

Publicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Autobiographical methods for reflective and transversal skills training

Metodi autobiografici per la formazione alle competenze riflessive e trasversali

di

Gabriella Aleandri¹

gabriella.aleandri@uniroma3.it

Chiara Fiorentini

chiara.fiorentini@uniroma3.it

Università degli Studi Roma Tre

Abstract:

The fragility of human existence, highlighted by the ongoing Covid-19 pandemic, involved different areas of life on an individual and social level. Significance of the other/s has placed the whole world faced with the new ways of future planning, including education. From a pedagogical point of view, it is crucial to spread training methods that emphasise cooperation, dialogue and sustainable, intercultural and interdisciplinary learning. Promoting a new social contract for education (UNESCO, 2021) is essential in order to increase critical thinking, civic involvement and greater awareness about our skills and our life project because they are fundamental for individual and community well-being. The article reports some significant data obtained from a research project carried out using autobiographical methods as a pedagogical strategy aimed at implementing reflective and transversal skills in the perspective of lifelong learning and of a sustainable society.

¹ Il progetto di ricerca e l'articolo sono stati coordinati da G. Aleandri, cui sono attribuibili, nello specifico, i parr. 1, 2, 3, a C. Fiorentini i parr. 4, 5 e a entrambe il par. 6.

Keywords: autobiographical methods; reflective skills; transversal skills; sustainability; lifelong learning.

Abstract:

La fragilità dell'esistenza umana, messa ulteriormente in luce dalla pandemia da Covid-19 ancora in corso, ha riguardato vari ambiti di vita a livello individuale e sociale. L'importanza dell'altro e degli altri ha posto l'intero pianeta di fronte a nuove forme di progettualità futura a partire dall'educazione. Dal punto di vista pedagogico, è cruciale diffondere modalità formative che enfatizzino cooperazione, dialogo e apprendimento sostenibile, interculturale e interdisciplinare. Per il benessere individuale e comunitario occorre un nuovo contratto sociale per l'educazione (UNESCO, 2021) per stimolare pensiero critico, impegno civico e maggior consapevolezza delle proprie competenze e del proprio progetto di vita. In questo articolo si presentano alcuni dati significativi emersi da una ricerca realizzata attraverso i metodi autobiografici come strategia pedagogica volta a implementare capacità riflessive e trasversali in prospettiva dell'educazione permanente e di una società sostenibile.

Parole chiave: metodi autobiografici; competenze riflessive; competenze trasversali; sostenibilità; apprendimento permanente.

1. Analisi di contesto

Nella post-modernità, le odierne realtà sociali, politiche, economiche, culturali e educative sono caratterizzate, ormai da tempo, da cambiamenti e trasformazioni sempre più rapidi e repentini, da crescente complessità (Morin, 2001; 2020), precarietà e insicurezza (Giddens, 1994) rintracciabili in tutti gli ambiti di vita che, a loro volta, contribuiscono a diffondere un diffuso senso di smarrimento e di frammentarietà che incidono sull'esistenza umana rendendola sempre più instabile e mutevole.

Tutto questo rende difficile, a livello individuale, diventare soggetti consapevoli delle proprie scelte e in grado di auto-dirigersi proprio perché avvolti in un generale clima di incertezza e disorientamento (Brezinka, 1991). I molteplici aspetti insiti nello smarrimento e nel diffuso clima di indeterminatezza influiscono su tutte le dimensioni della vita e della condizione umana verso un senso di fragilità che rischia di ledere l'autonomia e il benessere, individuale e sociale. Tutto questo si è ulteriormente acuito con l'avvento della pandemia da Covid-19, ancora in corso.

Da una siffatta complessità e difficoltà sociali e esistenziali che pervadono tutti i settori di vita scaturiscono interrogativi su cui la pedagogia, in maniera aperta e possibilistica, è chiamata a riflettere per fornire risposte a tali problematiche che possano rivelarsi efficaci a livello individuale e sociale. In che modo l'educazione e la formazione possono agire come motori trasversali per vivere in maniera attiva e consapevole in società in continuo cambiamento? Quali sono le *soft skills*, sottese alle *hard skills*, da acquisire e sviluppare in una globalità complessa e colma di trasformazioni inedite che richiedono, in parallelo, soluzioni originali?

In uno scenario disorientante, mutevole e complesso, una strategia da perseguire e promuovere da parte dell'essere umano sembra essere la via contemplativa, basata sulla riflessione e riflessività. Heidegger (1957), già nel secolo scorso, paventava il pericolo della perdita di abitudine e capacità di dedicarsi al pensiero in società sempre più articolate e in costante sviluppo, così come Vygotskij (1992) riteneva necessario “tener desto il pensiero” per salvare l'essenza dell'uomo.

Stimolare la riflessione si rivela utile nella prospettiva di una migliore e più approfondita conoscenza di sé, degli altri e del mondo, rappresenta un supporto decisionale per modificare e migliorare comportamenti, è uno strumento per ripercorrere i processi educativi e formativi realizzati, permette di comprendere aspetti di momenti vissuti che potevano essere sfuggiti e/o rimasti impliciti e, di conseguenza, attribuire significati nuovi a tali esperienze che potrebbero rivelarsi preziosi nel continuo processo di costruzione della propria identità e nella progettazione del proprio futuro.

La riflessività, dunque, è una pratica idonea per far scaturire nella mente umana competenze riflessive che possono poi, in modo ricorsivo, essere stimolare nuovamente attraverso l'abitudine alla riflessione e diventare abilità insite nella vita quotidiana di un individuo e di una comunità. La riflessività e le competenze riflessive sono funzionali anche all'educazione esperienziale (Kolb, 1984), come ponte e legame tra teoria e pratica, tra teoria e esperienze, in un circolo virtuoso che stimola ulteriori riflessioni, in quanto le sole esperienze non sono sufficienti a creare apprendimenti e conoscenza, ma è necessaria la riflessione sulle esperienze affinché si determinino cambiamento e trasformazione.

Accanto alle competenze riflessive, altrettanto fondamentali sono le competenze trasversali, che incidono sulle modalità di interagire, relazionarsi, cooperare all'interno di contesti sociali e/o lavorativi.

Tra le competenze trasversali vi è anche la resilienza che racchiude, in educazione, la capacità di resistere e reagire in condizioni difficili e complesse. La resilienza chiama in causa la sfera metacognitiva relativa alla consapevolezza riflessiva sul proprio essere e sulle proprie competenze per un comportamento *empowered*, che equivale ad essere un soggetto in grado di individuare, in base alla situazione problematica o emergenziale, le risorse utili per fronteggiarle (Goleman, 1995a; Pinto Minerva, 2004; Isidori & Vaccarelli, 2013).

La resilienza si è rivelata, e si rivela tutt'oggi, una competenza cruciale la cui necessità è emersa in maniera ancora più forte a seguito dalla pandemia da Covid-19 che ha reso cittadini e istituzioni più vulnerabili e bisognosi di trovare strategie di ripresa e resistenza.

Anche la creatività rientra nelle competenze trasversali che va sollecitata all'interno dei processi educativi e formativi. Ricordiamo, a questo proposito, che la percezione di caos nelle attuali società può rappresentare anche un aspetto positivo, come stimolo per l'uomo ad attivare processi creativi per “stabilire nuovi ordini”, proposte e soluzioni innovative (Balandier, 1991) ed è per tutti questi motivi che è importante stimolare, negli individui adulti e sin dalla più tenera età, un modo di pensare creativo, critico e rimodulabile a seconda degli esiti di continui ripensamenti e riflessioni.

Le competenze trasversali e riflessive sono, inoltre, funzionali a promuovere e stimolare una più ampia prospettiva *lifelong lifewide e lifedeep learning*, legittimata e promossa ormai da decenni a livello internazionale e nazionale in quanto ritenuta cruciale per sostenere ogni individuo nel suo incessante percorso di crescita lungo l'intero corso della vita di modo che possa essere un cittadino attivo, in-formato, consapevole, cooperativo e solidale con gli altri apportando in tal modo benefici personali e sociali. Inoltre, consente al soggetto di acquisire e aggiornare sia le *hard skills* sia le *soft*

skills utilizzabili come ponte per scovare anche le abilità tacite e le meta-competenze (Aleandri & Russo, 2017).

Molti organismi internazionali hanno messo in rilievo l'importanza delle competenze, al fine dello sviluppo integrale della persona, e il raggiungimento di una cittadinanza piena, attiva e solidale in vista dell'auspicato sviluppo sostenibile dichiarato dalle Nazioni Unite nell'Agenda 2030 (UN, 2015) e della formazione permanente e continua. In *Education at a Glance* (OECD, 2021a), viene confermato, ancora una volta, che più è elevato il titolo di studio tanto più saranno elevati i livelli di benessere sia individuale sia sociale ma, purtroppo, proprio chi ha più necessità, quindi persone con competenze minori, partecipa di meno alle varie occasioni, di formazione continua (Figura 1).

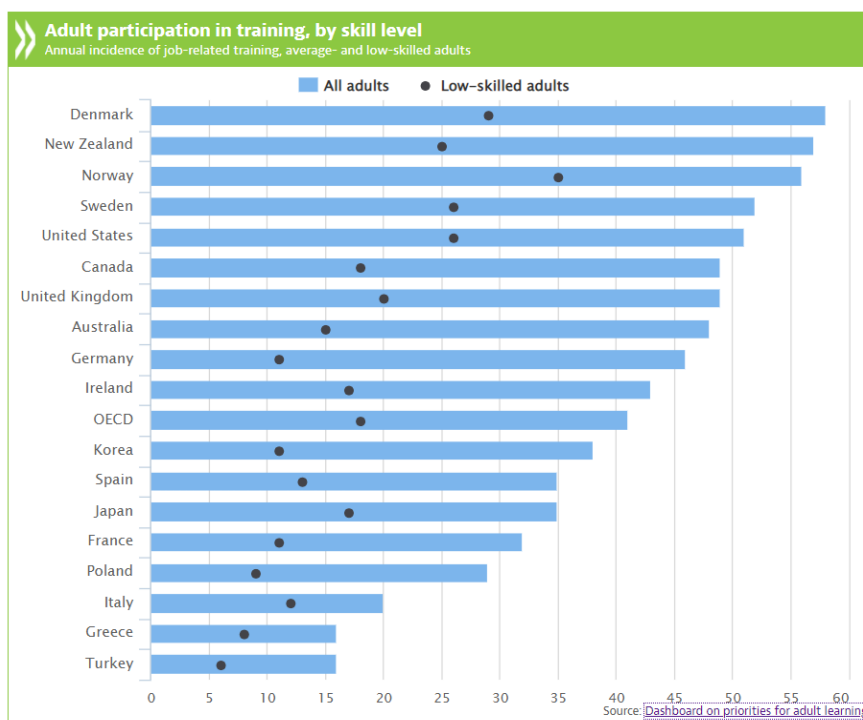


Figura 1. Partecipazione degli adulti alla formazione, in base a livello di competenze, da "OCSE, 2021".

Pertanto, si rivela indispensabile destinare specifiche strategie politiche ai fini di una riorganizzazione dell'offerta formativa (Aleandri, 2003; Aleandri & Refriferi, 2013) in cui l'apprendimento degli adulti sia inteso come "emancipatory project" (UNESCO, 2021, p. 114).

In linea con tale priorità, la Commissione Europea (2021a) ha elaborato la "bussola digitale per il 2030" ove le competenze sono uno dei cardini (Figura 2).



Figura 2. Bussola digitale per il 2030, da "Commissione Europea, 2021".

Tra le competenze utili a promuovere il *lifelong, lifewide e lifedeep learning* come *habitus* rientrano la motivazione, la proattività, la curiosità, il *problem solving*, la creatività e il pensiero critico. Tali

competenze, pertanto, si rivelano essenziali ai fini di un apprendimento di qualità e continuo lungo l'intero corso dell'esistenza umana, ribadito anche dal rapporto *Skills Outlook: Learning for Life* (OECD, 2021b).

L'educazione, l'istruzione e la formazione sono pertanto considerate secondo un'ottica permanente che va però sostenuta e incoraggiata in tutte le fasi della vita e tenendo conto dei mutamenti che incorrono su vari livelli della società. Eurydice (2021) in un recente rapporto evidenzia il sostegno finanziario che a livello europeo è stato fornito agli stati affinché incrementassero le opportunità formative, i livelli di consapevolezza sull'apprendimento degli adulti e i vantaggi rispetto alle competenze che esso implica, mentre la Commissione Europea (2021b) sostiene la trasversalità, in termini di spendibilità, dell'apprendimento permanente e ricordiamo anche l'ONU (UN, 2015) che cita la formazione continua come efficace strategia per il raggiungimento degli obiettivi entro il 2030. Sulla stessa linea si colloca anche il rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (2021) che propone una trasformazione significativa nell'educazione per colmare lacune del passato da cui si sono generate ingiustizie, divari e asimmetrie, attraverso un nuovo contratto sociale per l'educazione che mira a riequilibrare le relazioni umane reciproche, le relazioni tra umano e pianeta e tra umano e tecnologia facendo leva anche sulle competenze non cognitive dell'ascolto, del riconoscimento dell'altro, dell'accoglienza e dell'aiuto reciproco, in un momento storico, come quello attuale, che sollecita anche l'adulto al ripensamento della propria identità, alla valutazione rispetto al suo essere nel mondo privo di certezze durevoli, alla riflessione su temi oggi ridondanti come la cooperazione, la solidarietà, il dialogo. Tali presupposti vanno oltre l'educazione formalmente intesa comprendendo le competenze non cognitive.

2. Quadro concettuale

Alla luce dello scenario sopra analizzato, in ambito pedagogico si sono diffusi i metodi autobiografici, sin dagli anni '90 del secolo scorso, grazie a studiosi come Pineau e Le Grand (1993), Dominicè (2000), Demetrio (1995), Alberici (2000), Cambi (2006) e in seguito tanti altri pedagogisti. Alcune interessanti riflessioni sui metodi autobiografici sono state elaborate qualche anno prima anche da Massa (1987) il quale aveva riconosciuto, tra i primi, l'importanza dell'autobiografia in ambito pedagogico a fini formativi, auto-formativi e di ricerca, così come sono stati poi accreditati dalla comunità scientifica pedagogica. I metodi autobiografici si avvalgono di azioni incentrate sulla memoria personale, che fornisce anche elementi di memoria sociale, e sull'auto-narrazione, che si muovono sui fili della dimensione empirica ed ermeneutica e sulla concezione dello sviluppo in prospettiva permanente in un contesto di vita dinamico e in continuo mutamento.

Tali metodi rappresentano una metodologia prettamente qualitativa che sviluppa l'apprendimento riflessivo in grado di condurre l'individuo verso una maggiore conquista di consapevolezza di sé, auto-orientamento e auto-trasformazione (Aleandri, 2016) per progettare in modo più consapevole la propria esistenza futura, anche formativa e di ricerca continua, secondo la prospettiva del *Lifelong Lifewide e Lifedeeep Learning*.

La scrittura autobiografica, inoltre, è uno strumento che consente un margine di distacco dalle proprie esperienze vissute che, soprattutto se dolorose o negative, possono essere rilette e interpretate in modo distaccato e più oggettivo donando alla persona una sensazione di sollievo favorendo dunque la cura di sé (Demetrio, 1996) e l'automiglioramento (Mortari, 2009; Cambi, 2006) che sono, a loro volta, rappresentativi di un primo passo verso l'empatia (Boffo, 2010), e funzionale a *riconoscere l'altro in*

modo responsabile ed etico. Avere consapevolezza di sé consente di relazionarsi con l'esterno dando valore a tale incontro nel rispetto dell'altro: solo conoscendo se stessi, le proprie esperienze, preoccupazioni e conflitti interiori, si possono instaurare relazioni stabili e pacifiche con chi ci circonda.

Altro aspetto importante, insito nella scrittura autobiografica, è relativo alla variabile "tempo": la vita frenetica in cui gli individui sono coinvolti oggi fa vivere le relazioni e le esperienze in modo veloce, fugace, spesso superficiale, inibendo la pratica della riflessività. A questo proposito, i metodi autobiografici, attraverso la pratica della riflessione e scrittura, conducono l'uomo a prendersi del tempo da dedicare a sé, giungendo a fungere anche da bussola (Laneve, 2009) in tempi di disorientamento, perché: "Il tempo della scrittura [...] è un tempo rallentato, è un tempo atto a riflettere, a ricordare, a selezionare e scegliere con calma gli episodi e gli eventi più significativi della propria vita [...]" (Aleandri, 2019b, p. 64).

Questo tempo più disteso può aiutare il lavoro cognitivo di riflessione e fare da ponte ad una ponderazione più profonda e intima, spesso inconscia, relativa ai propri punti deboli e di forza, che può permettere al soggetto di accrescere il livello di auto-consapevolezza e capacità di compiere scelte oculate e auto-orientate in un mondo che lo richiede e che ricerca sempre più spirito di adattamento, flessibilità e competenze trasformative. Conoscere se stessi attraverso un lavoro introspettivo è il primo passo per scorgere propri limiti e risorse così da poter entrare in contatto con l'esterno. Proiettarsi verso l'altro consente, viceversa, di conoscere ulteriormente se stessi perché è dalla relazione che si percepisce il proprio essere nel mondo attribuendo a se stessi modi di essere altrimenti sconosciuti (Lévinas, 1983; Buber, 1993).

3. Progetto di ricerca

All'interno del quadro di riferimento sinora descritto, nel primo semestre dell'a.a. 2021/22 ha preso avvio un progetto di ricerca che ha utilizzato la scrittura autobiografica. L'ipotesi di fondo è che i metodi autobiografici, avendo dimostrato di poter essere utilizzati per stimolare la riflessione personale, la scoperta e/o riscoperta della propria identità e una miglior capacità di dare significati, anche nuovi e diversi, alle esperienze già vissute, possono essere utilizzati in ambiti formativi, auto-formativi e di ricerca, con l'obiettivo di fornire un contributo all'aumento dei livelli di consapevolezza di sé, degli altri e del mondo e valorizzare le esperienze educative e formative trascorse, le competenze acquisite, anche tacite, e favorire così lo sviluppo della prospettiva *lifelong, lifewide e lifedeep learning*. Il progetto intende rinforzare e aumentare, in tal modo, le competenze riflessive e trasversali ritenute importanti per l'individuo, all'interno dell'odierna *learning society*, per auto-dirigere le proprie scelte, auto-orientarsi e auto-formarsi.

3.1. Obiettivi

Tra gli obiettivi principali della ricerca vi è la stimolazione della riflessione sul passato dello studente, con particolare riferimento alle dimensioni formative e lavorative, oltre che personali, così da poter favorire un apprendimento riflessivo (Alheit, 1995), per la costruzione della dimensione identitaria e riprogettazione propositiva del proprio futuro (Aleandri & Russo, 2017).

In aggiunta ai macro-obiettivi sopra presentati sono stati individuati i seguenti obiettivi specifici relativi alle competenze riflessive e trasversali (Aleandri & Consoli, 2020):

- raggiungere la consapevolezza, negli studenti, di considerare l'esperienza autobiografica come momento formativo vero e proprio utile a sviluppare l'*empowerment* individuale in vista di scelte future (lavorative-professionali, formativa e personali);
- stimolare negli studenti partecipanti la consapevolezza e l'abilità di utilizzo dei metodi autobiografici per lo sviluppo e l'esercizio, la sperimentazione e l'esperienza delle competenze riflessive al fine stimolare una miglior capacità di auto-orientamento;
- sostenere il ricordo attraverso strumenti, metodi e modalità di espressione diversi per rendere il percorso autobiografico più significativo e arricchito;
- riflettere sulle esperienze vissute per aumentare la consapevolezza e sviluppare la formazione nelle competenze trasversali quali, ad esempio, cooperazione, comunicazione, relazionalità e apertura positiva verso gli altri, creatività, pensiero critico, competenza riflessiva, *problem solving*, etc.

3.2. Metodologia e strumenti

La metodologia utilizzata è stata di tipo misto, quanti-qualitativa. Sono stati utilizzati i principali strumenti statistici per la metodologia quantitativa, mentre per quella qualitativa è stato utilizzato un modello originale semplificato (Aleandri, 2012) che si basa sulla *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2009), metodo di analisi che consente di non dover elaborare prima rigide ipotesi e categorie da verificare, bensì queste sono punti di partenza che possono essere confermati e/o ampliati e/o modificati in considerazione dei risultati ottenuti.

Lo strumento principale utilizzato nel progetto di ricerca è un format di scrittura autobiografica (Aleandri, 2012) che si compone, tipicamente, di cinque *frameworks* relativi a altrettante fasi della vita: Infanzia, Adolescenza, Oggi, Prime esperienze lavorative, Futuro.

La suddivisione del format in schede consente di evidenziare le principali fasi della vita ma tale suddivisione è flessibile e, a seconda degli obiettivi di ricerca e tipologia di partecipanti, può essere ulteriormente articolata oppure snellita.

Inoltre, tale modello/format, grazie alla sua flessibilità e possibilità di rimodulazione, facilita la ricerca continua sulle proprie esperienze così che il soggetto può riscrivere, modificare, ampliare quanto scritto alla luce di nuove esperienze e consapevolezze dando maggior profondità di senso alla narrazione di sé.

All'interno del format di scrittura autobiografica sono stati inseriti *items* che mirano alla rilevazione di elementi appartenenti alla sfera emotiva e relazionale, oltre che a quella cognitiva. L'apprendimento in età adulta implica dare valore all'esperienza e alla riflessione su di essa in un contesto complesso di vita e di lavoro, in cui quindi la persona va considerata in maniera olistica; dunque, non solo la sua sfera cognitiva, ma anche quella emozionale, funzionale a un apprendimento stimolante e durevole nel tempo (Gardner, 1983; Goleman, 1995b).

Gli stimoli presenti nel format facilitano il recupero dei ricordi spaziando in vari ambiti della vita personale e relazionale.

Il progetto di ricerca è stato suddiviso in varie fasi:

- 1) Presentazione dei metodi autobiografici in ambito pedagogico e educativo e loro principali funzioni e utilizzi; illustrazione del format di scrittura autobiografica.

- 2) Compilazione di un questionario iniziale conoscitivo in merito a eventuali pregresse esperienze autobiografiche.
- 3) Compilazione di ogni scheda del format di scrittura autobiografica, con richiesta ai partecipanti di scegliere una terminologia e concetti in modo opportuno e sintetico per far emergere, in maniera incisiva, gli aspetti essenziali e maggiormente significativi delle esperienze che intendevano narrare. Una volta completata la narrazione autobiografica guidata dal format, il docente/ricercatore ha invitato i partecipanti a:
 - pensare a etichette concettuali/parole chiave che potessero rappresentare il periodo di vita corrispondente per ogni scheda del format;
 - redigere una breve sintesi delle esperienze più significative riportate in ognuna delle schede del format.
- 4) Presentazione e discussione di gruppo in merito alle esperienze che ciascun partecipante ha ritenuto tra le più significate e da voler condividere con gli altri partecipanti.
- 5) Compilazione di un questionario conoscitivo finale volto a esaminare le opinioni dei partecipanti sull'esperienza educativo-autoeducativa realizzata attraverso l'esperienza autobiografica.

Nelle fasi sopra descritte, ci si è avvalsi dell'applicazione "Google Moduli", che ha consentito flessibilità e personalizzazione di tempi e di modalità multimediali (es. foto o immagini) a integrazione della scrittura autobiografica.

- 6) Letture e riletture delle varie autobiografie: lettura svolte, prima, da ciascun ricercatore e fatte seguire da un confronto diretto tra i ricercatori.

Successivamente è stata realizzata da parte dei ricercatori/docente un'analisi qualitativa dei dati secondo il modello della *Grounded Theory*. All'interno di questa ultima fase è stata svolta l'attività di una prima codifica aperta per cogliere e tracciare "unità di significato" (Aleandri & Russo, 2017) così da poter identificare brevi didascalie fino a giungere all'individuazione di categorie centrali (*core category*) utili a racchiudere e sintetizzare al meglio le altre categorie e stabilire un report finale di ricerca.

Un'ulteriore attività che ha accompagnato l'intero svolgimento del progetto è stata l'osservazione dei partecipanti (Mantovani, 1995) che si è basata sui seguenti indicatori: interventi diretti da parte degli studenti stimolati dal docente, interventi diretti degli studenti effettuati liberamente senza sollecitazioni del docente, partecipazione a discussioni di gruppo riguardanti tematiche pedagogiche e/o sociali e/o culturali, partecipazione a discussioni di gruppo inerenti tematiche educative, formative, personali concernenti il proprio percorso, le proprie esperienze di vita e altre occasioni di dialogo in gruppo.

3.3. Partecipanti

I partecipanti del laboratorio autobiografico sono stati 64 studenti universitari (100% donne), suddivisi, non con intenti classificatori, in due coorti in base alla tipologia di corso di laurea frequentata (Laurea triennale in Scienze dell'educazione L-19 – 64% rispetto al totale – e Laurea magistrale in Scienze pedagogiche e Scienze dell'Educazione degli adulti e della Formazione Continua LM-85/LM-57 – 36% rispetto al totale) presso l'Università Roma Tre. La fascia d'età e

l'età media di ognuna delle due coorti è riportata nella Figura 3. In considerazione del fatto che la maggior parte delle partecipanti della coorte di frequentanti la laurea triennale era passata direttamente dalla scuola secondaria di secondo grado all'università, sono state somministrate quattro schede (infanzia, adolescenza, oggi e futuro), mentre la scheda relativa alle "Prime esperienze lavorative" non è stata somministrata. La suddivisione in due coorti, quindi, è stata effettuata anche in considerazione delle possibili differenti "entità" di esperienze vissute:

N. STUDENTI		64
FASCIA DI ETÀ	ETÀ MEDIA	
Triennale 19-28	25	
Magistrale 29-58	37.5	

Figura 3 - Età media dei partecipanti, divisi per corsi di laurea

4. Risultati

A motivo del *focus* di questo articolo, si è scelto di analizzare i dati emersi dalla scheda "Oggi" comune ai due sottogruppi.

I risultati non riportati nel presente articolo sono stati pubblicati in altre sedi (Aleandri & Fiorentini, 2022) o in corso di pubblicazione.

Nella Figura 5 sono riportati alcuni tra i risultati più significativi rappresentati da etichette concettuali esito di decodifica e codifica delle risposte in base al metodo della *Grounded Theory*.

L-19	LM-85 LM-57
%	%

1. Un odore significativo

<i>Cucina: sinonimo di famiglia/convivenza</i>	50	37.5
<i>Amuchina: periodo pandemico</i>		37.5
<i>Casa: abitudini/protezione</i>	25	
<i>Mare: serenità</i>	12.5	12.5
<i>Fiori/natura: apprezzare ciò che ci circonda</i>	12.5	12.5

2. Un'emozione

<i>Gioia-felicità (amici, viaggio, ripresa del lavoro perso a causa del Covid)</i>	37.5	43
<i>Tristezza (perdita di persone importanti e problemi di salute)</i>	37.5	28.5
<i>Amore (famiglia, compagno di vita)</i>	25	
<i>Gioia per la laurea</i>		28.5

3. Oggetti significativi

<i>Foto/macchinetta fotografica</i>	29	
<i>Cellulare (fondamentale durante i giorni di lockdown)</i>		50
<i>Libri/cuffiette musica</i>	29	
<i>Anello regalato da parenti</i>	14	12.5

<i>Mascherina</i>		12.5
<i>Legati alla cucina</i>		25
<i>Quaderni per scrivere propri pensieri</i>	14	
<i>Nessuno</i>	14	

4. Eventi significativi che mi hanno visto coinvolto in prima persona

<i>Legame con la famiglia</i>	25	
<i>Separazione dei genitori/fine percorso psicoterapeutico</i>	25	
<i>Laurea online</i>		62.5
<i>Inizio di un nuovo lavoro</i>	12.5	12.5
<i>Perdita del lavoro a causa del covid</i>	12.5	
<i>Esperienza fuori casa/ospedale</i>	12.5	12.5
<i>Comprensione reciproca con una persona affetta dalla stessa forma di disabilità</i>		12.5
<i>Bullismo</i>	12.5	

5. Eventi significativi nel/del contesto familiare

<i>Feste in famiglia</i>	50	62.5
<i>Riabbracciare parenti dopo il lockdown</i>	25	12.5
<i>Separazione genitori</i>	12.5	12.5
<i>Perdita persone care</i>	12.5	12.5

6. Eventi significativi nel/del contesto storico-sociale-culturale

<i>Pandemia Covid-19</i>	50	90
<i>Cattedrale di Notre Dame in fiamme/Brexit/Concerti importanti</i>	25	10
<i>Conoscere persone nuove</i>	12.5	
<i>Inizio nuovo lavoro</i>	12.5	

7. Un paesaggio

<i>Tramonti/albe del proprio quartiere/casa riscoperti soprattutto durante i giorni di lockdown di marzo 2020</i>	62.5	62.5
<i>Posti lontani-esotici (cascate, isole...)</i>	37.5	12.5
<i>Percorsi in mezzo alla natura vicino casa</i>		12.5

8. Sogno

<i>Laurearmi e realizzarmi nel lavoro</i>	57.2	
<i>Vivere una vita serena, determinata anche dalla fine della pandemia</i>	28.5	90
<i>Migliorare sempre (educazione permanente)</i>	14.3	
<i>Studiare sempre di più per realizzazione personale e professionale (adulti disabili)</i>		10

9. Una paura

<i>Perdere le persone care</i>	43	62.5
<i>Il protrarsi della situazione pandemica.</i>		25
<i>Di non essere capita da tutti e essere derisa</i>		12.5
<i>Di non riuscire a realizzarmi, decidere in maniera autonoma</i>	28.5	
<i>Paure varie</i>	28.5	

10. Sulla mia formazione

<i>Importanza della formazione sul lavoro</i>	67	25
<i>Svolgere il proprio lavoro in modalità online ha permesso di imparare cose nuove (usare la tecnologia in modo appropriato per lo studio e diverso per passioni/hobby) e a non arrendersi (resilienza)</i>		25
<i>Studiare all'università/acquisire sempre più informazioni</i>	33	
<i>Pandemia: Lifelong learning come stile di vita</i>		50

11. Ho imparato a fare

<i>Ascoltare me stessa/ fare meditazione/gestire meglio le emozioni</i>	50	37.5
<i>Ascoltare gli altri</i>	25	
<i>Cucinare durante il Covid-19</i>	25	25
<i>Utilizzare le piattaforme digitali</i>		37.5

Figura 5 - Format Autobiografico: scheda «OGGI»

5. Discussione

Dall'analisi delle risposte emergono affinità e differenze tra le due coorti partecipanti al laboratorio autobiografico. I molti punti in comune sono soprattutto inerenti ai richiami al periodo pandemico, alle conseguenze negative, ma anche alle opportunità formative, che essa ha comportato.

All'item 1, il 50% delle studentesse triennali e il 37.5% magistrali ha indicato come odore significativo quello della cucina, come metafora della famiglia e il tempo ad essa dedicato durante il lockdown. Un altro 37.5% della coorte magistrale fa riferimento, invece, all'odore dell'Amuchina come emblema del periodo pandemico. Il 25% del corso triennale riporta l'odore di casa per la protezione che essa ispira. Al 12.5%, in entrambe le coorti, troviamo l'odore del mare al restante 12.5%, quello della natura, riscoperti durante la pandemia.

Tra le emozioni provate, il 43% della magistrale e il 37.5% della triennale citano la gioia legata a viaggi, momenti tra amici, ripresa del lavoro che era stato perso a causa del Covid. Il 37.5% della triennale e il 28.5% della magistrale invece ha fatto riferimento alla tristezza a causa della perdita o malattia di familiari. Il restante 28.5% della magistrale invece cita la gioia per la laurea triennale e il restante 25% della triennale l'amore, consolidatosi durante la pandemia.

Tra gli oggetti più significativi, il 50% della magistrale cita il cellulare, fondamentale per le relazioni interpersonali durante i giorni di lockdown, mentre il 29% della triennale fa riferimento alle foto, un altro 29% a libri o cuffiette per ascoltare la musica. Il 25% della magistrale scrive di oggetti legati alla cucina con i significati sopra prospettati. Il 14% della triennale e il 12.5% della magistrale scrive di oggetti regalati da persone care, mentre il restante 12.5% scrive "mascherina", legata anch'essa alla pandemia. Il 14% della triennale fa riferimento a quaderni per scrivere propri pensieri, il 14% non sa rispondere.

In relazione all'item 4, il 62% della magistrale descrive il momento della laurea triennale discussa online, mentre il 50% della triennale cita il legame con la famiglia. Il 12.5% di entrambe le coorti cita l'inizio di un nuovo lavoro, il 12.5% esperienze fuori casa o l'ospedale. Il restante 12.5% della magistrale racconta di aver vissuto momenti di comprensione reciproca ed empatica con altre persone disabili. Il 12.5% della triennale racconta della perdita del lavoro a causa del Covid e il 12.5% di bullismo.

All'item 5, il 62.5% della magistrale e il 50% della triennale descrive le feste in famiglia mentre il 25% della triennale e il 12.5% della magistrale racconta dei momenti in cui ha potuto riabbracciare i propri parenti. Il 12.5%, di entrambi le coorti, descrive la separazione dei propri genitori e un altro 12.5%, di entrambi le coorti, la perdita di persone care.

All'item 6, addirittura il 90% della magistrale e il 50% della triennale riporta esplicitamente la pandemia; il 25% della triennale e il restante 10% della magistrale descrive altri eventi. Il 12.5 % della triennale riporta di aver conosciuto nuove persone e il restante 12.5% l'inizio di un nuovo lavoro.

All'item 7, il 62.5% di entrambe le coorti descrive tramonti e/o albe ammirati da casa e riscoperti durante i giorni di lockdown. Il 37.5% della triennale e il 12.5% della magistrale cita posti lontani e il restante 12.5% fa riferimento a percorsi immersi nella natura.

Tra le risposte relative all'item "sogno", il 90% della magistrale e il 28.5% della triennale auspicano una vita serena; il 57.2% della triennale spera di laurearsi e trovare lavoro; il 14.3% della triennale e il 10% della magistrale sperano di migliorare sempre attraverso l'educazione permanente.

Tra le paure, il 62.5% della magistrale e il 43% della triennale cita la perdita di persone care in relazione alla pandemia; il 25% della magistrale ha paura del protrarsi della pandemia e il restante 12.5% teme di essere deriso (disabili). Il 28.5% della triennale ha paura di non riuscire a realizzarsi; un altro 28 % parla di paure varie.

Nell'item dedicato alla formazione, il 50% della triennale e il 25% della magistrale fa riferimento al luogo di lavoro. Il 50% della magistrale fa riferimento al *Lifelong Learning* come stile di vita; il restante 25% scrive di aver imparato a usare la tecnologia. Il 33% della triennale fa riferimento agli studi universitari; il restante 17% all'inizio di un nuovo lavoro.

Nell'ultimo item, il 50% della triennale e il 37.5% della magistrale affermano di aver imparato ad ascoltare sé stessi e a gestire le emozioni; il 37.5% della magistrale a utilizzare in modo più corretto e funzionale le piattaforme digitali; il restante 25% sia della triennale sia della magistrale a cucinare durante il Covid-19; il restante 25% della triennale dichiara di aver imparato ad ascoltare gli altri.

6. Conclusioni

Dalle risposte, viene confermato che in conseguenza delle trasformazioni in corso, su vari livelli della società, anche i sistemi educativi e le competenze richieste nella vita e nel lavoro sono coinvolti nel cambiamento, e per questo occorrono proposte e strategie pedagogiche che vadano sempre più nella direzione dell'implementazione e diffusione del *Lifelong, Lifewide e Lifedeep Learning* e nella formazione su competenze cognitive e non cognitive.

Per il soggetto adulto, in questo caso specifico l'adulto inserito in percorsi di formazione universitaria, l'autobiografia si è confermata strumento che stimola l'auto-riflessione attraverso la quale l'individuo può trarre beneficio per un personale auto-orientamento, il ripensamento e la riprogettazione della propria esistenza, non solo personale ma anche formativa e lavorativa, secondo nuove priorità, consapevolezza e competenze trasversali.

Le studentesse che hanno partecipato al progetto di ricerca hanno beneficiato di momenti in cui poter pensare alla propria condizione, alla propria vita, alle proprie esperienze, passate, presenti e future, con la consapevolezza di farlo in un ambiente guidato, specificatamente progettato alla creazione di un clima accogliente e non giudicante, e con obiettivi specifici. Linea comune tra le risposte è l'aver considerato il Covid-19 non solo dal punto di vista sanitario e psicologico, ma anche da quello

relazionale e, soprattutto, formativo, riuscendo a cogliere di questo inaspettato e difficile periodo alcuni aspetti stimolanti in positivo.

Dall'analisi dei dati, emerge forte la ri-scoperta delle mura domestiche, degli oggetti di vita quotidiana ma anche l'ambiente e la natura, anch'essi rivalutati. Le risposte raccontano di riflessioni che hanno portato a ripensare al senso della vita e a apprezzarne di più tutti gli aspetti prima dati per scontati.

L'item "ancora sulla mia formazione" è di grande interesse e impatto vedere l'elevata considerazione dell'educazione e formazione, universitaria e in prospettiva permanente, da parte dei partecipanti. L'essersi reinventati durante l'isolamento per evitare di perdere il lavoro passando alla modalità *smart working* e la dichiarazione esplicita del ricorso al *Lifelong Learning* come stile di vita e non solo come concetto acquisito con lo studio sono rimarchevoli. Il *Lifelong Learning* torna anche nell'ultimo item "ho imparato a fare", così come nuove competenze digitali acquisite, l'aver imparato ad ascoltare più se stessi e un maggior spazio di manovra fra vita familiare-professionale-di studio.

Il *Lifelong Learning* come stile di vita, riportato in molte risposte della ricerca, è frutto di una profonda *learning attitude* delle partecipanti e di un'elevata motivazione ad apprendere, le quali continuano a nutrirle durante l'istruzione terziaria.

L'educazione permanente va stimolata e diffusa come stile di vita, anche in virtù dei cambiamenti economici e digitali moltiplicatisi durante il periodo pandemico.

In considerazione degli indicatori dell'attività di osservazione descritti sopra, accenniamo sinteticamente che è stata riscontrata una partecipazione e interazioni crescenti tra i partecipanti, i quali si sono mostrati sempre più disponibili a raccontare le proprie esperienze passate, presenti e i progetti futuri. L'aumento della partecipazione e apertura al dialogo, al confronto e alla partecipazione è stata riscontrata anche in studenti disabili che, all'inizio, avevano maggiori timori o remore a partecipare e ad esprimere le proprie idee o condividere le proprie esperienze di vita ma che, durante il percorso autobiografico, hanno mostrato una progressiva motivazione nella partecipazione attiva e nel dialogo anche liberamente, senza sollecitazioni del docente.

Le capacità riflessive, trasversali, trasformative e di resilienza sono emerse durante l'esperienza di scrittura autobiografica, ritenute imprescindibili per evitare lo smarrimento totale ed essere, invece, partecipe attivamente anche nell'ottica della solidarietà che, oggi più che mai, può fare la differenza.

Riferimenti bibliografici:

Alberici, A. (2000). *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando Editore.

Aleandri, G. (2003). *I sistemi formativi nella prospettiva dell'economia globale: per una pedagogia del lifelong learning*. Roma: Armando Editore.

Aleandri, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.

Aleandri, G. & Refrigeri, L. (2013). Lifelong learning, training and education in globalized economic systems: Analysis and Perspectives. In *Procedia-social and behavioral sciences*, 93, 1242-1248.

Aleandri, G. (2016). Educazione permanente in contesti difficili. In S.U. Liliana Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 802-813). Milano: Franco Angeli.

- Aleandri, G. & Russo, V. (2017). L'autobiografia come metodo educativo, autoeducativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (16), 295-316.
- Aleandri, G. (Ed.). (2019). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: Roma TrE-Press.
- Aleandri, G. & Consoli, E. (2020). Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 275-300.
- Aleandri, G. & Fiorentini, C. (2022). Pedagogical strategies and educational policies for equity and inclusion. In *INTED2022 Conference Proceedings* (pp.9058-9066). Valencia: IATED Academy.
- Alheit, P. et al., (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*, Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Balandier, G. (1991). *Il disordine: elogio del movimento* (Vol. 120). Bari: Edizioni Dedalo.
- Boffo, V. (2010). La cura di sé e la formazione degli educatori. *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze: atti del convegno, 15-17 maggio 2008*. Firenze: Firenze University Press, 356-367.
- Brezinka, W. (1991). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Roma: Armando Editore.
- Buber, M. (1993). *Io e Tu*. In M. Buber. *Il principio dialogico e altri saggi* (pp. 59-146). Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Cambi, F. (2006). La scrittura come “cura di sé”. *Quaderni di didattica della scrittura*, 3(2), 27-34.
- Commissione Europea (2021a). *Bussola digitale per il 2030: il modello europeo per il decennio digitale*.
- Commissione Europea (2021b). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza. Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni*. Bruxelles.
- Demetrio, D. (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Editore.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eurydice (2021). *Lifelong learning strategy*. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>
- Gardner, H. (1983). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*. Tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità: fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Tr. it. Roma: Armando Editore.
- Goleman, D. (1995a). *Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Goleman, D. (1995b). *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Bur.
- Heidegger, M. (1957). *Che cosa significa pensare*. Tr. it. Milano: SugarCo.
- Isidori M. V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza Didattica nell'emergenza, i*

- processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: Franco Angeli.
- Kolb, D., (1984). *Experiential Learning*. NJ Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Lévinas, E. (1983). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Tr. it. Milano: Jaca Book.
- Mantovani, S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire. Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Mondadori.
- OECD (2021a). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2021. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD (2021b). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- Pineau, G. & Le Grand, J. L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Pinto Minerva, F. (2004). Resilienza, una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione educativa*, 7(8), 24-29.
- UN General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- UNESCO (2021). *Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*. <http://www.unesco.org>
- Vygotskij, L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Tr. it. Roma-Bari: Laterza.