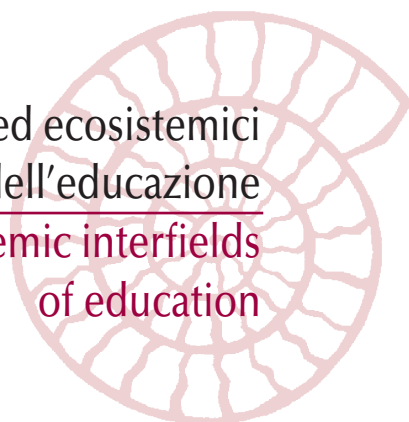


Intercampi generativi ed ecosistemici
dell'educazione

Generative and ecosystemic interfields
of education





Agire formativo e sviluppo della capacitazione negli interconnessi ecosistemi formativi*

Training action and development of capacity building in the interconnected educational ecosystems

Gabriella Aleandri

Università degli Studi Roma Tre – gabriella.aleandri@uniroma3.it

Chiara Fiorentini

Università degli Studi Roma Tre – chiara.fiorentini@uniroma3.it

ABSTRACT

The topic of the promotion and enhancement of the necessary skills in a Lifelong, Life-wide and Life-deep Learning perspective is among the most urgent and relevant issues discussed by the major national and international organizations and it has made even more complex and difficult due to the spread of the ongoing Covid-19 pandemic. We have discovered, at the same time, personal and social fragility and, even more, the global dimension and interconnectedness. The need to fill gaps and imbalances, on a global level, starting from basic skills and the increasing demand for high skills, including soft and digital skills, is increasingly mandatory. Educational and training institutions are called upon to fulfil this unstoppable duty as an element of conjunction between the human being and the environment that surrounds him, creating a virtuous and sustainable ecosystem, in which capacity and agency represent goals to be implemented.

This article reports some results from an exploratory research project developed to understand the levels of knowledge regarding the implicit experiences that university students in the educational-pedagogical field live in their formal study path in order to increase awareness about the acquired skills.

Il tema della promozione e potenziamento delle competenze necessarie in una prospettiva di *Lifelong, Lifewide e Lifedeep Learning* è tra le questioni più urgenti e rilevanti discusse dai maggiori organismi nazionali e internazionali, reso ancora più complesso e difficile a causa della diffusione della perdurante pandemia da Covid-19. Abbiamo scoperto, al contempo, la fragilità personale e sociale e, ancora di più, la dimensione e interconnessione globale. La necessità di colmare i *gaps* e gli squilibri, a livello mondiale, a partire dalle competenze di base e la sempre maggiore richiesta di competenze elevate, tra cui le competenze trasversali e digitali, è sempre più cogente. Le istituzioni educative e formative sono chiamate a assolvere tale dovere improcrastinabile in quanto elemento di congiunzione tra l'essere umano e l'ambiente che lo circonda, creando un ecosistema virtuoso e sostenibile, in cui la capacitazione e l'agency ne rappresentano fini da implementare.

+ Gabriella Aleandri: Autrice, nello specifico, dei paragrafi Introduzione, 1, 2 e Conclusioni. Chiara Fiorentini: Autrice, nello specifico, dei paragrafi 3 e 4.

In questo articolo vengono riportati alcuni risultati di un progetto di ricerca esplorativo elaborato per comprendere i livelli di conoscenza in merito alle esperienze implicite che studenti universitari in ambito educativo-pedagogico vivono nel loro percorso di studio formale al fine di aumentare la consapevolezza in merito alle competenze apprese.

KEYWORDS

Training Action, Capacity Bulding, Educational Ecosystem, Skills, Lifelong, Life-Wide And Life-Deep Learning.

Agire Formativo, Capacitazione, Ecosistemi Educativi, Competenze, *Lifelong, Lifewide E Lifedeep Learning.*

Introduzione

Nell'odierno contesto sociale, denominato anche *Knowledge Society*, si sta realizzando un'ulteriore costruzione sociale che va oltre il locale e il regionale, in quanto si dilata fino a livello planetario per mezzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) che hanno stimolato in maniera esponenziale le possibilità conoscitive dell'uomo facendo emergere il problema della formazione su competenze sempre più elevate, specifiche e costantemente aggiornate, necessarie sul posto di lavoro, ma anche indispensabili per la vita di un cittadino informato, capace di partecipare in maniera attiva e consapevole all'interno della società democratica in cui vive (Aleandri, 2007).

Il bisogno di competenze sempre nuove, in continuo aggiornamento, e *in primis* quelle digitali per tutta la popolazione, da quella giovanile a quella adulta fino alla terza età, può essere soddisfatto attraverso lo sviluppo del *Lifelong, Lifewide e Lifedeep Learning* perché sarà l'apprendimento permanente a fare la differenza in questa attuale epoca di transizioni e permetterà di ottemperare al primo Principio del pilastro europeo dei diritti sociali secondo cui "ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro" (Commissione Europea, 2020).

Da un punto di vista economico, sociale ed educativo, però, sussistono tutt'oggi, a livello nazionale e internazionale, alcune problematiche la cui natura influisce negativamente sulla realizzazione degli obiettivi della *learning society* basata su livelli diffusi di competenze di base, sviluppo di competenze digitali, incremento di *soft skills*, implementazione di occasioni e relativa partecipazione al *Lifelong Learning*.

La pandemia, ancora in corso, ha avuto un forte impatto sulla necessità di ricorrere alla promozione della formazione permanente per tutti, adulti e bambini, soprattutto per l'esigenza delle nascenti *skills* richieste dai nuovi settori lavorativi e industrie emergenti (OECD, 2021a).

Supportare le persone nell'apprendimento durante tutto l'arco della vita, dotandole di competenze solide che possano utilizzare pienamente ed efficacemente sul lavoro e nella società, è diventato un obiettivo da realizzare in tempi rapidi. L'apprendimento permanente è la chiave per consentire agli individui di

essere in grado di adattarsi e realizzarsi costruttivamente nel mercato del lavoro e nella società facendo leva, *in primis*, sul potenziamento di momenti di riflessione e orientamento in cui la pedagogia si è dimostrata, in uno studio recente, efficiente ed efficace (Aleandri & Fiorentini, 2022).

Il Covid-19 ha causato gravi disordini ai mercati del lavoro in tutto il mondo: a maggio 2020 il lavoro era diminuito di oltre il 40% nella maggior parte dei paesi rispetto all'inizio dell'anno mentre le offerte di lavoro che richiedono alle persone di lavorare da casa sono aumentate vertiginosamente, con la conseguente necessità per i lavoratori di possedere competenze digitali; di conseguenza i lavoratori con un basso livello di istruzione sono stati particolarmente colpiti in senso negativo (OECD, 2021a).

Anche a lungo termine, si manterrà alta la domanda di competenze e occupazioni digitali. Allo stesso modo, in tutti paesi OCSE, è probabile che gli investimenti pianificati nelle tecnologie verdi e nelle energie rinnovabili aumentino la domanda di specialisti in quelle aree, creando potenzialmente lacune di competenze che i sistemi di apprendimento permanente saranno chiamati a colmare. Oggi l'intelligenza artificiale ha al suo interno, come una scatola cinese, sistemi algoritmici come il *Machine learning* (lavora attraverso codici dati dall'uomo nell'interpretazione delle variabili che il sistema elabora) e un'intelligenza che è essa stessa uno spazio di connessione e condiviso, in cui non si gestisce una sola azione ma si costruiscono i significati di quell'azione. Questa intelligenza collettiva e la connettività hanno, come elemento di elevata novità, anche uno spazio non umano (robotico) (Morin, 2001; Loiodice, 2018; Aleandri, 2022). Parallelamente ai cambiamenti demografici in tutto il mondo, il panorama tecnologico in rapida evoluzione sta esercitando, quindi, una crescente pressione sui lavoratori al fine di migliorare e riqualificare il proprio lavoro.

Alcune competenze possono diventare rapidamente obsolete, portando potenzialmente alla perdita del lavoro e persino al pensionamento anticipato (OECD, 2017). Anche prima che dilagasse la pandemia da Covid-19, ai lavoratori dei paesi OCSE era sempre più richiesto di possedere almeno capacità digitali di base. La recente adozione diffusa di modalità di *smart-working* e lavoro digitale ha poi accelerato la necessità per le persone di padroneggiare le competenze digitali anche specializzate.

L'interesse politico per l'impatto dell'intelligenza artificiale (IA) è aumentato negli ultimi decenni, man mano che le tecnologie relative all'IA vengono integrate in un numero sempre maggiore di aspetti della vita. Una comprensione più profonda e precisa di questo impatto per l'economia e la società è fondamentale non solo per la politica, ma anche per l'occupazione e l'educazione, perché può fornire la base per scenari realistici su come verranno ridefiniti i posti di lavoro e la domanda di competenze nei prossimi decenni per preparare gli studenti di oggi a tali ipotetici scenari futuri.

Il Centro per la ricerca e l'innovazione nel campo dell'educazione (CERI) dell'OCSE ha lanciato nel 2019 il progetto *Intelligenza artificiale e futuro delle competenze* (AIFS) per rispondere alle domande sopra citate e sviluppare una nuova serie di misure da utilizzare come base per la ricerca e la politica relative a come l'intelligenza artificiale e la robotica trasformeranno la domanda di competenze e i requisiti educativi nei decenni a venire.

Alla luce di queste trasformazioni che richiamano con urgenza, dal punto di vista politico-operativo, l'ausilio del *Lifelong, Lifewide e Lifedeeep Learning*, è opportuno tener conto che anch'esso si modella affinché possa rispondere agli specifici bisogni di formazione e di competenze (Aleandri, 2020).

Nell'aprile del 2021, in Italia, è stato approvato il PNRR - Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021), inserito nel Recovery Plan, che consiste in un programma di investimenti da attuare con i finanziamenti europei (Next Generation EU) per rispondere alle crisi provocate dal Covid-19 che ha colpito, anche da un punto di vista economico, particolarmente l'Italia. All'interno del PNRR la "competenza" viene considerata cruciale, in quanto l'Italia occupa il 20° posto su 24 in riferimento alla competenza nella digitalizzazione. Al fine di poter cambiare la curva del disinvestimento soprattutto per gli adulti, il PNRR ha pertanto stanziato molti fondi per l'investimento nella educazione e formazione digitale. Il rapido progresso tecnologico ha subito una forte accelerazione dall'evento pandemico e ancor di più l'educazione permanente deve essere perseguita tenendo conto delle nuove e peculiari tipologie di competenze richieste a seguito degli stravolgimenti mondiali, ad oggi ancora in corso, a cui rispondere non è così semplice (Aleandri & Refrigeri, 2021).

L'irrinunciabile interazione uomo-macchina ha da tempo determinato la nascita dell'Infosfera che consiste in un eco-sistema dove il fisico e il digitale interagiscono e si influenzano in tempo reale (Pachler, Bachmair, Cook, 2010), ma l'affannoso ricorso alle *digital skills* dei tempi odierni implica un maggior grado di interazione tra l'individuo e gli apparati digitali. Infatti, se è vero che l'uomo si era ormai abituato alla globalizzazione e alle tecnologie, è del tutto nuova l'interconnessione permessa dall'utilizzo sul posto di lavoro delle nuove tecnologie digitali (Morin, 2020; Aleandri, 2007 e 2022) le quali richiedono, da un lato, il continuo aggiornamento delle conoscenze e competenze sempre più specifiche, ma dall'altro un nuovo modo di approccio al mondo, al sociale, all'altro. Tra i sette saperi necessari all'educazione del futuro, Morin cita "l'etica del genere umano" perché l'insegnamento proiettato al futuro deve produrre una "antropo-etica" capace di riconoscere il carattere ternario della condizione umana (individuo ↔ specie ↔ società ↔). Si tratta di una nuova "agency trasformativa" (Engestrom, 2016) che connette il singolo con le socialità tipica negli ecosistemi formativi interconnessi (Malavasi & Giuliodori, 2016; Ellerani, 2020) in cui l'agire muta le relazioni e le interazioni tra i soggetti e il contesto, nelle attività, nei comportamenti, nelle esperienze, ma anche nei diversi gradi di consapevolezza, orizzonti di comprensione e significati condivisi. Le ecologie di apprendimento sono complesse, altamente dinamiche, aperte, auto-mantenute (Chatti, Jarke & Quix, 2010).

Oggi possiamo parlare di vere e proprie ecologie di apprendimento in continua evoluzione: qui nascono nuove interazioni che mettono insieme le culture e le azioni della tecnologia che vanno nel tempo a modificare l'azione pratica e modificano in modo retroattivo le relazioni tra le persone. È ormai superato usare un paradigma tipico della rivoluzione industriale dei primi del Novecento per analizzare i costrutti della cultura emergente delle azioni robotiche. Bisogna invece capire come la relazione muta in reazione tra umano e digitale e tra soggetti perché sono questi che danno all'agire diversi gradi di comprensione (concetto anche di *habitus*). Le scienze cognitive hanno sottolineato che il cervello umano è caratterizzato da plasticità e che quindi l'abitudine con certi strumenti (TIC) modifica fisicamente le nostre strutture di pensiero (Nouchi & Kawashima, 2014; Thomas, 2012). La pedagogia si inserisce in questo panorama come scienza che, grazie al suo carattere versatile, è in grado di occuparsi dei processi di crescita globale e integrale della persona dalla nascita fino all'età più avanzata (Aleandri, 2021b).

1. Quadro teorico

I nuovi assetti digitali favoriscono itinerari formativi che muovono da interessi ed aspirazioni del singolo individuo ma che devono tener conto, trovandosi in una società interconnessa e basata sulla co-appartenenza, anche delle aspirazioni comuni nel contesto in cui questo individuo si trova, vive, lavora. In un mondo in continuo mutamento, l'instabilità che ne segue determina anche criticità sia nelle agenzie formative sia nel lavoro che ambiscono, pertanto, a istanze di orientamento che supportino il dovere del co-adattamento, anche in età adulta, sollecitando una continua riflessione dello stare al mondo di ciascun individuo, della percezione di sé come soggetto e cittadino e, quindi, della propria identità personale e sociale, sia con riferimento a quanto i sistemi educativi, formali e non, esprimono e a come potrebbero modificare il proprio agire (Cunti, 2017). La precarietà del presente conduce l'uomo a una postura flessibile nei vari ambiti di vita ed è in questo scenario che l'emergenza del concetto di "diritto ad apprendere lungo il corso della vita" diviene l'elemento centrale del ponte fra economia e società perché le esigenze del lavoro traggono vantaggio dalla possibilità di disporre di personale qualificato, adattabile a diverse esigenze organizzative e tecnologiche, in grado di interagire e contribuire attivamente, non più in maniera individualistica, alla soluzione di problemi (Margiotta, 2011). La soluzione a tali problemi non può più derivare da conoscenze pregresse, ma esige esperienza e riflessione per un apprendimento trasformativo contestualizzato adatto a porre l'individuo in una posizione di apertura, autonomia e creatività fruibile al fine di cambiare la propria storia e il proprio futuro (Mezirow, 2009) in un'ottica capacitativa in cui è opportuno l'impegno pedagogico di cura per i singoli e per le comunità (Nussbaum, 2011; Sen, 2000).

Nel voler tracciare un nuovo rapporto tra educazione e sviluppo, il tema delle capacità umane richiede molta attenzione per evitare il rischio di essere invasi dall'irrefrenabile sviluppo delle fabbriche del futuro ma soprattutto di non essere in grado di saperle gestire. A tempo, lo sviluppo tecnologico aveva un ritmo meno incalzante rispetto ad oggi e la formazione riusciva e tenere il passo. Oggi, questo è molto più complesso e difficile. Diventa allora necessaria una riflessione in chiave pedagogica sugli interrogativi rispetto a cosa sono in grado di essere e di fare le persone, presupponendo quindi capacità umane irraggiungibili, almeno sino ad oggi, per i *big data*. Queste domande sono alla base dell'approccio capacitante della Nussbaum, che le concepisce come dimensioni necessarie per guidare le istanze democratiche a rendere le persone più forti e consapevoli, perché lo scopo più alto è lo sviluppo dell'uomo (Nussbaum, 2012). Il *capability approach* è antropologicamente orientato a valorizzare modelli di pensiero e sistemi educativi che promuovono il «ben-essere» e il «ben-diventare» dei soggetti soprattutto nella globalità attuale in cui è un dovere sensibilizzare i cittadini alla responsabilità, alla possibilità di partecipazione nelle dinamiche politiche e sociali e alle tematiche delle ingiustizie e delle disuguaglianze, per favorire la sostenibilità, la coappartenenza, l'inclusione delle diversità (Alessandrini, 2019). L'approccio capacitante si lega all'*agency* che rappresenta infatti l'effettiva opportunità individuale di essere liberi rispetto alle proprie capacitazioni, per un pieno sviluppo personale e sociale, in particolare in un contesto planetario in cui la tecnologia ha trasformato anche il modo stesso di concepire la conoscenza. La macchina non è solo la macchina che replica, come negli anni passati, bensì contribuisce a dare significato modificando l'agire umano. In riferimento alla pandemia, ad esempio, basi pensare allo *smart working* che ha introdotto nuovi modi di intendere il la-

voro, ma ancor più sta modificando e/o eliminando posti di lavoro esistenti spesso attraverso la sostituzione delle tecnologie e riducendo, quindi, le capacitazioni ad agire umane (Sen, 2000). Per l'adulto acquisire competenze e capacità, ma soprattutto imparare ad utilizzarle in maniera efficace e creativa, è funzionale per la realizzazione del proprio progetto di vita (Taylor, 1985) che, grazie all'*agency*, non dipende più dal possesso della ricchezza materiale bensì dal possesso della libertà di fare scelte (Sen, 2000) e prendere decisioni in maniera critica e capace (Sen, 2007). Questo stesso concetto, che lega il *capability approach* e l'educazione, è stato riconosciuto dall'UNESCO nel report *Education for all* (UNESCO, 2002).

Le *capabilities* si sviluppano attraverso l'educazione, la quale deve poter offrire una pluralità di occasioni per scegliere tra alternative possibili e compiere azioni in vista del proprio progetto di vita e affermazione del sé in considerazione, e nel rispetto, dell'ambiente circostante. L'impianto del *Lifelong, Lifewide e Lifedeeep Learning* è ancor più necessario perché il cittadino odierno, oltre alle mere competenze, alle *hard skills* e *soft skills*, deve essere educato all'*agency* e a tutti quei valori congrui allo sviluppo sostenibile capace di realizzare un futuro interconnesso e democratico in cui la libertà individuale si interseca con l'ambiente circostante per consentire la piena realizzazione dello sviluppo umano (Aleandri, 2019a).

“La formazione è dunque un altro modo di definire la vita, poiché l'una senza l'altra non può esistere. Non possiamo pensare al dipanarsi della vita senza che, sia pure la cellula più elementare, si trasformi. Ma per sussistere, la vita, che è formazione, deve intrecciare interrelazioni solidali con tutte le sue piccole cellule, con gli altri organismi, con l'ambiente. Per questo, se la formazione è la strada, la solidarietà è luogo e cammino, meta e viaggio, senza soluzione di continuità” (Margiotta, 2014b, pp. 257-258).

Morin propone, dal canto suo, una strategia che consiste in una riforma del pensiero meno razionale e più vicino all'umano che non ha bisogno solo di accumulare saperi scientifico-teorici da memorizzare a dovere ma che deve imparare a trarre creativamente soluzioni dalla pianificazione e organizzazione di ciò che si trova ad affrontare in quell'esatto momento (Morin, 2013) congiuntamente alle sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente (Margiotta, 2014a). Il lavoro educativo, infatti, è anche lavoro sociale perché guida l'evoluzione dei bisogni umani e sociali (Margiotta, 2015).

È in questo specifico contesto che si inserisce la ricerca pedagogica, preziosa per determinare le variabili alla base della formatività del nuovo agire lavorativo alla luce delle trasformazioni tecnologiche nonché dei nuovi scenari storici, sociali, culturali e economici che gli si presentano lungo il suo corso.

Si tratta di un'impronta pedagogica che rifletta sulla necessità di investire e valorizzare i talenti di ciascuno (Margiotta, 2018) per un futuro dell'umanità che sia sostenibile, democratico e che sappia mettere al centro l'uomo. L'uomo, infatti, seppur in continua dialettica col tecnologico, non dovrà mai ridursi o subordinarsi ad essa.

La ricerca pedagogica porta con sé il pesante fardello della salvaguardia dell'esperienza come momento relazionale in cui gli individui formano se stessi attraverso il dialogo e confronto reciproco. A questi l'IA, ad oggi, non può ancora accedere e rappresentano la miglior via perseguibile per crescere e sviluppare la dimensione umana insieme a quella robotica, ma con la consapevolezza che ogni macchina rappresenta opportunità e rischio al tempo stesso. L'educazione, in tutte le sue accezioni, deve poter formare, appunto, alla capacità di discernere e interrogarci su limiti e potenzialità di macchine e algoritmi o, meglio, sulle responsabilità delle nostre scelte e sui loro effetti (Malavasi, 2019).

2. Progetto di ricerca esplorativa

In considerazione dello scenario sopra descritto, è stato elaborato un progetto di ricerca esplorativa in merito alla concezione, conoscenza e consapevolezza che studenti universitari per la formazione di educatori (corsi di laurea triennale) e pedagogisti (corsi di laurea magistrale) hanno rispetto alla tematica “Tesi di laurea”, intesa come momento di riflessione e autoapprendimento/autorientamento/formazione capacitante. Le tappe insite nella strutturazione ed elaborazione della tesi di laurea sono istanti preziosi per l’autoapprendimento in età adulta secondo la prospettiva dello sviluppo dell’apprendimento permanente tra *life skills*, *capability* e prossemicità come chiavi per il cambiamento individuale e collettivo e come condizioni effettive di esercizio della cittadinanza per lo sviluppo personale, sociale e, anche, per la crescita economica (Alberici, 2002; Aleandri, 2019b). “Fare ricerca in quanto adulti è una forma di educazione permanente tra le più fruttuose, che ricade su chi la pratica a lungo. Non basta aggiornarsi; è necessario scoprire e imparare a farlo, per continuare ad apprendere nel corso della vita” (Demetrio, 2021) ed essere costantemente in grado di rimanere attivi e consapevoli di se stessi con l’ausilio di una pedagogia che si cala nell’esperienza diretta, facendosi scientifica e empirista. Non basta, oggi più che mai, limitarsi alla teoria ma va valorizzata l’esperienza, la pratica, il fare, come già da tempo ampiamente assodato (D’Arcais, 1987). L’intento del progetto di ricerca esplorativa è anche di promuovere una riflessione rispetto al ruolo che la stesura della tesi di laurea ha all’interno di un percorso di formazione universitario. La ricerca si è svolta durante il primo semestre dell’anno accademico 2021-2022 all’interno di corsi di laurea in ambito pedagogico-educativo ove occorre insistere sulla dimensione empirica della pedagogia facendo leva sulla ricerca come competenza, favorendo la presa di coscienza delle varie opportunità offerte dall’università. In questo specifico articolo prenderemo in considerazione le funzioni formative della tesi di laurea intesa come spazio-tempo di ricerca e di apprendimento della competenza di ricerca.

2.1 Obiettivi

Obiettivo principale della ricerca è quello di potenziare la concezione della formazione universitaria, in ambito educativo, verso un approccio capacitante così da testare e comprenderne le possibili opportunità che essa offre in merito al quadro delle capacitazioni. Il *focus* specifico sarà sul ruolo della tesi di laurea come esperienza di riflessione e di ricerca. È necessario, alla luce delle considerazioni descritte sin qui, verificare la conoscenza e consapevolezza degli studenti in merito al livello di competenze in loro possesso e il grado di orientamento loro fornito durante i corsi universitari. Sarà altresì utile conoscere le modalità con cui avviene la stesura della tesi di laurea in ambito educativo e pedagogico e se possono essere fatti confronti tra studenti della triennale e studenti della magistrale. Ulteriore intento è incrementare gli spazi di riflessione sul significato pedagogico e scientifico riservato alla tesi di laurea che, come scrive Eco, se svolto con serietà, dedizione e interesse può servire anche dopo la laurea perché non importa tanto l’argomento della tesi di laurea quanto l’esperienza di lavoro che essa comporta (Eco, 2017).

Oltre alle definizioni di macro-obiettivi, vi sono anche obiettivi specifici che consistono in:

- analizzare la quantità e la qualità delle occasioni di esperienza sul campo/ricerca offerte dalle attività insite nella stesura della tesi;
- conoscere il grado di consapevolezza dell'importanza della stesura della tesi intesa come ricerca formazione/orientamento futuro, in ambito educativo;
- indagare sulle competenze, anche trasversali, che gli studenti acquisiscono con la pratica ai fini della tesi sperimentale;
- appurare se e quanto pesa, ancora oggi, la separazione teoria-pratica e quanto questa separazione riduca il valore pedagogico della prassi educativa in generale;
- fare comparazione, se possibile, tra studenti del corso triennale e corso magistrale.

2.2 Metodologia, strumenti, partecipanti

Per analizzare i dati ricavati dalla ricerca è stata utilizzata una metodologia di tipo misto quanti-qualitativo e in relazione alla metodologia qualitativa ci si è ispirati alla *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2017) attraverso l'utilizzo di un'originale versione (Aleandri, 2012) semplificata e elaborata *ad hoc*.

Lo strumento utilizzato è stato un questionario strutturato su "Google Moduli", in formato digitale e compilabile *on-line*, con risposte aperte e chiuse, per indagare sulle seguenti aree: ricerca, tesi di laurea, ricerca bibliografica, tirocinio. In questo articolo abbiamo scelto di focalizzare l'analisi su ciò che concerne la tesi di laurea in linea con gli obiettivi dell'intero lavoro.

I partecipanti sono stati studenti universitari (interamente di sesso femminile) di laurea triennale e magistrale rispettivamente iscritti al corso di Laurea triennale in Scienze dell'educazione L-19 e al corso di Laurea magistrale in Scienze pedagogiche e Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua LM-85/LM-57 dell'Università Roma Tre. Il 64% del totale dei partecipanti frequenta la triennale (prima coorte), il 36% alla magistrale (seconda coorte). Nel primo caso l'età media è di 25 anni (con un range di età compreso tra i 19 e i 28 anni) e nel secondo di 37,5 anni (con un range di età compreso tra i 29 e i 58).

3. Risultati

Per motivi di spazio a disposizione, vengono riportati in tabella 1 alcuni dei risultati più significativi relativi all'area "Tesi di laurea".

	L-19 %*	LM-57 LM-85 %*
1) Hai scelto l'argomento della tua Tesi?		
No	33	75
Si	67	25
2) Hai già scelto quale tipologia di Tesi di Laurea vorrai elaborare?		
Si	33	75
No	67	25
3) Quale?		
Compilativa	100	
Sperimentale		100
4) In quale sessione hai intenzione di laurearti?		
Dicembre 2022	11	67
Luglio 2022	55	33
Marzo 2023	22	
5) Avendo iniziato a lavorare sulla tesi di laurea, raccontaci come stai procedendo		
Ha iniziato con una schema/indice della tesi	25	100
Ha iniziato a leggere libri proposti dalla relatrice	50	
Chiede supporto	25	
6) Secondo te, l'elaborazione della Tesi di Laurea rappresenta un'importante opportunità di formazione?		
Si	75	100
Non so	12.5	
No	12.5	
7) Argomenta la risposta all'item 6		
Perché dà modo di riflettere ed ampliare le conoscenze e la crescita personale, lo sviluppo di competenze (dalla progettazione, al <i>problem solving</i> ecc...) e meta-competenze.	12.5	50
La consultazione di diversi testi e l'organizzazione stessa del materiale da selezionare e sviluppare fa parte di un processo di formazione	12.5	25
È sicuramente un modo per sperimentarsi e cercare di ipotizzare nuove strade di ricerca	25	25
È il risultato di tutti gli sforzi fatti per lo sviluppo culturale in prospettiva del prossimo futuro.	25	
Non solo attraverso la tesi ma anche durante il percorso universitario si acquisiscono competenze importanti.	12.5	
Ha difficoltà a trovare un relatore di una materia che le interesserebbe.	12.5	
8) Hai coniugato o coniugherai l'esperienza di tirocinio triennale con il lavoro di Tesi? Descrivi.		
No	100	40
Sì		60
9) Hai coniugato o coniugherai l'esperienza di tirocinio con il lavoro di Tesi magistrale? Descrivi		
No	/	50
Sì	/	50
10) Ritieni che il tirocinio abbia rappresentato un'occasione di ricerca importante per la tua tesi?		
Sì	50	67
No	50	33
11) Che tipologia di tesi hai svolto per la laurea triennale?		
Compilativa	/	50
Sperimentale	/	50

* La percentuale è calcolata in relazione a coloro che hanno risposto alla specifica domanda.

Tab. 1. Risultati principali area "Tesi di laurea"

4. Discussione

Analizzando il primo *item* emerge una situazione molto diversa tra le due coorti coinvolte nella ricerca: se infatti il 67% degli studenti della triennale dichiara di aver già scelto l'argomento della tesi di laurea, e solo il 33% deve ancora individuarlo, il 75% degli studenti della magistrale dichiara di non averlo ancora scelto e soltanto il 25% sì. Facciamo presente che il 75% degli studenti di laurea magistrale (frequentanti il secondo anno) e il 70% della triennale (frequentanti il terzo anno) devono ancora sostenere tra i 7 e i 10 esami; al restante 25% della magistrale ne restano 3; al 14% delle studentesse della triennale mancano 3 esami, al 14% ne mancano 2; un 14%, invece, non ricorda quanti esami deve ancora sostenere.

Per quanto riguarda l'*item 2*, il 75% della magistrale ha già individuato la tipologia di tesi che dovrà svolgere e solo il 25% non lo ha ancora fatto. Tra gli studenti triennali, invece, il 67% non l'ha ancora scelta mentre il 33% sì.

All'*item 3*, il 100% degli studenti della coorte triennale che ha risposto a questa domanda ha dichiarato di aver scelto una tesi compilativa. All'inverso, il 100% della coorte magistrale che ha risposto ha scelto una tesi sperimentale.

L'*item 4* è interessante dal punto di vista delle tempistiche, perché comunque tutte le studentesse intendono laurearsi entro le prossime tre sessioni di laurea. Tuttavia, dobbiamo riflettere sul fatto che molte delle studentesse della magistrale non hanno ancora scelto la tematica, pur intendendo svolgere una tesi sperimentale.

Alla domanda su come hanno avviato il lavoro di tesi e come stanno procedendo il 100% delle studentesse magistrali e il 25% della triennale che hanno risposto affermano che hanno iniziato elaborando uno schema e/o indice della tesi. Il 50% della coorte triennale ha iniziato leggendo libri proposti dalla relatrice e il restante 25% chiede invece supporto e aiuto rispetto all'avvio del lavoro di tesi.

Quando si chiede se l'elaborazione della Tesi di Laurea rappresenta un'importante opportunità di formazione, il 100% della magistrale e il 75% della triennale scrive "Sì"; il 12.5% della triennale risponde in maniera negativa e il restante 12.5% con un "Non so". Le argomentazioni fornite all'*item* successivo sono interessanti, perché la maggior dimostra una conoscenza e consapevolezza molto articolate e profonde. Una piccola parte delle studentesse triennali dichiara, invece, di avere difficoltà a trovare un relatore in una materia che le interesserebbe (12.5%).

All'*item 9*, il 100% della triennale scrive che non ha coniugato e non coniugherà l'esperienza del tirocinio con il lavoro di tesi. Questo potrebbe far pensare a un basso livello di coinvolgimento attivo e consapevole dello studente triennale, ma dobbiamo tenere conto del periodo specifico che stiamo attraversando a causa della pandemia e degli effetti/difficoltà scaturiti. Il 60% della corte magistrale sostiene di averlo fatto per la tesi triennale, contro il 40% che risponde di no. Questo appare in linea con la volontà di svolgere una tesi compilativa con scarsa partecipazione e scarso coinvolgimento attivo da parte dello studente.

La stessa domanda è stata posta in relazione alla laurea magistrale in cui il 50% degli studenti magistrali risponde sì, il 50% no.

La penultima domanda "Ritieni che il tirocinio abbia rappresentato un'occasione di ricerca importante per la tua tesi?" trova d'accordo i due gruppi di riferimento perché gli studenti del biennio magistrale, nel 67% dei casi dichiara di sì contro il 33% che risponde di no mentre il 50% della triennale risponde positivamente e l'altro 50% fa il contrario.

All'ultima domanda, quando si chiede alle studentesse del corso magistrale che tipo di tesi avevano scelto per la laurea triennale, il 50% scrive "sperimentale"

e l'altra metà "compilativa", differientemente dalle studentesse che stanno attualmente frequentando la triennale che hanno tutte scelto una tesi compilativa. Anche questo dato fa riflettere sulle possibili motivazioni, di cui abbiamo prospettato sopra alcune ipotesi.

Conclusioni

La nuova "via indispensabile" di cui parla Morin (2020) si propone come cambiamento verso sistemi "educativo-formativi caratterizzati da nuove aperture alla riflessività personale, la costruzione (piuttosto che l'eredità) di identità, la valorizzazione della diversità culturale, che attivano l'agentività singola, l'azione collettiva, la scelta e la partecipazione a gruppi e organizzazioni più liberi e sostenibili (scelte impegnative rispetto all'organizzazione gerarchica tradizionale). A loro volta, i principi partecipativi innescano sforzi per coinvolgere la voce degli studenti, in modo che si impegnino in attività generative per la scuola e la comunità" (Minello, 2013, p. 173) all'interno dei quali il potere della capacitazione si focalizza sulle persone in quanto individui sociali ma intrinsecamente interdipendenti. Questa via si è resa ancora più urgente con l'intervento della pandemia che ha potenziato il concetto di globalizzazione con il diffuso utilizzo delle tecnologie, lo sviluppo dell'IA e dei *Big data* e l'incremento di nuove fabbriche del futuro.

Le nuove consapevolezza assunte dalla politica, dall'economia e dagli impianti educativi si basano dunque sull'importanza di una formazione capacitante perché, in una società di questo tipo, "apprendere [...] è condizione fondamentale per vivere al suo interno in una dimensione equa e inclusiva, oltre che per stare al passo con i cambiamenti della nostra epoca" (Aleandri, 2019b, p. 40). L'economia, che determina inevitabilmente il benessere individuale e sociale di ogni individuo e/o dell'intera società, ha bisogno del supporto di un ecosistema formativo costituito da professionalità educative versatili, flessibili, aperte alla riflessione costante con lo sguardo verso un futuro sempre più democratico e sostenibile (Malavasi, 2020).

L'educazione alla sostenibilità e gli ambiziosi obiettivi dell'Agenda 2030 trovano nella pedagogia uno spazio teorico e pratico prezioso per il loro raggiungimento perché il recente dibattito pedagogico ha come oggetto principale la formazione umana nel suo rapporto con le sfide della sostenibilità economica, sociale ed ambientale (Malavasi 2017).

È in ragione di quanto sinora esposto che è stata condotta la presente ricerca affinché l'università, come luogo di alta formazione ma soprattutto come contesto che ospita l'adulto, possa costituirsi in maniera sempre più chiara come ambiente che stimola alla riflessione, all'aggiornamento, all'esperienza pratica utilizzando i fondamenti teorici, che all'università si apprendono, come basi da cui partire per riflessioni e costruzioni di forme di pensiero future e non solo come concetti fissi da imparare per mera cultura. L'università incarna sicuramente il concetto di teoria ma è la parte più tacita dell'università, quella non sempre esplicitamente dichiarata, quella a cui oggi l'adulto deve puntare per un apprendimento responsabile, partecipativo, democratico e sostenibile. Il mondo accademico è colmo di occasioni che permettono lo sperimentare, la pratica, l'esperienza, il diretto coinvolgimento individuale ma sempre in ottica di confronto e dialogo (intrauniversitario ed extrauniversitario). Queste opportunità, da sempre offerte dall'Università, se non dichiarate apertamente non vengono colte dalla quasi totalità degli studenti. In questo lavoro di ricerca il *focus* è stato sulla tesi di laurea inteso come momento formativo, esperienziale e riflessivo non solo per il vicino traguardo della laurea,

ma anche per il successivo futuro di studio e professionale e come occasione per valorizzare le proprie potenzialità calando, ad esempio, il proprio progetto di tesi nella sfera personale.

I dati fanno emergere infatti che si predilige, specialmente per quanto concerne il corso di laurea triennale, la tipologia di tesi compilativa, forse a causa della poca riflessione o del poco tempo a disposizione, ed è anche quest'ultimo dato che lascia trapelare inequivocabilmente quanto la laurea sia percepita come uno step obbligatorio e non come fase di crescita, ragionamento, sperimentazione pratica. Altra motivazione alla base del maggior consenso verso un tipo di tesi compilativa è relativa all'incapacità di dare avvio alla strutturazione del lavoro di tesi dovuto, secondo gli studenti, ad uno scarso orientamento. Dai dati emersi dalle risposte fornite dalla coorte magistrale si evince una consapevolezza maggiore rispetto alle studentesse del primo ciclo di laurea. Si sceglie più frequentemente una tipologia di tesi sperimentale, con maggior frequenza l'attività di tesi si lega con quella del tirocinio e sembra esserci un attaccamento forte tra il lavoro di tesi e la prosecuzione lavorativa delle studentesse, nel senso che alcune di esse hanno dichiarato di aver "sfruttato" la propria tesi, o parte di essa (riferita spesso alle metodologie utilizzate durante la fase sperimentale dell'elaborato), nella professione iniziata dopo il conseguimento del titolo di laurea. Alla luce dei risultati ottenuti si propone di incrementare occasioni di riflessione, organizzazione di seminari di formazione specifica alla stesura della tesi, orientamento attraverso predisposizione di linee guida utili. Nel caso specifico di studenti del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione un esempio di linea guida potrebbe essere un testo di Duccio Demetrio (2001), nonché esperienze pratiche e maggior diretto coinvolgimento degli studenti, di entrambi i corsi di laurea, in merito alla macroarea "tesi di laurea". Fondamentale, come si è visto, risultano essere le tempistiche: sarebbe opportuno, a nostro parere, sensibilizzare e formare gli studenti all'elaborazione della tesi fin dal primo anno.

Pertanto le occasioni di riflessione, scrittura ed elaborazione della tesi di laurea e dotare gli studenti di un maggior orientamento nella definizione dell'argomento della tesi di laurea rappresentano preziose ipotesi di lavoro futuro. Rispetto all'argomento da discutere sarebbe opportuno prediligere temi socialmente sentiti, legati alle problematiche attuali, a ciò che coinvolge la società, che riguardano gli ambiti dell'educazione e/o della pedagogia e/o della formazione.

Le competenze di ricerca che sono acquisibili durante i corsi di laurea triennale e magistrale per educatori e pedagogisti, anche attraverso la progettazione, organizzazione e elaborazione della tesi di laurea, sono pertanto importanti non soltanto per la formazione professionale personale, ma anche per acquisire atteggiamenti, quali la *Learning Attitude*, e *habitus* che sono fondamentali per una prospettiva di *Lifelong*, *Lifewide* e *Lifedeeep Learning* secondo un agire formativo e capacitante, in un ecosistema volto a implementare uno stile di vita e una cultura improntate alla sostenibilità e alla partecipazione attiva e consapevole.

Riferimenti bibliografici

- Aleandri, G. (2007). Lifelong learning nell'era della globalizzazione. In Scaglioso C. *Per una paideia del terzo millennio*, Vol. 2 (pp. 33-48). Roma: Armando.
- Aleandri, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando.
- Aleandri, G. (2019a). Per una pedagogia dello sviluppo sostenibile. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 195-205). Milano: FrancoAngeli.

- Aleandri, G. (Ed.). (2019b). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: Roma TrE-Press.
- Aleandri, G. & Refriferi, L. (2021). Economic and Financial Education for a Global and Sustainable Citizenship and Lifelong Learning. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education" Vol. I - Citizenship, Work and The Global Age* (pp. 259-270). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Aleandri, G. (2021). Editoriale. La versatilità della pedagogia / pedagogia della versatilità. *Bollettino dell'AS.PE.I.*, 190, 1-4.
- Aleandri, G. (2022). Adult education, education policies and lifelong learning during and beyond the covid19 pandemic (pp. 9041-9048). In *INTED2022 Conference Proceedings*. Valencia: IATED Academy.
- Aleandri, G., & Fiorentini, C. (2022). Pedagogical strategies and educational policies for equity and inclusion (pp. 9058-9066). In *INTED2022 Conference Proceedings*. Valencia: IATED Academy.
- Chatti, M. A., Jarke, M. & Quix, C. (2010). Connectivism: The network metaphor of learning. *International Journal of Learning Technology*, 5(1), 80-99.
- Commissione europea. (2020). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*. Bruxelles.
- Cunti, A. (2017). Criticità del lavoro ed istanze di orientamento nella formazione. *Metis*, 6.
- D'Arcas, F. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Demetrio, D. & Giusti, M. (2001). *Preparare e scrivere la tesi in Scienze dell'educazione*. Milano: Sansoni.
- Demetrio, D. (2021). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Cortina Raffaello.
- Eco, U. (2017). *Come si scrive una tesi di laurea*. Milano: La nave di Teseo.
- Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. *Metis*.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 105-114.
- Malavasi, P. & Giuliadori, C. (2016). *Ecologia Integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 75-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2019). *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare. *Metis*, 2.
- Margiotta, U. (2014a). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alesandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2014b). *Teorie Istruzione, Finalità e Modelli*. Roma: Anicia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Per ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2018). Educazione e formazione. Un approfondimento teorico. In G. Bertagna (a cura di). *Educazione e Formazione*. Roma: Studium.
- Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Minello, R. (2013). Politiche educative per plasmare un futuro democratico. *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 163-181.
- Morin E. (2013). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.

- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Tr. it. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OECD (2017). *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273351-en>.
- OECD (2021a). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD (2021b). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- OECD (2021c). *AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments*, Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/5ee71f34-en>
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Tr. it. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Tr. it. Bari: Laterza.
- Taylor, C. (1985). *Human Agency and Language. Philosophical Papers I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (2002). *Education for All: Is the World on Track?* Paris: UNESCO.