produttivi basati sull'intensità di conoscenze possedute dalle organizzazioni e dai lavoratori, le nuove forme di organizzazione a responsabilità diffusa, sono la causa e, al contempo, la conseguenza di una profonda trasformazione dei modi di produzione e, di conseguenza, del mercato del lavoro. Quest'ultimo, infatti, non solo richiede ai lavoratori un maggior livello di competenze, ma impone loro da un lato una più ampia flessibilità per quanto riguarda ruoli e mansioni attuali, dall'altro la prospettiva (imposta o subita) di dover cambiare nel corso della loro vita, persino più volte, il loro bagaglio di professionalità. Dunque, per operare professionalmente, oggi è necessario

⁵⁵ G. BOCCA, *Formazione continua e mondo del lavoro*, in *Prospettiva E.P.*, Roma luglio-settembre 1995, Bulzoni, pag. 4.

possedere, oltre che conoscenze teoriche, anche capacità sociali e complesse, quale quella di muoversi ai confini tra discipline diverse e su saperi non ancora strutturati, capacità e rapidità nell'analizzare problemi, prendere decisioni, proporre soluzioni e delineare percorsi in un sistema complesso di macchine e di persone. In sostanza, accanto alle competenze tradizionalmente codificate come *sapere*, *saper fare* e *sapere essere*, è ormai riconosciuta altrettanto cruciale quella del "*saper divenire*". Partendo da tali presupposti, nell'ambito di una formazione continua e professionale, rivolta a soggetti adulti, si comincia dai bisogni (individuali o organizzativi), ma anche dagli interessi, dalle intenzioni, dai desideri: e alla formazione si chiede di dare risposte ma anche di formulare proposte. Progettare la formazione significa, innanzitutto, esprimere finalità e obiettivi negoziati e condivisi: è questa condivisione a denotare la formazione efficace rispetto a quella apparente. Finalità e obiettivi vanno discussi e negoziati tra tutti gli attori del processo formativo, mettendo in discussione il tradizionale predominio della committenza e rivendicando il diritto dei soggetti in formazione di decidere in merito alla propria formazione, valorizzando, al contempo, il ruolo dei formatori. Ciò che caratterizza l'attuale contesto dell'Educazione degli adulti, con riferimento specifico alla Formazione continua e professionale, è un processo in cui il legame insegnamento-apprendimento si gioca su due differenti ordini di sistemi: quello informativo, inteso come l'insieme di regole, procedure, linguaggi, teso ad alimentare una banca dati indispensabile per la guida e l'orientamento della formazione, dall'altro un sistema operativo finalizzato all'esecuzione, all'azione, all'esperienza pratica. L'elemento innovativo di un siffatto sistema formativo è che, alla base, vi è un modello d'uomo che non può essere più caratterizzato da passività e molecolarismo, ma un uomo inteso come soggetto attivo, molare, agente e responsabile.

2.3.2 Pedagogia e Andragogia: quali differenze?

Per rispondere alle esigenze del nuovo mercato del lavoro, dunque, è indispensabile che il soggetto in formazione possieda una serie di peculiarità:

- deve essere in costante attività, intrinsecamente motivato e capace di auto-stimolarsi;
- deve essere guidato da spinte interne, derivanti dalla sua attività mentale;
- deve possedere capacità di elaborazione, trasformazione e valutazione degli input provenienti dall'esterno, in modo da prendere decisioni ponderate, da operare scelte di azione, di pensiero e di espressione.

Quando si parla di Educazione degli adulti e di Formazione continua, però, ci si riferisce a soggetti (gli adulti appunto) che vivono una fase di vita differente rispetto a chi si avvicina alla formazione scolastica. Il termine *Andragogia* (dal greco *anèr-andròs*, uomo, e *ágein*, condurre), coniato dal tedesco Alexander Knapp, nel 1833 e, in seguito, ripreso da numerosi studiosi europei ed americani, indica le pratiche teoriche e metodologiche dell'educazione in età adulta. Esistono, quindi, diversità nelle modalità di apprendimento degli adulti rispetto ai bambini e agli adolescenti? La risposta è sì. E, a tali differenti modalità di apprendimento, devono corrispondere differenti processi di formazione. Un adulto che si accosta alla formazione per obiettivi lavorativi o di qualificazione professionale richiede soprattutto esercizio di padronanza e sviluppo di integratori cognitivi.⁵⁶ In questo caso, la formazione assume i connotati di strategia atta all'incremento della competitività tra le Risorse Umane, partendo dallo sviluppo del loro potenziale. Un soggetto adulto che decide di entrare in un circuito di formazione lo fa perché avverte, in modo implicito o esplicito, una forte motivazione di *sviluppo personale*. Quest'ultimo presuppone la consapevolezza di determinati fattori, quali l'incompiutezza, la perfettibilità, l'esistenza di un potenziale. Pertanto, una formazione che agisce per lo sviluppo personale va oltre il sapere, collegandosi al saper essere, al saper divenire, all'autoconsapevolezza ed alla capacità di ricerca e

⁵⁶ U. Margiotta, *op. cit.*, p. 234

di esplorazione. Ci si riferisce, nello specifico, alla capacità di auto-determinare il proprio percorso formativo, professionale e personale. Per potenziare tale capacità, tuttavia, è necessario che gli individui posseggano una sufficiente carica di *agentività*⁵⁷, ovvero devono essere consapevoli di possedere la facoltà di intervenire sulla realtà costruendola e/o modificandola. Tale dimensione, indice del senso di *autoefficacia*, è il contenuto ed il risultato di un processo di acquisizione e di sviluppo che si realizza lungo tutto l'arco della vita. Pertanto, i processi di apprendimento (e di orientamento) in chiave lifelong si declinano partendo dalla concezione che l'età adulta costituisce una fase specifica della vita, che richiede la ricollocazione delle attività formative in una prospettiva flessibile e su una concezione dell'apprendimento qualitativa piuttosto che quantitativa. Ciò modifica i paradigmi teorico-concettuali ed operativi della formazione scolastica, partendo da esigenze formative di particolare rilievo, quali:

1. la necessità di centrare la formazione sempre più sull'acquisizione di competenze e meta-competenze relative non solo alle performance professionali richieste dalla nuova organizzazione del lavoro e dalla *New e Net Economy*⁵⁸, ma anche ai compiti dei ruoli in cui si definisce socialmente l'essere adulti nei diversi contesti;
2. la necessità di acquisire competenze procedurali e strategiche rispetto alla possibilità di essere *Lifelong Learners*. Ciò comporta un'attenzione specifica allo sviluppo della *core competence* per l'apprendimento permanente, ovvero la competenza di sapere apprendere in modo duraturo e significativo e la necessità di apprendere ad apprendere⁵⁹.

⁵⁷ A. Bandura, Self-efficacy. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University Press. 2000

⁵⁸ La globalizzazione, affermatasi anche grazie alla diffusione del commercio elettronico, ha contribuito alla 'dematerializzazione' delle relazioni economiche, conducendo a una riorganizzazione complessiva della imprenditorialità produttiva e commerciale propria della *networked digital economy*, più semplicemente denominata net economy. Mutano, pertanto, i mezzi che le imprese e le persone usano per gestire la complessità dell'ambiente competitivo in cui operano

⁵⁹ C. Catarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli editore, 2007

L'Andragogia, dunque, può essere definita come una dimensione della Pedagogia, in un'ottica di apprendimento permanente. Siamo sempre nell'ambito dell'educazione e della formazione ma ci rivolgiamo a persone, e quindi identità, diverse. Ma chi è l'adulto oggi e qual è la sua costruzione identitaria? Partendo dal presupposto che l'identità di una persona è *l'attrezzatura con cui essa sceglie di affrontare il mondo e la vita e costituisce a ragione un nucleo di resistenza, una sorta di presidio contro gli attacchi che provengono dall'esterno*⁶⁰, rimettere oggi il soggetto adulto al centro dell'attenzione, all'interno di processi formativi, significa trovare le strategie per mirare ad un suo sviluppo sostenibile e renderlo capace di gestire il cambiamento. Ciò significa che la rappresentazione mentale dell'adulto come meta dello sviluppo umano, come tappa conclusiva della formazione ha lasciato ormai il posto ad una concezione di adulto dinamico ed in continua metamorfosi. Di conseguenza, egli è percepito come portatore di un'identità composita, fragile, in disequilibrio continuo, soprattutto laddove è coinvolto in un processo di cambiamento. Un'identità, quella dell'adulto di oggi, che necessita di un'attenzione particolare dal punto di vista formativo se si vuol far sì che egli possa gestire la propria ed orientare l'altrui complessità, se si vuol far sì che egli possa e voglia imparare ad apprendere, ma soprattutto che voglia ricapitalizzare ciò che ha appreso durante il suo percorso di vita. Dunque, quali processi di apprendimento è necessario attivare nei percorsi educativi e formativi per adulti? Partendo dal presupposto che apprendere per l'adulto, oggi, è un *atto di ricerca*, interno ed esterno, che consente ad ogni individuo di scoprire dentro di sé, e di sviluppare in rapporto agli altri, la propria creatività, le proprie abilità e le capacità di valutazione, di comunicazione e di negoziazione, la formazione deve attivare processi di ri-apprendimento, attraverso il recupero della concreta e personale esperienza di vita. Ciò significa portare i soggetti a riflettere sul proprio sapere, ad acquisire consapevolezza sulla propria persona ed a dedurre, da questo, qual è il proprio progetto storico. A tal proposito, nel 1970, l'educatore

⁶⁰ C. XODO, *Dalla tecnica della formazione alla teoria della formazione*, in *Studium Educationis*, Cedam, 1996, n. 1, Padova, pag. 19.

M. Knowles elabora il famoso *modello andragogico*⁶¹: secondo lo studioso, è fondamentale considerare il fatto che l'adulto ha necessità, obiettivi, caratteristiche psicologiche e caratteriali ben diverse da quelle di un bambino. Il modello pedagogico, in linea di massima, attribuisce spesso all'insegnante la responsabilità di decidere quello che verrà appreso, come e quando verrà appreso e se è stato appreso. Nel caso dell'adulto, un simile modello di insegnamento sarebbe assolutamente controproducente. L'adulto infatti, oltre ad avere una personalità ben definita, ha una percezione di sé come persona responsabile e chiede di essere trattato di conseguenza. Se si utilizza nei suoi confronti lo stesso approccio didattico utilizzato con il bambino si entra inevitabilmente in conflitto con questa visione di sé e si ottiene un risultato negativo. Ciò produce un atteggiamento di regressione dell'adulto, che assumerà in aula un atteggiamento totalmente passivo, oppure maturerà disinteresse verso l'apprendimento con conseguente abbandono dello studio. Un adulto ha l'esigenza di conoscere lo *scopo* e l'*utilità* dell'apprendimento per la sua vita o la sua carriera ed è motivato ad apprendere ciò che gli serve nel momento in cui gli serve. Pertanto, Knowles identifica nei seguenti sei presupposti (*core principles*) i punti di differenziazione tra i due modelli (pedagogico ed andragogico):

1. **Il bisogno di conoscere:** gli adulti sentono il bisogno di sapere *perché* occorre apprendere qualcosa e a cosa può servire. A volte tale bisogno è inconsapevole. Il ruolo del facilitatore dell'apprendimento è quello di rendere gli individui consapevoli di tale bisogno; consapevolezza che è incrementata dall'utilizzo di pratiche formative basate sull'esperienza. In questo modo, infatti, i soggetti riescono a comprendere qual è il divario tra il punto in cui si trovano e quello a cui vogliono arrivare.
2. **Il concetto di sé** che nell'adulto, a differenza del bambino, è spesso fondato sulla autonomia, sull'indipendenza. Nel momento in cui gli adulti sperimentano situazioni in cui la loro possibilità di autogovernarsi è ridotta

⁶¹ M. Knowles, *Modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Cambridge, 1970

potrebbero assumere atteggiamenti di resistenza. A volte, però, gli adulti assumono un atteggiamento contrario, ovvero di dipendenza. Compito del facilitatore è favorire la transazione dalla dipendenza all'autonomia.

3. **Il ruolo dell'esperienza precedente:** qualunque insegnamento rivolto a un adulto non sarà mai ex novo, ma andrà a modificare conoscenze o esperienze precedentemente acquisite. Ciò che viene insegnato deve quindi inserirsi proficuamente in un contesto esperienziale o cognitivo predefinito o dare vita a una ri-organizzazione dei saperi. Se ciò non accade, il rischio è quello di un apprendimento fittizio e di breve durata. Inoltre, le esperienze contribuiscono alla costruzione del senso di identità dell'adulto, alla definizione del suo ruolo all'interno del luogo di lavoro e della società. Qualsiasi insegnamento avvia un cambiamento nella percezione che un individuo ha di sé e, spesso, anche nell'idea che gli altri hanno di lui, modificando rapporti e equilibri precedentemente fissati. È quindi un "materiale pericoloso": svalutare o ignorare l'esperienza di un adulto è spesso percepito come un rifiuto o una svalutazione della persona stessa. D'altro canto l'esperienza di vita dell'adulto è un grande valore per l'apprendimento e può essere proficuamente utilizzata sia direttamente, come fonte e materiale di analisi, sia indirettamente, facendo ricorso a tecniche e metodologie didattiche che simulano il vissuto lavorativo o esistenziale della persona, come case studies, simulazioni, attività di problem solving o laboratori.
4. **La disponibilità ad apprendere:** negli adulti è più limitata rispetto ai bambini in quanto i primi apprendono solo ciò di cui sentono il bisogno, solo ciò che reputano necessario alla loro crescita sociale e/o professionale.
5. **L'orientamento ad imparare:** negli adulti è molto più mirato in quanto tendono ad imparare maggiormente ciò che potrà essere più facilmente spendibile nella vita reale.

6. **Le motivazioni:** relativamente agli adulti sono molto più efficaci le motivazioni interne, ovvero il desiderio di una maggiore soddisfazione sul lavoro, l'autostima e la qualità di vita.

Tenendo conto di tali fattori, Knowles ha definito un modello di apprendimento basato sul processo, piuttosto che sui contenuti. *La differenza è che il modello contenutistico si occupa di trasmettere informazioni e abilità, mentre il modello di processo si occupa di fornire procedure e risorse per aiutare i discenti ad acquisire informazioni e abilità*⁶².

Gli elementi fondamentali di tale modello sono:

- ***Assicurare un clima favorevole all'apprendimento:*** relativamente all'ambiente fisico, alle risorse materiali ed umane nonché ai rapporti interpersonali.
- ***Progettazione comune:*** le persone si sentono maggiormente impegnati e coinvolti in un'attività quanto più partecipano alla progettazione della stessa.
- ***Diagnosi dei bisogni formativi:*** attraverso un modello della performance, delle competenze desiderate o comportamentale. Alla luce di ciò, un bisogno di apprendimento è definito come il divario esistente tra i risultati emersi dal modello e la situazione attuale del o dei discenti.
- ***Progettare un modello di esperienze di apprendimento:*** per cui i discenti avrebbero a disposizione una vasta gamma di Risorse Umane (colleghi, esperti, formatori) e materiali da utilizzare autonomamente. Ciò accresce la responsabilità del discente sul suo percorso di apprendimento.
- ***Mettere in atto il programma:*** in questo caso, il formatore ha il ruolo di facilitatore del processo di apprendimento.

⁶² M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e Andragogia*, Franco Angeli editore, 2008

- **Valutazione:** è il momento in cui i discenti, supportati dal formatore, effettuano una diagnosi dei risultati raggiunti sulla base degli obiettivi precedentemente fissati.

CAPITOLO 3

FORMAZIONE E LAVORO: LUOGHI E STRUMENTI D'INCONTRO TRA DOMANDA ED OFFERTA

L'odierna *Società della conoscenza* ha trasformato le richieste del mercato del lavoro, inducendo i servizi educativi e formativi a rivedere i loro dettami teorici e metodologici. Ciò significa che, davanti ad una realtà lavorativa fluttuante, liquida e complessa è necessario sviluppare, nei soggetti, sia capacità tecnico-specialistiche sia capacità sociali *convertibili* e *sostenibili* allo stesso tempo. Per capacità sociali s'intendono le cosiddette *life skills*, le abilità per la vita. Questa espressione è utilizzata per indicare le competenze psicosociali che permettono all'individuo di affrontare con successo i problemi e le sfide del quotidiano. Per il conseguimento di un siffatto obiettivo, la Pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, ha ridefinito il fine e gli strumenti del suo agire, rivolgendosi non più solo a soggetti in età scolare ma, anche, a soggetti adulti, in differenti fasi di transizione della loro vita (formazione-lavoro, riqualificazione professionale, re-inserimento lavorativo). Il tutto, tenendo conto del fatto che, nei processi di apprendimento e di costruzione delle abilità sociali, entrano in gioco le strutture cognitive dei soggetti stessi che, congiuntamente a fattori di tipo socio-culturale ed identitari, determinano la direzione ed il senso dell'apprendimento stesso. Dunque, non più solo le istituzioni scolastiche, ma anche le Università e le scuole di formazione, a vario titolo, diventano la risposta ai nuovi bisogni lavorativi. Esse, infatti, sono luoghi deputati allo *sviluppo personale e professionale* della nuova forza-lavoro, all'evoluzione della *capacitazione umana*⁶³. In che modo queste istituzioni diventano l'anello di congiunzione tra soggetti e mondo del lavoro, tra domanda ed offerta? Allo stato attuale, la risposta più efficace è rappresentata dal ruolo strategico

⁶³ Nel suo modello del capability approach, Sen suggerisce di andare oltre la nozione di capitale umano, includendola in quella più vasta di capacitazione umana. Egli sostiene, infatti, che sia essenziale porre l'accento sulla possibilità che i soggetti vivano quei tipi di vita a cui danno valore e, pertanto, lo sviluppo, in questa prospettiva, viene inteso come estensione della capacitazione goduta dal singolo individuo.

dell'orientamento. Quest'ultimo è, da tempo, diventato una misura trasversale e polifunzionale; funge, in particolare, da misura di accompagnamento nei momenti di transizione presenti nei percorsi formativi e lavorativi individuali, sempre più difficoltosi ed incerti. Esso diventa strumento per generare valori e atteggiamenti atti all'assunzione di comportamenti consapevoli per l'elaborazione di qualunque progetto serio e coerente⁶⁴. A tal proposito, il presente lavoro di ricerca concentra l'attenzione sul ruolo specifico del tirocinio curriculare come momento di orientamento universitario, considerandolo il mezzo attraverso cui i giovani adulti diventano capaci di verificare una scelta lavorativa e di pianificare le proprie azioni future. Esso, infatti, tenta di rispondere ad alcuni bisogni fondamentali dei giovani adulti in formazione: imparare a cercare le informazioni utili per conoscere i meccanismi regolatori del mondo del lavoro; conoscere, comprendere e saper indirizzare i propri interessi; individuare e valutare, in modo concreto, le proprie aspirazioni; riconoscere e sperimentare le proprie capacità; sviluppare e valutare le proprie abilità sociali.

Dunque, l'Università rappresenta il luogo d'incontro ideale tra mondo del lavoro e conoscenze, aspirazioni ed abilità della forza-lavoro del futuro.

3.1. Lavoro e occupabilità: il ruolo peculiare dell'Università

Nel 2010, la Commissione europea lancia, nell'ambito della strategia globale di Europa 2020, la cosiddetta *Agenda per le nuove competenze e per l'occupazione*. Si tratta di un'iniziativa tramite cui ci si propone di raggiungere, entro il 2020, l'obiettivo che l'Europa si è posta nel campo dell'occupazione: far sì che il 75% della popolazione in età lavorativa (fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni) abbia un impiego. L'Agenda presenta una serie di azioni concrete intese a: accelerare le riforme per migliorare la flessibilità e sicurezza del mercato del lavoro (*flessicurezza*); dotare le persone delle qualifiche necessarie per le professioni di oggi e domani; migliorare la qualità degli impieghi garantendo migliori condizioni di lavoro; migliorare i presupposti per la creazione di nuovi posti di lavoro.

⁶⁴ *Apprendere tra Università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*, a cura di Anna Salerni, HomoLegens, 2007, Roma

L'Agenda riprende ed amplia quanto già definito nel 2008, nell'iniziativa della Commissione dal titolo *Nuove competenze per nuovi lavori*. Gli obiettivi precipui sono:

1. contribuire a prevedere meglio il futuro fabbisogno di qualifiche professionali;
2. equilibrare meglio l'offerta di qualifiche ed esigenze del mercato del lavoro;
3. colmare il divario tra istruzione e lavoro.

L'Europa, infatti, si ritrova a fare i conti, da un lato, con un sistema d'innovazione frammentato ed alti livelli di disoccupazione, soprattutto tra i giovani, dall'altro con più di due milioni di posti di lavoro non coperti a causa della carenza delle competenze necessarie. Per affrontare questi problemi, quindi, è necessaria una stretta collaborazione tra le imprese e il mondo dell'istruzione superiore. A tal proposito, la Commissione europea, tramite la Direzione Generale Istruzione e Cultura, lavora, già dal 2006, all'obiettivo di migliorare le possibilità di impiego dei giovani tramite lo sviluppo di *curricula* che rispondano alle necessità del mondo del lavoro, l'*educazione all'imprenditorialità* e la possibilità di effettuare *esperienze pratiche* in impresa durante gli studi. Con la Comunicazione *Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle Università – Istruzione, ricerca e innovazione* del 10 maggio 2006, vengono individuati nove settori di azione per la riforma del sistema di istruzione superiore in Europa, tra i quali lo sviluppo di partenariati tra le Università e le imprese. Nel 2008, al fine di promuovere e facilitare le interazioni e gli scambi tra il mondo universitario e quello imprenditoriale, l'apprendimento reciproco e la dimostrazione di buone pratiche di cooperazione, la Commissione crea il *Forum Università-Impresa*. I risultati del suo primo anno di attività, insieme a quelli di altre azioni pertinenti condotte a livello europeo, sono analizzati dalla Commissione con la comunicazione del 2009 dal titolo *Un nuovo partenariato per la modernizzazione delle università: il forum dell'UE sul dialogo università-imprese. Il punto di vista europeo*. In particolare, si afferma la necessità di:

- riformare i curricula e i metodi di apprendimento;

- offrire condizioni di apprendimento che stimolino l'indipendenza, la creatività ed un approccio di tipo imprenditoriale allo sfruttamento della conoscenza, per esempio tramite un flusso di studenti e docenti dalle Università alle imprese e la presenza di uomini d'affari nei campus e negli atenei per sostenere i necessari cambiamenti culturali;
- intraprendere azioni quali lo sviluppo di strategie di gestione professionale della proprietà intellettuale da parte delle Università e di rapporti di cooperazione con le imprese al fine di permettere un adeguato trasferimento delle conoscenze;
- favorire la mobilità *trans-frontaliera* e quella tra Università e imprese di studenti, personale accademico e amministratori delle Università;
- aprire le Università all'istruzione e alla formazione continua per permettere a chi è già entrato nel mondo del lavoro di aggiornare le proprie competenze;
- apportare i necessari cambiamenti alla legislazione, alle modalità di finanziamento e alle strutture di incentivazione per favorire la cooperazione con le imprese.

Una successiva comunicazione, pubblicata nel 2011, delinea una strategia per la modernizzazione dei sistemi di istruzione superiore europei idonea a sostenere la crescita e l'occupazione. Con essa si afferma che gli istituti di insegnamento superiore dovranno svolgere un ruolo essenziale nell'attuazione della Strategia Europa 2020, in quanto, al momento, la loro capacità di contribuire alla prosperità dell'UE è rimasta sottoutilizzata. Per contribuire a tale obiettivo, nel 2011 il Parlamento europeo mette a disposizione i fondi per il lancio delle *Knowledge Alliances*: nate come progetti pilota, esse sono partenariati strutturati che intendono stimolare l'innovazione tramite la cooperazione tra Università e imprese. Le Alleanze dovrebbero incoraggiare gli istituti di formazione superiore ad assumere il ruolo di *motori dell'innovazione*, grazie allo scambio di conoscenze con le imprese, al fine di sviluppare partenariati strategici di lungo periodo. Inoltre, esse dovrebbero fornire incentivi alla sperimentazione di metodi di insegnamento

innovativi, alla promozione dell'imprenditorialità, della generazione di nuove idee e dell'interdisciplinarietà.

Nel gennaio 2013, la Commissione si sofferma sul contributo che l'istruzione superiore può dare all'educazione all'imprenditorialità, considerata una competenza chiave. In particolare, si sottolinea che l'istruzione in tale ambito dovrebbe essere avvicinata alla vita reale attraverso modelli di apprendimento ancorati nella pratica ed esperienze di imprenditori attivi nell'economia.

3.1.1. Università e territorio: una rete per il lavoro

In un sistema globalizzato che si fonda sulla scienza e sulle informazioni, la formazione "alta", universitaria e post universitaria, insieme con la ricerca, costituiscono un luogo insostituibile per il processo di sviluppo e innovazione dell'intero sistema economico. Da questo presupposto nasce l'esigenza di creare delle reti di integrazione all'interno del nostro Paese, che coinvolgano tutti gli attori sociali, in una cornice di obiettivi condivisi. La collaborazione deve essere considerata sia un obiettivo sia un punto di partenza da cui procedere per il raggiungimento di nuovi traguardi: nel campo dell'innovazione tecnologica, della competitività internazionale, del superamento della discontinuità tra domanda e offerta di lavoro, della creazione di un sistema in cui ognuno contribuisca a creare un futuro più agevole.

Il modello universitario europeo che si è andato via via configurando, infatti, accanto alla didattica ed alla ricerca, pone il *trasferimento* della conoscenza e delle competenze come obiettivo basilare della formazione. Dunque, lo scenario auspicato dei rapporti tra Università e imprese presuppone:

- una didattica legata alle esigenze del mercato del lavoro, con una valutazione rigorosa. A tal proposito, un elemento chiave del Quadro Europeo dei Titoli (*European Qualifications Framework* o *EQF*) è la definizione dei risultati attesi. Dopo la Conferenza Ministeriale di Praga (2001) è diventato sempre più evidente che la struttura universitaria su più cicli introdotta a Bologna (Processo di Bologna, 1999) deve essere

supportata da maggiori dettagli sui risultati di ciascun ciclo, se si vogliono raggiungere gli obiettivi integrati di trasparenza, riconoscimento dei titoli e mobilità accademica. Pertanto, un gruppo informale di specialisti dell'istruzione superiore provenienti da diversi paesi si sono incontrati sotto l'egida dell'*Iniziativa congiunta per la qualità (The Joint Quality Initiative)*. Il gruppo ha prodotto una serie di descrittori, successivamente denominati *I descrittori di Dublino (Dublin descriptors)*, riconosciuti utili da numerose agenzie per la qualità, e anche da coloro che elaborano standard per l'istruzione superiore e progettano corsi di studio. I *descrittori di Dublino* offrono definizioni generali delle aspettative di apprendimento e di capacità per ciascuno dei titoli conclusivi di ciascun ciclo di Bologna. Non vanno intesi come prescrizioni, non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi; mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso. Essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali.

Essi sono costruiti sui seguenti elementi:

1. Conoscenze e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*);
 2. Utilizzazione delle conoscenze e capacità di comprensione (*applying Knowledge and understanding*);
 3. Capacità di trarre conclusioni (*making judgements*);
 4. Abilità comunicative (*communications skills*);
 5. Capacità di apprendere (*learning skills*);
- politiche efficaci di programmazione della propria offerta, rispondenti alle reali esigenze e alle opportunità di sviluppo del territorio;
 - rapporto strutturale tra il mondo delle imprese e l'Università.

In sostanza, il rapporto tra Università ed imprese dovrebbe costituire una sintesi tra conoscenze, sviluppo scientifico e tecnologico, saper fare. A tal fine, è importante consentire al mondo delle attività produttive, che rappresenta il naturale "bacino di accoglienza" delle giovani risorse, e agli altri attori sociali, di esprimere le proprie

esigenze in termini di professionalità e di risorse umane ad alta qualificazione e, al tempo stesso, di porsi come polo formativo complementare a quello accademico. Dal canto loro, le Università sono le istituzioni depositarie della conoscenza e rappresentano il principale veicolo per la diffusione delle innovazioni e dei cambiamenti in tutti i settori disciplinari. Un'istituzione universitaria è potenzialmente garanzia di crescita e di miglioramento per il territorio in cui è insediata. Pertanto, lo sviluppo del territorio, da un punto di vista sociale, economico e politico, e l'evoluzione dei processi formativi devono procedere di pari passo, in un gioco sinergico, all'interno di un rapporto strutturale che possa generare, in maniera esponenziale, nuova domanda e nuova offerta.

3.2. Il tirocinio curriculare per la formazione del *Capitale Umano*: l'importanza dell'esperienza nei contesti formativi

La società odierna richiede alla formazione di costruire un modello di adulto attivo, motivato e capace di adattarsi facilmente a contesti e situazioni in costante metamorfosi. Pertanto, negli ultimi anni, la formazione scolastica e universitaria si è concentrata sullo sviluppo delle strategie necessarie a dare risposte soddisfacenti ai bisogni emergenti della società e, soprattutto, del mercato del lavoro. Pertanto, i processi di apprendimento, per essere efficaci, devono orientarsi su tre piani fondamentali:

1. *sapere*: le conoscenze e le rappresentazioni del mondo che il soggetto si costruisce attraverso gli stimoli che gli vengono dall'ambiente esterno e dal sapere codificato (classificabili in dichiarative, procedurali e condizionali);
2. *saper fare*: le abilità intese come schemi operativi che permettono al soggetto di agire in forma fisica e mentale su oggetti materiali o simbolici;
3. *saper essere*: le competenze intese come capacità del soggetto di rispondere a esigenze individuali e sociali e di svolgere efficacemente un'attività o un compito rapportandosi in modo corretto con la realtà in cui opera, sia sul versante soggettivo (rapporto con se stesso e con gli altri), sia sul versante oggettivo (rapporto con il contesto d'azione e con il compito di realtà).

E' evidente il passaggio evolutivo della stessa idea di competenza che s'intende potenziare: da insieme di saperi, conoscenze, abilità e procedure che appartengono a una determinata professionalità e che vengono impiegate e selezionate al momento opportuno in una data situazione, ad una competenza intesa come sapere *in movimento*, caratterizzato dalla rielaborazione delle conoscenze e del saper fare in diversi campi professionali e dalla complessità delle situazioni proposte. Pertanto, oggi, si richiede di andare oltre la semplice formazione delle competenze e di sviluppare nei soggetti le capacità necessarie a padroneggiare le proprie risorse in modo efficace e, attraverso queste, promuovere la realizzazione della propria persona, oltre a quella delle organizzazioni lavorative e sociali in cui vivono e agiscono. Lo sviluppo della competenza così intesa si riassume nel concetto di *capability*, ovvero *l'insieme delle risorse (capacitazioni) di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente* (Sen, 2011). La *capability* ed il suo sviluppo si ispirano ad un'idea di soggetto come *persona* da valorizzare e stimolare, dando senso ed energia al suo agire. Facilmente intuibile è l'importanza dello sviluppo delle *capabilities* per il benessere degli individui: l'elemento fondamentale del benessere delle persone, della qualità della loro vita, infatti, è costituito, dalla libertà sostanziale di cui essi godono, libertà considerata nella sua accezione positiva, come possibilità di agire e di essere, in contrasto con un concetto di libertà negativa intesa come assenza di impedimenti formali. In tal senso, quindi, la libertà è intesa come l'espansione delle *capabilities* degli individui di vivere il tipo di vita al quale danno valore e al quale hanno motivo di dare valore. Il benessere degli individui e, dunque, della società, viene valutato in base a ciò che, effettivamente, gli individui stessi sono in grado di essere e di fare, ossia sulla base del loro set di *capabilities of beings and doings*.⁶⁵

Alla luce di quanto sinora detto, quindi, la formazione, oggi, deve puntare alla crescita personale e professionale dei soggetti, attraverso l'incremento delle loro capacitazioni e del loro *Capitale Umano*. Quest'ultimo è definito come l'insieme delle qualifiche, delle conoscenze, delle competenze, degli atteggiamenti e delle

⁶⁵ U. Margiotta, *op.cit.*, p. 118

caratteristiche individuali che facilitano il benessere personale, sociale ed economico.⁶⁶ Esso si sviluppa nei diversi contesti di apprendimento, formali ed informali, dalla famiglia alle istituzioni scolastiche e universitarie, nonché sul luogo di lavoro. Fondamentale affinché tale sviluppo avvenga è la continuità tra i vari contesti ed i contenuti appresi; continuità possibile grazie all'alternanza tra teoria e pratica, tra conoscenza ed esperienza sul campo.

Allo stato attuale, la risposta più efficace fornita dai sistemi scolastici ed universitari all'esigenza di sviluppare *Capitale Umano* e di contribuire alla formazione umana in senso generale, è data dal ruolo strategico del tirocinio, momento imprescindibile di alternanza formazione-lavoro. Il tirocinio, detto anche stage, consiste in un periodo di orientamento e di formazione *on the job* che non si configura come un rapporto di lavoro. In generale, esso permette di acquisire una formazione:

- tecnico-professionale: acquisire competenze professionali, imparare un mestiere praticandolo sul campo, apprendere un saper fare relativo ad una determinata professione;
- strumentale: imparare ad utilizzare strumenti, dispositivi e sistemi specifici;
- organizzativa: pianificare le attività, gestire efficacemente il tempo ed organizzare il lavoro;
- comportamentale: imparare a vivere le organizzazioni, comprendere l'ambiente di lavoro adeguandosi ai sistemi regolativi interni, imparare a relazionarsi in modo appropriato con superiori, colleghi, clienti, ecc.;
- personale: contribuire al proprio sviluppo personale, al proprio processo di maturazione e crescita.

Dunque, l'esperienza del tirocinio induce i formandi a ridefinire, nel concreto, il proprio modo di essere e di pensare, di confrontarsi con un determinato contesto sociale, caratterizzato da particolarità linguistiche, forme di comunicazione, comportamenti, sentimenti e sensibilità non sempre facilmente identificabili.

⁶⁶ Treelle, Il Lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte.

L'obiettivo prioritario di tale momento di alternanza formazione-lavoro è l'*empowerment* delle proprie "abilità per la vita" e lo sviluppo della capacità di saperle adattare ed applicare ai differenti contesti, in modo intenzionale e responsabile. Nel rapporto di integrazione reciproca tra formazione in aula e tirocinio, un ruolo insostituibile va assegnato all'Università, responsabile di far acquisire la capacità di apprendere e, soprattutto, di sostenere e rafforzare la motivazione intrinseca⁶⁷ a farlo. Nel concreto ciò si realizza lasciando ampio spazio sia alla riflessione critica sugli apprendimenti disciplinari, sia all'educazione delle competenze fondamentali.

Il tirocinio non realizza un semplice percorso di alternanza formazione-lavoro. Per tutto il percorso, lo studente mantiene un legame continuo con l'istituzione formativa che dovrebbe assicurargli, accanto allo spazio per il fare, il necessario spazio per riflettere e pensare. Ciò sarebbe utile a consolidare l'apprendimento di una pratica professionale, ma anche a riflettere sulle caratteristiche significative del contesto di lavoro e sul modo di agire/reagire dei formandi in tale contesto. Pertanto, è riduttivo concepire il tirocinio come un periodo di formazione sul lavoro semplicemente diretto a migliorare la qualificazione professionale e ad agevolare le scelte professionali. In questo modo, infatti, non si dà la giusta attenzione alle finalità dello stesso, al vissuto di chi svolge il tirocinio e di chi ospita il tirocinante. Sarebbe, infatti, molto interessante riuscire ad analizzare che cosa avviene sia per quel che riguarda lo sviluppo e la crescita dello studente tirocinante, sia per quel che riguarda l'azienda, in maniera speculare. Il tirocinio dovrebbe configurarsi come un'esperienza di formazione per ambo gli elementi coinvolti, nel primo caso in riferimento allo sviluppo di competenze cognitive, psicosociali e professionali, nel secondo allo sviluppo organizzativo in quanto i tutor aziendali si ritrovano a

⁶⁷ La motivazione intrinseca si ha quando un individuo si impegna in un'attività perché la trova stimolante e gratificante di per sé, e prova soddisfazione nel sentirsi sempre più competente. La motivazione intrinseca è basata sulla curiosità, che viene attivata quando un individuo incontra caratteristiche ambientali strane, sorprendenti, nuove; in tale situazione la persona sperimenta incertezza, conflitto concettuale e sente il bisogno di esplorare l'ambiente alla ricerca di nuove informazioni e soluzioni. Importante per la motivazione intrinseca è, inoltre, la padronanza, cioè il bisogno di sentirsi sempre più competenti

confrontarsi con un punto di vista differente, quello del soggetto in formazione e, partendo da questo, dovrebbero riflettere sul proprio modo di agire.

Dunque, il tirocinio si presenta con un elevato valore formativo, attribuibile non solo alla possibilità di favorire un raccordo tra formazione e lavoro, adeguando la prima alle richieste del sistema sociale e produttivo al fine di potenziare il capitale umano dei discenti, ma anche alla possibilità di facilitare la loro scelta professionale, grazie ad una conoscenza più diretta del mondo delle realtà lavorative, alla possibilità di poter realizzare un'esperienza professionale e, infine, alla possibilità di acquisire competenze all'interno di vere e proprie comunità di pratica, quali le organizzazioni. Lo studente, così, ha a disposizione un modello professionale di riferimento, incarnato nella figura del tutor aziendale che ha il compito di sostenerlo e valorizzarlo nel corso delle attività.

Come definito da Anna Salerni (2007), nel percorso universitario, il tirocinio assume un valore formativo sempre più riconosciuto in quanto offre vantaggi ed opportunità differenti a tutti i soggetti coinvolti, ovvero studenti, aziende ed Università. Il vantaggio per gli studenti riguarda le possibilità di:

1. sviluppare e/o acquisire nuove competenze e capacità personali, utili per integrarsi in un posto di lavoro;
2. mettersi alla prova e rendersi conto da soli di ciò che si sa o non si sa fare, così come ciò che piace e non piace fare;
3. conoscere e/o rivedere i propri interessi e le proprie motivazioni;
4. imparare a relazionarsi con gli altri e a saper lavorare in gruppo;
5. rendere visibile il legame tra processo formativo ed esperienza lavorativa;
6. saper risolvere problemi e affrontare situazioni critiche;
7. imparare ad organizzare il proprio tempo ed il proprio lavoro;
8. imparare a regolare i propri comportamenti in relazione al contesto;
9. arricchire il proprio curriculum formativo e professionale ed ottenere una certificazione delle competenze acquisite, in relazione ai compiti svolti, da parte dell'azienda ospitante;
10. individuare uno sbocco lavorativo.

Il vantaggio per le aziende è da ricercarsi nell'opportunità di trasmettere competenze professionali interne alle organizzazioni, in modo da formare futuri lavoratori che rispondano alle proprie esigenze organizzative. Le aziende, infatti, attraverso il tirocinio possono:

1. raccogliere stimoli ed idee nuove da parte dei tirocinanti, avvicinandosi ed instaurando un dialogo con le istituzioni universitarie, al fine di confrontarsi ed aggiornarsi;
2. conoscere direttamente nuove risorse di cui valutarne il potenziale, in termine di conoscenze ed abilità, e le modalità di relazione e di soluzione dei problemi nel contesto di lavoro;
3. riflettere sul proprio modello di professionalità trasmesso. Ciò si traduce con *apprendimento nell'organizzazione*.

Il vantaggio per le Università è da individuarsi nella possibilità di verificare la corrispondenza tra l'offerta formativa e le esigenze del mondo produttivo, ovvero la domanda di professionalità. L'esperienza di tirocinio, infatti, offre la possibilità di mantenere un'integrazione tra il mondo del accademico e formativo e mondo del lavoro e produttivo. Per far ciò l'Università dovrebbe impegnarsi ad andare oltre lo scambio formale di informazioni tra i due sistemi.

3.2.1. Il quadro normativo italiano

L'inserimento di attività formative di carattere pratico, che permettono agli studenti di avere un contatto diretto con il mondo del lavoro, rappresenta una delle principali novità della riforma del sistema universitario (*Decreto Murst 3 novembre 1999, n. 509*). L'attenzione alla funzione formativa che può assumere il tirocinio si collega alle politiche e agli interventi nazionali di quest'ultimo ventennio, sempre più finalizzati a realizzare una maggiore integrazione tra i sistemi di istruzione e formazione (che definiscono l'*offerta*) e le politiche del mondo del lavoro (la *domanda*), in sintonia con gli altri paesi europei. Infatti, le azioni intraprese a livello comunitario in materia di istruzione e formazione, negli ultimi anni, hanno contribuito a ridefinire i parametri operativi e le prospettive del sistema educativo

e formativo italiano. I principi stabili nell'ambito della Strategia di Lisbona hanno spinto i decisori politici a orientare gli interventi nazionali in funzione degli stessi obiettivi strategici. Inoltre, il Consiglio europeo di Stoccolma prima e il Consiglio europeo di Barcellona dopo hanno posto l'attenzione sulla necessità di avvicinare il sistema di istruzione al mondo del lavoro e delle imprese, mediante l'introduzione di esperienze di apprendimento diverse, come i tirocini e l'apprendistato. Pertanto, anche il sistema italiano di istruzione e formazione acquisisce e legittima gli orientamenti europei, promuovendo una serie di Riforme finalizzate al miglioramento dell'istruzione scolastica, dell'apprendimento permanente e della Formazione Professionale (*Piano nazionale della Riforma. Stato di attuazione al 2009 e risposta alla crisi economica*, Novembre 2009). Ma in che modo e con quali strumenti il sistema formativo nazionale promuove percorsi di alternanza Formazione-Lavoro fondamentali per la costruzione del suddetto Capitale Umano? Già nel 1997, con la *Legge n. 196 (art.18)*, al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di agevolare le scelte professionali attraverso la conoscenza diretta del mondo del lavoro, vengono definiti i principi ed i criteri generali di attivazione e svolgimento di tirocini pratici e stages a favore degli studenti universitari. Tali principi regolamentano le iniziative di tirocinio da un punto di vista didattico ed amministrativo, conferendogli un riconoscimento legale. Nello specifico, si promuove lo svolgimento di tirocini sulla base di apposite convenzioni tra soggetti pubblici, tra cui le scuole e l'Università, soggetti privati non aventi scopo di lucro (recanti specifici requisiti) e i datori di lavoro pubblici e privati. Si stabilisce, inoltre, l'attribuzione di crediti formativi alle attività svolte nel corso dei suddetti stages e delle iniziative di tirocinio pratico da utilizzare, laddove debitamente certificati, per l'accensione di un rapporto di lavoro. Il tutto viene definito più nel dettaglio con il *D.M. del 25 Marzo 1988 n. 142*, che determina quanto segue: al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro nell'ambito dei processi formativi e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, vengono promossi tirocini formativi e di orientamento a favore di soggetti che abbiano già assolto l'obbligo scolastico ai sensi della legge 31 Dicembre 1962, n.1859. I rapporti che i datori di lavoro

intrattengono con i soggetti da essi ospitati non costituiscono rapporti di lavoro. I datori di lavoro possono ospitare tirocinanti in relazione all'attività dell'azienda, nei limiti di seguito indicati:

- aziende con non più di cinque dipendenti a tempo indeterminato, un tirocinante;
- con un numero di dipendenti a tempo indeterminato compreso tra sei e diciannove, non più di due tirocinanti contemporaneamente;
- con più di venti dipendenti a tempo indeterminato, tirocinanti in misura non superiore a dieci per cento dei suddetti dipendenti contemporaneamente.

I tirocini formativi sono promossi, anche su proposta degli enti bilaterali e delle associazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori, da parte dei seguenti soggetti, anche tra loro associati:

- Agenzie per l'impiego, sezioni circoscrizionali per l'impiego, ovvero strutture aventi analoghi compiti e funzioni, individuate dalle leggi regionali;
- Università e istituti di istruzione universitaria statali e non statali abilitati al rilascio di titoli accademici;
- Provveditorati agli studi;
- Istituzioni scolastiche statali e non statali che rilascino titoli di studio con valore legale;
- Centri pubblici o a partecipazione pubblica di formazione professionale e/o orientamento nonché centri operanti in regime di convenzione con la regione o la provincia competente;
- Comunità terapeutiche, enti ausiliari e cooperative sociali purché iscritti negli specifici albi regionali, ove esistenti;
- Servizi di inserimento lavorativo per disabili gestiti da enti pubblici delegati dalla regione.

La legge stabilisce anche una copertura assicurativa per i tirocinanti, la presenza di un tutor responsabile didattico ed organizzativo delle attività, i termini di stipula

degli accordi tra i soggetti promotori e le aziende ospitanti e la durata delle attività che, per gli studenti universitari, deve essere non superiore ai dodici mesi.

La disciplina dei tirocini viene rivista dalla cosiddetta *Riforma Fornero (Legge n. 92 del 2012)* che si pone il problema di strutturare i tirocini affinché non vengano utilizzati in modo distorto. La Riforma stabilisce che lo Stato e le Regioni adottino un accordo con il quale stabilire linee guida di regolamentazione di questo strumento, in modo da valorizzare adeguatamente anche le altre forme contrattuali con analogo contenuto formativo (i.e. apprendistato). La legge, tra l'altro, stabilisce anche le modalità attraverso cui il tirocinante dovrà effettuare le proprie attività e l'importanza della promozione, da parte delle Regioni, di un sistema di monitoraggio per la verifica della genuinità dei tirocini. In seguito, il *Decreto Lavoro* del governo Letta (*DL 76/2013*) convertito nella *legge 99/2013*, istituisce un fondo, presso il Ministero del Lavoro, con risorse pari a 2 milioni di euro annui per il 2013, 2014 e 2015, a sostegno dei tirocini formativi e di orientamento presso gli Enti pubblici. 10,6 milioni, di cui 3 nel 2013 e i restanti 7,6 nel 2014, per i tirocini curriculari degli studenti iscritti ai corsi di laurea nell'anno accademico 2013/2014 (art. 2, comma 10).

3.2.2 Quali competenze per il tirocinio? Il modello ISFOL

Nel termine *tirocinante* vi è un significato inaugurante, di introduzione a nuovi compiti, lavori e responsabilità professionali e civili. *Tirocinio*, del resto, deriva dal verbo greco *terein*, da cui il latino *terere*, verbi che portano con sé un duplice significato: da un lato, il consumare sfregando, un ripetere a lungo la stessa cosa, l'esercitarsi più volte in un'abilità; dall'altro, anche il sorvegliare, il prendersi cura, il riservare attenzione emotiva e razionale a chi sta esercitandosi e "si consuma sfregandosi" nell'apprendimento, da parte di chi è esperto. Il termine, quindi, fa riferimento ad una doppia realtà complementare: quella di chi deve imparare a fare qualcosa non semplicemente guardando, ma anche *facendo e rifacendo* in prima persona e quella di chi, al contrario, esempio e modello esperto d'azione, è chiamato a sorvegliare se il novizio, in questo suo reiterare gli stessi suoi gesti esperti, impara a fare bene il compito in cui è coinvolto. In questa relazione, entrano in gioco le

dimensioni più squisitamente educative dell'intenzionalità, del *logos*, della libertà e della responsabilità personali.⁶⁸ Dimensioni senza le quali l'apprendimento umano è mera ripetizione del passato e non introduce nel mondo e nelle relazioni sociali e professionali invenzione, riflessività critica originale, perfezionamento, nuove pratiche e nuova cultura simbolica. Dunque, se ben impiegato, il tirocinio risulta essere una straordinaria metodologia formativa «for work, at work, through work and from work»⁶⁹. Un lavoro, perciò, che richiede protagonismo, responsabilità, competenze professionali, capacità di adattamento e di cambiamento, innovazione, relazionalità, qualità psicologiche ed etiche e che ha bisogno di autentica e continua alternanza tra teoria e pratica per essere qualificato e reso migliore.

In questo senso, qualsiasi tirocinio formativo è sempre finalizzato a tre precisi e importanti obiettivi:

1. far capire a chi lo svolge se ciò che fa corrisponde a ciò che vorrebbe fare, temporaneamente o per sempre, con tutte le diverse sfumature esistenti tra questi due estremi temporali (orientamento/ri-orientamento formativo della persona);
2. far capire a chi lo svolge se ciò che sta facendo e che vuole fare, per poco o tanto tempo che sia, lo sta facendo anche bene, come si deve, con vere competenze riconoscibili e, soprattutto, riconosciute da chi è esperto e le richiede come indispensabili per organizzare processi produttivi davvero qualificati, efficaci ed efficienti (grado di occupabilità della persona);
3. consentire a chi lo svolge di dimostrare, infine, di essere diventato così competente ed affidabile nell'esercizio delle funzioni che ha avuto la possibilità di apprendere svolgendole, da rendersi prezioso, se non indispensabile, nei processi produttivi coordinati da un esperto (aiutare

⁶⁸ G. Bertagna in *La regolazione dei tirocini formativi dopo la legge Fornero*, Adapt University Press, 2013

⁶⁹ L. Seagraves, M. OSborne, P. Neal, R. Dockrell, C. Hartshorn, A. Boyd, *Learning in Smaller Companies. Final Report*, University of Stirling, 1996

l'occupazione, l'inserimento o il reinserimento della persona nel mercato del lavoro).

Dunque, il tirocinio, in tutte le sue forme (anche quello curricolare, pur non configurandosi come un vero e proprio rapporto di lavoro) è un momento fondamentale per acquisire nuove competenze e potenziare quelle già esistenti. L'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL), su incarico del Ministero del Lavoro e della Unione Europea, ha messo a punto un lavoro di ricerca per la creazione di un sistema di standard formativi validi su tutto il territorio nazionale, ovvero certificabili, relativi alle competenze. L'obiettivo ha una forte valenza istituzionale e normativa e risponde a esigenze che sono state oggetto di confronto tra Governo e parti sociali. In particolare la realizzazione di un sistema di certificazione dei percorsi formativi e delle competenze è una delle grandi opzioni sottoscritte nel Patto per il lavoro tra Governo e Parti sociali del 1996, che conferma e integra quanto previsto già nell'Accordo del luglio '93.

L'Isfol utilizza una definizione di competenza legata alle caratteristiche della persona: “...*la competenza risiede, in ultima analisi, nella capacità, da parte del soggetto, di porre in atto, gestire, coordinare e monitorare le attività comprese in una area di attività (ADA)*”. Dove per ADA si intende “...*un insieme significativo di attività omogenee ed integrate, orientate alla produzione di un risultato ed identificabili all'interno di uno specifico processo.*”

La competenza, così definita, viene articolata in tre macro categorie:

- **competenze di base**, cioè quelle che garantiscono alla persona la cittadinanza e sono ritenute fondamentali per la sua occupabilità; sono il sapere minimo, il prerequisito per l'accesso alla formazione;
- **competenze trasversali**, riguardano sempre la persona e la sua *modalità di funzionamento* (cognitivo; affettivo; motorio), non connesse ad una attività specifica, ma entrano in gioco in tutte le situazioni; consentono alla persona comportamenti professionali e sono cruciali per la trasferibilità delle competenze in attività differenti;

- **competenze tecnico-professionali**, cioè *l'insieme di conoscenze e capacità connesse all'esercizio efficace di determinate attività professionali nei diversi comparti/settori*. Queste competenze sono desunte dalle caratteristiche e dal contenuto del lavoro.

Questi tre tipi di competenza vengono individuati e descritti attraverso tre distinte metodologie di analisi: per le **competenze di base** si studiano, nell'ambito della cultura del lavoro espressa dalla società attuale, i *requisiti per l'occupabilità*, considerati essenziali per accedere alla formazione e al lavoro. Esse rappresentano la base di competenza “minima” per collocarsi positivamente in un contesto di lavoro e assumono diverse valenze:

1. hanno carattere di *trasversalità*, perché non sono definite a partire da una attività specifica, ma dalle dimensioni e dalle componenti fondamentali di saperi come quelli organizzativi, legislativi, economici, linguistici, che risultano appunto trasversali ai diversi contesti lavorativi;
2. hanno un carattere di *trasferibilità*, ovvero sono potenzialmente utilizzabili dal soggetto in diversi contesti;
3. hanno un carattere di *incrementabilità*, in quanto competenze sviluppabili a diversi livelli.

Per le **competenze trasversali** si analizza *il comportamento lavorativo degli individui e delle variabili che sono in grado di influire in modo significativo sulle sue azioni*, indipendentemente dalle caratteristiche del lavoro in sé.

L'introduzione di questo tipo di competenze nasce dalla convinzione che il livello di successo sul lavoro nel prossimo futuro non sarà dato tanto dal tipo di professione intrapresa ma dalla maturazione nei singoli di una nuova cultura e doti relative sul lavoro. Doti e cultura che possono avere una lunga elencazione, ma sostanzialmente sono relative ad una continua capacità di creatività ed innovazione nel gestire la propria attività professionale, di problem solving, di comprensione del complesso, dei vari linguaggi, di comunicazione, di negoziazione ed adattabilità.

Il cambiamento avvenuto nelle organizzazioni fa emergere due diverse esigenze da conciliare: la prima è quella di fornire competenze specialistiche approfondite nell'area disciplinare di riferimento e mettere in grado la persona di mantenerle aggiornate; la seconda riguarda il bisogno di interagire con la complessità tecnico-organizzativa, di convivere con l'incertezza, l'indeterminatezza e la turbolenza dell'ambiente.

L'oggetto "lavoro" si articola sempre più in due momenti: le esigenze dell'attività (le richieste esplicite, quelle implicite e le condizioni di esercizio in un contesto dato) e le condotte individuali, cioè le traduzioni operative espresse come azioni di varia natura operate da parte del soggetto. Analizzando la relazione individuo-lavoro sulla base di questi criteri si possono enucleare tre tipi di operazioni del soggetto fondate su processi cognitivi, emotivi e motori: *diagnosticare* le caratteristiche dell'ambiente; *mettersi in sintonia* adeguata con esso, cioè *relazionarsi* con oggetti e persone; predisporre ad affrontare il lavoro anche a livello motorio. Di qui la scelta di individuare tre macro competenze: *diagnosticare*, *relazionarsi*, *affrontare*, caratterizzate da una elevata trasferibilità in ambiti ed attività diverse. Queste competenze fanno riferimento ad operazioni fondamentali proprie di ogni soggetto posto di fronte ad un compito lavorativo:

- ***Diagnosticare***: identifica la capacità dell'individuo di effettuare *una diagnosi della situazione in cui opera, delle sue caratteristiche, delle esigenze e delle interazioni che presenta*; è una tappa indispensabile per progettare ed eseguire una prestazione efficace. Per le sue caratteristiche è una competenza che il soggetto acquisisce con l'esperienza, ma può costituire parte rilevante di un percorso formativo durante il quale egli percepisce il feedback diretto su come la sua capacità diagnostica è stata utilizzata.
- ***Relazionarsi***: implica le modalità attraverso le quali si stabilisce un rapporto con gli altri soggetti. È una competenza che si riferisce alle abilità interpersonali utilizzate nelle situazioni "faccia a faccia" per raggiungere risultati efficaci. È intesa come *un insieme di abilità di natura socio-*

emozionale (espressione e controllo delle emozioni, gestione dell'ansia, ecc.) e cognitiva (leggere in modo adeguato la situazione, percepire correttamente l'altro e le sue richieste, ecc.) e di stili di comportamento messi in atto nell'insieme. Centrale risulta essere la competenza comunicativa, che diventa un prerequisito indispensabile per qualificare qualunque comportamento interpersonale.

- **Affrontare:** è quell'insieme di abilità che permettono al soggetto di intervenire su un problema con migliori possibilità di risolverlo. È la competenza che *permette la costruzione e l'implementazione di strategie e di azione, finalizzate al raggiungimento degli scopi personali del soggetto e di quelli previsti dal compito.* L'abilità è mettere in atto strategie efficienti per collegare queste competenze con le richieste dell'ambiente. Abilità e non capacità, perché mentre quest'ultima concerne un sapere, il che cosa, l'abilità riguarda il come, il saper scegliere un metodo, un saper integrare diverse capacità.

Le competenze trasversali sono il cuore di queste nuove abilità e in questo senso devono diventare oggetto di formazione in forma esplicita ed essere riconosciute a livello sociale come importante componente di una buona prestazione lavorativa.

3.2.3 Oltre il manuale ISFOL del tirocinante

Nel novembre del 2015, in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, l'ISFOL pubblica la seconda edizione del testo *“Il Manuale del tirocinante. Guida pratica al tirocinio extracurricolare”*. Esso nasce come una guida operativa, pensata per stimolare i giovani a comprendere l'importanza di un'esperienza di tirocinio extracurricolare e a valorizzarne pienamente le opportunità, accompagnandoli in tutte le fasi, sin dalla individuazione delle offerte presenti sul territorio. Il presupposto di base è la distanza fra istruzione/formazione e lavoro, indicata come la causa principale dello scollamento fra questi mondi, che alimenta percorsi di transizione molto lunghi e difficili. La scuola, la formazione, l'Università forniscono tantissime conoscenze e competenze indispensabili per avviare e sostenere un percorso professionale, ma spesso non riescono a trasmettere

alcune competenze necessarie per “saper stare” all’interno di un contesto produttivo. Per colmare questo *gap* fra scuola-Università e lavoro, da anni si insiste sulla necessità di una precoce socializzazione al lavoro, che consenta ai giovani di sperimentare l’inserimento in un contesto produttivo ben prima del termine del percorso di studi, nell’ambito di esperienze *protette* quali i **tirocini curriculari**. La norma presente ne **La buona scuola** (Legge n. 107/2015) rende obbligatorio il tirocinio per tutti gli studenti degli ultimi tre anni della scuola secondaria superiore. Si tratta di una sfida importante per il Paese, se si considera che i dati di monitoraggio segnalano che appena il 10,7% degli iscritti ad una scuola secondaria superiore partecipa ad una esperienza di alternanza (intesa in senso lato) durante il percorso. Le opportunità sono maggiori per quanti proseguono gli studi all’Università: il 60% di quelli che conseguono la laurea triennale ha svolto un tirocinio durante il percorso. Pertanto, il *Manuale del tirocinante* nasce con l’obiettivo di aiutare i giovani a sfruttare a pieno le potenzialità del tirocinio. La prima parte del testo, intitolata “*Il tirocinio: tutto quello che devi sapere*”, propone delle linee guida interessanti su come affrontare la ricerca e l’ingresso, da parte dei giovani, nel mondo dei tirocini, ponendo il focus su quelli extracurriculari. Per quanto riguarda i tirocini curriculari, cuore del presente lavoro di ricerca, il testo dedica una breve sezione nella parte iniziale.

Nello specifico, il Manuale parte con una esauriente definizione del tirocinio, intendendolo come *un periodo di orientamento e di formazione on the job che non si configura come un rapporto di lavoro*. Si tratta di un’esperienza che ti permette di acquisire una formazione a più livelli (**tecnico-professionale, strumentale, organizzativa, comportamentale e personale**). Inoltre, secondo gli autori, consente agli individui di orientarsi rispetto alla scelta del futuro lavoro mediante l’esperienza pratica di una specifica professione e di un determinato contesto lavorativo. Attraverso la conoscenza diretta del mondo del lavoro, delle sue dinamiche e dei suoi contenuti, infatti, essi sono in grado di capire se un certo tipo di lavoro è in linea con le proprie attitudini, aspirazioni e aspettative. In questo

senso il tirocinio è un banco di prova che consente di calibrare e definire le proprie scelte professionali.

Il Manuale, poi, illustra i cambiamenti del mondo dei tirocini dalla loro istituzione ai giorni nostri, sintetizzati in 4 punti:

- 1. *la suddivisione del tirocinio in diverse tipologie*:** originariamente esisteva soltanto il tirocinio formativo e di orientamento, destinato a studenti di scuola superiore e universitari, neodiplomati e neolaureati, inoccupati, disoccupati, ecc.; a partire da questa comune matrice, nel corso degli anni si sono distinte diverse tipologie di tirocinio, con finalità e destinatari diversi. La distinzione più importante è quella tra i *tirocini curriculari* e i *tirocini extracurriculari*: i primi vengono svolti da studenti (di scuola superiore, Università, ecc.) oppure da allievi di corsi di formazione e fanno parte integrante di un percorso di istruzione o formazione. La loro finalità non è quella di favorire l'inserimento professionale, ma di *arricchire e completare* la formazione teorica con un'esperienza in un contesto lavorativo. I tirocini curriculari non sono stati ancora regolamentati. I tirocini extracurriculari, invece, vengono svolti al di fuori di un percorso di studio o di formazione e sono destinati a inoccupati, disoccupati e a giovani che hanno concluso il loro percorso di istruzione o formazione. La loro finalità è quella di agevolare il passaggio dalla scuola al lavoro e di favorire l'inserimento nel mercato del lavoro. A loro volta i tirocini extracurriculari sono stati suddivisi in diverse tipologie a seconda dei destinatari e delle finalità specifiche.
- 2. *Il passaggio della competenza legislativa in materia di tirocini extracurriculari dallo Stato alle Regioni*.** Diversamente dal passato, oggi non è più lo Stato a scrivere le regole dei tirocini extracurriculari: con una sentenza del 2005 e un'altra del 2012, la Corte Costituzionale ha infatti stabilito che appartiene esclusivamente alle Regioni e alle Province autonome il potere di regolamentare il tirocinio extracurricolare all'interno del proprio territorio.

3. *L’emanazione delle Linee guida in materia di tirocini extracurricolari.*

Perché non si corresse il rischio che ci fosse un’eccessiva disomogeneità tra le diverse discipline regionali, il 24 gennaio 2013 lo Stato, le Regioni e le Province autonome hanno sottoscritto un Accordo che prevedeva l’adozione di Linee guida comuni in materia di tirocini extracurricolari. In sostanza, Stato e Regioni hanno elaborato un quadro comune di riferimento, scrivendo insieme le regole comuni del tirocinio extracurricolare. Sottoscrivendo questo Accordo, le Regioni s’impegnano a regolamentare i tirocini extracurricolari nei rispettivi territori secondo i criteri e gli standard definiti dalle Linee guida. Ciò significa che le Linee guida non hanno valore di legge, ma rappresentano soltanto un modello di riferimento a cui tutte le Regioni e Province autonome hanno accettato di aderire.

4. *L’emanazione delle normative regionali sui tirocini extracurricolari:* a seguito dell’Accordo del 2013, ogni Regione e Provincia autonoma si è dotata di una propria normativa in materia di tirocini extracurricolari.

Alcuni dei cambiamenti finora descritti, riguardano anche i tirocini curricolari. La nota del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale che introduce la distinzione tra tirocini curricolari (o curricolari) ed extracurricolari definisce i curricolari come “*esperienze previste all’interno di un percorso formale di istruzione o di formazione, la cui finalità non è direttamente quella di favorire l’inserimento lavorativo, bensì di affinare il processo di apprendimento e di formazione*”.⁷⁰ I tirocini curricolari sono dunque finalizzati ad arricchire e ad integrare il processo di apprendimento e di formazione mediante un’esperienza diretta del mondo del lavoro. Essi, inoltre, devono essere promossi da soggetti e istituzioni formative a favore dei propri studenti e allievi frequentanti, per realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro”: quindi scuole, università, centri di formazione professionale convenzionati con la Regione o la Provincia, ecc. I contenuti formativi dei tirocini curricolari devono essere coerenti con il percorso

⁷⁰ Nota del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale n. 4746 del 14 febbraio 2007 in materia di comunicazioni obbligatorie

scolastico, formativo o universitario dello studente. I destinatari sono giovani iscritti ad un corso di studi o di formazione nel cui ambito il tirocinio è promosso ovvero:

- allievi dei corsi di istruzione e formazione professionale;
- studenti delle scuole superiori;
- studenti universitari, compresi gli iscritti a Master universitari o Dottorati.

Il tirocinio curricolare, al contrario di quello extracurricolare, non prevede l'obbligo di riconoscere un'indennità, anche se l'azienda può ovviamente, a sua discrezione, erogare un rimborso spese. Di norma, deve svolgersi all'interno del periodo di frequenza del corso di studi o di formazione. Inoltre si può ulteriormente distinguere: da un lato i tirocini curriculari necessari per maturare i crediti formativi indispensabili per raggiungere il titolo di studio, che dovranno obbligatoriamente concludersi prima del conseguimento del titolo; dall'altro i tirocini curriculari che non sono finalizzati all'acquisizione di crediti formativi e che, pertanto, potranno continuare fino alla loro naturale scadenza (anche se successiva all'ottenimento del titolo, come ad esempio i tirocini svolti per l'elaborazione della tesi di laurea). Il tirocinio curricolare può essere sia obbligatorio che facoltativo, ma è sicuramente un'esperienza vivamente consigliata, che arricchisce notevolmente il bagaglio esperienziale di ogni individuo ed il loro percorso formativo, anche se, in taluni casi, può essere difficile reperire la disponibilità da parte delle aziende ospitanti. Per avviare uno stage curricolare sono necessari, come per il tirocinio extracurricolare, una Convenzione fra soggetto promotore e struttura ospitante e un Progetto formativo concordato e firmato dai tre protagonisti: promotore, azienda e studente. Attualmente non esiste ancora una disciplina organica dei tirocini curriculari: né lo Stato né le Regioni (ad eccezione della Lombardia) hanno provveduto a regolamentare questa tipologia di tirocini, probabilmente anche a causa della scarsa chiarezza sulla competenza legislativa. Se la Corte Costituzionale stabilisce che i tirocini extracurriculari sono di competenza esclusiva delle Regioni, non è ancora chiaro se queste possano intervenire anche sui tirocini curriculari. Va peraltro ricordato che, secondo la *Circolare del Ministero del Lavoro 24/2011*, per tirocini

curricolari si intendono i tirocini inclusi nei piani di studio delle Università e degli istituti scolastici, sulla base di “norme regolamentari”. I regolamenti di Ateneo o degli istituti scolastici o di formazione disciplinano quindi tutti gli aspetti relativi alle convenzioni di tirocinio con le aziende, alla promozione dei tirocini ed al loro riconoscimento formativo.

Emerge chiaramente quanta poca attenzione sia rivolta ai tirocini curricolari, sia da un punto di vista legislativo che esecutivo. In realtà, se utilizzati in maniera ottimale, essi rappresentano uno strumento fondamentale per contribuire, da un lato, alla formazione delle competenze degli studenti, dall’altro, allo sviluppo ed alla crescita delle stesse organizzazioni.

CAPITOLO 4

METODOLOGIA DI RICERCA

“Uno dei migliori modi per comprendere il mondo è provare a cambiarlo”

(K. Lewin)

Alla luce delle premesse teoriche e delle consapevolezze a cui sono giunta nella prima parte, in che modo l’Università può creare un ponte solido ed efficace con la realtà lavorativa? Qual è il punto d’incontro favorevole nella relazione Università e mondo del lavoro? La risposta a tale domanda risiede nelle potenzialità, spesso ancora inesprese, del tirocinio curriculare. Purtroppo, infatti, dalle statistiche a livello nazionale, si evince una parziale o (in alcuni casi) assente comprensione delle capacità intrinseche di tale strumento di formazione. Com’è possibile allora ottimizzare le proprietà di tale strumento? Il lavoro di ricerca svolto propone la metodologia della **Formazione –Sviluppo** (F-S) come possibile risposta a tale quesito, riferendosi ad una modalità formativa atta a creare *capacità di guida e gestione di processi di sviluppo organizzativo e/o locale* (innovazione di processi esistenti o creazione di processi innovativi). L’idea nasce dalla collaborazione con la Dott.ssa Erica Rizziato, Ricercatrice presso il CNR-IRCRES di Roma e fondatrice dell’approccio della F-S con altri esponenti nazionali ed internazionali, tra cui il Prof. Adriaan Bekman, docente presso l’Università di Stenden (Olanda) e fondatore e direttore di IMO (Istituto per lo sviluppo dell’uomo e dell’organizzazione). Grazie a tale collaborazione, ho avuto modo di conoscere ed imparare una metodologia di formazione e sviluppo dai connotati innovativi. Nel corso del primo anno del Dottorato, infatti, ho partecipato alle sperimentazioni di gruppo della Rete Else⁷¹ presso la sede del CNR-IRCRES di Roma. Durante questi

⁷¹ Else è una rete di Ricerca-Azione per l’etica dello sviluppo organizzativo e del territorio. E’ promossa dal CNR-IRCRES – Istituto di Ricerca sulla crescita economica sostenibile, ed è parte del Centro per la Leadership Orizzontale dell’istituto IMO Italia – Istituto per lo sviluppo umano e organizzativo.

incontri, ho appreso il modello della F-S, confrontandomi con esperti della metodologia a livello nazionale ed internazionale, nonché con esponenti del mondo del lavoro e della formazione provenienti da tutta Italia e da settori differenti. Interiorizzati i dettami teorici e pratici di questo approccio, in accordo con la Prof.ssa Calaprice e la Dott.ssa Rizziato, abbiamo deciso di sperimentarne l'applicazione al mondo dei tirocini curriculari. Si tratta di una proposta innovativa, poichè, in passato, nell'ambito dei progetti *OrMa* (Orizzonte Master -Percorsi di Placement nei Master Universitari) e *Sapil* (Supporto e Accompagnamento ai Processi di Inserimento Lavorativo),⁷² il CNR-IRCREs e il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell'Università di Roma hanno utilizzato la F-S solo in riferimento a tirocini extra-curriculari e di orientamento al lavoro, al di fuori della formazione universitaria.

4.1 L'approccio ciclico della Formazione-Sviluppo: concetti e teorie di riferimento

La F-S deriva dalla concettualizzazione di un lavoro di sperimentazione, durato 5 anni, dell'approccio metodologico delineato nell'ambito del progetto *Ceris-CNR "Motivazione del personale per lo sviluppo organizzativo: verso un approccio europeo"*⁷³, avviato nel 2000 e partito dall'analisi delle criticità dei modelli di sviluppo organizzativo prevalentemente applicati. Il risultato di tale analisi è la proposta di un modello di formazione e di sviluppo delle organizzazioni le cui radici teoriche risiedono nel costruttivismo sociale e nel pensiero deweyano, che la definiscono come approccio ciclico finalizzato alla formazione ed all'apprendimento, frutto di processi di azione-riflessione. L'approccio elaborato ha come fondamento una visione dell'uomo e dell'organizzazione come realtà in continua evoluzione sinergica (approccio evolutivo), laddove *"l'identità dell'organizzazione è data dal produrre beni e servizi utili alla società e l'immagine del lavoratore viene proposta come essere in continua trasformazione, con dei*

⁷² E. Rizziato, E. Nemmo, Progetti OrMa e SAPIL: la formazione-sviluppo per un placement universitario innovativo e la generazione di nuove capacità, *Rapporto Tecnico n. 50*, 2013

⁷³ E. Rizziato, , *Etica dello sviluppo organizzativo e senso del lavoro. Verso la definizione di un approccio europeo*, Franco Angeli, 2010

*propri obiettivi, che può evolversi solo se gli è permesso di essere creativo anche nel lavoro, prendendosi delle responsabilità ed impegnandosi con gli altri per una meta comune. [...] La sinergia tra individuo ed organizzazione sarà tanto più virtuosa, quanto più le persone potranno essere attive nel trasformare il proprio processo di lavoro per poter migliorare le performances organizzative rispetto al cliente (il processo del cliente), senso e fine ultimo dell'agire organizzativo ed in questo potranno ravvisare un cammino di sviluppo della propria biografia professionale.”*⁷⁴ All'ottica tipicamente funzionale e strutturale con cui generalmente viene letta la realtà organizzativa, in questo modello, viene contrapposta una visione evolutiva sia dell'uomo che dell'organizzazione quali entità che si co-creano e cambiano nel tempo, nonché un'attenzione agli elementi identitari dell'organizzazione connessi ai servizi/prodotti che offre alla società e, quindi, ai clienti, elementi ordinatori dell'intero agire organizzativo. Tale visione si basa su una connessione tra *lean, learning e living organization*. Il *lean thinking*⁷⁵ fa emergere il fatto che un'organizzazione è più un processo che una struttura; tale processo forma la realtà socioeconomica di un'organizzazione e deve essere pensato mettendosi nella prospettiva del cliente/cittadino, in un'ottica orizzontale, dal cliente al fornitore. La *learning organization*⁷⁶ rende evidente che è lo sviluppo di conoscenza e di skills delle persone coinvolte a portare l'innovazione e lo sviluppo di un'organizzazione in nuove realtà, nell'ottica di creazione di una comunità che apprende e si sviluppa. La *living organization*⁷⁷, infine, evidenzia che l'organizzazione è una costellazione di persone che forma un *network* unico di interazioni, attraverso le quali l'organizzazione è collegata a quello che succede nel mondo circostante, che lo alimenta e in relazione a cui si sviluppa e può crescere in modo sinergico. Partendo da questi presupposti, l'obiettivo della F-S è riuscire a creare opportunità di cambiamento all'interno delle organizzazioni in modo organico, favorendo un movimento di auto-trasformazione della comunità stessa,

⁷⁴ Ibidem, pp. 187-188

⁷⁵ J.P. Womack., D.T. Jones., D. Roos, *La macchina che ha cambiato il mondo*, Rizzoli, 1991

⁷⁶ P. M. Senge, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, 1992

⁷⁷ A.De Geus, *The Living Company*, Harvard Business School Press, 1997

in relazione al suo senso nella società, ossia il cliente, motivo per il quale un gruppo di persone sviluppa servizi o prodotti.

4.1.1 Le teorie evolutive di B.C.J. Lievegoed e l'approccio al cambiamento di Adriano Olivetti

Una sintesi delle teorie e dei valori di riferimento del modello della F-S è data dalle teorie evolutive di B.C.J. Lievegoed (1905-1992) e dall'approccio al cambiamento propugnato da Adriano Olivetti (1901-1960). Nello specifico, per Lievegoed un'attività imprenditoriale deve essere considerata alla stregua di un *sistema sociale*: quando questo viene minacciato da un modo di pensare unilateralmente tecnico o economico, si ammala e in tal modo impedisce un'utilizzazione efficiente delle risorse tecniche. Per l'autore, centrale è il valore della persona e del significato del suo svilupparsi in relazione all'evolversi della comunità lavorativa, che trae la sua identità dal processo per la quale è nata, ossia rispondere a un bisogno tramite un prodotto e/o un servizio.

Lievegoed sostiene che l'imprenditore, per prendere giuste decisioni e definire buone strategie, deve avere consapevolezza del modello di sviluppo sottostante al sistema organizzativo ed a quello sociale, considerandone le *fasi evolutive*. Egli, quindi, caratterizza le fasi di sviluppo dell'organizzazione in tre passaggi fondamentali:

- la *fase pionieristica*, nella quale le attività fluiscono in modo spontaneo e l'elemento decisionale è concentrato sul fondatore; il cliente ha rapporti diretti con il personale dell'azienda, che riesce a lavorare in modo efficace e veloce;
- la *fase della differenziazione*, che prevede una razionalizzazione delle attività della prima fase, in quanto, crescendo l'organizzazione, la gestione diventa incontrollabile. Si creano quindi funzioni e differenziazione delle attività, ma nel tempo emergono nuovi fattori di crisi legati a difficoltà di comunicazione e relazione con il cliente;

- la *fase dell'integrazione*, nella quale serve ripensare l'organizzazione a partire dalle esigenze del cliente, in modo che ogni lavoratore possa essere attivo, agendo intelligentemente in vista di obiettivi comuni.

Per cogliere l'evoluzione del sistema sociale, Lievegoed analizza anche le fasi di sviluppo dell'individuo, in relazione al significato del suo agire lavorativo, stimolando interessanti riflessioni su come collegare lo sviluppo organizzativo a quello sociale, interno ed esterno. Punto fondamentale del suo lavoro è il considerare l'individualità dell'uomo in un percorso di sviluppo caratterizzato in fasi di circa sette anni ciascuna, durante il quale si realizza l'unicità di ogni biografia. Secondo lo studioso, quindi, l'evoluzione organizzativa procede di pari passo con quella degli individui che la compongono e, a tal fine, diventa centrale l'interazione in forme sempre più co-imprenditoriali e a responsabilità individuale, abbandonando progressivamente forme di subalternità e mera esecutività. Nella tensione *io-comunità* si apre, quindi, una possibilità di sviluppo sinergico virtuoso e concreto, nella visione di base della comunità, creata quotidianamente da individui in continuo cambiamento, il cui interagire crea dinamiche di sviluppo interne, esterne e individuali. Lievegoed, inoltre, considera ogni organizzazione sociale alla luce della cultura che la circonda: non è soltanto l'organizzazione a essere influenzata dal suo ambiente, ma succede anche il contrario.

Un'applicazione di grande interesse di tali principi si deve ad Adriano Olivetti e allo sviluppo della sua impresa economica e di stato sociale, che ha determinato importanti risultati di valore innovativo. All'imprenditore si deve l'aver introdotto in Italia la divisione scientifica del lavoro cercando di "umanizzarla" con il parallelo ingresso delle Scienze Umane in azienda. Egli, ispirandosi ad un socialismo cristiano, rinnova costantemente i prodotti e i processi produttivi della sua organizzazione, sviluppando competenze tecnologiche all'avanguardia, adoperandosi a comprendere i cambiamenti del mercato, influenzandoli positivamente e reagendovi tempestivamente. Olivetti, infatti, ritiene che non vi è continuità per un'organizzazione senza il cambiamento e che la capacità di evolvere ed essere flessibile è di vitale importanza per l'impresa. La storica azienda

dell'imprenditore, che porta il suo nome, è esempio di impresa che, pur essendo proprietà privata, vive *nella e per* la società: essa è necessario strumento per quest'ultima per trasformare le acquisizioni tecnico-scientifiche in prodotti e servizi socialmente utili. Secondo quest'ottica, quindi, l'attività economica è a servizio della vita sociale e lo sviluppo di un'organizzazione deve essere teso ad assicurare e sviluppare l'occupazione, nonché le Risorse Umane operanti all'interno, in un processo parallelo di progressione umana ed organizzativa.

L'approccio della F-S, elaborato a partire dagli insegnamenti di Lievegoed e di Olivetti, ha come fondamento una visione del lavoratore e dell'organizzazione come delle realtà in continua evoluzione sinergica, laddove l'identità dell'organizzazione è data dal produrre beni e servizi utili alla società e l'immagine del lavoratore viene proposta come essere in continua trasformazione, con dei propri obiettivi, che può evolversi solo se gli è permesso di essere creativo anche nel lavoro, prendendosi delle responsabilità ed impegnandosi con gli altri per una meta comune. Pertanto, la dimensione dello sviluppo di un'organizzazione deve orientarsi su due livelli: creare valore aggiunto per il cliente e per lo sviluppo del personale e perseguire il raggiungimento degli obiettivi economici stabiliti. Il punto in cui individuo ed organizzazione entrano in relazione è il *processo di lavoro* che si caratterizza, oltre che per i suoi contenuti operativi, anche come soggetto "modo di operare". La sinergia tra individuo ed organizzazione sarà tanto più virtuosa, quanto più le persone potranno essere attive nel trasformare il proprio processo di lavoro per poter migliorare le performances organizzative rispetto al cliente (il *processo del cliente*), senso e fine ultimo dell'agire organizzativo. In questo percorso potranno, inoltre, avviare un cammino di sviluppo della propria *biografia professionale*. I processi di lavoro vanno, quindi, ripensati nella prospettiva di miglioramento del processo del cliente, indipendentemente e trasversalmente alle funzioni, dando vita a ai cosiddetti *processi orizzontali*. A tal fine sarà essenziale attribuire precise responsabilità individuali a persone atte ad orientarsi nel nuovo, a creare processi non già definiti. Tali figure vengono definite ***proprietari di processo*** ed hanno il compito di coinvolgere progressivamente gli altri membri dell'organizzazione nel dar vita a nuove modalità operative. Essi

avviano un percorso sperimentale di creazione del nuovo su due livelli: quello della trasformazione dei comportamenti lavorativi e quello dello sviluppo dei processi organizzativi. Così facendo, nel cogliere il valore per sé e per gli altri dell'appartenere ad un gruppo di lavoro e l'utilità sociale dell'attività collettiva si dà vita a quelle che vengono definite le *moderne comunità lavorative*. La costituzione di tali comunità permette, inoltre, l'acquisizione di particolari *capacità sociali*, intese come una serie di modalità relazionali, di pensiero e di azione, che permettono di sviluppare forme di interazione più consapevoli e costruttive all'interno dell'organizzazione.

In questi processi, l'individuo agisce in sinergia con la realtà circostante, muovendosi su tre livelli:

1. il livello *fattuale, volitivo* che si determina in azioni concrete (volere);
2. il livello *emotivo*, dove si determinano le reazioni soggettive agli eventi concreti, il "sentire" individuale (sentire);
3. il livello del *pensare*, che porta a riflettere sulle esperienze vissute generando idee, valutazioni, significati (pensare).

I tre livelli vengono poi integrati dall'individualità che, in base alla proprie peculiarità e domanda di sviluppo, dà vita ai vari percorsi biografici.

Le capacità sociali, poi, aiutano a saper riconoscere i tre livelli ed a rapportarsi agli altri con consapevolezza, in modo da favorire la definizione sistematica delle azioni necessarie al cambiamento, in parallelo al soggettivo generarsi di nuove capacità.

4.1.2 Action Science e Ricerca-Azione

Le radici metodologiche della F-S risiedono nel campo di applicazioni operative dell'Action Science (AS) e, nello specifico, della Ricerca-Azione (R-A). La prima nasce e si sviluppa partendo da un processo di critica delle teorie e pratiche sociali basate sulla razionalità ed il dualismo tipici delle scienze positive. I capisaldi di tale scienza sono le teorie ed i modelli sviluppati dal filosofo John Dewey e dallo psicologo Kurt Lewin, entrambi attenti allo stretto rapporto tra teoria e pratica, tra azione e riflessione. Già nel 1933, infatti, J. Dewey, nella sua opera più famosa *How we*

think, parla di processi di apprendimento basati su cicli continui di azione e riflessione, pratica e teoria, esperienza e pensiero, introducendo il concetto di *pensiero riflessivo*. Lo studioso sostiene che gli educatori dovrebbero insegnare a pensare, ad elaborare ipotesi che, attraverso la ricerca e l'azione, possono essere verificate. Egli distingue cinque fasi del pensiero riflessivo:

- la *suggestione*: di fronte ad una situazione dubbia, che non conosce, la mente si spinge in avanti verso una possibile soluzione, inibendo inizialmente l'azione diretta e analizzando le proprie condizioni del momento;
- l'*intellettualizzazione*: ovvero l'analisi del problema e della soluzione possibile. La situazione viene esaminata e definita, diventando un problema intellettuale. Questa trasformazione si effettua con l'osservare più attentamente le condizioni che costituiscono la difficoltà e causano l'arresto dell'azione;
- la *creazione di ipotesi*: il problema è analizzato sulla base di fatti o dati. La *penetrazione intellettuale* del problema corregge, modifica, allarga la suggestione originaria. In tal modo la suggestione diviene una supposizione ben definita, o detto in termini tecnici, un'ipotesi;
- il *ragionamento*: il ragionamento porta alla luce dei collegamenti tra un'idea e un'altra e, quindi, dipende dalla scorta di conoscenze che la mente già possiede, che, a sua volta, dipende dalla cultura e dall'epoca a cui un individuo appartiene. Lo sviluppo di un'idea, mediante un ragionamento, aiuta a scoprire termini nuovi o intermedi che collegano in un tutto coerente elementi che in principio apparivano in conflitto l'uno con l'altro perché conducevano la mente ad inferenze opposte;
- l'*azione* come verifica delle ipotesi: un controllo operato mediante l'azione diretta per corroborare sperimentalmente o verificare l'idea congetturale. Il ragionamento mostra che se l'idea è adottata ci sono delle determinate conseguenze (la conclusione è ancora ipotetica). Se si trova che i risultati

sperimentali si accordano con quelli teorici o dedotti razionalmente, la conferma è allora così forte da indurre a una conclusione.

Con questo modello, Dewey ritiene essenziale per le realtà educative provvedere all'educazione del pensiero, in modo da emanciparlo da attività impulsiva e di routine ad attività che consente di agire in maniera cosciente e razionale. Promuovendo una tale forma del pensiero, il filosofo sostiene che gli studenti possano essere maggiormente preparati ad affrontare le problematiche della vita contemporanea, per cui non esistono soluzioni scritte o libri di testo.

Anche Kurt Lewin, nel 1948, studia il comportamento umano e le modalità attraverso cui ottimizzare l'azione. Le sue teorie vengono poi riprese ed utilizzate sia in ambito formativo sia in ambito organizzativo. Nello specifico, a lui si deve la cosiddetta *meta-teoria di campo*, che mutua i suoi principi dalla fisica: così come gli atomi e gli elettroni non sono elementi immutabili ma esercitano una reciproca influenza sul campo di forza di cui fanno parte, anche il campo sociale è creato e formato dall'azione e dalla ragione umana. In altre parole, le persone costruiscono i campi sociali attraverso il modo in cui concepiscono e rappresentano le relazioni che instaurano tra di loro. Una volta che il campo prende forma esercita influenza o forza sulle persone che sono parte di esso. Il campo sociale non è mai completamente esterno al soggetto ma, piuttosto, è in relazione con la mente. La mente è modellata dal campo, che è collettivo, ma anch'essa modella il campo attraverso le azioni che produce. Nonostante queste azioni sono sempre portate avanti dagli individui, non possono mai essere viste come puramente individuali, perché sono indotte dalla posizione che il soggetto occupa nel campo. Pertanto, l'agire sociale influenza il campo ed il mondo sociale e viceversa. Dunque, secondo Lewin, per comprendere il comportamento di una persona è necessario considerare i fattori soggettivi specifici che determinano il suo agire, ovvero i suoi desideri, scopi, abilità, nonché i fattori sociali ed ambientali del campo (o situazione) in cui si trova. Con la sua meta-teoria, Lewin pone il focus sull'influenza reciproca tra contesto e soggetto, configurandoli come entità in continuo e dinamico divenire. Da qui, l'idea che non si può comprendere una situazione se non si prova a

modificarla, attraverso l'ipotesi e la sperimentazione sul campo. Sono questi i principi cardine della R-A, con la quale Lewin cerca di coniugare tre dimensioni:

1. promuovere una conoscenza sistematica e formulare teorie fondamentali concernenti le forze soggiacenti alla vita di gruppo, quelle che influenzano le relazioni tra i gruppi, quelle che agiscono sullo sviluppo della personalità e l'adattamento dell'individuo;
2. ridurre lo scarto tra il corpo di conoscenza delle scienze sociali e la pratica dell'azione sociale;
3. fornire un programma di insegnamento poggiante sulle conoscenze accumulate nella dinamica di gruppo, sulle tecniche di ricerca, sulle tecniche di formazione di leader, sulla consultazione e sull'azione sociale.

Negli anni a seguire la R-A si sviluppa in varie direzioni (sviluppo organizzativo, di comunità, apprendimento degli adulti e cambiamento sociale e globale), proponendosi come nuovo paradigma rispetto ai riduzionismi razionalistici in ambito sociale. Interessante è anche lo sviluppo di Chris Argyris e Donald Schön (1974) che introducono l'idea di base sottostante l'AS e la R-A nel libro intitolato *“Teoria in pratica, incremento dell'efficienza professionale”*. Essi parlano di *teorie dell'azione* ovvero assunti causali per cui, dato un particolare insieme di condizioni (la situazione percepita), il soggetto mette in atto i comportamenti conseguenti (strategia di azione), in modo da conseguire un particolare obiettivo (scopo). I due studiosi usano questo costrutto per avviare riflessioni sui modi di gestire problemi importanti, migliorare le performance e per dare avvio agli apprendimenti a partire dall'esperienza.

In sintesi, quindi, la R-A esprime un'attenzione alla soggettività tramite una presa di distanza dall'orientamento quasi sperimentale. È una prospettiva che si sviluppa intorno alla nozione di riflessività; rimanda all'idea che gli attori sociali costruiscano teorie della realtà, ovvero utilizzino mappe concettuali per pianificare, realizzare e valutare le azioni proprie ed altrui, anche se solo raramente sono consapevoli delle mappe e/o teorie che implicitamente usano e che possono essere anche incongruenti con le teorie dichiarate. Questo tipo di scienza permette di

esplorare le rappresentazioni implicite ed esplicite che orientano e danno senso all'azione degli attori, a partire dai costrutti di *reflection in action* e di *actionable knowledge* che rimandano al pensiero del pragmatismo e di Dewey.

4.1.3 Caratteristiche della Ricerca-Azione

Reason e Bradbury affermano che “*la ricerca-azione è un insieme di pratiche di ricerca finalizzato, in una gran varietà di forme, a collegare pratica e pensiero nel servizio della pienezza umana. Non è tanto una metodologia, quanto un orientamento alla ricerca che cerca di creare comunità di ricerca partecipanti in cui la qualità dell’impegno, la curiosità e gli interrogativi sono sviluppati per sostenere significativi esiti pratici. La sfida della ricerca-azione si arricchisce nel contesto accademico, nel cambiamento sociale e nello sviluppo degli operatori, non ultimo in quanto costituisce una pratica di partecipazione, che coinvolge nella ricerca come co-ricercatori, in forma maggiore o minore, coloro che altrimenti potrebbero essere considerati i soggetti della ricerca o i destinatari dell’intervento. [...] Tipicamente tali comunità attivano in forma più o meno sistematica cicli di azione e riflessione: nelle fasi di azione i co-ricercatori provano delle pratiche e ne acquisiscono i dati; nelle fasi di riflessione ne acquisiscono insieme il senso e pianificano ulteriori azioni. Dal momento che questi cicli di azione e riflessione integrano sapere ed azione, la ricerca-azione deve essere rivolta a colmare il vuoto tra conoscenza e azione che rende dubbi così tanti tentativi di cambiamento e ricerche applicate*”.⁷⁸

L’etichetta Ricerca-Azione comprende molti modelli, modi diversi di affrontare la questione, talvolta con riferimenti teorici molto diversi tra loro. Diventa cruciale allora identificare gli elementi distintivi che permettono di qualificarla e differenziarla. In generale, essa si caratterizza per essere una *pratica riflessiva*, che consente l’emersione del sistema di rappresentazione e significazione delle persone che prendono parte al processo. Quest’ultimo ha una natura ciclica, in cui le persone fanno emergere i significati e le simbolizzazioni di cui sono portatori, li

⁷⁸ P. Reason, H. Bradbury, *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice*, Sage Publications, Londra, 2008

decostruiscono e costruiscono nuova conoscenza in merito. Il processo della R-A prevede, quindi, la costruzione di una conoscenza realizzata nei contesti, orientata all'azione, prodotta localmente ma con valenze più generali, sottoposta alle regole dei processi di conoscenza e di significazione che, naturalmente, porta a far riflettere sulla questione dei valori sottesi al lavoro svolto.

Gli elementi caratterizzanti la R-A sono:

- la dimensione della *ciclicità*, dalla pianificazione alla valutazione attraverso l'azione e l'attuazione di finalità di *empowerment*;
- la dimensione *partecipativa*, analizzata individuando i soggetti che hanno un ruolo più passivo e più attivo all'interno dell'intero processo;
- l'importanza di un gruppo di lavoro congiunto per la pianificazione e l'*assunzione di decisioni*;
- la *finalità trasformativa* dell'intero processo.

All'interno del processo di R-A, il ricercatore può assumere posizioni differenti, definite da un continuum che va dal ricercatore *insider* a quello *outsider*:

- *insider*: il singolo ricercatore studia e modifica il contesto trasformando anche il proprio agire (in quanto unico osservatore e attore privilegiato della comunità);
- *insider* in collaborazione con i membri stessi della comunità (dunque, a loro volta *insiders*);
- ricercatori *insiders* in collaborazione con soggetti non appartenenti alla comunità in studio (cioè, *outsiders*);
- team di *insiders* e *outsiders* che prevedono una mutua collaborazione;
- ricercatori *outsiders* che, in collaborazione con i membri della comunità, (*insiders*) studiano il contesto;
- ricercatori *outsiders* che studiano gli *insiders*.⁷⁹

⁷⁹ C. Novara, G. Lavanco, Il setting della ricerca-azione: quadro epistemologico, riflessività e analisi della domanda. *Psicologia di comunità*, IV, 2-2008

Secondo Anfossi e Greggio (2007), altri fattori da considerare in forma peculiare quando ci si occupa di R-A sono:

- ***il mettersi in discussione***: in una Ricerca- Azione tutti gli attori si mettono in discussione; mettersi in discussione è quel processo che di fronte ad un problema mi porta a guardare innanzitutto me stesso, i miei limiti. Non è scontato che un ricercatore parta da se stesso, perché l'ottica del cambiamento personale è strada tutt'altro che facile: sempre ardua, difficile e dolorosa, anche se alla fine fa crescere e fa provare anche soddisfazione. Ovviamente il mettersi in discussione non deve essere scisso da un mettere in discussione: per cui l'atto di congruenza del ricercatore deve essere sempre legato ad un atto di empatia verso il contesto in cui opera;
- ***il dare potere***: lasciare spazio ai partecipanti del gruppo di ricerca, affidare a loro stessi ruolo di ricercatori è un atto di dare potere, in piena sintonia con l'Approccio Centrato sulla Persona; presuppone fiducia negli esseri umani, nelle loro potenzialità e nei loro mezzi, nelle loro capacità di valutare e valutarsi; è un atto di riconoscimento del valore dell'altro e quindi di reale accettazione incondizionata;
- ***la crisi come opportunità***: il fatto che la Ricerca- Azione parta spesso dall'emergere di una questione, di un problema, trasmette il profondo significato di considerare gli eventi critici non come avvenimenti da prevenire, evitare, tenere sotto controllo a tutti i costi, ma, in primis, come opportunità da utilizzare per l'apprendimento e la crescita dell'intera comunità;
- ***il ruolo prioritario dell'osservazione***: nella Ricerca- Azione è fondamentale osservare/ascoltare il contesto, gli attori, gli eventi, sia sul piano dei contenuti che dei significati di cui si tingono quei contenuti; osservare l'altro nella globalità, nella complessità, nella mutevolezza data da punti di vista e tempi differenti ed, al contempo, osservare se stessi;
- ***l'attenzione al processo di apprendimento***, senza perdere di vista la meta finale: la R-A ben simbolizza i due termini di un percorso centrato sulle

persone, che ha una direzione illustrata nel contratto iniziale, ma che si fonda sulla fiducia nel gruppo, nei processi del gruppo, nell'accettazione dei tempi e ritmi delle persone, ad un punto tale da prevedere dei "cambi di rotta", da caratterizzarsi per una flessibilità di pianificazione derivante però da momenti di verifica rigorosa e costante;

- ***il valore dato ai processi di confronto***: la R-A richiede di creare opportunità e momenti di confronto, in una dimensione di reciprocità: il che è in profonda sintonia con dimensioni quali la congruenza, l'empatia e l'accettazione.

Il modello della F-S fa propri gli elementi distintivi della R-A, elaborando un approccio ciclico volto alla formazione ed al cambiamento, organizzativo e sociale.

CAPITOLO 5.

IL PROGETTO DI RICERCA: IL TIROCINIO CURRICULARE E LA FORMAZIONE DI ESPERTI DI PROCESSI DI SVILUPPO

Il progetto di ricerca descrive i processi e i risultati del lavoro di ricerca condotto nell'ambito dei tirocini curriculari del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Bari. Partendo dal presupposto che il punto d'incontro tra individui e organizzazioni risiede nei *processi di lavoro*, e che soltanto individui attivi nel trasformare tali processi possono contribuire a migliorarli, la prima fase del lavoro consiste in un'indagine conoscitiva dei processi di lavoro utilizzati per l'attivazione dei tirocini curriculari presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari, tenendo conto dell'ottica dei tre *clienti* del tirocinio: gli studenti, l'Università e le organizzazioni. L'indagine ha come obiettivo una risposta possibile ad un bisogno di sviluppo e miglioramento ben definito, ovvero *“Come migliorare l'efficacia e l'efficienza delle attività di tirocinio curriculare in modo da favorire una maggiore qualificazione dell'offerta formativa del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione (Università di Bari)?”*. Gli esiti dell'indagine hanno permesso di strutturare la fase successiva, quella sperimentale, in cui si propone l'approccio ciclico della F-S come risposta al bisogno di sviluppo espresso.

5.1. Un'indagine conoscitiva delle procedure e degli strumenti del tirocinio curriculare nell'Ateneo barese. L'Università al servizio di una formazione “sul campo”?

Lo studio condotto in questa prima fase del lavoro di ricerca ha permesso di ricostruire tutte le modalità operative necessarie all'attivazione dei tirocini. Nello specifico, l'indagine ha coinvolto le organizzazioni (o enti ospitanti) e gli studenti di tre Corsi di laurea (Scienze della Formazione, Scienze dell'Educazione e Scienze Pedagogiche) che, nel corso dell'a.a. 2013/2014 erano in procinto o stavano svolgendo il tirocinio, nonché gli organi amministrativi universitari responsabili dei

tirocini. Sono state condotte delle interviste, individuali e/o di gruppo, che hanno permesso, in prima istanza, di comporre un quadro generale della situazione dei tirocini all'interno Corsi di studi di cui sopra:

	SCIENZE DELLA FORMAZIONE	SCIENZE DELL'EDUCAZIONE	SCIENZE PEDAGOGICHE
TOT.STUDENTI ISCRITTI	230	230	100
ANNO TIROCINIO	II Anno, II SEMESTRE	III ANNO, I SEMESTRE	II ANNO, II SEMESTRE
TOT. ORE	200	200	100
STUDENTI CHE SVOLGONO IL TIROCINIO	130	109	40

Tab. 1 Riepilogo dettagliato per Cdl

Le interviste, poi, hanno permesso di individuare e ricostruire il **processo di lavoro** messo in atto per la realizzazione dei tirocini, partendo dal presupposto che una puntuale conoscenza di tale processo permette di capirne il funzionamento e, laddove necessario, migliorarlo. Il risultato di questa ricostruzione è un vero e proprio schema di lavoro nel quale sono evidenziate tutte le azioni messe in atto dagli attori coinvolti (studenti, Università, enti) per attivare i tirocini, nonché tutte le aree critiche, ovvero le problematiche e le difficoltà che, in qualche modo, non permettono un corretto funzionamento degli stessi processi. Premesso che il processo di lavoro individuato è lo stesso per i 3 Cdl, le tabelle di seguito riportate mostrano i punti di vista dei tre clienti rispetto allo stesso processo, evidenziandone i punti di criticità.

FASI	STUDENTI	UNIVERSITA'	ORGANIZZAZIONI
1	Partecipazione al 1° incontro propedeutico al tirocinio (tirocinio interno) con il Referente per il tirocinio del proprio CdI ed un membro della segreteria didattica. Durante l'incontro ricevono informazioni relative alla scelta dell'ente, l'attivazione del tirocinio e le modalità di svolgimento dello stesso.	Incontro con i referenti del tirocinio dei CdI per stabilire i criteri che ogni ente deve possedere per stipulare una convenzione con l'Università (attività coerenti con gli obiettivi dei CdI; qualifica di Formatori, Educatori e Pedagogisti per i tutor interni agli enti, numero di dipendenti).	Stipula di una convenzione con l'Università (secondo i criteri stabiliti), indicando il numero di posti messi a disposizione per i tirocinanti.
2	Scelta dell'ente: su un modulo scaricabile da Internet, devono indicare 3 preferenze dopo aver visionato l'elenco degli enti convenzionati. Gli studenti possono convenzionare un ente non presente in elenco. In entrambi i casi, i moduli compilati vanno consegnati in segreteria didattica. Hanno a disposizione circa 1 settimana.	Stipula delle convenzioni: o sono gli enti ad auto presentarsi, compilando un modulo apposito o sono gli studenti a richiedere di convenzionare un ente da loro scelto. In ogni caso, la segreteria sottopone le richieste di convenzione al Consiglio di CdI che può approvarle.	Ogni ente riceve una comunicazione (via mail o via fax) del o dei tirocinanti assegnati alla propria struttura.
3	Visione dell'elenco delle assegnazioni preposto dalla segreteria didattica: ogni studente visiona l'ente a cui è assegnato ed il tutor interno all'Università.	1° incontro propedeutico con gli studenti, suddivisi per CdI, ed i rispettivi referenti.	Compilazione del progetto formativo con il/i tirocinanti assegnati: definizione degli obiettivi e del periodo di svolgimento del tirocinio, assegnazione tutor.
4	2° incontro propedeutico: gli studenti ricevono i progetti formativi.	Elaborazione e messa a disposizione di un elenco di enti convenzionati.	Accoglienza dei tirocinanti.
5	Compilazione del progetto formativo con il tutor interno all'ente: definizione degli obiettivi e del periodo di svolgimento del tirocinio.	Abbinamento enti-studenti: ricevuti i moduli con le 3 preferenze da parte degli studenti, la segreteria assegna ad ogni ente 1 o più tirocinanti, sulla base di 3 criteri: la 1 preferenza espressa, la residenza o il domicilio dello studente, in numero di posti messi a disposizione da ogni ente.	Stesura della valutazione finale sulle attività di tirocinio svolte effettuata dal tutor interno.
6	Consegnato il progetto formativo, gli studenti possono cominciare il tirocinio secondo i tempi prefissati. Hanno a disposizione un diario su cui annotare le ore svolte.	Assegnazione di un tutor interno all'Università per ogni studente e pubblicazione on-line delle assegnazioni per ogni studente (ente+tutor).	
7	Stesura di una relazione finale sulle attività svolte da consegnare al tutor universitario, unitamente alla valutazione del tutor interno all'ente. Riceve, poi, un feedback scritto dal tutor universitario.	Consegna dei progetti formativi da far compilare agli studenti in accordo con gli enti assegnati.	
8	Verbalizzazione del tirocinio	Una volta ricevuti i progetti formativi compilati, la segreteria didattica consegna ad ogni studente un diario presenze ed un riepilogo dei documenti (relazione e valutazione finali) necessari alla verbalizzazione.	
9		Verbalizzazione del tirocinio	

Tab. 2: Processo di lavoro dal punto di vista dei tre clienti (studenti, Università, organizzazioni)

FASI	STUDENTI	UNIVERSITA'	ORGANIZZAZIONI
1	Partecipazione al 1° incontro propedeutico al tirocinio (tirocinio interno) con il Referente per il tirocinio del proprio CdI ed un membro della segreteria didattica. Durante l'incontro ricevono informazioni relative alla scelta dell'ente, l'attivazione del tirocinio e le modalità di svolgimento dello stesso.	Incontro con i referenti del tirocinio dei CdI per stabilire i criteri che ogni ente deve possedere per stipulare una convenzione con l'Università (attività coerenti con gli obiettivi dei CdI; qualifiche di Formatori, Educatori e Pedagogisti per i tutor interni agli enti, numero di dipendenti).	Stipula di una convenzione con l'Università (secondo i criteri stabiliti), indicando il numero di posti messi a disposizione per i tirocinanti.
2	Scelta dell'ente: su un modulo scaricabile da Internet, devono indicare 3 preferenze dopo aver visionato l'elenco degli enti convenzionati. Gli studenti possono convenzionare un ente non presente in elenco. In entrambi i casi, i moduli compilati vanno consegnati in segreteria didattica. Hanno a disposizione circa 1 settimana.	Stipula delle convenzioni: o sono gli enti ad auto presentarsi, compilando un modulo apposito o sono gli studenti a richiedere di convenzionare un ente da loro scelto. In ogni caso, la segreteria sottopone le richieste di convenzione al Consiglio di CdI che può approvarle.	Ogni ente riceve una comunicazione (via mail o via fax) del o dei tirocinanti assegnati alla propria struttura.
3	Visione dell'elenco delle assegnazioni preposto dalla segreteria didattica: ogni studente visiona l'ente a cui è assegnato ed il tutor interno all'Università.	1° incontro propedeutico con gli studenti, suddivisi per CdI, ed i rispettivi referenti.	Compilazione del progetto formativo con il/i tirocinanti assegnati: definizione degli obiettivi e del periodo di svolgimento del tirocinio, assegnazione tutor.
4	2° incontro propedeutico: gli studenti ricevono i progetti formativi.	Elaborazione e messa a disposizione di un elenco di enti convenzionati.	Accoglienza dei tirocinanti.
5	Compilazione del progetto formativo con il tutor interno all'ente: definizione degli obiettivi e del periodo di svolgimento del tirocinio.	Abbinamento enti-studenti: ricevuti i moduli con le 3 preferenze da parte degli studenti, la segreteria assegna ad ogni ente 1 o più tirocinanti, sulla base di 3 criteri: la 1 preferenza espressa, la residenza o il domicilio dello studente, in numero di posti messi a disposizione da ogni ente.	Stesura della valutazione finale sulle attività di tirocinio svolte effettuata dal tutor interno.
6	Consegnato il progetto formativo, gli studenti possono cominciare il tirocinio secondo i tempi prefissati. Hanno a disposizione un diario su cui annotare le ore svolte.	Assegnazione di un tutor interno all'Università per ogni studente e pubblicazione on-line delle assegnazioni per ogni studente (ente+tutor).	
7	Stesura di una relazione finale sulle attività svolte da consegnare al tutor universitario, unitamente alla valutazione del tutor interno all'ente. Riceve, poi, un feedback scritto dal tutor universitario.	Consegna dei progetti formativi da far compilare agli studenti in accordo con gli enti assegnati.	
8	Verbalizzazione del tirocinio	Una volta ricevuti i progetti formativi compilati, la segreteria didattica consegna ad ogni studente un diario presenze ed un riepilogo dei documenti (relazione e valutazione finali) necessari alla verbalizzazione.	
9		Verbalizzazione del tirocinio	

CRITICITA'	STUDENTI	UNIVERSITA'	ORGANIZZAZIONI
1	Poca chiarezza riguardo le figure professionali del CdL: nello specifico la differenza dei ruoli, delle funzioni e dei luoghi di azione dell'educatore e del formatore.	Scarsa disponibilità da parte degli enti	Scarsa comunicazione con l'Università: non vi è nessun contatto preliminare con gli studenti, nessuna possibilità di selezione dei tirocinanti e ciò, spesso, comporta difficoltà nel collocarli nel contesto organizzativo.
2	Il 1° incontro propedeutico è basato su una trasmissione di informazioni relative alle pratiche ma gli studenti, in quell'occasione (o in occasioni precedenti) non hanno la possibilità di incontrare personalmente gli esponenti degli enti. Alcuni di loro ritengono utile anche la presenza di ex tirocinanti in qualità di testimoni, che possano raccontare le loro esperienze in modo tale da avere un'idea di ciò che gli aspetta.	Di conseguenza, il numero degli enti è inferiore rispetto a quello degli studenti che presentano domanda.	Nessuna consapevolezza dei criteri di assegnazione enti-studenti.
3	La scelta degli enti avviene in poco tempo e sulla base di una lista online: ciò non dà la possibilità di ricercare informazioni relative agli enti in tempi adeguati, di prendere contatti con gli stessi per osservare le loro attività e comprenderne gli obiettivi, ai fini di una scelta maggiormente ponderata.	Difficoltà nel gestire la mole di lavoro a causa dell'elevato numero di studenti.	Spesso i tirocinanti arrivano impreparati, senza alcuna conoscenza della struttura ospitante e dei servizi offerti. Pertanto, la maggior parte degli enti intervistati propone di effettuare degli incontri preliminari con gli studenti in modo da presentarsi ed illustrare i loro obiettivi organizzativi. In questo modo, gli stessi studenti hanno modo di scegliere l'ente a cui sono maggiormente interessati.
4	Distanza tra teoria e pratica: alcuni studenti ritengono sia utile distribuire le ore di tirocinio nel corso dei 3 anni (o 2 nel caso di Magistrale) in modo da avere una maggiore continuità tra studio ed esperienza sul campo ed una maggiore consapevolezza degli obiettivi del proprio corso.	Difficoltà a coinvolgere i docenti universitari in qualità di tutor interni.	Difficoltà nell'organizzazione del periodo e delle attività di tirocinio perché, spesso, gli studenti sono prossimi alla laurea.
5	Poca chiarezza sulle conoscenze e competenze da acquisire prima di iniziare il tirocinio.		
6	I posti messi a disposizione da ogni ente sono in numero inferiore rispetto alle domande degli studenti.		
7	Scarso supporto da parte dell'Università: i tutor interni assegnati si limitano alla valutazione finale.		
8	Spesso gli enti in elenco si sono rivelati non più disponibili, con convenzioni non rinnovate e, in casi rari, si trattava di strutture non più esistenti.		
9	Gli studenti di Scienze dell'educazione e Scienze Pedagogiche ritengono che il tirocinio svolto al 3° anno comporti difficoltà organizzative. Per questo, alcuni studenti hanno scelto di non svolgere il tirocinio e hanno richiesto la convalida di attività svolte in precedenza.		

Tab.3: Aree di criticità del processo di lavoro espresse dai 3 clienti (studenti, Università, organizzazioni)

Dalle tabelle emerge che tutti gli intervistati hanno consapevolezza del processo di lavoro di cui fanno parte e, allo stesso tempo, ritengono necessari interventi di miglioramento e di sviluppo dello stesso. Nello specifico, analizzando la tabella 3, si evince con chiarezza la quasi totale assenza di dialogo tra Università-studenti-imprese che, in qualche modo, ha delle conseguenze sull'intero percorso di tirocinio. Come sottolineato sia dagli studenti che dalle organizzazioni e dagli organi universitari, non vi è alcuna conoscenza reciproca preliminare: gli studenti scelgono l'ente consultando un elenco online, l'Università ha difficoltà a reperire organizzazioni disponibili e, queste ultime, non hanno la possibilità di conoscere e/o selezionare i tirocinanti che gli vengono assegnati sulla base di abbinamenti di cui non conoscono i criteri fondamentali. Ciò comporta, da un lato, la percezione, da parte degli studenti, di uno scarso supporto da parte dell'Università nelle fasi di orientamento e di avvio ai tirocini, dall'altro, la percezione, da parte degli enti, di un'impreparazione degli studenti che, spesso, non possiedono competenze adeguate ai contesti in cui si ritrovano ad operare. In che modo, quindi, è possibile ovviare a tali criticità, in modo da rendere l'Università al servizio di una reale ed efficace formazione "sul campo"? Quali competenze gli studenti devono possedere per diventare protagonisti attivi nei contesti organizzativi? Come colmare il gap relazionale nel trinomio studenti-Università-organizzazioni?

5.2 Fase sperimentale: utilizzo dell'approccio ciclico della Formazione-Sviluppo e articolazione del progetto

Per ovviare alle criticità emerse, rispondendo agli interrogativi di cui sopra, lo step successivo dello studio ha visto l'applicazione del modello della Formazione-Sviluppo all'ambito dei tirocini curriculari. Tale fase è stata scandita da 5 passaggi:

1. esplorazione delle domande di sviluppo presso le organizzazioni ospitanti;
2. individuazione del campione tra gli studenti interessanti;
3. abbinamento enti-studenti;
4. accompagnamento all'avvio dei tirocini con la Formazione-Sviluppo;

5. valutazione e interviste di follow up.

5.2.1 Esplorazione delle domande di sviluppo presso le organizzazioni ospitanti

Il primo passaggio è stata l'individuazione delle organizzazioni, tra quelle convenzionate con l'Università, interessate a partecipare alla Ricerca-Azione, con una duplice consapevolezza: da un lato, rendere il tirocinio un'occasione di apprendimento e di sviluppo di nuove competenze per gli studenti, dall'altro avere un'occasione per avviare processi di sviluppo innovativo all'interno delle organizzazioni stesse. A tal fine, nei giorni 21 e 28 Maggio 2014, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, è stato condotto un incontro con alcuni esponenti degli enti convenzionati per il tirocinio dei Cdl di cui sopra, durante il quale ho avuto la possibilità di presentare i dettagli della Ricerca-Azione e di raccogliere le adesioni ed i contatti degli enti interessati. Dei 38 presenti, 11 referenti organizzativi hanno dato la disponibilità a partecipare alla sperimentazione. Si tratta di organizzazioni impegnate su 3 fronti specifici: quello della formazione, comunicazione ed orientamento, quello socio-educativo, quello dei servizi al cittadino e/o volontariato. Nello specifico, gli enti che hanno aderito al progetto sono: Associazione di volontariato C.A.M.A. L.I.L.A, Gruppo Vincenziano Bari, Biblioteca comunale di Terlizzi, Leader Società Cooperativa Consortile, Cooperativa Sociale Sfrang, Agenzia formativa D. Anthea, Associazione Micaela Onlus, Scuola di formazione Spegea, Associazione Sportello ELP, Associazione Maremagnum, Cooperativa Informa s.c.a.r.l. Il grafico che segue mostra la distribuzione degli enti rispetto ai settori di appartenenza:

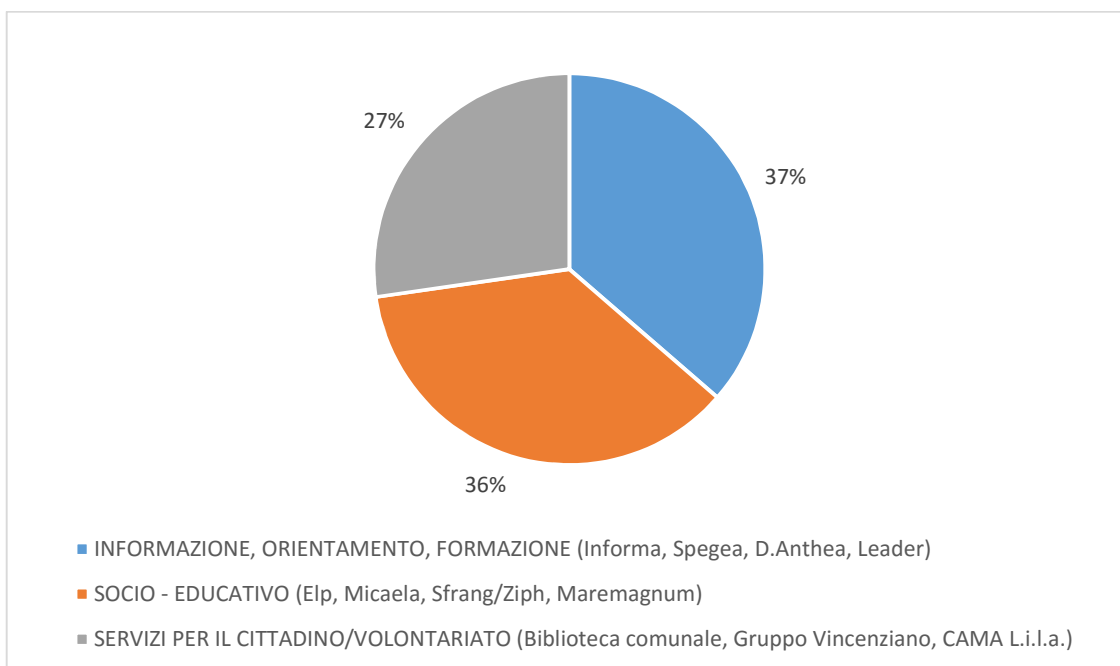


Grafico 1. Distribuzione % enti per settore di appartenenza

Individuate le imprese interessate, ho condotto delle interviste con i referenti di ognuna di esse con l'obiettivo di individuare un *bisogno di sviluppo* interno all'organizzazione che sarebbe, poi, diventato l'obiettivo precipuo del percorso di tirocinio per il o i tirocinanti. Nello specifico, durante gli incontri individuali con le organizzazioni, ho, in prima istanza, supportato le organizzazioni nell'individuazione dei loro *clienti*. Non sempre, infatti, le organizzazioni hanno chiaro qual è il loro cliente. Molto spesso, soprattutto quando si è in organizzazioni particolarmente strutturate a livello funzionale, non solo può essere poco chiaro chi è l'utilizzatore del proprio prodotto/servizio, ma, addirittura, parti diverse dell'organizzazione possono avere una differente immagine del cliente finale. Quest'ultimo è la bussola dell'organizzazione e il successo di un'attività dipende dalla capacità di sapersi ri-orientare, raccogliendo ed interpretando i segnali che da esso provengono. Sempre il cliente, poi, rende visibile la presenza di un problema a livello organizzativo: è su di lui che ricadono le disfunzioni e, partendo da lui, è possibile individuarle ed agire su di esse. Partendo da tali presupposti, quindi, i referenti aziendali sono stati invitati ad operare delle riflessioni sui *processi del*

cliente interni ai loro contesti organizzativi. Per processo del cliente s'intende quella serie di eventi che hanno inizio con l'esplicitazione del bisogno/richiesta del cliente e si susseguono fino al soddisfacimento del cliente stesso, passando per tutte le fasi intermedie e per diverse funzioni/ruoli dell'organizzazione. L'identificazione del processo del cliente permette di superare l'idea gerarchico-funzionale dell'organizzazione e di riportare l'attenzione sul cliente quale soggetto da cui ha origine e termine l'insieme di tutti i processi lavorativi⁸⁰. Pertanto, durante le interviste, il focus è stato posto su tutte le attività che intercorrono tra la comunità lavorativa interna all'organizzazione ed il cliente finale, in modo da individuare ed analizzare eventuali criticità organizzative interne che, in qualche modo, creano una certa insoddisfazione da parte del cliente. Le criticità emerse hanno, poi, permesso di formulare una *domanda di sviluppo*, una vera e propria richiesta di cambiamento. Ogni domanda di sviluppo è stata formulata in modo tale da poter avviare, in seguito, un processo di sviluppo (*innovazione di processo o creazione di processi innovativi*) da parte dei tirocinanti durante il loro percorso di tirocinio. È risultato particolarmente importante, in questa fase, fare attenzione a non favorire atteggiamenti di *problem solving* o proposta di facili soluzioni da parte dell'interlocutore dell'ente, in quanto il cambiamento per essere efficace deve prevedere, prima di andare a regime, un momento sperimentale. È fondamentale un approccio interlocutorio, esplorativo che deve aprire all'analisi di varie prospettive sul *come* realizzare il cambiamento che ci si prefigge, in relazione alle potenzialità realmente presenti nelle situazioni specifiche, che non sono conoscibili tutte a priori. Pertanto, alcuni aspetti che hanno caratterizzato il lavoro di definizione della domanda di sviluppo sono:

- nel formularla si deve cogliere il valore aggiunto per il cliente;
- deve essere concreta e non astratta poiché deve essere possibile avviare un concreto processo di sviluppo;
- deve essere condivisa con le persone coinvolte nel processo, quindi *inclusiva*;

⁸⁰ E. Rizziato, E. Nemmo, *op. cit.*, p. 25

- deve essere collegata ad una prospettiva di sviluppo e realizzazione futura e con i risultati desiderati.

L'esplorazione delle domande è stata effettuata, in prima istanza, da me in quanto ricercatore e, in seguito, per maggiori approfondimenti, dai tirocinanti stessi.

Di seguito, un riepilogo delle organizzazioni partecipanti e delle relative domande di sviluppo identificate:

- CAMA L.I.L.A.: si tratta di un'associazione di volontariato finalizzata alla sensibilizzazione della popolazione verso il tema dell'AIDS e della prevenzione delle malattie sessualmente trasmissibili; inoltre, in collaborazione con altri enti, pubblici e privati, si occupa dell'assistenza e del supporto psichico e fisico di giovani ed adulti affetti dal virus del HIV. Durante il colloquio sono state individuate due aree di criticità:

1. il tempo da dedicare alle attività è inferiore rispetto a quanto si desidera poichè il Cama L.I.L.A. non è un'associazione strutturata ma bensì basata sul volontariato; di conseguenza, non vi è omogeneità di attività nel corso del tempo;
2. difficoltà sulle attività di informazione e di sensibilizzazione.

Pertanto, la domanda di sviluppo formulata è la seguente: *Quali attività possono incrementare il coinvolgimento delle persone nei confronti delle tematiche sull'Aids?*

- GRUPPO VINCENZIANO: svolge attività di volontariato verso minori con disagio sociale. Assieme alle responsabili abbiamo individuate il seguente bisogno di sviluppo: *Quali strumenti adottare per migliorare l'interesse dei minori con disagio verso le attività formative dell'associazione?*
- BIBLIOTECA COMUNALE DI TERLIZZI: si tratta di un ente che svolge molteplici attività, quali: orientamento al cittadino in cerca di lavoro, vetrina libraria (attività di accompagnamento alla lettura), sponsorizzazione e progettazione delle attività di servizio civile, segreteria (accompagnamento degli studenti nella gestione delle pratiche amministrative e burocratiche

universitarie), prestito inter-bibliotecario (con altre biblioteche italiane), attività di lettura, progetti comunali. Le domande di sviluppo individuate sono due in quanto i posti messi a disposizione per il tirocinio sono due:

1. *Come incrementare l'interesse delle mamme verso il progetto bibliotecario "Nati per leggere" rivolto ad utenti da 1 a 3 anni?*
2. *Com'è possibile intercettare i ragazzi che hanno abbandonato gli studi in modo da reindirizzarli in percorsi di recupero?*

- **LEADER SOCIETA' COOPERATIVA CONSORTILE:** è un'azienda che si occupa di ricerca e formazione rivolta, innanzitutto, ai soci delle cooperative iscritte al Consorzio (formazione per gli adulti e per i soggetti svantaggiati) ma anche ad aziende altre. Un nodo cruciale però riguarda la difficoltà nel far capire alle imprese l'importanza della formazione continua che è gratuita, in modo tale da evitare sprechi anche da un punto di vista economico oltre che di potenziale umano. Pertanto, la domanda di sviluppo individuata è la seguente: *Quali strumenti adottare per vincere le resistenze delle aziende consorziate nei confronti della formazione continua?*
- **COOPERATIVA SOCIALE SFRANG/ZIPH:** si tratta di una cooperativa di tipo B nata dalla condivisione di obiettivi e metodi tra la Cooperativa Sociale ZIP.h a r. l. di Bitonto e l'AUSL BA/4 – C.S.M. di Bitonto. Lavora per mantenere, sviluppare e potenziare le capacità dei cittadini più vulnerabili, individuando e programmando dei percorsi idonei alla crescita sociale e lavorativa. La cooperativa opera con un'utenza che presenta disagi, fisici e mentali, che possono essere di lieve, media o grave intensità. Pertanto, una delle difficoltà incontrate è proprio la gestione della stessa utenza, gestione che richiede continuo aggiornamento, tempo e dedizione, nonché creatività continua. La domanda di sviluppo individuata è: *Quali strumenti possono essere utili per sviluppare la qualità dei laboratori educativi rivolti agli utenti?*
- **D.ANTHEA:** si tratta di una Agenzia formativa senza scopo di lucro che si occupa di formazione finanziata dal Fondo Sociale Europeo. Si

rivolge a lavoratori di imprese pubbliche e private, a lavoratori temporaneamente inoccupati o in mobilità, a disoccupati in cerca di lavoro (attraverso servizi di orientamento, placement, accompagnamento al lavoro e alla creazione di impresa). Le criticità individuate riguardano fondamentalmente le attività di valutazione che non sempre risultano efficaci. La domanda di sviluppo è: *In che modo strutturare un efficace piano di valutazione e certificazione dei crediti in itinere per gli utenti dei corsi?*

- ASSOCIAZIONE MICAELA ONLUS: si tratta di una comunità che si occupa dell'accoglienza residenziale e di inclusione sociale e lavorativa di donne, anche minori, vittime di tratta. E' costituita anche da uno sportello di Counseling e di un'Unità Mobile di Strada (Azalea). Le aree di criticità rilevate riguardano la scarsa disponibilità economica per offrire più strumenti di sostegno e di inclusione sociale e lavorativa e la difficoltà a mantenere le relazioni di cura con le ragazze ospitate in Comunità (una volta uscite dalla stessa) a causa delle loro resistenze culturali che le inducono ad isolarsi piuttosto che ad integrarsi nella società. La domanda di sviluppo quindi è: *Quali attività socio-culturali e lavorative possono essere utili a vincere le resistenze culturali delle utenti e favorirne l'inclusione sociale?*
- SCUOLA DI FORMAZIONE SPEGEA: si tratta di un istituto di formazione rivolto a studenti, disoccupati e inoccupati, e a tutti coloro che intendono avviare percorsi di formazione e/o aggiornamento. Le criticità riscontrate sono molteplici:
 1. Pressante richiesta di una forte componente di vendita dei prodotti formativi sul mercato;
 2. Necessità di un maggiore presidio informatico nella didattica;
 3. Criticità nella gestione delle attività di segreteria, che risultano essere molteplici e da espletare in tempi ristretti. Spesso si corre il rischio di superare i tempi previsti con conseguente perdita dei fondi necessari alla messa in atto delle attività formative.

4. È fondamentale un miglioramento delle attività di tutorship in aula durante i corsi.

La domanda di sviluppo formulata, pertanto, è: *Quali strategie devono essere adottate per rafforzare la qualità del prodotto formativo sul mercato esterno?*

- SPORTELLO ELP: L'associazione si occupa sostanzialmente di:
 1. progettazione sociale (a livello locale ed europeo). E' stata attivata anche una Community di giovani per scambi interculturali e per la formazione alla progettazione dei più meritevoli;
 2. gestione logistica di eventi formativi;
 3. servizi di ludoteca e laboratori per bambini;
 4. organizzazione di eventi socio-culturali.

Il target di riferimento è costituito da minori (anche a rischio), famiglie, giovani e soggetti svantaggiati. Una criticità emersa è relativa alla scarsa presenza di risorse umane atte a favorire un'efficace comunicazione delle possibilità offerte dall'associazione al suo target di riferimento. Pertanto, la domanda di sviluppo individuata è la seguente: *In che modo migliorare la comunicazione all'esterno dei servizi offerti dall'associazione in maniera diretta e nel rispetto dei tempi (per l'utilizzo dei fondi europei)?*

- ASSOCIAZIONE MAREMAGNUM: L'associazione Maremagnum si rivolge a soggetti in condizioni di disagio (disabili, immigrati, ecc.) e a qualsiasi soggetto interessato ad un percorso di crescita personale e di prevenzione del disagio. L'associazione è impegnata anche sul fronte della promozione del territorio da ogni prospettiva (artistica, naturalistica, spirituale, ecc.) per favorire un turismo accessibile a tutti. Un'area di criticità individuata riguarda i rapporti con le Istituzioni pubbliche con le quali interfacciarsi per ottenere documenti e permessi necessari all'espletamento dei progetti. La criticità deriva soprattutto dal fattore tempo e dal fatto che le operazioni comportano conoscenza dei

luoghi e delle persone significative. La domanda di sviluppo, pertanto, è la seguente: *In che modo creare una rete efficiente tra associazione-impres-istituzione in modo da rispettare i tempi di espletamento previsti per i progetti?*

- **INFORMA S.C.A.R.L.:** la Cooperativa Informa si occupa di servizi di informazione, comunicazione ed orientamento al cittadino. Il suo cliente finale è composto da giovani ed adulti di ogni fascia di età, italiani e/o stranieri, che si trovano ad affrontare un qualsiasi momento di transizione (scuola inferiore-scuola superiore, scuola-università, università-lavoro, stato di inoccupazione o disoccupazione), nonché le istituzioni pubbliche in quanto committenti dei progetti. Una criticità organizzativa emersa riguarda la gestione dei servizi orientativi rivolti a giovani *drop out*. Pertanto, la domanda di cambiamento individuata è la seguente: *Quali sono gli strumenti più adeguati per l'orientamento degli studenti drop out?*

5.2.2 Individuazione del campione

Il passaggio successivo è stato individuare gli studenti interessati ad avviare percorsi di tirocinio innovativi. Per fattori logistici, si è ritenuto ridurre il bacino di utenza al solo Cdl di Scienze dell'educazione e della formazione (che, a partire dall'a.a. 2013/2014, ha riunito i due corsi di studio). Tutti gli studenti iscritti al 2° anno del suddetto Cdl sono stati, quindi, invitati a partecipare al 1° incontro propedeutico al tirocinio, durante il quale le organizzazioni partecipanti hanno avuto la possibilità di presentarsi agli studenti: nello specifico, ogni organizzazione ha avuto circa 15 minuti per presentarsi, offrendo tutti gli elementi biografici e relativi alla domanda di sviluppo individuata e che il o i potenziali tirocinanti avrebbe dovuto affrontare. L'obiettivo di questa fase è stato permettere agli studenti di conoscere le domande di sviluppo e, al contempo, l'identità e la cultura delle organizzazioni. In questo modo si è voluto creare un primo contatto tra enti-università-studenti. La presenza di una domanda di sviluppo che richiede l'implementazione di un processo o la creazione di un nuovo processo fa sì che l'incontro tra organizzazioni e studenti non avvenga sulla base di profili professionali astratti, scelti da un elenco online: le organizzazioni, infatti, hanno avuto la possibilità di esprimere i loro bisogni in termini di *capacità* e *competenze* necessarie ad affrontare gli obiettivi di sviluppo individuati precedentemente. Allo stesso tempo, gli studenti, hanno avuto l'occasione di valutare le diverse possibilità di tirocinio non solo in base al nome dell'organizzazione, alle sue dimensioni o al suo core business ma in relazione al contributo richiesto, agli spazi di libertà concessi per le azioni di sviluppo, e, eventualmente, alle successive opportunità lavorative legate allo sviluppo di un determinato processo. Durante l'incontro, infatti, gli studenti hanno avuto la possibilità di interrogare i referenti degli enti, ponendo quesiti relativi alle domande di sviluppo presentate e ai contesti organizzativi stessi.

Al termine dell'incontro, ho raccolto le adesioni tra gli studenti: dei 230 presenti, 50 hanno accettato di partecipare.

5.2.3. Abbinamento enti-studenti

Ai 50 studenti interessati, è stato chiesto di compilare un modulo, indicando massimo 2 preferenze tra le organizzazioni presenti. In questo modo, essi si stavano candidando a sostenere dei colloqui presso le organizzazioni aderenti alla sperimentazione. Il fine di questi colloqui, ovviamente, non è l'inserimento lavorativo. Esso, piuttosto, rappresenta una possibilità in più per ambo i lati (studenti ed organizzazioni) di approfondire la conoscenza e motivazione reciproca a lavorare sulla specifica domanda di sviluppo individuata. In questo modo, da un lato gli studenti hanno una opportunità di scelta in più rispetto al settore degli enti presentati; dall'altro, le organizzazioni possono testare la preparazione e/o il potenziale degli studenti in virtù dell'obiettivo di sviluppo preposto e, più in generale, della *mission* e *vision* aziendali.

Successivamente, sulla base delle preferenze segnate, ho organizzato ed accompagnato gli studenti a sostenere i colloqui presso le organizzazioni: alcuni di loro hanno sostenuto un solo colloquio presso lo stesso ente, altri, invece, ne hanno effettuati due presso strutture diverse. Il risultato di questa fase è stata la compilazione di un elenco degli studenti e delle rispettive organizzazioni assegnate, dopo aver effettuato un controllo incrociato tra le impressioni dei referenti organizzativi e quelle degli studenti sui colloqui svolti. Dei 50 studenti iniziali, 20 sono stati assegnati alle strutture interessate. Tutti gli altri, ovviamente, hanno potuto svolgere regolarmente il tirocinio presso altre strutture convenzionate.

5.2.4 Accompagnamento all'avvio dei tirocini con la Formazione-Sviluppo

In questa fase i 20 tirocinanti sono stati guidati nei percorsi di tirocinio in qualità di *proprietari di processo*. Ciò significa che, ognuno di loro, è diventato responsabile dell'attivazione e della condotta di un processo di sviluppo all'interno dell'organizzazione ospitante, in modo da rispondere alla domanda di sviluppo. A tal fine è stato necessario dar loro un duplice supporto:

- nella comprensione dell'organizzazione e delle modalità tramite cui possono intervenire in essa per stimolare uno sviluppo;

- al proprio sviluppo personale, connesso alle capacità che devono sviluppare per sostenere l'organizzazione nel processo di sviluppo.

Dunque, in quest'ottica, i tirocinanti sono diventati *agenti di cambiamento* all'interno delle organizzazioni, cercando di soddisfare il bisogno definito dalla domanda di sviluppo e, al contempo, soggetti attivi nella costruzione del proprio apprendimento e nell'acquisizione di nuove competenze e capacità. Ciò avviene poiché ogni tirocinante è stato messo in condizione di imparare dall'esperienza e di attuare delle strategie di apprendimento e sviluppo personale in relazione ad una realtà lavorativa. Ad un processo cognitivo basato sull'astrattezza, quale quello teorico, si contrappone, così, la possibilità di creare apprendimento e miglioramento secondo il principio andragogico di ancoramento alla realtà e di utilità, attraverso attività di riflessione sull'esperienza. Dunque, l'accompagnamento all'avvio dei tirocini ha seguito le fasi tipiche della F-S. Ovvero, partendo dalle singole domande di sviluppo individuate nelle organizzazioni, l'approccio utilizzato è stato suddiviso in due macro-fasi:

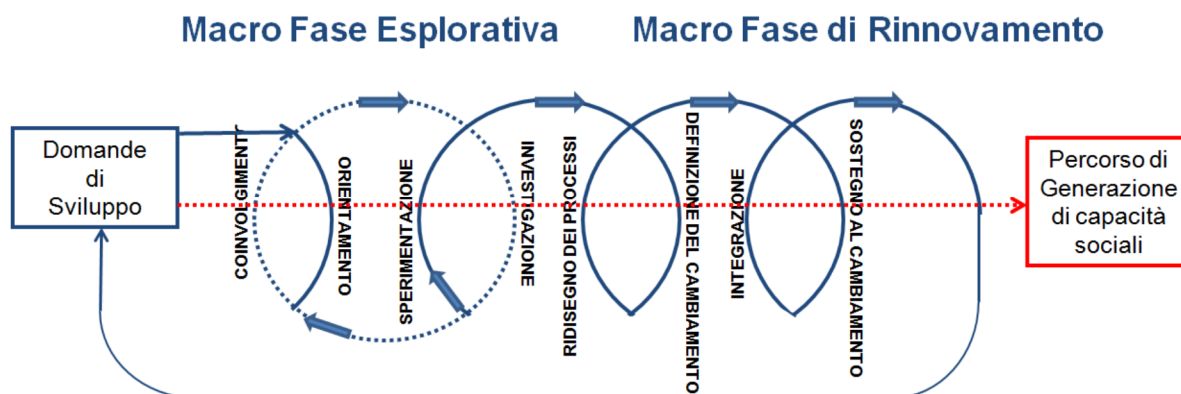


Fig. 1 Le Macro-fasi della Formazione-Sviluppo

Per questioni temporali, la prima macro-fase è stata completamente espletata, con qualche accenno alla seconda.

La prima macro-fase è quella *Esplorativa*, la quale è stata, a sua volta, suddivisa in due momenti:

1. *fase di orientamento e coinvolgimento degli attori chiave*: in prima istanza, i tirocinanti sono stati aiutati ad orientarsi rispetto alla realtà dell'organizzazione a cui sono stati assegnati, alla sua biografia, all'identificazione del suo *core business* e dei processi di supporto. Successivamente, ogni tirocinante ha messo a fuoco la domanda di sviluppo dell'organizzazione ospitante, cercando di circoscriverne gli ambiti e, soprattutto, di approfondirla e condividerla con tutti gli attori chiave dell'organizzazione stessa. I tirocinanti, quindi, sono partiti dall'analisi delle criticità emerse nel processo del cliente, al fine di identificarne le *guide nascoste* ovvero i principi, più o meno espliciti, che spingono l'organizzazione a strutturarsi in un determinato modo, e che, in qualche modo, non sono funzionali. Individuate e messe a fuoco le guide nascoste disfunzionali rispetto al processo del cliente, i tirocinanti hanno identificato nuove idee guida da proporre e sperimentare nelle organizzazioni, al fine di ri-orientare queste ultime rispetto alle esigenze del cliente. Il processo di sviluppo organizzativo, infatti, può proseguire solo se si individuano delle nuove idee guida, da cui far discendere delle azioni concrete che devono essere attuate nel presente.
2. *fase di investigazione e di sperimentazione*: in questa fase i tirocinanti hanno proposto ai membri organizzativi possibili idee di cambiamento rispetto alle criticità che le domande avevano evidenziato, definendo processi di sviluppo (innovazioni di processo o processi innovativi) in seguito sperimentati. In tal modo, ogni tirocinante è stato aiutato a passare da una domanda di sviluppo ad un vero e proprio processo sperimentale di cambiamento. Il supporto e l'accompagnamento ai tirocini offerto, ha permesso ai tirocinanti di diventare proprietari di processo capaci di definire i criteri di sperimentazione e di monitoraggio dei processi di cambiamento proposti, attraverso il dialogo e la collaborazione con i membri delle

organizzazioni. I processi di sviluppo organizzativo avviati, quindi, seguono un percorso ciclico: dopo aver attuato delle azioni concrete, infatti, i tirocinanti ne hanno esaminato gli esiti e, nel caso non fossero positivi, hanno ri-orientato il processo. Ogni processo di sviluppo, dunque, è inteso come un processo sperimentale dove i passi che vengono attuati non hanno degli esiti certi.

La figura 3 illustra le modalità tramite cui le organizzazioni, con il supporto dei tirocinanti nel ruolo di proprietari di processo, sono state chiamate ad avviare processi di sviluppo organizzativo in queste prime due fasi, secondo un modello di sviluppo antropocentrico:

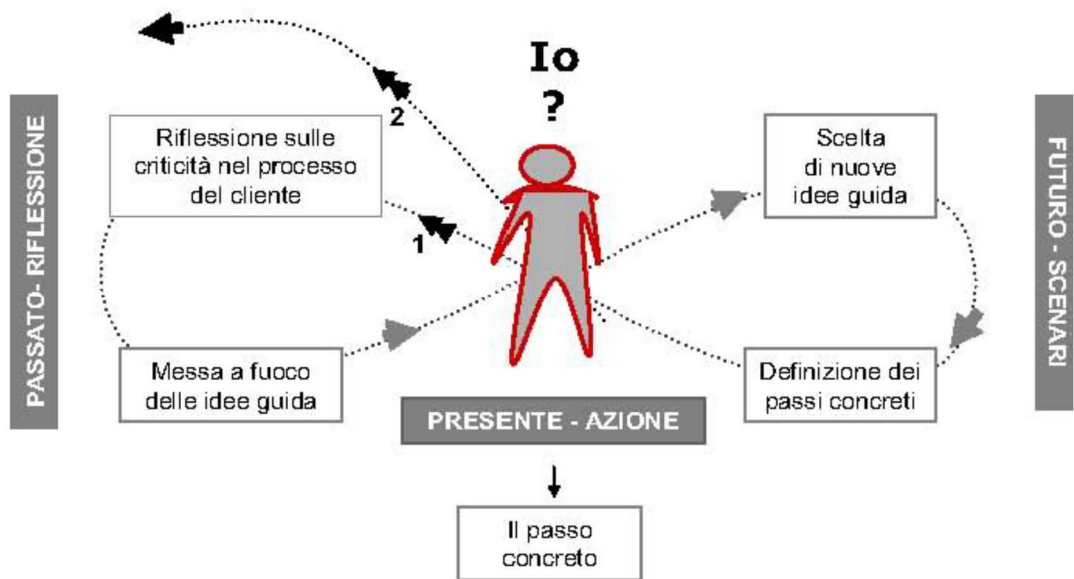


Fig. 3 Processo antropocentrico di sviluppo

Nella figura 3 è raffigurato l'andamento ciclico di azione-riflessione tra passato e scenari futuri dei *processi antropocentrici di sviluppo organizzativo*. Un altro elemento fondamentale di questi processi è stata la creazione di *comunità*

orizzontali di responsabili all'interno delle organizzazioni: nelle fasi di azione e di riflessione, infatti, i tirocinanti hanno coinvolto tutti i membri organizzativi, in maniera trasversale rispetto alle funzioni e ai ruoli gerarchici.

In parallelo ai processi di sviluppo organizzativo, i tirocinanti hanno avviato *processi di sviluppo individuale*, in un'ottica di sviluppo personale e professionale, riflettendo sulle criticità riscontrate rispetto ai passi concreti e alle azioni di sviluppo sperimentate. Rispetto alle criticità che emergono a livello individuale, infatti, esattamente come per le organizzazioni, è stato possibile individuare le idee guida sottese ai comportamenti, in modo da modificarle, sperimentando nuovi modi di agire e di porsi rispetto alle situazioni.

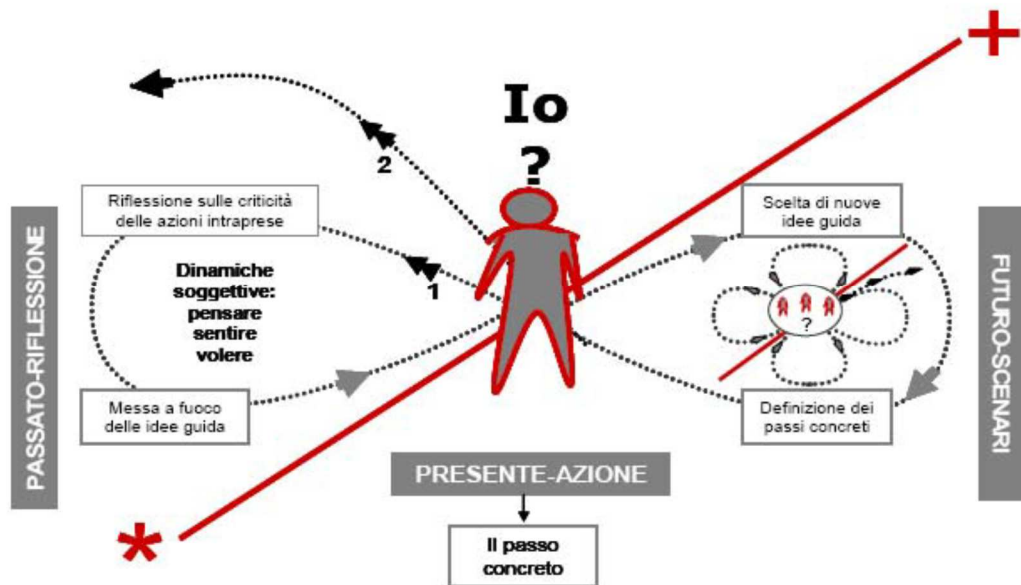


Fig. 4 Il processo di sviluppo individuale

Ogni tirocinante, sollecitato ad accogliere le domande di cambiamento che l'organizzazione gli ha presentato, laddove ha riscontrato delle criticità nel suo

comportamento (punto centrale), è stato supportato nell'elaborare uno sguardo retrospettivo sulle azioni poste in essere e sulle idee guida retrostanti che spesso determinano comportamenti automatici, ripetitivi ed inconsapevoli che possono ostacolare i cambiamenti auspicati (foglia di sinistra passato-riflessione); è stato, quindi, sostenuto ad elaborare nuove idee guida consapevoli e a definire i passi necessari per sperimentare il proprio comportamento in modo nuovo nei processi di sviluppo dell'organizzazione (foglia di destra, futuro-scenari). Infine, ogni tirocinante ha messo in atto i cambiamenti stabiliti con il passo concreto (punto centrale, presente-azione) riflettendo sull'esito e ripercorrendo il percorso sperimentale, fino a che non è riuscito a trasformare in modo soddisfacente il proprio comportamento nei processi di sviluppo dei quali si è occupato.

La seconda macro-fase del modello della F-S è quella di *Rinnovamento*, anch'essa, a sua volta, suddivisa in:

1. *fase di definizione del cambiamento e ridisegno dei processi*
2. *fase di sostegno al cambiamento ed integrazione.*

In queste fasi, i proprietari di processo sono affiancati in aula a progettare il cambiamento, da estendere in termini di sostegno a trasformazioni di ruolo tramite interventi di formazione e supporto allo sviluppo individuale dei membri organizzativi, per poi integrare il tutto nella struttura esistente e consolidarlo tramite incontri mirati di riorganizzazione e condivisione delle modalità necessarie al cambiamento.⁸¹

Nei processi di sviluppo organizzativo ed individuale fondamentali sono stati i feedback ed i suggerimenti del gruppo. Il modello utilizzato, infatti, si è basato su un'alternanza tra momenti di gruppo in aula, esperienza all'interno dell'organizzazione e Coaching Biografico Professionale (CBP), secondo il seguente andamento ritmico:

⁸¹ E. Rizziato, *op. cit.*, p. 27



Fig. 5 Sviluppo delle attività

Gli incontri in aula sono stati strutturati affinché i partecipanti condividessero alcuni elementi concettuali della F-S e, alla luce di tali elementi, hanno svolto delle attività in sottogruppi con specifici esercizi. Gli esercizi sono stati concepiti per rendere evidenti, a livello esperenziale, gli spunti concettuali e per agevolare l'attuazione di passi concreti nella parte esperenziale. Durante quest'ultima, che coincide con le attività che vengono svolte all'interno dell'organizzazione per il soddisfacimento della domanda di sviluppo, tutto ciò che è maturato negli incontri di aula, ha trovato una diretta applicazione nella realtà. Il ritorno ritmico in aula ha consentito, quindi, di riflettere sull'esperienza fatta, insieme agli altri tirocinanti, con la mia supervisione, in qualità di *tutor di processo*, e di valutare i passi successivi, in un'ottica di *peer learning*. Durante gli incontri in aula, inoltre, seguendo l'approccio della F-S, sono state previste delle sessioni di Coaching Biografico Professionale, ossia dei momenti in cui i tirocinanti si sono focalizzati sul loro sviluppo individuale.

Ogni tirocinante era provvisto di un'agenda di processo ovvero un diario di bordo dettagliato delle fasi di sviluppo organizzativo ed individuale.

5.2.4.1 Il Coaching Biografico Professionale: generare le *capacità sociali*

Durante le attività in aula, i tirocinanti hanno partecipato sia a sessioni in plenaria, in cui sono stati condivisi gli elementi concettuali di base della F-S (di cui avevano già imparato i precetti teorici durante l'anno, nell'ambito del corso di Educazione degli adulti) e gli strumenti di lavoro, sia a sessioni in sotto-gruppi, con l'obiettivo

di generare e riflettere sull'acquisizione di nuove competenze. Queste ultime sono definite *competenze del proprietario di processo* o *sviluppatore* e si riferiscono a quel sapere, saper fare e saper essere che, costruendosi e consolidandosi tramite cicli di azione e riflessione, permettono ad un individuo di muoversi all'interno di contesti complessi quali quelli organizzativi in qualità di agente di cambiamento e di innovazione. I tirocinanti, infatti, sono stati inseriti in processi organizzativi complessi a cui hanno cercato di rispondere in maniera adeguata attraverso strategie comportamentali e competenze innovative e, allo stesso tempo, apprendendo dalle loro azioni. Durante gli esercizi in aula, quindi, i tirocinanti si sono confrontati sulle competenze fondamentali o *capacità sociali* acquisite nel percorso. Nello specifico, durante le attività di CBP, gli studenti, suddivisi in sotto-gruppi, hanno condiviso e confrontato le loro riflessioni e le loro azioni con i colleghi, cercando di acquisire ed utilizzare le seguenti capacità, fondamentali per l'agire organizzativo secondo il modello della F-S:

- *Descrivere per immagini*: capacità di raccontare una situazione, un evento, in modo tale che l'interlocutore possa visualizzare ciò che è accaduto, esattamente come può vedere una fotografia o un film. In tal modo si usano tutti i sensi della percezione, si possono cogliere tutti gli aspetti fondamentali delle situazioni, i loro cambiamenti nel tempo. Descrivere per immagini significa riportare un accaduto partendo dal piano dei fatti: viene posta l'attenzione sui dialoghi, i movimenti nello spazio, le espressioni. Partendo dal piano dei fatti si cerca di depurare l'accaduto dagli elementi emotivi di chi lo ha vissuto e dalle interpretazioni soggettive. Riportando solo i fatti si lascia all'interlocutore la possibilità di crearsi una immagine più oggettiva e quindi meno inquinata dagli stereotipi, dai pregiudizi e dalle emozioni di chi ha vissuto in prima persona la situazione. La descrizione per immagini può essere utilizzata per raccontare fatti passati e, in tale contesto, permette di creare un sistema di archiviazione mnemonica molto efficace. Allo stesso modo possono essere descritti con immagini gli scenari futuri e, così facendo, si fa un passo verso la loro realizzazione. In tutti i casi

descrivendo ad altri tramite delle immagini gli si permette di essere presenti durante l'accaduto e di viverlo. Allo stesso tempo si rivive ciò che è successo sotto un nuovo punto di vista: descrivere per immagini è un modo, anche per chi racconta, di prendere le distanze dai propri pregiudizi e dalla propria emotività.

- *Caratterizzare*: restituire la percezione individuale di un fatto o racconto: si tratta di definire gli aspetti peculiari delle situazioni, evitando di giudicarle, restituendo così all'interlocutore una visione soggettiva di un fatto oggettivo che lo riguarda e che lo può aiutare ad identificare le guide nascoste (del processo organizzativo o individuale) e a riflettere sugli accaduti sotto diversi punti di vista.
- *Dare suggerimenti per l'agire*: capacità di dare un suggerimento in modo da mettere l'interlocutore di fare una scelta che si tramuti in una azione. E' fondamentale che il suggerimento non sia generico ma indirizzato ad un'azione subito successiva. Durante gli esercizi dei gruppi di apprendimento, chi parlava delle criticità aveva la facoltà di decidere quale suggerimento fosse più adatto a lui.
- *Osservare il livello fattuale e lavorare con le domande*: è la capacità di lavorare con le domande di sviluppo. Si tratta di passare dalla visione di una realtà critica come problema a una visione della realtà come opportunità di sviluppo. Tale competenza ha carattere trasversale. E' una modalità di rapportarsi alla realtà che, nel caso specifico di un processo di sviluppo, è strettamente connessa alla sensibilità e alla comprensione del carattere evolutivo dell'organizzazione e delle situazioni.
- *Ascolto attivo*: è la capacità di ascoltare a livello fattuale, dei contenuti, a livello emotivo e a livello volitivo, cercando di percepire se chi parla ha intenzione di attivarsi rispetto alla criticità in questione. L'ascolto attivo è funzionale a stimolare nell'interlocutore una maggior consapevolezza e attenzione sulle opportunità di intervento nelle situazioni che si intendono migliorare. Inoltre, è utile per valutare con chi intraprendere i processi di

sviluppo che si dovranno generare con gli attori chiave della comunità lavorativa.

- *Passare da una domanda di sviluppo ad un processo sperimentale:* creare un processo significa generare un contesto in cui chi è coinvolto direttamente o indirettamente dalla domanda di sviluppo possa avere modo di attivarsi personalmente per esplorarla, comprenderla, proporre nuove idee. Perché, però, tale processo sia efficace non è sufficiente che consenta la partecipazione attiva e responsabile di più personale, esso deve essere anche di carattere sperimentale. E' nella sperimentality che risiede la differenza tra un'attività di problem solving e una di sviluppo. Se il processo non prevedesse la possibilità di re-indirizzarlo in base ai tentativi fatti, alle idee provate, alle migliorie apportabili, ci troveremmo di fronte ad una mera implementazione di una soluzione già codificata. La sperimentality risiede, quindi, nel creare le condizioni affinché si possano testare delle idee e, riflettere sui risultati, ritardando la strada se necessario. Tutto ciò richiede alle persone coinvolte un vero esercizio attivo perché il cambiamento si concretizza gradualmente e grazie al contributo di più persone. Il passaggio dalla domanda al processo sperimentale non deve, quindi, essere scambiata con una attività di pianificazione. Creare un processo sperimentale di sviluppo vuol dire disegnare un percorso, dargli un ritmo ed un tempo, definire chi partecipa creando spazi di intervento e di riflessione per monitorare i risultati delle azioni e decidere sul passo successivo.
- *Identificare le guide nascoste dei processi e dei comportamenti:* è la capacità di identificare i giudizi, pregiudizi, derivanti da esperienze, regole implicite, che in numerose situazioni influenzano i nostri comportamenti creando dei veri e propri automatismi. Per un proprietario di processo è fondamentale saper riconoscere le proprie idee guida, quelle degli altri, quelle del contesto organizzativo. Tale capacità si ricollega in maniera immediata alla possibilità di attuare un processo di sviluppo organizzativo: il proprietario di processo, infatti, deve quindi essere in grado di individuare e valutare se esse sono coerenti con un processo del cliente efficace e, nel

caso, dovrebbe cercare esplicitamente e/o implicitamente di modificarle tramite i graduali passi concreti. Tutto ciò vale anche per i percorsi di sviluppo individuale.

- *Collegare la biografia individuale a quella organizzativa:* consiste nella capacità di esplorare i momenti significativi nei quali si è mostrata la propria individualità come orientamento peculiare in un percorso evolutivo nel passato, per valutare quali scenari futuri si possano creare, anche e soprattutto in relazione ai passaggi biografici che riguardano l'organizzazione (le caratteristiche del fondatore-pioniere, i suoi principi ispiratori in relazione al prodotto e/o servizio offerto, i punti di svolta significativi dell'organizzazione in relazione alle persone che li hanno promossi). Un processo di sviluppo sperimentale può essere efficace se chi lo guida (il proprietario di processo) è capace di cogliere le opportunità che esso offre in termini di sviluppo a chi è coinvolto.

Le capacità elencate sono trasversali rispetto agli ambiti di intervento dei tirocinanti. Esse, inoltre, promuovono l'*agire*: permettono, cioè, di osservare e decodificare il contesto con l'ottica del "prossimo passo", di stimolare gli altri ad agire in modo concreto e, soprattutto, di abbandonare la logica del problem solving per lavorare non più con soluzioni più o meno efficaci, ma con processi guidati da domande che esprimo, in ottica evolutiva, le necessità di uno sviluppo orientato da ciò che da identità all'organizzazione, ossia il cliente⁸².

5.2.5 Interviste di follow up e riflessioni finali: quali risultati?

Per tutta la durata della sperimentazione ho condotto attività di osservazione e supervisione, in qualità di tutor di processi, in chiave valutativa. Inoltre, al termine dei percorsi di tirocinio, ho condotto delle interviste di follow up ai tirocinanti ed ai referenti delle organizzazioni partecipanti. In questo modo ho potuto valutare l'efficacia della sperimentazione effettuata, evidenziando punti di forza e punti di debolezza, come sintetizzato nella tabella 4:

⁸² E. Rizziato, *op. cit.*, p. 34

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
Innovatività della sperimentazione e del modello adottati rispetto ai tirocini curriculari	Scarso interesse da parte degli studenti
Efficacia pedagogica del modello: generazione di competenza e peer learning	Mancanza di risorse umane formate in qualità di tutor di processo
Efficace alternanza Università-lavoro	Restano irrisolte le criticità legate alla scarsa disponibilità di alcuni enti e tutor interni

Tab.4 Sintesi dei punti di forza e dei punti di debolezza della sperimentazione

Per quanto riguarda i punti di forza, il modello proposto risulta essere una novità nell'ambito dei tirocini curriculari. Come già accennato, infatti, in precedenza il modello era stato applicato a tirocini formativi post laurea, i quali presentano vantaggi da un punto di vista temporale (avendo la durata di 6 mesi circa) e in termini di conoscenze e competenze dei tirocinanti, trattandosi per lo più di laureati. Nel caso specifico della ricerca condotta, invece, il modello è stato adattato a percorsi di tirocinio della durata di 200 ore con studenti iscritti al 2° anno di un Cdl triennale. Rispetto alle sperimentazioni passate, inoltre, la ricerca ha riguardato settori organizzativi di tipo sociale e formativo che operano con clienti differenti rispetto alle organizzazioni di stampo economico e prettamente produttivo. Riportando le parole di una tirocinante intervistata: *“La vita in comunità non è vita aziendale, richiede un più alto grado di improvvisazione, che non è approssimazione”*.

Un secondo punto di forza evidenziato è sicuramente l'efficacia pedagogica del modello: il ritorno in aula, prima e dopo la parte esperenziale, ha permesso di concretizzare quanto postulato dallo stesso Dewey, ovvero creare apprendimento all'interno di cicli attivi e dinamici di azione e riflessione, in cui il soggetto è posto al centro. I tirocinanti hanno avuto la possibilità di rivoluzionare il rapporto teoria-

prassi, rendendolo ciclico. Essi, inoltre, hanno sperimentato occasioni di *peer learning*, creando vere e proprie comunità di apprendimento tra pari e promuovendo scambi reciproci costruttivi. L'esperienza sul campo e gli esercizi di CBP in aula, poi, hanno permesso ai tirocinanti di acquisire nuove capacità sociali, oltre a quelle già elencate in precedenza. Nello specifico, come rilevato da alcune interviste di follow up, le competenze acquisite riguardano:

- la *capacità di gestire sistemi complessi*: ciò è in linea con le richieste della moderna società della conoscenza, che richiede flessibilità e capacità di fronteggiare i continui cambiamenti sociali ed economici;
- la *capacità di analizzare e riflettere sui contesti e sulle azioni*, acquisendone consapevolezza. Quest'ultima è il primo passo verso processi di cambiamento efficaci;
- la *capacità di osservare i bisogni dell'altro*, adottandone il punto di vista;
- l'*assertività*, intesa come capacità di esprimere in modo chiaro ed efficace le proprie opinioni, il proprio sentito, il proprio vissuto, mostrandosi disponibili a ritornare indietro in ogni momento;
- le competenze tecniche relative alle professioni di educatore e formatore;
- la capacità di mettere in pratica un modello formativo, quale quello della F-S, conosciuto solo a livello teorico.

Proprio questo passaggio dalla teoria alla pratica definisce un altro punto di forza della ricerca: l'essere stata un'efficace occasione di alternanza Università-lavoro. L'intero progetto, infatti, si è sviluppato con l'obiettivo di creare un ponte tra le due realtà, oggi ancora spesso lontane. Le interviste condotte sia ai tirocinanti che ai referenti delle organizzazioni, hanno evidenziato un ottimo risultato in questo senso. Di seguito, sono riportati alcuni stralci di interviste di follow up:

“Partirei un po' da quella che è stata la mia scoperta più grande, essere in grado di fronteggiare l'imprevedibilità umana. È questo che si scopre in una comunità educativa, l'imprevedibilità umana, la complessità della persona. Qualsiasi schema, preconetto intellettuale, bagaglio di conoscenze chiuso ermeticamente cade dinanzi alla specificità e particolarità umana e ai relativi bisogni. L'impatto

con questa imprevedibilità inizialmente mi ha disarmata, immobilizzata, disorientata. Non è stato semplice provare ad ammorbidire i miei limiti mentali e cognitivi e renderli confini, terre di mezzo, in grado di aprirsi rispetto all'inedito. Credo di poter affermare, però, di aver colto la grandezza di questa opportunità: scoprirsi flessibili, in grado di destrutturarsi e strutturarsi incessantemente, in un apprendimento continuo, di definizione e ridefinizione costante del proprio ruolo e della propria persona”

“In termini di competenza, ci sono stati molti momenti formativi... molti dei quali nel contatto con il pubblico...da cui credo si possa imparare molto su come gestire le persone e su cosa significa lavorare con persone in continuo cambiamento”

“Ad ogni incontro in aula uscivo diversa da come entravo...nel confronto con gli altri riflettevo su cose su cui il mio pensiero non si poggiava minimamente...Ascoltare come andavano gli altri tirocini mi serviva a capire verso dove potevo convergere io”

“Ho imparato che lo stare nella situazione è un prenderne consapevolezza...una specie di improvvisazione consapevole”

“La tirocinante si è mostrata cosciente, responsabile ed idonea...il percorso di tirocinio è stato fonte di apprendimento continuo da parte sua e della nostra organizzazione”

“Il progetto di tirocinio è andato benissimo per entrambe le parti...Tanto entusiasmo, acquisizione di nuove competenze e la sperimentazione di un rapporto nuovo che parte dal pensare come migliorare il progetto, sbagliare, correggere e

proporre nuove soluzioni. Mi sembra sia la scelta giusta per valorizzare la convenzione con la vostra Università e renderla strumento a disposizione di tutti”

La ricerca ha presentato anche aree di criticità dovute sostanzialmente a due ordini di fattori: innanzitutto, la ancora forte resistenza di una parte degli studenti e delle organizzazioni a promuovere processi di tirocinio innovativi. Spesso, infatti, molti degli studenti presenti al 1 incontro propedeutico, hanno riferito di preferire attività di tirocinio più semplici, che non comportassero una mole di lavoro in più e all'interno di strutture vicine geograficamente piuttosto che per obiettivi ed interessi, seguendo il sistema universitario tradizionale. Anche gli enti, a volte, hanno manifestato una certa resistenza nei confronti della ricerca, in quanto percepivano il maggiore interesse da parte dell'Università come uno sconfinare nei loro contesti, un invadere i loro spazi. Il secondo ordine di fattori riguarda, piuttosto, possibili scenari futuri. Nello specifico, il fatto che il ruolo di tutor sia affidato ai docenti comporta, a rigor di logica, poco tempo e spazio da dedicare all'andamento dei tirocini. Occorrerebbe, invece, formare personale in qualità di tutor di processi, che possa dedicarsi esclusivamente all'avvio e all'accompagnamento dei tirocinanti.

Alla luce dei risultati ottenuti, quindi, premessa l'efficacia del modello sperimentato, risulta fondamentale fare luce sulle criticità riscontrate attraverso una vera e propria ri-educazione degli studenti nei confronti del tirocinio. Bisognerebbe partire dal fatto che, come sottolineato prima, gran parte degli studenti non ha ancora contezza dell'importanza di questo strumento a causa dei retaggi culturali nei confronti dello stesso e di un sistema universitario consolidato ed ancorato su modalità poco efficaci, entrate a far parte della sua *cultura organizzativa*. Ciò vale soprattutto per i Cdl di stampo umanistico, come quello della ricerca presentata. Qui, infatti, ancora forte è la convinzione che l'esperienza sul campo durante gli studi sia una prerogativa dei Cdl scientifici, rilegandola a sole 200 ore nell'arco di 3 anni. Dunque, sarebbe auspicabile una maggiore sensibilizzazione ed informazione rivolta agli studenti riguardo l'importanza del tirocinio come momento proficuo di alternanza formazione-lavoro. Allo stesso tempo, l'Università

dovrebbe disporre di risorse, in termini umani e strumentali, atte a rimarcare l'importanza dell'esperienza sul campo e dell'apprendimento che da essa deriva, non solo al termine dei percorsi di studi. Ciò comporterebbe una maggiore qualificazione delle offerte formative nonché degli stessi studenti in termini di dotazione di competenze con cui interfacciarsi al mondo del lavoro.

CAPITOLO 6

CASE STUDY

Di seguito si riporta l'agenda utilizzata per uno dei processi avviati, evidenziando le modalità attraverso cui il tirocinante ha approfondito la domanda di sviluppo seguendo le macro-fasi della Formazione-Sviluppo. Il caso presentato mostra il lavoro svolto durante tutta la prima fase di Esplorazione con un accenno alla fase di Rinnovamento.

PRIMO INCONTRO

AGENDA DI GESTIONE DEL PROCESSO DA SVILUPPARE DURANTE IL TIROCINIO

ENTE: Associazione Micaela Onlus - Adelfia (Ba)

1) Quali sono gli elementi chiave dell'organizzazione che mi ospita (nota 1)?

L'**Associazione Micaela Onlus** si impegna, da circa 16 anni, nel campo dell'aiuto e dell'educazione di donne immigrate vittime di tratta e grave sfruttamento, donne in prostituzione, consumatrici di sostanze psicotrope, sottoposte a provvedimenti alternativi alla detenzione.

Micaela promuove la cultura della solidarietà, della pace e dei diritti umani e sostiene quotidianamente il dialogo interculturale e interreligioso. Sostiene fortemente i diritti delle donne e opera per la liberazione e l'emancipazione della donna emarginata coinvolta in situazioni che la privano della propria dignità.

La comunità Micaela di Adelfia è una comunità di accoglienza residenziale per donne vittime di tratta a scopo di sfruttamento sessuale, lavorativo e accattonaggio e in condizioni di forte vulnerabilità sociale (art. 18, Decreto Legislativo n.

286/1998 - Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero. Art. 18: " Soggiorno per motivi di protezione sociale").

Gli obiettivi che si prefigge sono:

accompagnare le donne vittime di tratta, violenza e grave sfruttamento che abbiano eventualmente già beneficiato di misure di prima assistenza in un percorso di assistenza di secondo livello, teso a favorire la loro integrazione sociale in Italia o il loro rientro volontario assistito nel paese di origine.

I servizi offerti sono:

- accoglienza residenziale;
- protezione (assistenza sanitaria, psicologica, legale, mediazione socio – linguistica – culturale e consulenze varie);
- attività mirate all'ottenimento del permesso di soggiorno ex art. 18 d. lgs. 286/98;
- formazione (alfabetizzazione linguistica, informatica, ecc. e corsi di formazione professionale);
- attività mirate all'inserimento socio – lavorativo (orientamento, accompagnamento, avviamento a corsi di formazione scolastica, sostegno all'inclusione socio-lavorativa con l'attivazione di tirocini formativi e di orientamento, accompagnamento all'accesso al mercato del lavoro e sostegno alla stabilizzazione professionale);
- convenzione con il Numero Verde nazionale antitratta, al fine di definire e formalizzare le procedure di messa in rete nazionale dei trasferimenti delle utenti da un progetto ad un altro;
- informazione/formazione e sensibilizzazione sul tema della tratta: percorsi di informazione-formazione per categorie diverse (famiglie, insegnanti, studenti, gruppi, associazioni di volontariato, cooperative sociali, ecc.);

- co-progettazione con Enti pubblici ed Enti del Privato Sociale di interventi innovativi e sperimentali in materia di immigrazione, tratta e violenza di genere.

L'Associazione Micaela Onlus (Organizzazione Non Lucrativa di Utilità Sociale) viene costituita il **14 settembre 1999** dall'istituto religioso femminile delle **Suore Adoratrici Ancelle del Santissimo Sacramento e della Carità** fondato in Spagna nel 1856 per la presa in carico delle giovani donne in prostituzione; oggi la Congregazione è presente in 23 Paesi del continente europeo, asiatico, americano ed africano. In Italia l'associazione Micaela gestisce sei case di accoglienza in Bergamo, Bari, Arluno (Mi) e Roma.

I **passaggi chiave** che hanno caratterizzato il suo sviluppo sono stati i percorsi di crescita intrapresi per giungere all'accreditamento dell'ente. L'**accreditamento** è una attestazione della capacità di operare che un soggetto di riconosciuta autorità rilascia nei confronti di chi svolge un ruolo in un determinato contesto sociale. Avendo iniziato a muovere i primi passi in Italia in Lombardia la prima iscrizione risale al 07.12.2000 presso la Camera di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura di Bergamo, num. REA 326206 (alcuni parametri necessari alla iscrizione: **Requisiti professionali** da possedere alternativamente: aver frequentato con esito positivo uno specifico corso professionale istituito o riconosciuto dalle regioni (per informazioni ed iscrizioni potete rivolgervi all'azienda speciale Bergamo Sviluppo); aver prestato la propria opera per almeno 2 anni negli ultimi 5 alle dipendenze di una impresa con qualifica di viaggiatore piazzista o con mansioni di dipendente qualificato addetto al settore vendite (le mansioni di dipendente qualificato trovano corrispondenza nell'inquadramento documentato nei primi due livelli contrattuali: ad esempio 1° e 2° commercio e 6° e 7° industria); aver conseguito il diploma di scuola secondaria di secondo grado di indirizzo commerciale o laurea in materie commerciali o giuridiche (vedi elenco titoli abilitanti per l'iscrizione); Essere iscritti nel soppresso ruolo degli agenti e rappresentanti di commercio. Requisito valido fino al 12 maggio 2017 (sono escluse le posizioni già cancellate); Essere iscritti nell'apposita sezione REA. Dal

2003 è ente accreditato dalla Regione Lombardia per la riabilitazione ed il reinserimento di soggetti con problematiche di dipendenza ai sensi della d.g.r. 12621/2003.

Dal 26.04.2004 l'associazione Micaela è iscritta alla Seconda Sezione del Registro Nazionale degli Enti e delle Associazioni che svolgono attività a favore degli stranieri immigrati così come disciplinato dall'art. 18 del Decreto Legislativo n. 286 del 1998 del Testo Unico in materia di Immigrazione (numero di iscrizione C/127/2004/BG).

Dal 02.07.2007 l'associazione è inserita nell'Albo della Regione Puglia dei soggetti operatori di partenariato, di cooperazione internazionale e di promozione della cultura dei diritti umani di cui all'art.9 della Legge Regionale n.20 del 2003.

Dal 19.03.2008 è iscritta al Registro delle associazioni e degli enti che svolgono attività nel campo della lotta alle discriminazioni di cui all'art. 6 del decreto legislativo n.215 del 9 luglio 2003.

Dal 21.07.2011 è iscritta al Registro della Regione Puglia delle associazioni, delle comunità e delle organizzazioni degli Immigrati ai sensi dell'art. 22 della Legge Regionale n.32 del 04.12.2009, "Norme per l'accoglienza, la convivenza civile e l'integrazione degli immigrati in Puglia".

Fase di sviluppo

Fase Pioneristica: L'Associazione Micaela Onlus non ha vissuto una fase che possa dirsi prettamente pioneristica, quella cioè in cui le attività fluiscono in modo spontaneo e l'organizzazione degli eventi avviene in maniera istintiva con un pensare, sentire e volere non rigidi o strutturati. Le fondatrici, le Ancelle del Santissimo Sacramento e della Carità, già dalla metà dell'Ottocento strutturano un modello d'accoglienza che sarà poi esportato in Italia. Sicuramente in questa prima fase i ruoli del personale coinvolto non sono ancora ben definiti ma l'elemento decisionale non è mai concentrato sul fondatore, al più sulle fondatrici; è sempre una decisione condivisa.

Fase della differenziazione: In questa fase è prevista la razionalizzazione delle attività della prima fase. L'Associazione cresce e si vengono a creare funzioni e differenziazioni delle attività. È questa la fase della professionalizzazione della Associazione. Anche per questa fase non emergono i fattori di crisi legati alla difficoltà di comunicazione e relazione con il "cliente" o meglio con l'utenza. Il contatto con l'utenza, in questo caso, non può venire a mancare in quanto è l'elemento fondante. Una associazione no-profit non può trascurare il sottosistema sociale concentrandosi esclusivamente su quello economico e tecnico. Anche l'eccessiva strutturazione non può essere perseguita quando si ha a che fare con il fattore umano e le sue crisi. Questo necessita di flessibilità, malleabilità e capacità di rivedere costantemente i percorsi intrapresi.

Fase dell'integrazione: La fase della integrazione prevedrebbe il ripensare alla organizzazione dell'ente a partire dalle esigenze dell'utenza, in modo che ogni lavoratore possa essere attivo all'interno del proprio processo di lavoro e possa agire in modo responsabile e libero e autonomo in vista di obiettivi comuni. Per l'Associazione Micaela la fase della integrazione non può considerarsi conclusa. Chiudere questo ciclo vitale, questo respiro, per una associazione no-profit equivarrebbe ad estinguersi.

Le criticità incontrate durante queste fasi di sviluppo di per sé erano già esplicitate nella scelta dell'obiettivo attorno al quale nasce l'associazione stessa. La criticità sta già nella complessità della tipologia di lavoro sociale che è rivolto a donne in una condizione di forte vulnerabilità psico – sociale perché immigrate in prostituzione, anche minori, che vivono in condizioni di grave sfruttamento. Una ulteriore criticità si è riscontrata nella integrazione sul territorio. Il forte pregiudizio del vicinato e la precaria accoglienza hanno richiesto una attenzione particolare nel tentativo di veicolare nella maniera più giusta le modalità del servizio da erogare agli enti locali. Si è reso necessario cucire relazioni con altre associazioni del territorio, nel micro (associazioni locali) e nel macro (associazioni nazionali e internazionali) per poter far conoscere l'associazione e permetterle di crescere nella qualità dei suoi servizi.

Questo ha comportato un investimento, sia in termini di tempo speso dagli operatori in riunioni d'equipe interassociative, sia in termini economici.

Identità espressa attraverso il suo *processo core business*: La concretezza dell'obiettivo aziendale

Comunità orizzontale dei manager → " Il cliente-utente come si rapporta alla comunità lavorativa? Quali sono le criticità che riscontra? Tali criticità dipendono da un solo settore o ambito di lavoro della organizzazione o sono invece figlie della mancanza di una visione del processo di lavoro?

Comunità dei proprietari di processo → stile di gestione orizzontale e affidamento ai proprietari di processo.

Incontri di apprendimento → fra comunità orizzontale e proprietari di processo per cogliere la reale *domanda di cambiamento*.

Come si snoda il processo del cliente: modalità in cui il cliente entra in contatto con l'organizzazione:

- **unità mobile di strada** con intervento su strade a lunga percorrenza e strade provinciali che collegano i Comuni della Provincia di Bari e della Provincia di Taranto; ha l'obiettivo di effettuare una ricognizione conoscitiva delle condizioni in cui viene svolto il lavoro sessuale e delle caratteristiche che contraddistinguono il fenomeno nelle sue dislocazioni sul territorio e rilevamento del fenomeno nel contesto sociale, nella prospettiva di superare la stigmatizzazione e la discriminazione nei confronti delle donne in prostituzione; rilevare la presenza di comportamenti a rischio e definire una conseguente azione tesa ad incentivare il cambiamento dei comportamenti a rischio, offrendo alle donne in prostituzione, target difficilmente raggiungibile dai servizi sociosanitari del territorio, un'opportunità di informazione circa la tutela della salute in generale, la prevenzione sanitaria rispetto all'HIV e ad altre MTS e gli accessi possibili ai servizi pubblici e del privato sociale tramite un servizio di accompagnamento; favorire il contatto con le agenzie del territorio e, quindi, aumentare la qualità della

domanda sia sulla tutela della salute, che sulle condizioni per percorsi alternativi alla prostituzione; promuovere l'autostima e l'autotutela delle persone prostitute.

- **Chiamata diretta alla comunità.**

- **Numero Verde Nazionale**

- **interazione** con altre agenzie educative che orientano l'utenza verso la comunità

2) Il processo che devo realizzare a quale domanda di cambiamento corrisponde (nota 2)?

La domanda di cambiamento nasce dall'analisi di quelle che sono le criticità riscontrate. È emersa la difficoltà di mantenere le relazioni di cura con le ragazze ospitate in Comunità (una volta uscite dalla stessa) a causa delle loro resistenze culturali che le inducono ad isolarsi piuttosto che ad integrarsi nella società.

La domanda di sviluppo è: *Quali attività socio-culturali e lavorative possono essere utili a vincere le resistenze culturali delle utenti e favorirne l'inclusione sociale?*

Formulazione del processo fatta dal mio referente aziendale:

Favorire la socializzazione e le relazioni sociali delle beneficiarie delle attività dell'associazione; creare spazi di incontro "protetti" per le donne accolte e prese in carico dall'associazione; offrire attività di sostegno all'equipe educativa dell'associazione; animare la comunità di accoglienza dell'associazione.

La domanda è condivisa dagli altri membri di equipe.

3) Quale sarà il passo concreto che intendo fare in questi 10 giorni e quali potrebbero essere gli effetti (nota 3)?

Come e cosa investigare: In questi primi 10 giorni mi concentrerò sulla osservazione delle dinamiche interne alla comunità. Cercherò di comprendere come si sviluppano le relazioni sia fra le utenti stesse che fra gli operatori e l'utenza; cercherò di comprendere, tenendo a mente la domanda di cambiamento, quali

possono essere i fattori frenanti che impediscono alle ragazze di vincere le resistenze culturali. Cercherò di indagare le passioni e gli hobbies delle ragazze suscitando interesse verso ciò che c'è anche fuori della comunità. Il mio riferimento all'interno della comunità è il mio tutor aziendale, in sua assenza mi rivolgo alla responsabile, interlocutrici preziose per arricchire questo lavoro iniziale. Oriento il mio intervento sul "tempo libero" cercando di immaginare quali attività possono essere proposte.

SECONDO INCONTRO

AGENDA DI GESTIONE DEL PROCESSO DA SVILUPPARE DURANTE IL TIROCINIO

ENTE: Associazione Micaela Onlus - Adelfia (Ba)

La domanda di cambiamento del mio tirocinio formativo nasce dall'analisi di quelle che sono le criticità riscontrate. È emersa la difficoltà di mantenere le relazioni di cura con le ragazze ospitate in Comunità (una volta uscite dalla stessa) a causa delle loro resistenze culturali che le inducono ad isolarsi piuttosto che ad integrarsi nella società.

La domanda di sviluppo è: *Quali attività socio-culturali e lavorative possono essere utili a vincere le resistenze culturali delle utenti e favorirne l'inclusione sociale?*

Per far fronte a questo ho stilato un piano di lavoro suddiviso in più fasi:

FASE0:

Osservazione. Comprendere in quale direzione deve procedere, cosa è essenziale indagare.

FASE1:

Prendere nota delle disponibilità delle beneficiarie (rilevare la loro presenza in comunità) e calendarizzare i colloqui personali.

FASE2:

Colloquio personale e intervista strutturata della durata di un'ora con il supporto di materiale multimediale con le beneficiarie e colloquio con due operatori della comunità.

FASE3:

Analizzare dati emersi attraverso una breve relazione.

FASE4:

Mappatura del territorio.

FASE5:

Sintesi e incrocio dei dati emersi dai colloqui e dalla mappatura del territorio.

FASE6:

Restituzione attraverso proposta di attività di gruppo e/o singola che tenga conto di quanto emerso.

FASE7:

Eventuale realizzazione proposta.

PIANO DI LAVORO

- **PIANIFICARE COLLOQUIO – INTERVISTA A BENEFICIARIE**

1) Indagare:

- ✓ Cosa è un interesse
- ✓ Quali sono le cose importanti nella loro vita
- ✓ Come trascorrono il tempo libero

- ✓ Quali sono gli interessi principali
- ✓ Quali situazioni favoriscono maggiormente la crescita di una persona
- ✓ Cosa occorre per farsi apprezzare dagli altri
- ✓ Quali attività piacerebbe svolgere
- ✓ Quali sono già state svolte
- ✓ Quali sono i sogni e progetti futuri

2) Individuare fra gli interessi emersi quelli socio-culturali.

- **PIANIFICARE COLLOQUIO INFORMALE CON OPERATORI**

- ✓ Quali interessi generici hanno le beneficiarie
- ✓ Comprendere perché non hanno interessi
- ✓ Comprendere se questi interessi non esistano effettivamente, non siano mai stati comunicati o colti
- ✓ Cosa è stato fatto sinora per affrontare la criticità riscontrata.
- ✓ Con quali associazioni del territorio si è già collaborato? Per quali tipi di iniziative?

- **CRONOGRAMMA CON ATTIVITA'**

- ✓ FASE1: Prendere nota delle disponibilità delle beneficiarie (rilevare la loro presenza) e calendarizzare i colloqui personali
- ✓ FASE2: Colloquio personale con le beneficiarie della durata di un'ora con il supporto di materiale multimediale e colloquio con due operatori
- ✓ FASE3: Analizzare dati emersi attraverso una breve relazione
- ✓ FASE4: Mappatura del territorio
- ✓ FASE5: Fare sintesi
- ✓ FASE6: Restituzione attraverso proposta di attività di gruppo e/o singola
- ✓ FASE7: Eventuale realizzazione proposta

- **MAPPATURA DEL TERRITORIO BARI E ADELFA**

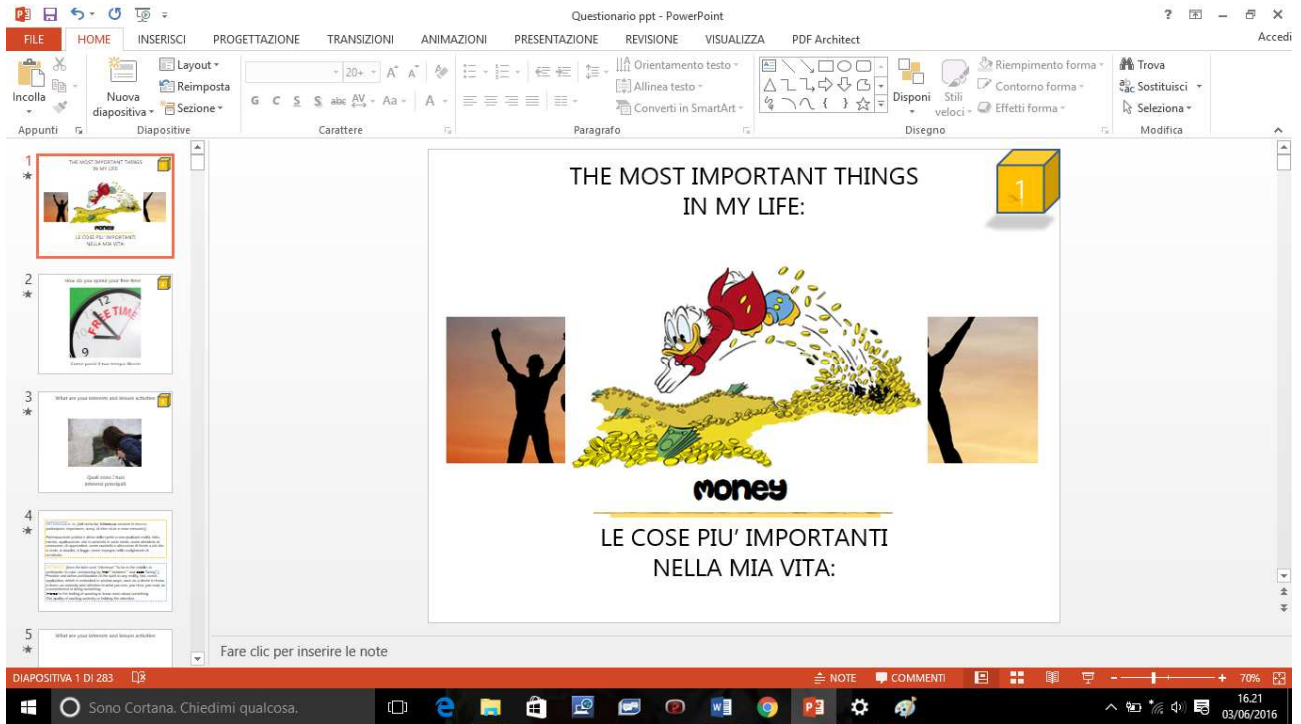
Conoscenza del territorio e delle opportunità socio-culturali offerte.

- ✓ Visitare siti web del Comune di Bari e del Comune di Adelfia con particolare attenzione alla parte socio-culturale
- ✓ Visitare il sito web <http://www.viaggiareinpuglia.it/attivita/it>
- ✓ Localizzare le associazioni emerse dal colloquio con gli operatori
- ✓ Localizzare eventuali associazioni altre

- **SCHEDA PROFILO BENEFICIARIA**

- 1) Nome
- 2) Età
- 3) Disponibilità
- 4) Criticità
- 5) Conoscenza lingua italiana
- 6) Assertività
 - Capacità di stare in gruppo
 - Capacità di esternare i propri pensieri
 - Capacità di esternare le proprie emozioni
- 7) Conoscenza del territorio e delle sue opportunità

Di seguito, una parte del questionario in formato virtuale sottoposto alle beneficiare:



TERZO INCONTRO

AGENDA DI GESTIONE DEL PROCESSO DA SVILUPPARE DURANTE IL TIROCINIO

ENTE: Associazione Micaela Onlus - Adelfia (Ba)

La domanda di cambiamento del mio tirocinio formativo nasce dall'analisi di quelle che sono le criticità riscontrate. È emersa la difficoltà di mantenere le relazioni di cura con le ragazze ospitate in Comunità (una volta uscite dalla stessa) a causa delle loro resistenze culturali che le inducono ad isolarsi piuttosto che ad integrarsi nella società.

La domanda di sviluppo è: *Quali attività socio-culturali e lavorative possono essere utili a vincere le resistenze culturali delle utenti e favorirne l'inclusione sociale?*

Il mio lavoro di analisi e ricerca è suddiviso in molteplici fasi articolate nell'arco di tempo in cui il tirocinio formativo ha avuto luogo.

Una prima fase - definita **FASE 0** - è stata caratterizzata da una precisa e profonda osservazione utile ad indirizzare una qualsivoglia proposta di attività ricreativa. Durante questa fase ho osservato la quotidianità delle beneficiarie, la loro relazione interpersonale con le altre beneficiarie e con le operatrici religiose e non, ho cercato di cogliere quegli aspetti utili a comprendere le cause alla base delle resistenze indicate come criticità. La metodologia adottata in questa prima fase di esplorazione è stata l'osservazione e la condivisione del tempo assieme alle donne ospiti della comunità, stando attenta soprattutto alla comunicazione verbale e alla comunicazione non verbale.

Ciò che è stato colto è la estrema ricchezza interiore di ciascuna delle beneficiarie e l'incapacità di esternare questa ricchezza; il costante riferirsi a modi di fare e stili di vita del loro paese d'origine con cui facili sono i confronti rispetto a ciò che vivono e sperimentano qui; la non totale comprensione di ciò che viene proposto loro; un lentissimo processo di coscientizzazione avviato e visibile soprattutto nelle beneficiarie inserite nel percorso da più tempo.

Nella **FASE 1** ho preso nota delle disponibilità delle beneficiarie per poter calendarizzare i colloqui personali. Il calendario redatto non è stato seguito alla lettera per sopraggiunti imprevisti all'interno della comunità.

Nella **FASE 2** ho proceduto al colloquio personale con le beneficiarie della durata di un'ora attraverso un facilitatore (supporto multimediale) e al colloquio con due operatori della comunità.

I colloqui con le beneficiarie non sono ancora terminati. In generale ho preso nota dei numerosi interessi di cui sono portatrici.

Una complessità riscontrata durante il colloquio è stata la difficoltà nel comprendere che cosa sia un interesse, lo "stare nel mezzo", la partecipazione pratica e attiva dello spirito a una qualsiasi realtà, fatto, evento, applicazione, che si concreta in vario modo, come desiderio di conoscere, di apprendere, come curiosità e attenzione di fronte a ciò che si vede, si ascolta, si legge, come impegno nello svolgimento di un'attività.

Per comprendere verso quali valori si orienta l'esistenza di ciascuna beneficiaria ho prospettato una gamma di possibilità fra le quali le più selezionate sono state la famiglia, le amicizie, l'amore, la salute, il denaro, lo studio e per qualcuna il lavoro. Assenti del tutto l'impegno sociale, religioso e politico. Fra queste massimo valore è certamente la famiglia. In questo impianto assiologico si vanno ad inserire quelli che ho voluto definire "interessi", quelle propensioni ontologiche verso alcune espressioni della realtà piuttosto che altre. Fornendo stimoli visivi e sonori ho cercato di prospettare un ampio ventaglio di possibilità (senza alcuna pretesa di includere in esso la totalità delle esperienze possibili) nelle quali si traducono quelli che noi occidentali consideriamo, appunto, interessi, tenendo a mente il fine ultimo della proposta, il creare ponti con la realtà esterna nella quale avverrà e sta avvenendo l'inserimento sociale. Considerando il "tempo libero" uno spazio privilegiato per coltivare gli interessi stessi, mi sono soffermata a comprendere cosa si intenda per free-time e come viene utilizzato questo spazio temporale. È emersa una difficoltà nel comprendere cosa sia il "tempo libero", spesso confuso con il

tempo del riposo. In ogni modo, fra le attività più praticate nel tempo libero vi è certamente l'ascoltare musica e il ballo avvertiti come una necessità imprescindibile, a seguire, il guardare la tv. In un caso in particolare si è notata una estrema difficoltà ad individuare nell'arco della propria giornata il tempo libero stesso.

Parecchio estraneo rispetto alle beneficiarie è il mondo dell'Arte nelle sue numerose sfaccettature: incuriosisce ma sembra non toccare più di tanto le corde interne di ciascuna delle beneficiarie (questo è vero soprattutto per ciò che concerne le arti visive). Possono essere apprezzate la pittura, la scultura, la poesia, la fotografia, la scrittura, ma non nella loro generalità. Può colpire un quadro, una statua, difficile è l'interesse generico nei confronti della intera attività creativa. Diverso è il discorso per il cinema che sembra invece raccogliere giudizi più positivi. Estremamente vari sono i generi cinematografici preferiti dalle beneficiarie: si spazia dai film d'animazione, ai film storici, ai thriller e ai film di guerra. Altrettanto apprezzata è la lettura, particolarmente attraente per ciascuna delle beneficiarie ma difficile da concretizzarsi per le difficoltà di comprensione globale della lingua italiana. Fra gli interessi poco considerato è il teatro, probabilmente perché quasi del tutto sconosciuto. Ascoltare musica invece raccoglie un consenso unanime, soprattutto per taluni generi musicali. Sconosciuti appaiono alcuni strumenti musicali nei confronti dei quali c'è una grande curiosità; suonare uno strumento per alcune delle beneficiarie potrebbe essere una sfida in cui cimentarsi. Anche la danza raccoglie l'apprezzamento delle beneficiarie nei suoi più diversi stili e generi. Lo sport incuriosisce anche se non c'è attrazione verso quelle discipline considerate pericolose (sci, sport acquatici...). Il computer viene annoverato tra gli interessi ma senza che ne si conoscano effettivamente le potenzialità. Ciò che è emerso da questa raccolta è che generalmente ciò che non si conosce genera diffidenza che spesso fatica a tramutarsi in curiosità.

Ho avvertito la necessità di dover comprendere come ciascuna delle beneficiarie guarda al proprio percorso di crescita e sviluppo personale, fornendo una gamma di attività utili ad incoraggiarne la crescita. A questo proposito si è notata una difficoltà

nel lasciare da parte alcune attività per favorirne altre, indice che esiste un certo grado di consapevolezza circa la necessità che il proprio percorso personale possa essere arricchito da qualsiasi esperienza vissuta. Per qualcuna delle beneficiarie grande importanza in questa costruzione di sé risiede nella possibilità di poter approfondire la propria fede religiosa.

Per comprendere se questo percorso di costruzione sia una necessità personale piuttosto che la proiezione di sé all'esterno ho ritenuto necessario comprendere quali aspetti sono ritenuti importanti per essere apprezzati dagli altri. L'immagine e il vestiario, il denaro, un lavoro, sono le risposte più frequenti, tra le quali spiccano anche l'intelligenza e la cultura ritenuti aspetti fondamentali per avere una collocazione nel mondo riconosciuta dal mondo stesso.

Il colloquio ha poi cercato di soffermare la propria attenzione su quelle che sono le attività che le beneficiarie vorrebbero realizzare; anche qui non deve stupire la molteplicità di risposte fornite dalle quali emerge un bisogno di autonomia e autosufficienza economica, di realizzazione personale sul piano professionale e sul piano relazionale-affettivo, di necessità di aprirsi al territorio e di sperimentarsi in attività di svago o di intrattenimento secondo le proprie affinità. Molte di queste attività non sono state sinora svolte per mancanza di autonomia, di tempo e per una scarsità di risorse finanziarie da destinare alle attività socio-culturali. Alcune di esse, come le uscite al mare, le passeggiate e il cinema sono state già sperimentate con particolare apprezzamento.

Fra i sogni e i desideri per il futuro emergono non solo speranze concrete di realizzazione personale, come il voler approfondire i propri studi, la ricerca di un lavoro che incontri le proprie propensioni e il formare una famiglia; emerge anche la necessità di autonomia e libertà, la volontà di divenire persone migliori grazie all'aiuto di giuste conoscenze.

Come il territorio risponde a questa necessità di dare accoglienza a questi bisogni? Le beneficiarie mostrano una scarsa conoscenza del territorio in cui vivono. Questo impedisce loro di comprendere cosa manca e cosa è presente, le rende incapaci di

capire cosa si può fare e cosa non si può fare immobilizzando anche qualsiasi slancio propositivo all'interno della comunità.

Il colloquio con gli operatori ha mirato, invece, a cogliere quei punti di forza e di debolezza che la comunità presenta nella risposta alla criticità iniziale. Da questo colloquio sono emersi diversi dati interessanti, per facilità raccolti attraverso l'utilizzo dello schema di matrice SWOT.

<i>PUNTI DI FORZA (Strength)</i>	<i>PUNTI DI DEBOLEZZA (Weaknesses)</i>
<i>INTERNI</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Attenzione costante alla ricerca di fondi da destinare ad attività socio-culturali</i> • <i>Spinta alla creatività, ricerca di occasioni utili a poter svolgere attività socio-culturali e a crearle ove non ci sono</i> • <i>Attenzione e cura nei confronti delle beneficiarie</i> • <i>Alta attenzione alla progettazione e alla programmazione sociale</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Scarse risorse umane destinate alle attività socio-culturali</i> • <i>Esigue risorse finanziarie destinate alle attività socio-culturali</i> • <i>Attività socio-culturali non strutturate</i>
<i>ESTERNI</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lavoro in rete con altre realtà del territorio provinciale e nazionale</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Volontariato quasi inesistente e non formato</i> • <i>Mancanza di azioni progettuali finanziate che prevedano attività culturali</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mancanza di interazione con coetanei</i>
--	---

<i>OPPORTUNITÀ (Opportunities)</i>	<i>MINACCE (Threats)</i>
<i>INTERNE</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Progettare azioni che promuovono l'inclusione sociale</i> • <i>Accompagnamento continuo delle beneficiarie nelle attività di inclusione sociale (e di socialità)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Non sostenibilità delle attività di inclusione sociale</i>
<i>ESTERNE</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Interazione con altre realtà territoriali che permettono l'avvicendamento di risorse umane e apertura di nuovi canali</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Distorsione della metodologia interna (pedagogia micaelina)</i>

L'obiettivo dei miei ultimi giorni di tirocinio sarà quello di redigere un piccolo fascicolo sull'intero lavoro di ricerca svolto, includendo una proposta che possa prospettare una linea d'azione da tenere a mente per poter trasformare la criticità emersa in una opportunità di miglioramento.

Il percorso della tirocinante si è concluso con la redazione di un opuscolo dal titolo "R-Esistenze culturali" donato all'Associazione Micaela Onlus in cui sono sintetizzati tutti i passaggi del lavoro svolto nonché la proposta di sviluppo formulato dalla tirocinante. L'idea di sviluppo contenuta nella proposta è stata accolta positivamente dall'Associazione.

Di seguito, la parte relativa alla proposta:

“Al termine del breve lavoro di analisi e conoscenza della Associazione Micaela, nella sua realtà comunitaria di Adelfia, ho riflettuto sulla possibilità di presentare una proposta risolutiva alla criticità riscontrata: vincere le “resistenze culturali” che portano le beneficiarie a rallentare il proprio percorso di integrazione nella società. Fortemente convinta che la linea ideale da seguire sia quella della valorizzazione delle “esistenze culturali”, ho guardato alla possibilità di innestare un lento processo di cambiamento. Il punto di partenza individuato non è, tuttavia, una proposta strutturata di attività ricreativa da collocare in uno spazio temporale definito; ho ritenuto questa soluzione certamente più semplice ma provvisoria e non risolutiva, insufficiente.

Dal colloquio con gli operatori della comunità e dal riscontro effettivo durante la durata del tirocinio è emerso che uno dei punti di debolezza è la non sostenibilità delle attività socio-culturali a causa, principalmente, della scarsità di risorse umane dedicate a esse.

È necessario, a questo punto, che si ipotizzi di riservare la necessità del “creare ponti” con la realtà sociale esterna a una figura professionista mancante nell'attuale assetto organizzativo della comunità: l'animatore di comunità.

Chi è l'animatore di comunità

La professione dell'animatore professionale socio-educativo (o animatore di comunità) è una figura relativamente nuova (disciplinata soltanto da alcune disposizioni regionali come il DCR n.392-2437 del 20/02/95 e la Legge regionale piemontese 1/2004, “Norme per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali e riordino della legislazione di riferimento” che lo individua come una delle figure professionali dei servizi sociali).

L'animatore di comunità opera all'interno di un gruppo di beneficiari con la funzione di stimolarlo, vivacizzarlo, svilupparne il potenziale ludico, culturale, relazionale, espressivo, sia a livello individuale che di gruppo.

L'animatore di comunità contribuisce, attraverso interventi di animazione sociale, all'analisi dei bisogni e delle aspettative delle beneficiarie. Ha il compito di porgere

attenzione agli aspetti relazionali che hanno il fine di suscitare emozioni e interessi; la sua azione deve essere orientata all'altro, alla sua considerazione, al saper ricostruire la sua storia passata e a coniugarla nel presente. Su questa base di ascolto iniziale può incastrare progetti di lavoro di senso perché condivisi. L'animatore di comunità sviluppa il senso di autonomia tra i soggetti; gestisce le attività di animazione programmate; analizza le risorse del territorio per l'attuazione dei progetti di animazione e tiene aggiornata la banca dati delle risorse dello stesso; favorisce la relazione tra le beneficiarie e il contesto di riferimento; lavora in stretto contatto con l'equipe educativa al fine di coordinare gli interventi di propria competenza.

In particolare, questa figura professionale deve saper riconoscere i momenti critici del soggetto e del gruppo di beneficiarie di cui si occupa intervenendo per attivare le risorse in esse ancora disponibili. Per l'animatore di comunità è indispensabile conoscere le caratteristiche sociali ed evolutive dei suoi interlocutori e le metodologie per svolgere un'azione educativa che sia di aiuto, orientata alla cura e al cambiamento.

Un animatore di comunità deve possedere i seguenti requisiti:

1. essere una persona incline alla comprensione dell'altro, dei suoi bisogni e delle sue esigenze;
2. avere un atteggiamento aperto, accomodante, propenso al dialogo e alla composizione dei conflitti.
3. essere una personalità carismatica, generalmente estroversa, in grado di suscitare entusiasmo e coinvolgimento emotivo nel proprio interlocutore.

Competenze professionali richieste sono:

- capacità di osservazione;
- comunicazione interpersonale;
- conoscenza di attività ludico-ricreative e tecniche di animazione qualificate e diversificate volte a favorire processi di aggregazione, integrazione, socializzazione delle persone e di valorizzazione delle risorse territoriali;

- conoscenza di tecniche di conduzione dei gruppi e delle dinamiche psico-sociali;
- essere in grado di progettare e gestire in modo qualificato attività d'animazione, eventi, attività ludiche, laboratori creativi e iniziative di valorizzazione del patrimonio artistico e culturale del territorio;
- essere in grado di progettare e gestire momenti “extra” rispetto a quelli previsti all’interno delle programmazioni standard;
- capacità di porsi in modo aperto e collaborativo nei confronti degli altri membri della equipe educativa e degli altri ruoli professionali che interagiscono con gli animatori, al fine di poter sostenere attività in rete.

Necessità della animazione

L’animazione è un atteggiamento mentale, fisico ed emotivo di fronte al fluire degli eventi. E’ un complesso di situazioni che creiamo entrando in relazione con l'altro e con il contesto circostante. Animazione è superare la staticità, muoversi verso un qualcosa, *dare vita*. L'obiettivo a cui tende è la crescita di una persona e il conseguente cambiamento della realtà in cui vive. Significa creare atteggiamenti attivi nei confronti del processo quotidiano, in una prospettiva di apertura verso nuove situazioni.

Il metodo dell'animazione assume il compito di rendere cosciente un soggetto del mistero che custodisce dentro e di abilitarlo a rispondere in maniera creativa. E' un metodo di comunicazione esperienziale che colloca la persona al centro. E' volontà di dare forma e ordine ai processi di crescita, rendendo i soggetti protagonisti attivi, operativi e critici dei propri processi personali e relazionali.

Alcune ipotesi

Rispetto a quanto emerso dal colloquio con le beneficiarie della comunità, svariati possono essere gli ambiti di intervento dell'animatore di comunità. È necessario, in ogni modo, procedere a una programmazione delle attività dopo aver proceduto a una fase di studio e conoscenza dei bisogni e delle propensioni di ciascuna

beneficiaria. Nella programmazione occorre inserire momenti di valutazione ed eventuale ripensamento di quanto è stato articolato, per mantenere sempre a fuoco gli obiettivi iniziali di ciascuna attività proposta. Nello strutturare le attività è opportuno coinvolgere dei professionisti e dei giovani, dove è possibile in forma volontaria, cercando di ampliare la rete delle conoscenze e delle collaborazioni con la comunità. In questa maniera i punti di debolezza indicati nell'analisi SWOT possono essere trasformati in risorse e opportunità per la comunità.”

BIBLIOGRAFIA

Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite Editrice, Roma, 2003

Amerio P., *Fondamenti teorici in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972

Anfossi M., Greggio G.L., La ricerca azione: un'integrazione applicativa del modello lewiniano con l'Approccio Centrato sulla Persona in *ACP- Rivista di Studi Rogersiani*, 2007

Apprendere tra Università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario, a cura di Anna Salerni, HomoLegens, 2007, Roma

Azzarita V, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil* in "Tafter Journal". 2012

Bandura A., Self-efficacy. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. New York: Oxford University Press, 2000

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, 1977.

Bekman A., *Kernkwaliteiten van leidinggeven*, Van Gorcum, Assen, 2004

Bekman A., "The Methodology of Evidential" in *Scientific Magazine M&O*, 2004

Bertagna G. in *La regolazione dei tirocini formativi dopo la legge Fornero*, Adapt University Press, 2013

Bloom B., *Taxonomy of educational objectives*, Allyn and Bacon, Boston, MA. 1986

Bocca G., *Formazione continua e mondo del lavoro*, in *Prospettiva E.P.*, Roma luglio-settembre 1995, Bulzoni, pag. 4.

Bonazzi G., *Dentro e fuori della fabbrica*, Franco Angeli, Milano, 1986

- Boonstra J.J., Caluwè L., *Intervening and Changing: Looking for Meaning in Interactions*, Wiley, New York, 2007
- Bronwen R., Garnsey E., “Analysing competence. Gender and Identity at work” in *Gender, Work and Organization*, Vol.10 No.5, 2003
- Bruner J., *The culture of education*, Harvard University Press, 1996
- Busilacchi G., *Approccio delle capacità, teoria dell’azione e del welfare state* in M.Paci, E. Pugliese (a cura di), *Welfare e promozione delle capacità*, il Mulino, Bologna, 2011
- Calaprice S., *Formazione educante tra lavoro ed età adulta. La formazione dei formatori oltre le competenze*, Laterza Editore, 2007
- Calaprice S., *Pedagogia generale e Pedagogia sociale. Nuove sfide per l’educazione e la formazione*, Edizioni Laterza, 2005
- Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli Editore, 2007
- Clark R.E., Paivio A., “Dual Coding theory and education” in *Educational Psychology Review*, 3,149-210, 1991
- Colasanto M., Lodigiani R., *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*, Vita e Pensiero, Milano, 2008
- Colicchi E., *Oggettività e soggettività nel discorso sull’educazione*, in Granese (a cura di), *Destinazione pedagogia*, Giardini, Pisa, 1987, pag. 51
- Commissione europea, *Bilancio della strategia Europea 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM(2014) 130 final, Bruxelles, 5.3.2014
- Craick K.J.W., *Theory of the Human Operator in Control System*, in “British Journal of Psychology. General Section, Vol. 38, Issue 3, 1948

Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020, a cura di Melina Decaro, Collana Intangibili, Fondazione Olivetti, Roma

De Geus A., *The Living Company*, Harvard Business School Press, 1997

Dewey J., *How we think*, D.C. HEATH & CO. PUBLISHERS, 1910

Dewey J., *Le fonti di una Scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1973

Dewey J., *The sources of a Science of Education*; tr.it. *Le fonti di una Scienza dell'Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1980

Doré S., Basque J., "Le concepì d'environnement d'apprentissage informatisi" in *Revue de l'Education à Distance*, Vol. 13, no. 1, 1998

Frabbroni F., *La pedagogia tra teoria e prassi*, in Quaderno n.2 del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Laterza, Bari, 1990

French W.L., Bell C.H., *Organisation development: behavioral science intervention for organisational improvement*, Englewood Cliff, NJ, Prentice Hall, 1998

Frigo F. (a cura di), *Le buone pratiche nella formazione continua*, ISFOL, 1999

Gallino L., *L'impresa irresponsabile*, Milano, Mondolibri, 2006

Gardner H., *Intervista a Howard Gardner: Intelligenze multiple e nuove tecnologie*, 1997

Harrow A., *A taxonomy of psychomotor domain - a guide for developing behavioral*

Hebb D.O., Hilgard E., Bower G., *Le teorie dell'apprendimento*, Angeli, Milano, 1971

Herbart J.F., *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997

- Hilgard E., *Psicologia, corso introduttivo*, Giunti Barbera, Firenze, 1971
- Hosking D-M., Morley Ian. E., *A social psychology of organizing. People, process and contexts*, Harvester Wheatsheaf, 1991
- I profili professionali dei laureati nell'area delle scienze dell'educazione. L'offerta didattica e il mondo del lavoro*, a cura di A. Salerni, A. Sanzo, M. Novella Storchi, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2008.
- Isfol Strumenti e Ricerche, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Franco Angeli, 1993
- Isfol Strumenti e Ricerche, *Manuale del tirocinante. Guida pratica al tirocinio extracurriculare*, 2014
- Kaplan R.S, Norton D.P., *The Balanced Scorecard*, Harvard Business School Press, 1996
- Knowles M., *Modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Cambridge, 1970
- Knowles M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e Andragogia*, Franco Angeli editore, 2008
- L'Unione europea secondo la Riforma di Lisbona*, a cura di Ennio Triggiani, Levante Editori, Bari, 2008.
- Loprieno A. (a cura di), *Identità e valori nella adolescenza*, ETS, Pisa 1987, pag. 19
- Margiotta U., *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci editore, Roma, 2015
- Mayo E., *The Human problems of an Industrial Civilization*, Harvard University Press, Cambridge, 1933

- Mencarelli M., *Scuola di base ed educazione permanente*, La Scuola, Brescia 1996
- objectives*, McKay, New York, 1972.
- Morin E., *Educare nell'era planetaria*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001
- Muschitiello A., *Dalla competenza alla capability: come cambia la formazione. Per una nuova Pedagogia del lavoro*, Progedit, 2012.
- Neisser U., *Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology*, 1976.
- Nelson D., *Taylor e la rivoluzione manageriale: la nascita dello "scientific management"*, Einaudi, Torino 1988
- Novara C., Lavanco G., Il setting della ricerca-azione: quadro epistemologico, riflessività e analisi della domanda. *Psicologia di comunità*, IV, 2-2008
- Novara F., "Un lavoro a misura d'uomo", in *Un'Azienda è un'utopia? Adriano Olivetti 1945-1960*, Il Mulino, Bologna, 2001
- Orefice P., *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratica*, Liguori Editore, 2006
- Reason P, Bradbury H., *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice*, Sage Publications, Londra, 2008
- Rietveld E., *Context-Switching and Responsiveness to Real Relevance*, in J. Kiverstein, M. Wheeler (eds), *Heidegger and Cognitive Science*, Palgrave-Macmillan, Basingstoke, 2012
- Rizziato E., *Etica dello sviluppo organizzativo e senso del lavoro. Verso la definizione di un approccio europeo*, FrancoAngeli, 2010
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini Scientifica, 2008

- Rossi P. G., *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano, 2011
- Schön D., *Educating The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York, 1987
- Seagraves L., Osborne M., Neal P., Dockrell R., Hartshorn C., Boyd A., *Learning in Smaller Companies. Final Report*, University of Stirling, 1996
- Senge P.M., *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, 1992
- Skinner B. F. *The Behavior of Organisms: an Experimental Analysis*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1993
- Slavin R.E., *Evidence-Based Education Policies: Transformative Educational Practice and Research*, in "Educational Research", 31(7), 2002
- Sterling S., "Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground" in *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 5, 2010-11
- Storia e modelli della formazione dello psicologo. Le teorie dell'intervento a cura di Giovanni Pietro Lombardo, Franco Angeli.
- Tiberi E., *La spirale della noia. Saggio sul rapporto tra il deterioramento di sistemi motivazionali e l'attivazione di un Sistema motivazionale perverso*, Franco Angeli, Milano, 1983
- Vico G., *L'educazione frammentata*, La Scuola, Brescia, 1993
- Wals A.E.J., "Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning. Stepping stones for developing sustainability competence", *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11 (2010)4.
- Womack J.P., Jones D.T, Roos D., *La macchina che ha cambiato il mondo*, Rizzoli, 1991

Xodo C., *Dalla tecnica della formazione alla teoria della formazione*, in *Studium Educationis*, Cedam, n. 1, Padova, 1996

SITOGRAFIA

http://ec.europa.eu/index_it.htm

<http://europalavoro.lavoro.gov.it/>

www.apre.it

www.cordis.europa.eu

www.csrmanagernetwork.it

www.erc.europa.eu

www.formazione80.it

Ho cominciato questo percorso di Dottorato con mille dubbi e mille perplessità ma, nel corso dei 3 anni, ho imparato a guardare il lato positivo delle situazioni, la metà piena del bicchiere, per poter apprendere quanto più possibile da questa esperienza. Per questo, oggi mi sento di ringraziare alcune persone: in primis, la mia famiglia e mio marito, sempre presenti e pronti a sostenermi, nei momenti belli e in quelli bui; la Prof.ssa Calaprice, che in questo percorso mi ha insegnato cosa vuol dire essere sempre fieri ed orgogliosi di ciò che si è e di ciò che si può offrire agli altri, camminando a testa alta e affrontando le difficoltà con intelligenza e tenacia; alla Dott.ssa Rizziato e allo staff di Rete Else, per avermi insegnato una nuova metodologia e per avermi dato l'opportunità di confrontarmi e crescere, personalmente e professionalmente; alla mia collega Carmen, fonte di saggezza infinita...Ho trovato una seconda sorella maggiore! Alle tirocinanti e alle organizzazioni che hanno partecipato al mio progetto, credendo in me senza alcuna esitazione; ai professori ed ai colleghi di cattedra (e non), con cui ho condiviso saperi e risate; ai miei amici, quelli di sempre e quelli nuovi; agli amministrativi e a tutti coloro che hanno fatto parte di questo piccolo grande pezzo del mio puzzle.... Grazie di cuore.

Margherita